

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA
TRADUÇÃO**

Annye Cristiny Tessaro

**A TRADUÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS A DISTÂNCIA:
O CURSO DE LETRAS-ESPANHOL DA UFSC**

Florianópolis

2012

Annye Cristiny Tessaro

**A TRADUÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS A DISTÂNCIA:
O CURSO DE LETRAS-ESPANHOL DA UFSC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito final para obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução.

Orientador: Prof. Dr. Sergio Romanelli (UFSC-DLLE/PGET).

Coorientador: Prof. Dr. Marcos Baptista Lopez Dalmau (UFSC-CSE/CAD).

Florianópolis

2012

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

T338t Tessaro, Anye Cristiny

A tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a distância [dissertação] : o curso de letras-espanhol da UFSC / Anye Cristiny Tessaro ; orientador, Sergio Romanelli. - Florianópolis, SC, 2012.

234 p.: grafs.

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

Inclui referências

1. Tradução e interpretação. 2. Línguas - Estudo e ensino. 3. Ensino a distância. I. Romanelli, Sergio. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.

CDU 801=03

Annye Cristiny Tessaro

**A TRADUÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS A DISTÂNCIA:
O CURSO DE LETRAS-ESPANHOL DA UFSC**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Estudos da Tradução, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 5 de março de 2012.

Profª. Dra. Andréia Guerini
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Sergio Romanelli (PGET/UFSC)
Orientador

Prof. Dr. Marcos Baptista Lopez Dalmau (CSE/UFSC)
Coorientador

Profª. Dra. Maria Viviane do Amaral Veras (IEL/UNICAMP)

Profª. Dra. Noêmia Guimarães Soares (DLLE/UFSC)

Profª. Dra. Maria José Damiani Costa (PGET/UFSC)

A todos que buscam um sonho e lutam
por ele.

AGRADECIMENTOS

A conclusão de uma etapa só é possível graças à colaboração de muitas pessoas, que sem medir esforços, proporcionaram grandes discussões e troca de conhecimento. Por isso, que agradecer a todos que, de alguma forma, participaram desta conquista. Inicialmente, meus pais, por acreditarem em meu potencial, mesmo quando eu mesma não acreditava. A Mara, minha mãe, por me ensinar os reais valores da vida. Meus irmãos, por me motivarem a ser uma pessoa melhor. A professora Maria Lúcia Vasconcellos, pelos primeiros *insights*. Aos colegas Reginaldo Francisco, Caroline Reis, Sandra Mazutti, Elaine Carneiro Sant’Anna, Monique Pfau, Silvane Daminelli e José Humberto Teixeira (*in memoriam*), pelo apoio e por não me deixarem desistir. A amiga Deisire Aglaé Amaral, pelas risadas, desafios e conhecimentos trocados. A Claudia Brites Ramos, pela revisão e sua inspiradora filosofia de vida. A Mônica Cristina Correa e Denise Bunn pelos empréstimos de materiais. Ao professor Sergio Romanelli, meu orientador e mestre, que aceitou o desafio de me “adotar” e sem ele, certamente, esta pesquisa não seria concluída. Aos professores Nara Maria Pimentel e João Vianney pela oportunidade no ingresso da Educação a Distância, transmitindo humildemente os seus saberes. E, finalmente, ao Victor Emmanuel Carlson, pelo apoio, incentivo e compreensão nos meus momentos de ausência.

Il semble que la perfection soit atteinte, non quand il n'y a plus rien à ajouter, mais plus rien à retrancher. (SAINT-EXUPERY, 1111, p. 1).

RESUMO

A tradução como técnica didática, aceita e utilizada no Renascimento, foi em seguida criticada e abolida pelas metodologias de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. Com a introdução da Abordagem Comunicativa, teóricos, como Atkinson (1993), Pedroso (2006), Ladmiral (2010) e Balboni (2011), defensores da tradução como técnica didática, vislumbraram a possibilidade de retorno dessa técnica nas aulas de Língua Estrangeira sugerindo atividades que levassem o estudante a refletir sobre esta língua em uso e as diferenças socioculturais impregnadas em cada língua, que vão além da simples transferência linguística. Nesta dissertação defende-se a tradução como técnica didática e investiga-se a aceitabilidade dos professores em relação à técnica e à sua inserção nas disciplinas de Língua Estrangeira tendo como estudo de caso o Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina. Para tanto, foram observadas as atividades disponibilizadas no livro-texto e no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) das disciplinas de Língua Estrangeira e aplicados um questionário aos professores que ministraram tais disciplinas e, também, uma entrevista com a professora da disciplina de Estudos da Tradução do mesmo curso. Deste estudo depreendeu-se que, em 64% das disciplinas investigadas, há ocorrência de atividades tradutórias que vão desde as mais simples, como a tradução de palavras, até as mais elaboradas, como a tradução de contos e extratos jornalísticos; que, nas disciplinas teóricas de Estudos da Tradução, há preocupação em apresentar a tradução como técnica didática para os estudantes, estes que serão os futuros professores de Línguas Estrangeiras, contribuindo para uma quebra de paradigma que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) contribuem para a elaboração de atividades mais motivantes e interativas ao estimularem os estudantes já acostumados com o uso dos meios digitais.

Palavras-chave: Estudos da Tradução. Ensino de Línguas Estrangeiras. Educação a Distância.

ABSTRACT

Translation, as an acceptable and used didactic practice in the Renaissance was later criticized and abolished by teaching-learning methodologies. Having the introduction of Communicative Approach with Atkinson (1993), Pedrosa (2006), Ladrón (2010), and Balboni (2011) as defenders of translation as a didactic technique, there has been the possibility to foresee the feedback of this technique in Foreign Language classes suggesting activities that would lead the student to think over the language in use and also sociocultural differences impregnated in each language, which are found beyond linguistic transference. The purpose of this master thesis is to defend the translation as a didactic technique and to investigate the teachers' acceptability regarding its technique and insertion in Foreign Language courses having as a case study the Education Degree Course in Spanish Language-Arts in the field of Distance Learning offered by *Universidade Federal de Santa Catarina*. To do so, available activities in the textbook and the Virtual Learning Environment (VLE) of Foreign Language were observed. Furthermore, a questionnaire to professors who provide such courses was applied as well as an interview with the professor who ministers the course of Translation Studies for the same field of study. From this study, it was deduced that the occurrence of translation activities takes place in 64% of investigated courses. These activities vary from the simplest ones as translation of words to more prepared types as the translation of tales and journalistic fragments. The result shows that in the theoretical courses of Translation Studies there is a concern about presenting translation as a didactic technique for the students who will be the future teacher of Foreign Languages and will contribute for a paradigm shift in which information and communications technology (ICT) collaborate with more motivating and interactive activities in order to stimulate the students who are already used to digital means.

Keywords: Translation Studies. Foreign Language Teaching. Distance Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cone da experiência de Dale	89
Figura 2 – Extrato do livro-texto da disciplina de Língua Espanhola II com atividade de tradução	100
Figura 3 – Atividade de aprendizagem de Língua Espanhola III no AVEA....	101
Figura 4 – Atividade de aprendizagem de Língua Espanhola IV no livro-texto	102
Figura 5 – Atividade de aprendizagem de Língua Espanhola V no livro-texto.....	103
Figura 6 – Atividade de aprendizagem de Língua Espanhola VI no AVEA....	104
Figura 7 – Atividade de aprendizagem de Língua Espanhola VII no AVEA ..	105
Figura 8 – Atividade de aprendizagem de Língua Espanhola VIII no AVEA .	106
Figura 9 – Atividade de aprendizagem de Estudos da Tradução I no AVEA ..	107
Figura 10 – Atividade de aprendizagem de Estudos da Tradução II no AVEA..	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Disciplinas selecionadas para amostra	96
Quadro 2 – Ocorrências de tradução como técnica didática	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Disciplinas que utilizaram a tradução como técnica didática no AVEA e/ou no livro-texto.....	97
Gráfico 2 – Disciplinas que utilizaram a tradução como técnica didática no AVEA.....	98
Gráfico 3 – Disciplinas que utilizaram a tradução como técnica didática no livro-texto.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

DLLE – Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

LM – Língua Materna

LE – Língua Estrangeira

MGT – Método Gramática-Tradução

LA – Linguística Aplicada

AILA – Associação Internacional de Linguística Aplicada

MAO – Metodologia Áudio-Oral

MAV – Metodologia Audiovisual

EaD – Educação a Distância

IA – Inteligência Artificial

TA – Tradução Automática

TAC – Tradução Assistida por Computador

IPED – Instituto Politécnico de Ensino a Distância

PAED – Plano de Ação de Educação e Cultura

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

AVEA – Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem

MEC – Ministério da Educação

Andifes – Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino

IPES – Instituição Pública de Ensino Superior

ONGs – Organizações Não Governamentais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
1.1 OBJETIVO GERAL	31
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	31
2 TRADUÇÃO COMO TÉCNICA DIDÁTICA	33
2.1 A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA	39
2.2 OS BENEFÍCIOS DE USAR A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA	42
2.3 ALGUMAS SUGESTÕES DE ATIVIDADES PRÁTICAS DE TRADUÇÃO PEDAGÓGICA.....	43
3 TRADUÇÃO E LINGÜÍSTICA: A CONSTITUIÇÃO DE UMA DISCIPLINA.....	49
3.1 TRADUÇÃO E LINGÜÍSTICA APLICADA	58
3.2 AS METODOLOGIAS DE ENSINO E A TRADUÇÃO: UM RESGATE HISTÓRICO.....	63
3.2.1 Métodos que Utilizam a Tradução como Técnica Didática.....	64
3.2.2 Métodos que Não Utilizam a Tradução como Técnica Didática	68
4 TRADUÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO- APRENDIZAGEM	75
4.1 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – BREVE HISTÓRICO NO MUNDO E NO BRASIL.....	79
4.2 AS FASES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	82
4.3 O MATERIAL IMPRESSO E O AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM COMO RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	85
4.3.1 O Material Impresso.....	86
4.3.2 O Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem	87
4.4 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	90
4.4.1 O Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na Modalidade a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina.....	92
5 O USO DA TRADUÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – ANÁLISE DOS DADOS	95
5.1 METODOLOGIA	95
5.1.1 Universo e Amostragem.....	95
5.1.2 Coleta de dados	95
5.1.2 Limitações do estudo.....	96
5.2 ESTUDO DE CASO	96
5.3 ANÁLISE DOS DADOS	100

5.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	108
5.5 RESULTADOS OBTIDOS	110
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
6.1 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	119
BIBLIOGRAFIA	121
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE A – Questionário para os Professores.....	133
APÊNDICE B – <i>E-mails</i> Enviados aos Professores	137
APÊNDICE C – <i>E-mails</i> recebidos dos Professores.....	140
ANEXO A – Organização Curricular do Curso de Letras-Espanhol (Primeira edição).....	143
ANEXO B – Organização Curricular do Curso de Letras-Espanhol (Segunda edição).....	146
ANEXO C – Atividades de Tradução disponibilizadas no AVEA	150
ANEXO D – Páginas das atividades dos Livros-texto utilizadas nas disciplinas	167
ANEXO E – Questionário Respondido pela Entrevista 01	227
ANEXO F – Questionário Respondido pela Entrevistada 02	231

1 INTRODUÇÃO

O papel da tradução no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras é uma das questões didáticas discutidas, principalmente nas duas últimas décadas, a partir da Abordagem Comunicativa que, embora ainda seja criticada por aqueles que a consideram um mero ato mecânico de transposição de códigos, encontra apoio de teóricos, professores e alunos favoráveis a sua utilização como técnica pedagógica.

A tradução como técnica pedagógica sempre esteve presente no histórico do ensino de Línguas Estrangeiras, variando de acordo com os métodos e as abordagens ao longo dos tempos. A partir do século XVII, com a retomada do interesse pelas línguas e humanidades clássicas, a “[...] democratização do conhecimento e o número crescente das pessoas que podiam ler deram à tradução científica e técnica uma dimensão didática.” (DELISLE; WOODSWORTH, 1998, p. 115).

Segundo Furlan (2003, p. 5), já na cultura romana,

[...] a tradução era uma prática comum tanto no aprendizado de gramática como de retórica. Nos estudos gramaticais, era considerada uma forma de comentário textual, e nos de retórica, uma forma de imitação.

Surge, assim, na Renascença, o Método Gramática-Tradução (MGT) para o ensino de línguas clássicas, como o grego e o latim, que consistia no aprendizado de Língua Estrangeira (doravante LE) por meio da Língua Materna (doravante LM) com a utilização de exercícios típicos de tradução, como as traduções de textos literários, que enriqueciam o vocabulário do aprendiz com pouca ou nenhuma ênfase na habilidade oral.

Através do Método de Gramática e Tradução, é que de acordo com os vocabulários ensinados surgiam os primeiros dicionários de Língua Materna para Língua Estrangeira. (SILVEIRA *apud* WESSEL, 2008).

Esse método predominou praticamente até final do século XIX, no momento em que linguistas advogavam a Linguística como ciência, dedicando à Linguística Aplicada (LA) diversas pesquisas relativas aos métodos empregados no ensino-aprendizagem de LE.

Alguns teóricos, descrentes do MGT, opuseram-se à tradução como técnica didática, acreditando que esta causava interferência negativa da LM no processo de aprendizagem de uma LE, impedindo o aluno de “pensar” diretamente na LE. Assim, foram surgindo as novas metodologias de ensino de línguas, criadas a partir das deficiências, apontadas pelos teóricos descrentes, existentes no MGT.

O Método Direto surge, então, como método mais eficaz ao MGT, com o ensino da gramática de forma indutiva, com ênfase na oralidade, promovendo a completa rejeição da tradução como ferramenta pedagógica.

Supondo que o ensino de LE devesse visar à exploração da cultura e da literatura, os Estados Unidos negaram esse método e propuseram o Método para a Leitura, com a proposta de agregar ao Método Direto o uso da tradução e

[...] a ênfase na língua escrita com a reformulação das regras de gramática, fixando-se no essencial para a compreensão; da AD [Abordagem Direta ou Método Direto] adotava-se o princípio de que o aluno deveria ser exposto diretamente à língua. A praticidade estava, em primeiro lugar, no fato de que, dentro das condições existentes na escola secundária, não era possível o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades da língua. Em segundo lugar, defendia-se a premissa de que as necessidades dos alunos, na sua grande maioria, não envolviam conhecimento da língua oral. (LEFFA, 1988, p. 9).

O Método para a Leitura explorava apenas uma habilidade linguística, ou seja, a leitura, e, até o fim da Segunda Guerra Mundial, esse método predominava, principalmente nos Estados Unidos. Com a necessidade de falantes fluentes em várias LEs por causa da guerra, surge, como alternativa ao Método para a leitura, a Abordagem Audiolingual. Essa abordagem restabelecia a ênfase na oralidade e somente após a sua automatização pelo aluno é que se praticava a habilidade escrita. Centrava-se nos aspectos behavioristas de Skinner (1974), com o uso de laboratórios de línguas e recursos audiovisuais, graças aos avanços tecnológicos que propiciaram a inserção de tais recursos.

No final do século XX, a preocupação recai no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e surge a Abordagem

Comunicativa no ensino de LEs. Nessa abordagem, o importante é saber a língua para se comunicar, e o material utilizado deve ser autêntico.

Segundo Leffa (1988, p. 21):

Não existe ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades linguísticas nem restrições maiores quanto ao uso da língua materna. Em cursos gerais as quatro habilidades são apresentadas de modo integrado, mas dependendo dos objetivos, pode haver concentração em uma só. O desenvolvimento do vocabulário passivo é defendido. O uso da língua materna é permitido, principalmente no início do curso ou quando se deseja criar um contexto para o uso e aprendizagem da L2.

É nessa abordagem que vários teóricos, como Widdowson (1979, 1991) Costa (1988), Atkinson (1993), Ridd (2000), Pedroso (2006) e Balboni (2002; 2011), encontraram a possibilidade de resgate da tradução como técnica pedagógica.

Reconhecendo a tradução como uma habilidade linguística, é louvável inseri-la como uma nova habilidade, concomitante à produção e à compreensão oral e escrita, a ser explorada e praticada no ensino-aprendizagem de LEs, integrando-se de forma a estimular e a motivar o estudante.

Com a crescente difusão da internet, os estudantes já estão familiarizados aos recursos tecnológicos, apropriando-se, até mesmo, da tradução como meio para estreitar as fronteiras entre línguas e culturas, antes distantes. Nesse sentido, a tradução como técnica didática, inserida em contexto educacional, atua com função de ordem reflexiva, na medida em que exerce papel pedagógico de comparação e análise entre as línguas.

As tecnologias contribuíram muito para o avanço da ciência e a disseminação do conhecimento. Constata-se, também, a sua importância no campo didático, encurtando as distâncias no que concerne ao ensino-aprendizagem. Tem-se conhecimento de que, desde meados da década de 1850, já existiam formas de ensino de línguas na modalidade a distância por meio de correspondência (MOORE, KEARSLEY, 2007), ou seja, quando professor e aluno estão separados fisicamente.

Com a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e o aprimoramento dos recursos tecnológicos disponibilizados nessa modalidade de ensino, as atividades que envolvem a tradução

como técnica didática podem ser aprimoradas de forma a promover a interação e a motivação dos estudantes, contribuindo com uma aprendizagem colaborativa e efetiva.

Atualmente, no Brasil, além de cursos de línguas e de capacitações de curta duração, percebe-se o aumento significativo de cursos de graduação e de especialização em LEs na modalidade a distância, graças ao programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) criado pelo Governo Federal em 2006:

Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. (BRASIL, 2006).

Atendendo à proposta do programa, a partir de 2008, o Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) integrou-se à UAB e passou a oferecer o Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na modalidade a distância.

Assim, propõe-se, nesta dissertação de mestrado, abordar a questão da tradução como técnica didática no ensino-aprendizagem de LEs investigando a sua inserção no Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol oferecido na modalidade a distância pelo DLLE/UFSC.

A escolha deste tema foi motivada pela convicção do potencial da tradução para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem de línguas e por se acreditar que o papel que um dia a tradução desempenhou nunca foi efetivamente abandonado, deixando uma lacuna possível de ser resgatada. Para dar conta do tema a ser tratado, esta dissertação foi organizada em seis capítulos.

O Capítulo 1 é introdutório à dissertação, à metodologia, e o Capítulo 2 trata da tradução como técnica didática, a tradução pedagógica cunhada por Delisle (*apud* CERVO, 2003) e os benefícios de utilizá-la como técnica em aulas de LE, além de algumas sugestões de uso elaboradas a partir das premissas de Atkinson (1993), Pedroso (2006) e Balboni (2011).

O Capítulo 3 apresenta a teoria da tradução e os caminhos históricos para a formação de uma disciplina de Estudos da Tradução e sua interdisciplinaridade com outras áreas de pesquisa, como a Linguística. Compreende, ainda, um breve resgate histórico das

metodologias de ensino, divididas em métodos que utilizaram a tradução como técnica didática e os métodos que não utilizaram a tradução com este fim.

O Capítulo 4 aborda a Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) no ensino-aprendizagem de LEs; a Educação a Distância (EaD), seus recursos tecnológicos; e como a tradução pode se integrar nessa modalidade. Resgata, ainda, um breve histórico da EaD no mundo e no Brasil até a criação da UAB, na qual está inserido o Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da UFSC.

O Capítulo 5 discute o uso da tradução como técnica didática no referido curso, examinando, na grade curricular, no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) e no material impresso, a sua ocorrência nas atividades de aprendizagem. E, na sequência, o Capítulo 6 apresenta as considerações finais.

1.1 OBJETIVO GERAL

Investigar o uso e o papel da tradução como técnica pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de LEs no Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, na modalidade a distância, oferecido pela UFSC.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar a inserção da tradução no Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol.
- Identificar as atividades práticas de tradução disponibilizadas nas disciplinas (material impresso e AVEA).
- Analisar as atividades práticas sob os paradigmas da tradução pedagógica.
- Observar o que os professores de LEs pensam sobre a tradução como técnica didática.

2 TRADUÇÃO COMO TÉCNICA DIDÁTICA

Desde os tempos de Homero, a tradução é considerada sobretudo como forma de transposição de uma língua para outra, oportunizando àqueles que desconhecem determinada língua o acesso ao conteúdo de um texto original, ampliando, dessa maneira, o seu conhecimento de mundo. Contudo, como técnica didática, a tradução é pouco reconhecida, apesar de sua contribuição, no período clássico da história, como técnica didática no ensino da retórica.

Essa técnica teve seu auge na Idade Antiga e na Idade Média, chegou ao declínio com as alternâncias de métodos de ensino e os estudos teóricos da LA. A retomada da tradução como técnica didática encontra, nos dias atuais, defensores que, com a promoção de pesquisas nesta área, apontam novos horizontes e quebram paradigmas em sua defesa.

A tradução como técnica pedagógica, renegada quando do surgimento do Método Direto nos fins do século XIX, teve breve retorno com o Método da Leitura na década de 1930. Excluída pelas abordagens seguintes, foi condenada ao exílio até a Abordagem Comunicativa.

[...] com a iconoclastia que caracterizou a década posterior a 68, a tradução tornou-se (juntamente com o ditado e os exercícios estruturais) a técnica didática negativa por excelência, a causa de todos os males a ser evitada em todos os casos [...]. E no furor iconoclasta, queima-se na fogueira não somente a tradução como *técnica de ensino de línguas*, mas também como *habilidade linguística*. (BALBONI, 2011, p. 3, grifo do autor).

A rejeição da tradução aconteceu principalmente por parte dos teóricos mais radicais, pois eles acreditavam que utilizar a LM impedia o estudante de pensar diretamente na LE.

Fazendo referência a Delisle e Woodsworth (1998), e reforçando a noção da importância da exegese, sublinha-se aqui o fato de que muitos povos viam na tradução um recurso eficaz para a ampliação do conhecimento como processo de enriquecimento de sua formação cultural e, por extensão, de sua própria expressão, na sua própria língua.

Nesse espaço, os tradutores:

[...] atuando como educadores, e não apenas como educandos, utilizaram o conhecimento ganho com seu trabalho para contribuir para o progresso científico, de modo geral. Por isso, os tradutores que deixaram marcas na história não devem ser considerados como canais passivos de informação especializada, mas sim como agentes inteiramente envolvidos com os textos que reformulavam em outra língua. (DELISLE; WOODSWORTH, 1998, p. 113).

Além do enriquecimento cultural, científico e tecnológico, a prática da tradução contribui sobremaneira com a área da didática a partir do momento em que “[...] os tradutores atuaram como professores, ao introduzir e explicar as obras traduzidas para os leitores menos ilustrados.” (DELISLE; WOODSWORTH, 1998, p. 115).

Mesmo condenada, a maioria dos professores não abandonou a tradução de fato, usando-a, às vezes, de maneira inerte e pouco reflexiva, quando, por exemplo, o estudante recorre ao professor para explicar uma palavra não compreendida e este, acreditando não utilizar a tradução, responde ao aluno por gestos ou mostrando uma imagem. O professor está, nesse caso, também recorrendo à tradução dita intersemiótica.

Grande parte dos professores não se sente confortável para usar exercícios de tradução, mesmo que requisitados pelos estudantes, e quando se dispõe a usar, geralmente não sabe como fazer ou em qual momento aplicar, utilizando, algumas vezes, a tradução como forma de avaliação do aprendizado dos estudantes. Certamente, a escassez de materiais que abordam a tradução como ferramenta pedagógica contribui para que isso ocorra.

Nos níveis iniciais, a tradução é praticada de forma inevitável pelos estudantes, que utilizam inconscientemente a LM para buscar os referenciais de significado: “Nos níveis iniciais a tradução interiorizada ocorre em quase todos os momentos, pois o ‘aluno traduz tudo ou quase tudo.’” (NAVARETTE, 1997, p. 137).

Ainda que por meio de exercícios ou repetição de frases o aluno consiga assimilar sem necessidade de traduzir, sempre que ele quiser expressar-se na

LE, fará uso da tradução. No nível médio, o aluno não traduz tudo, mas sempre que precisar falar de uma forma superior ao seu conhecimento da LE, usará a tradução. Neste nível a tradução é utilizada para palavras e expressões desconhecidas. No nível superior/avançado, o aluno já “pensa” na LE, porém recorre à tradução para entender provérbios, modismos e nomes específicos, como de árvores, pássaros, etc. (LUCINDO, 2006, p. 4).

É, portanto, no âmbito da Abordagem Comunicativa que vários autores, como Costa (1988), Atkinson (1993), Ridd (2000), Romanelli (2009), Balboni (2011), e Admiral (2010), encontram a possibilidade de resgate da tradução como ferramenta pedagógica.

Embora a Abordagem Comunicativa tenha criticado e abolido a tradução, alguns defensores dessa abordagem reconhecem que ela pode contribuir com o ensino-aprendizagem de LE.

Widdowson (1991, p. 35-36), diz:

Uma vez que os tópicos tratados no curso de língua serão também tratados em outras aulas através do meio da língua materna, então os alunos podem se servir da tradução para a aprendizagem da língua estrangeira [...] o aluno reconheceria atos de comunicação como identificação, descrição, instrução e outros mais expressos na língua estrangeira de uma maneira e na sua própria língua de outra. Ele equaciona, portanto, duas frases baseado apenas no seu uso em comunicação e isso deveria ajudar a fazê-lo entender os tipos de força que as frases na língua estrangeira podem assumir.

Da mesma forma, House (*apud* SOUZA, 1999, p. 146) destaca que:

Uma vez que para todos os cursos práticos de línguas o objetivo geralmente aceito é o desenvolvimento da ‘Competência Comunicativa’ na língua estrangeira, o objetivo principal da tradução não pode deixar de ser outro senão incrementar a competência comunicativa dos

alunos por meio do ensino da tradução como comunicação interlingual e intercultural.

Acredita-se que somente é possível o aprendizado de uma LE porque já se tem internalizado uma linguagem anterior, o conhecimento de outra língua. É na LM que estrutura-se e organiza-se o conjunto dos conhecimentos e, portanto, é louvável que se introduzam os enunciados em LM para dar confiança aos estudantes e, assim, estimulá-los, criando uma união entre as línguas. Rejeitar a LM em detrimento da LE é descabido, visto que o estudante possui um conhecimento prévio que se relaciona com o que se está aprendendo, fazendo referências às suas próprias experiências e aos seus hábitos de linguagem, e qualquer teoria que ignore esse conhecimento do estudante é uma teoria inadequada.

De acordo com Rego (2008, p. 21), é

[...] na aceitação de que aquilo que aprendemos não engavetamos em compartimentos separados e isolados, que o conhecimento se constrói sem termos que esquecer o que aprendemos anteriormente para abrir espaço para um novo aprendizado. Uma vez, então, que ninguém esquece uma língua estrangeira para aprender outra, nada mais razoável que incentivar a produtividade das relações entre elas, lembrando sempre que não há apenas diferenças, mas também semelhanças entre as línguas.

Para traduzir é necessário interpretar o texto e analisar não somente as estruturas lexicais como também o contexto e a cultura que estão intrinsecamente ligados. Esse resgate é uma possibilidade de ampliar o conhecimento tanto linguístico como cultural, oportunizando ao estudante uma reflexão entre LM e LE, suas características, suas peculiaridades e, também, suas limitações.

Cabe ao professor auxiliar o estudante a transpor os significados em vez de simplesmente traduzir as palavras, pois, no nível inicial, é correto o estudante empregar a gramática internalizada da LM, como lembra Romanelli ao citar Harbord:

[...] os alunos inevitavelmente (e mesmo inconscientemente) farão uma tentativa de igualar a estrutura da língua estrangeira ou um item lexical com seu correlato mais próximo ou o mais

comum na língua materna, independentemente de haver ou não a oferta ou a permissão do professor para traduzir. (ROMANELLI, 2009, p. 209).

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. Para Costa (1988), o uso da tradução dependerá de quão próxima a LM está em relação à LE. Quanto mais distante estiver, maior a necessidade de uso, principalmente nas fases iniciais; no caso de línguas próximas, como português e espanhol, ajuda a esclarecer conceitos, evitando mal-entendidos e ambiguidades.

Promover a tradução no ensino-aprendizagem de LE não significa retornar ao MGT, pois o que se advoga aqui é a sua utilização como ferramenta pedagógica e não como um método em si. Sua contribuição é para incentivar uma atividade de ordem interlinguística, (visto que trabalha com estruturas lexicais e gramaticais além da compreensão cultural); interativa (o estudante é ativo na construção do seu aprendizado); comunicativa (pode ser aplicado em situações reais); e cognitiva (o estudante aprende a pensar na língua).

Widdowson (1979) defende o uso da tradução, sobretudo, quando uma LE é estudada para fins específicos (instrumentais). Até nos níveis mais avançados, a tradução pode ser utilizada, mas somente mediante exercícios que não envolvam a estrutura gramatical de superfície, mas sim aquela de nível profundo, como quando se deseja estabelecer uma equivalência semântica ou pragmática entre as duas línguas. Mediante essas práticas, Widdowson destaca que a aula de LE se tornaria mais rica, fazendo com que os discentes percebam que as línguas utilizam meios diversos para expressar a mesma informação. Um uso adequado da tradução permitiria um confronto cultural mais profundo entre as duas línguas dando ao aluno um maior domínio da cultura de chegada. (ROMANELLI, 2009, p. 212-213).

Balboni (2011, p. 6) também defende a tradução como técnica para o ensino-aprendizagem de línguas por ser “[...] provavelmente a mais metacognitiva, metalinguística e metacultural de todas as técnicas”,

ampliando as possibilidades didáticas, colaborando com o aperfeiçoamento tanto da LE quanto da LM e auxiliando na formação intelectual.

Toda atividade de tradução contribui para a melhora da leitura e pode servir para verificar a competência do estudante, a compreensão de vocabulário e sintaxe, além de favorecer a discussão em relação à semelhança, ou não, entre os equivalentes linguísticos e aos padrões culturais inerentes em cada língua. Todavia, para que isso ocorra, a tradução deve estar atrelada a um contexto e não utilizar palavras ou frases isoladas. Deve utilizar materiais autênticos, com textos contextualizados e propósitos comunicativos, e apresentar dificuldades linguísticas específicas.

Por meio da tradução, o estudante pode perceber as nuances existentes entre as duas línguas (LM e LE) e se defrontar com aspectos linguísticos e diferenças entre elas que dificilmente são reconhecidos com a aprendizagem somente da gramática e do vocabulário.

Pedroso, ao citar Lado, argumenta que:

A tradução não é substituta da prática da língua. Vários fatos são argumentos que sustentam esse princípio: (1) poucas palavras, se alguma houver, são totalmente equivalentes nas duas línguas, (2) ao pensar que as palavras são equivalentes, o estudante assume equivocadamente que sua tradução é aplicável à mesma situação do original e em consequência comete erros, e (3) a tradução termo a termo resulta em construções incorretas. (PEDROSO, 2006, p. 55).

Assim, a tradução é válida para que os estudantes compreendam as sutilezas da língua na prática, os sentidos que se alteram conforme o contexto e as significações implícitas em cada situação de uso.

Para que a tradução seja utilizada como técnica eficiente, como ferramenta de ensino-aprendizagem, Balboni (2011) recomenda algumas premissas: a) deve-se considerar o nível de competência dos estudantes a fim de se evitar os bloqueios linguísticos; b) o professor deve ser um auxiliar sem julgar o bom ou ruim, apresentando textos desafiadores; c) deve ser uma atividade motivadora, com texto dinâmico, conciso e relevante; e d) ter objetivo metalinguístico e intercultural.

2.1 A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA

A expressão “tradução pedagógica” foi cunhada por Delisle (*apud* CERVO, 2003) e definida como a utilização de exercícios didáticos de tradução visando à aquisição de uma LE. Holmes (1994), quando mapeou a área de Estudos da Tradução em três ramos, incluiu, também, a “tradução pedagógica” no âmbito dos estudos aplicados.

De acordo com Costa (1988), Ridd (2000), Balboni (2011) e Ladmiral (2010), a tradução é um recurso pedagógico útil, pois envolve a possibilidade de explorar, confrontar e analisar as duas línguas (LM e LE), além de ser um meio eficaz para desvelar as limitações e as características do código linguístico materno do estudante. Ela também permite responder aos objetivos de reflexão linguística e de formação intelectual, enriquecendo o conhecimento 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 e a sedimentação das competências linguísticas. Nesse sentido, a tradução não deve ser utilizada somente para avaliação de conhecimento linguístico dos estudantes, pois em uma avaliação presume-se um resultado final positivo ou negativo, quando o que se almeja é o processo linguístico implícito no ato tradutório e não o produto final.

A tradução pedagógica difere da tradução profissional pelas finalidades, pelas condições e pelos processos de execução, pois, como dito, seu foco é no processo, que eleva a competência e a meta-competência dos estudantes. Pode ser realizada tanto da LE para LM (versão) como da LM para LE (tema), e ser aplicada como tradução explicativa e como exercício de tradução.

É pelo exercício da tradução que se procede à comparação sistemática da estrutura e do léxico das duas línguas em questão. Ribeiro lembra Ferreira ao dizer que:

[...] ao realizar uma tradução aceitável, o estudante necessita colocar em prática com eficiência a leitura, a escrita, a fala e a compreensão oral, o que prova que a tradução não é independente das outras quatro habilidades. (RIBEIRO, 2005, p. 31).

Para Ridd (2000, p. 122), com os avanços nas pesquisas em Estudos da Tradução, a tradução inserida no contexto de ensino-aprendizagem de LE assume papel importante:

Considerando que, para o benefício daquelas pessoas inábeis em penetrar em seus mistérios, se espera daqueles com domínio de uma segunda língua a capacidade de traduzi-la, os professores de línguas serviriam melhor à sua clientela se tratassem a tradução como uma habilidade a ser adquirida, assim como a escrita e a leitura – uma habilidade que envolve um desafio intelectual considerável e que precisa ser dominada por todos os aprendizes de língua estrangeira, se uma comunicação intercultural efetiva é esperada.¹

Para que o ensino-aprendizagem de LE seja adequado, espera-se que sejam realizadas atividades que envolvam as quatro habilidades primárias (ler, escrever, ouvir e falar). Para Balboni (2011), além das quatro habilidades citadas, é imperativo agregar, também, outras nove habilidades: dialogar; parafrasear; resumir; tomar notas; escrever sob ditado; falar baseando-se num roteiro escrito; traduzir por escrito; interpretar ou traduzir oralmente; e traduzir de improviso.

Reconhecendo a tradução como uma habilidade linguística, é consequência considerá-la uma habilidade a ser explorada e praticada no ensino-aprendizagem de LE de forma a estimular e a motivar o estudante enquanto ele desenvolve as habilidades primárias na LE em estudo. Quanto mais habilidades uma pessoa aprende, maior será sua autonomia e sua capacidade de realizar aprendizagens significativas.

No ensino de língua, a tradução promove estratégias que contribuem para o ensino-aprendizagem dos estudantes, conforme aponta Silva e Silva (2003, p. 34):

A atividade de tradução desenvolvida em “laboratórios de textos”, [...] também constitui uma oficina de criação literária e como tal pode ser uma excelente estratégia não somente para o

¹ “*Since those with a command of another tongue are expected to be able to translate from it for the benefit of those unable to penetrate its mysteries, language teachers would serve their clientele better were they treat translating on a par with writing or reading – a fifth skill involving considerable intellectual challenge, one to be mastered by all foreign language learners if effective intercultural communication is to occur.*”

ensino da língua estrangeira e da prática da tradução, mas também para o desenvolvimento da autonomia do estudante e da consciência social e histórica da língua e das relações de identidade/alteridade entre diferentes culturas.

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.

A motivação ocorre no interior do estudante e está intimamente ligada ao vínculo que este faz com o meio, seus professores e colegas. Quando motivado, o estudante melhora sua concentração e fixa sua atenção, esforçando-se para atingir aos objetivos propostos.

Concordando com Balboni (2011), motivar os estudantes para a tradução significa:

- explicar para os alunos o objetivo da atividade;
- assegurar a separação da atividade de tradução (produto) do processo de avaliação;
- escolher textos que sejam psicologicamente relevantes;
- apresentar a tradução como tarefa viável, executável, que proporcione motivação;
- apresentar simultaneamente a tradução como um desafio complexo e requintado, que privilegia o prazer e não o vencer;
- descobrir o prazer de refletir sobre suas competências e habilidades, podendo competir de forma saudável com os colegas a fim de encontrar soluções melhores e cooperar para uma solução conjunta da melhor tradução possível;
- utilizar atividades de tradução moderadamente, evitando cair na rotina para não desestimular os estudantes; e
- variar as modalidades (oral e escrita) para que os estudantes percebam a tradução em formatos diferentes.

A tradução é uma atividade motivadora se o texto for desafiador, com a introdução de elemento que produza novidade. Um recurso eficaz é, por exemplo, utilizar letras de música, filmes e material publicitário,

trazendo para a sala de aula os meios com os quais o estudante já está habituado, que fazem parte do seu mundo.

2.2 OS BENEFÍCIOS DE USAR A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo Depaula e Moraes (2007), as aulas de LE sugerem atividades que, de uma maneira ou de outra, recorrem aos três tipos de tradução, de forma concomitante ou não, segundo a classificação de Jakobson (1995). Ao fazer uso da tradução, o estudante entra em contato com diferentes áreas de conhecimento, servindo de exercício para se promover análises de cunho linguístico, literário e intercultural.

Quando utilizadas com propósito, as traduções auxiliam na aprendizagem consciente da LE, na ampliação do léxico dos estudantes e promovem, como argumenta Ridd (2000), uma visão mais equilibrada e crítica da cultura da LE, pois, por meio da tradução, os estudantes podem perceber a cultura, a visão de mundo e os valores que estão embutidos em cada palavra, além de permitir a participação ativa dos estudantes.

Para Atkinson (1993), estes são alguns dos benefícios da tradução pedagógica:

- 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. Os alunos poderão usufruir dessa habilidade futuramente no seu dia a dia.

O estudante poderá aprender, por intermédio dos correspondentes, as várias significações de uma palavra (palavras polissêmicas) e, por meio dos equivalentes, a variedade dos enunciados em diversas situações e contextos. Nas ambiguidades, os estudantes tomam consciência de que nem sempre as soluções empregadas em uma língua são utilizadas na outra, ou seja, as palavras nem sempre cumprem as mesmas funções em línguas diferentes.

Para que a tradução pedagógica ocorra com sucesso e de forma equilibrada, Atkinson (1993) aponta alguns fatores:

- a experiência prévia dos alunos (se já utilizam a LM em sala de aula ou não);
- o nível de conhecimento da língua (quanto mais avançado o nível, menos frequente será o uso da LM);
- o nível do curso (quanto mais familiar a relação entre docente e discente, mais fácil será a condução da aula somente na LE); e
- o nível da aula (a LM pode não ser extremamente útil em nível avançado, contudo, pode servir bem para o nível inicial).

2.3 ALGUMAS SUGESTÕES DE ATIVIDADES PRÁTICAS DE TRADUÇÃO PEDAGÓGICA

Como exercício pedagógico, a tradução pode ser utilizada de diversas formas e, quanto mais criativa, mais motivante e desafiadora será para os estudantes, enriquecendo o aprendizado.

A tradução pedagógica pode se apresentar de duas formas: tradução oral e tradução escrita.

A tradução oral é executada pelo professor para explicar o significado de palavras ou expressões, é um meio direto e mais eficiente. Nos níveis iniciais, permite que o professor perceba as lacunas na aprendizagem do estudante. Como exercício, os estudantes podem aprimorar a compreensão auditiva e, nos níveis avançados, podem ser motivados a desenvolver a capacidade de interpretação.

Já a tradução escrita pode ser aplicada tanto em grupo como individualmente, embora para Balboni (2011, p. 10),

A tradução escrita é tradicionalmente individual, pois os ritmos de trabalho, além das competências, diferem de pessoa a pessoa e em uma atividade complexa como essa a diversidade se amplifica e pode se tornar um transtorno. Todavia alguma experiência de tradução em sala de aula, coletiva, pode ser útil.

Nessa modalidade, a tradução é uma técnica útil para verificar a competência do estudante, por exemplo, a sua compreensão de vocabulário, de sintaxe e de expressões idiomáticas. Balboni (2011) recomenda aplicar a tradução a partir da LE que o estudante está aprendendo – a língua que ele sabe menos –, para obter resultado na LM – língua que ele está habituado, que mais domina. Essa técnica requer tempo, por isso convém escolher textos breves.

Como sugestões de atividades práticas, Atkinson (1993), Pedroso (2006) e Balboni (2011) apresentam algumas propostas:

- **Exercício de correção de tradução:** com o objetivo de analisar aspectos gramaticais específicos, o professor prepara textos com palavras traduzidas erroneamente que deverão ser analisados e corrigidos pelos estudantes.
- **Exercício de tradução da LM para LE com fins específicos:** o professor elabora textos na LM com graus de dificuldade de gramática e de vocabulário em uma área específica. O texto deve ser o mais realista possível para que o estudante possa, por meio das dificuldades apresentadas, consolidar o seu aprendizado.
- **Exercício de comparação de tradução:** o professor pode utilizar, por exemplo, textos jornalísticos com recortes de um assunto que seja de conhecimento do estudante. Este deve analisar o texto na LE e traduzir para a LM considerando o contexto e o significado pragmático. Em seguida, o professor apresenta a versão traduzida que foi veiculada em LM para que o estudante faça a comparação.

- **Exercício de resumo e paráfrase:** o professor seleciona um texto a ser traduzido pelo estudante como tarefa de casa e que deverá ser apresentado oralmente em sala em formato de síntese.
- **Exercício de tradução dos falsos cognatos e das expressões idiomáticas:** o professor solicita aos estudantes que assinalem e traduzam para a LM todos os falsos cognatos e as expressões idiomáticas encontrados em um texto falado ou escrito na LE. O objetivo dessa atividade é que o estudante compreenda a noção de equivalência e ambiguidade, o que contribui para que possíveis erros na língua sejam evitados.
- **Exercício de tradução improvisada:** com o intuito de verificar a compreensão de um texto (pode ser tanto escrito como oral), o estudante escuta ou lê o texto na LE e o traduz para a LM oralmente. É comum, nesse tipo de exercício, os estudantes utilizarem a paráfrase, por isso deve-se discutir e conceituar a diferença entre tradução e paráfrase. Pode-se trabalhar em duplas, de forma que um represente o locutor e o outro o tradutor e vice-versa.
- **Exercício de tradução oral (consecutiva) da LE para a LM:** o professor apresenta um diálogo entre um falante de LE e um falante de LM. Os estudantes, em pares, encenam o diálogo, atuando como intérpretes, enquanto o professor grava o diálogo. Em seguida, os estudantes escutam o diálogo gravado e elaboram suas considerações sobre o que poderia ser melhorado na tradução.
- **Tradução e encenação de letra musical:** os estudantes deverão apresentar uma versão da letra da música considerando todos os aspectos musicais, como o tempo, o ritmo e a acentuação. Pode ser realizada em pequenos grupos e em horário extraclasse; prevê a comparação das várias traduções para se chegar a uma versão definitiva que deverá ser cantada por todos.
- **Dublagem de filme:** deve-se considerar os aspectos pertinentes dessa técnica, como o movimento dos lábios dos atores, o tempo da fala e o número de sílabas.

- **Tradução de filme (legendagem):** o estudante assiste a uma cena de filme com a legenda em LE e propõe a legenda em LM. Após rever a cena algumas vezes, o professor apresenta a legenda original em LM que deve ser comparada pelos estudantes e discutida pelo grupo.
- **Tradução de publicidade veiculada na TV:** o texto publicitário possui grande ocorrência de elementos culturais, metáforas e desvios linguísticos, além da síntese, pois em pouco tempo veicula-se muita informação. Essa é uma atividade que motiva os estudantes, pois eles já estão habituados a esse formato de texto.
- **Atividade de retroversão:** o estudante traduz um texto da LM para a LE e, posteriormente, o professor apresenta a versão traduzida por um tradutor profissional e solicita que os estudantes a comparem com sua própria tradução, refletindo sobre as concordâncias e discordâncias nas opções escolhidas. Pode ser realizada individualmente, em dupla ou em grupo.

Ladmiral (2010) também sugere algumas atividades, como:

- **(Re)tradução de memória (como teste de compreensão):** consiste em traduzir e retraduzir um texto e, ao final, comparar o texto inicial com o texto final, analisando as semelhanças e diferenças.
- **Crítica de tradução:** trata-se de realizar uma comparação crítica do texto original com a sua tradução ou com as diversas traduções de um mesmo original, sejam elas publicadas ou não.
- **Resumo em LM:** trata-se de elaborar um resumo de um dado texto em LE.²

Convictamente, os exercícios de tradução cooperam na conscientização da linguagem ideal para cada tipo de texto e na formação de uma percepção crítica da cultura da LE, permitem uma participação mais ativa dos estudantes e promovem um reequilíbrio de poder em sala de aula.

² Esta prática é denominada por Ladmiral (2010, p. 47) de *contraduction*.

Para que a tradução retome o seu lugar em sala de aula como técnica pedagógica, não se deve tratá-la como um ato meramente mecânico e sim tomar consciência da contribuição que ela pode oferecer ao ensino-aprendizagem de LE, visto que possibilita a discussão e a reflexão entre sujeito, sua língua e cultura.

Para Costa (1988, p. 283), deve-se amadurecer a teoria para dar suporte à sua prática, revendo a política de ensino de línguas, pois

[...] uma concepção mais ampla, mais cultural e crítica pode colocar a tradução como um dos meios mais eficientes de se estar permanentemente atento às diferenças em relação à língua (e à cultura) estrangeira.

Considerando então a tradução como um processo espontâneo na aquisição de uma LE, ao contrário de ser excluída, ela deve ser incluída no processo de ensino-aprendizagem, pois na prática ela nunca deixou de existir.

3 TRADUÇÃO E LINGUÍSTICA: A CONSTITUIÇÃO DE UMA DISCIPLINA

Os primeiros trabalhos de tradução registrados ao longo da História Ocidental remontam à Antiguidade, por volta do ano 250 a.C., com a tradução do grego para o latim da *Odisséia* de Homero por Lívio Andrônico,³ considerado o “primeiro tradutor europeu” (BALLARD, 1992, p. 38). Desde então, inúmeras traduções foram realizadas e, conseqüentemente, promoveram a necessidade de reflexão sobre a prática e a teoria da tradução.

Não obstante, no que concerne à reflexão sobre as teorias da tradução até o século XVIII, os principais elementos ficaram, por muito tempo, relegados aos prefácios das traduções. Autores como os romanos Cícero⁴ e Horácio,⁵ por exemplo, expuseram, a partir das próprias traduções, suas ideias e concepções, contribuindo sobremaneira para as primeiras observações, ainda que caracterizadas como arte e não como ciência.

A fim de sistematizarem essas reflexões, Mounin (1963) e Steiner (2005), entre outros, propuseram divisões periódicas que permeiam a teoria da tradução até os dias atuais.

³ “O primeiro tradutor europeu cujo nome é conhecido é um escravo liberto, Livius Andronicus, que por volta de 240 a.C., traduziu a *Odisséia* em versos latinos. [...] de volta a Roma como escravo, traduziu ou adaptou, em latim, as tragédias e as comédias do repertório grego.” (BALLARD, 1992, p. 38, tradução nossa). « *Le premier traducteur européen dont le nom soit connu est un esclave grec affranchi, Livius Andronicus, qui vers 240 avant Jésus-Christ traduisit L’Odyssée en vers latins. [...] ramené comme esclave à Rome il traduisit ou adapta en latin des tragédies et des comédies du répertoire grec.* »

⁴ Marcus Tullius Cicero (106 a.C.–46 a.C.). “É no tratado *De optimo Genere Oratorum* que Cícero aborda o problema da tradução. O texto, composto provavelmente em 46 a.C. apresenta-se como um prefácio a tradução do discurso de Ésquines e Demóstenes sobre os assuntos da coroa.” (BALLARD, 1992, p. 39, tradução nossa). « *C’est dans le traité Du meilleur genre d’orateurs [De optimo Genere Oratorum] que Cicéron aborde le problème de la traduction. Le texte, composé sans doute en 46 avant Jésus-Christ, se présente comme une préface à la traduction des discours d’Eschine et de Démosthène concernant l’affaire de la Couronne.* »

⁵ “Não mais que Cícero, Horácio [65 a.C. - 8 a.C.] não escreveu um tratado de tradução, mais em sua obra *Epístola aos Pisões* (*Epistula ad Pisones*) ou *Ars Poetica* (por volta de 13 a.C.), enquanto ele trata da imitação dos poetas antigos, ele coloca a tradução como contraponto, como freio à criação pessoal”. (BALLARD, 1992, p. 42, tradução nossa) « *Pas plus que Cicéron, Horace [65 a.C. a 8 a.C.] n’a écrit de traité de traduction, mais dans son Epître aux Pisons ou Art poétique (v. 13 av. J.-C.), alors qu’il traite de l’imitation des poètes anciens, il pose la traduction comme repoussoir, comme frein à la création personnelle.* »

Mounin (1963, p. 12) propôs uma divisão em dois períodos: no primeiro, considerado pelo autor como “empirismo da tradução”, a teoria da tradução é desenvolvida a partir dos relatos das próprias experiências dos autores na qualidade de tradutores e de “receitas artesanais” para resolver problemas tradutórios; e, no segundo momento, a tradução passa a ser vista como um domínio específico, com o *status* de estudo científico.

O marco de transição entre esses períodos, de acordo com Mounin (1963), teria sido a publicação de duas obras: *Introdução à Teoria da Tradução*, de Féodorov, em 1953, na qual o autor russo promove uma Ciência da Tradução – uma primeira tentativa de elaborar uma teoria científica completa da tradução; e *Estilística Comparada do Francês e do Inglês*, de Vinay e Darbelnet, em 1958, que, editada pelos autores como um método de tradução, oferece técnicas para abordar os problemas de tradução, não como receitas a serem aplicadas, mas como princípios fundamentais a partir da comparação entre as línguas e as razões que conduzem o tradutor a optar por determinadas escolhas, em detrimento de outras.

Steiner (2005) publicou, em 1975, a obra *After Babel*, na qual apresenta sua divisão histórica da tradução em quatro períodos:

- primeiro período: de 46 a.C. – com Cícero – até 1792 – com Tytler;
- segundo período: de 1792 a 1946 – com Valery Larbaud;
- terceiro período: de 1947 a 1960; e
- quarto período: a partir de 1970.

Para Steiner (2005), o marco inicial do **primeiro período** foi a publicação da obra *Libellus de optimo genere oratorum*, de Cícero, em 46 a.C. Cícero, nesse tratado, sugere que não se deve traduzir *verbum pro verbo*, ou seja, palavra por palavra, mas sim traduzir de maneira que se preserve o essencial do termo original, o seu sentido, não a sua forma.

Esse período é representado por autores, como São Jerônimo,⁶ Du Bellay,⁷ Pope,⁸ Bruni,⁹ que tratavam a tradução de forma superficial,

6 Eusebius Hieronymus é conhecido como São Jerônimo (390-405 d.C.), o patrono dos tradutores, traduziu o Novo Testamento a partir dos textos gregos, a *Vulgata*, em 1405. Ele defendia a tradução de sentido, menosprezando a tradução palavra por palavra. Ver: *Ad Pammachium de optimo genere interpretandi*. (Ca. 395) escrito entre 1405 e 1410.

⁷ Joachim Du Bellay (1522-1560). Ver: *La défense et Illustration de la Langue Française* (1549), principalmente os capítulos IV, V e VI.

sem uma base teórica, compilada a partir dos relatos de práticas tradutórias com “[...] foco empírico direto [...]” (STEINER, 2005, p. 260), considerando-a simplesmente arte. Esse momento, julgado longo por Steiner (2005), estendeu-se até 1792, ano em que Tytler publicou a sua obra *Essay on the Principles of Translation* e na qual expõe os três princípios fundamentais para se realizar uma tradução:

- 1) A tradução deve fazer uma transcrição completa da idéia da obra original.
- 2) O estilo e o modo da escrita devem ser do mesmo carácter dos do original.
- 3) A tradução deve ter toda a naturalidade da composição original. (BASSNETT, 2003, p. 110).

No início do século XIX, Schleiermacher publicou a obra *Über die Verschiedenen Methoden des Übersetzens* (1813), na qual teorizou o chamado círculo hermenêutico do conhecimento – abordagem hermenêutica –, que investigava o sentido exato do texto original, compreendendo suas partes para, então, compreender o todo e vice-versa, como um círculo, elevando a tradução a uma categoria filosófica, que foi posteriormente corroborada por Humboldt. Sob essa ótica hermenêutica, toda tradução é interpretação ao considerar o processo interpretativo prévio para que se tenha a compreensão do texto. “Nesse sentido, a tradução é [...] uma forma de diálogo hermenêutico.” (ECO, 2007, p. 270).

Segundo Steiner (2005), esse diálogo hermenêutico-filosófico marcou o **segundo período**, que vai de 1792 até 1946, com a publicação da obra *Sous l'invocation, de Saint Jérôme* de Valery Larbaud, considerada por muitos a “bíblia dos tradutores”. Nessa obra, Larbaud discute, entre outros, o princípio apresentado por São Jerônimo, o santo tradutor (Patrono dos Tradutores), de não traduzir palavra por palavra e sim buscar o seu sentido.

A partir desse momento, a reflexão deixa de recair sobre a teoria e prática para incluir as aplicações das teorias linguísticas.

Na década de 1940, logo após o final da Segunda Guerra Mundial, surgiu a perspectiva da Inteligência Artificial e a pretensão de levar “[...] o computador, uma máquina concebida para fazer cálculos, [...] a elaborar raciocínios semelhantes aos dos humanos.” (RABUSKE,

⁸ Alexander Pope (1688–1744), tradutor de *Iliada*. Ver: *An Essay on Criticism* (1711).

⁹ Leonardo Bruni (1370-1444), tradutor de Platão e Aristóteles. Ver: BRUNI, Leonardo. *De interpretatione recta* (1420).

1995, p. 190). De acordo com Steiner (2005), foi o “contexto moderno” que marcou o início do **terceiro período**, quando as perspectivas se ampliaram e atingiram diretamente não somente o modo como se considerava a língua — suporte para a difusão da literatura —, mas, também, como a esfera que envolvia e ainda envolve praticamente todas as atividades do gênero humano como ser cultural e social. Esse período ficou caracterizado pela introdução da “[...] linguística estrutural e a teoria da informação [...]” (RABUSKE, 1995, p. 260).

Visando à necessidade de otimizar o tempo de tradução sem perder a qualidade dos textos traduzidos, a Linguística apoiou-se no domínio da Inteligência Artificial atrelada aos estudos da linguagem para propiciar o surgimento de uma área específica da Linguística – a Linguística Computacional – e a Tradução Automática.

A partir de 1946, os americanos e os ingleses desenvolveram os primeiros programas de tradução automática para suprir a necessidade de se obter informações científicas soviéticas de forma ágil. Esses programas traduziam os textos, palavra por palavra, sem levarem em conta o contexto de uso da palavra, mas somente seu significado referencial e denotativo.

Nos anos de 1950 surgiram diversos trabalhos sobre tradução automática e, a partir de então, “[...] estudiosos e críticos russos e tchecos, herdeiros do movimento formalista, aplicam a teoria linguística e a estatística à tradução.” (STEINER, 2005, p. 260).

Com a tradução automática, a era da arte é ultrapassada e substituída pelo espírito de produção e difusão de massas. A tradução deixa de ser uma disciplina literária para se tornar uma disciplina técnico-científica. Na óptica da tradução automática, o tradutor é definido como um produtor que integra o consumidor na definição do seu produto. Em termos de produção e de consumo, é essencial ter uma idéia da rentabilidade da actividade. O tempo de trabalho mede-se e remunera-se. Passa a falar-se em “indústria da língua”. (AFONSO, 1997).

Para Steiner (2005), o terceiro período estendeu-se até a virada cultural no início da década de 1960, com o retorno da abordagem hermenêutica e a redescoberta do ensaio *A tarefa do tradutor*, publicado inicialmente em 1923, de Walter Benjamin.

A discussão sobre a tradução começa a ser enriquecida e explorada em publicações científicas, iniciando o processo de pensar a tradução como área de estudos específicos. O estudo de e sobre a tradução passava a ter um caráter interdisciplinar.

Esse é o **quarto período** mapeado por Steiner (2005) e está representado por autores, como Vinay e Darbelnet (1972), que se apoiavam na Linguística para definir a tradução como disciplina.

Dessa divisão histórica apresentada por Steiner (2005), percebe-se que os Estudos da Tradução, como área de pesquisa, passou a existir somente há algumas décadas, a partir do momento em que os teóricos vislumbraram que traduzir é transpor conhecimento de mundo, de um universo amplo e complexo de contextos socioculturais e linguísticos. Traduzir é adquirir conhecimento, compreender o contexto, comunicar-se com o outro.

Outro teórico que contribuiu com a sistematização do ato tradutório e com sua teorização foi Roman Jakobson. Jakobson (1995) classificou a tradução em três tipos: intralingual (tradução na mesma língua, como é o caso da paráfrase e uso dos sinônimos); interlingual (tradução realizada de uma língua para outra); e intersemiótica (tradução de um sistema não verbal para o verbal ou vice-versa).

Distinguimos três maneiras de interpretar um signo verbal: êle pode ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não-verbais. Essas três espécies de tradução devem ser diferentemente classificadas:

- 1) A tradução intralingual ou *reformulação* (*rewording*) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.
- 2) A tradução interlingual ou *tradução propriamente dita* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.
- 3) A tradução inter-semiótica ou *transmutação* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais. (JAKOBSON, 1995, p. 64-65, grifos do autor).

Pode-se dizer que essa divisão de Jakobson se tornou referência e até hoje é usada para definir a tradução, ainda que na contemporaneidade a situação seja mais complexa que na época de

Jakobson. Steiner (2005, p. 275) também retoma essa divisão de Jakobson ao dizer que,

Não há dois falantes que signifiquem exatamente a mesma coisa quando usam os mesmos termos; ou se o fazem, não há qualquer maneira concebível de demonstrar a homologia perfeita [...] traduzimos intra e inter-línguas e o temos feito desde o início da história humana.

Se considerarmos a afirmação de Steiner (2005) de que cada indivíduo possui um sistema verbal de significação e de significados únicos, então, para haver a comunicação de fato, usamos inevitavelmente o recurso da tradução, considerando-a, assim, uma habilidade linguística, supostamente intrínseca ao ser. Como afirma Osimo (2008)

[...] mesmo nos circunscrevendo ao âmbito de um código, ou seja, sem trocar de idioma, devemos realizar vários processos de “tradução”, e que existe uma fase intermediária na qual as palavras ou suas combinações são traduzidas para uma língua mental individual, que é compreensível e, portanto, traduzível em palavras, somente para o sujeito em questão.

Se para traduzir é necessário o conhecimento das línguas, e se, segundo Jakobson (1995), nenhum campo linguístico pode ser interpretado sem recorrer implícita ou explicitamente à tradução, teóricos, como Andrei F. Féodorov (1953), Mounin (1963), Eugene Nida (1964) e J. C. Catford (1965), voltaram seus olhares para o desenvolvimento de um arcabouço teórico para a tradução, à luz da Ciência Linguística, acreditando que esta poderia esclarecer os problemas teóricos da tradução.

Os problemas teóricos colocados pela legitimidade ou ilegitimidade da operação traduzida e pela sua possibilidade ou sua impossibilidade, só podem ser esclarecidas, *em primeiro lugar*, no campo da Ciência Linguística.

(MOUNIN, 1963, p. 17, grifo do autor, tradução nossa¹⁰).¹¹

Para Féodorov (1953 *apud* MOUNIN, 1963, p. 13), a tradução é uma operação linguística, um fenômeno linguístico, e toda teoria da tradução “[...] deve ser incorporada ao conjunto das disciplinas linguísticas”¹². Já para Vinay e Darbelnet (1972, p. 23):

[...] a tradução é uma disciplina exata, com técnicas e problemas particulares [...] Seria, acreditamos, fazer uma grande injustiça à tradução de classificar-lhe entre as artes – uma oitava arte de certa forma. Ao fazê-lo, negamos uma de suas qualidades intrínsecas, sua inscrição normal na cadeira da linguística; afastamos dela as técnicas de análise atualmente no centro das atenções em fonologia e morfologia.¹³

Mounin (1963) declara que a tradução como ciência *sui generis* apresenta um caráter interdisciplinar que envolve outras áreas de conhecimento, como a LA, Contrastiva/Comparativa etc.; a Teoria dos Atos de Fala; a Filosofia; a Teoria Literária; a Ciência da Comunicação; a Estilística; a Teoria da Recepção; a Lógica; a Psicologia; a Sociologia; a Filosofia; e a Pedagogia, ainda que não seja considerada objeto próprio de estudo de nenhuma dessas áreas.

O autor observa que se a Linguística não pode resolver os problemas de tradução, ela pode, ao menos, indicar uma possível solução, pois “[...] a tradução não é uma operação unicamente nem totalmente linguística, mas, *sobretudo*, e *sempre*, uma operação linguística [...]” (MOUNIN, 1965, p. 74, grifo do autor).¹⁴

A dicotomia teoria-prática da Linguística Estrutural não daria conta de resolver todos os problemas teóricos da tradução, já que a

¹⁰ A partir deste ponto, todas as traduções são de nossa autoria.

¹¹ *Les problèmes théoriques posés par la légitimité ou l'illégitimité de l'opération traduisante, et par sa possibilité ou son impossibilité, ne peuvent être éclairés en premier lieu que dans le cadre de la science linguistique.*

¹² “[...] doit être incorporée dans l'ensemble des disciplines linguistiques”.

¹³ “[...] la traduction est une discipline exacte, possédant ses techniques et ses problèmes particuliers [...] Ce serait, croyons-nous, faire un grand tort à la traduction que de la classer sans examen parmi les arts - un huitième art en quelque sorte. Ce faisant, on lui refuse une de ses qualités intrinsèques, son inscription normale dans le cadre de la linguistique; on écarte d'elle les techniques d'analyse actuellement à l'honneur en phonologie et morphologie.

¹⁴ “[...] la traduzione non è mai è *prima di tutto e sempre un'operazione linguistica* [...]”.

Ciência Linguística considera a tradução parte e não totalidade do texto – ou seja, os problemas de léxico, de morfologia e de sintaxe – sem considerar o contexto cultural e a situação referencial, desprezando, assim, a sua exegese.

A atividade de tradução levanta um problema teórico à linguística contemporânea: se aceitarmos as teses correntes sobre a estrutura dos léxicos, das morfologias e das sintaxes, seremos levados a afirmar que a tradução deveria ser impossível. Mas os tradutores existem, eles produzem, nos servimos utilmente de suas produções. Poderíamos quase dizer que a existência da tradução constitui o escândalo da linguística contemporânea.¹⁵ (MOUNIN, 1963, p. 8).

Na década de 1960 surgiram diversas teorias da linguagem e, conseqüentemente, novas abordagens, como a de Nida (1964), que aliou a sua experiência da tradução da Bíblia aos conceitos da gramática transformacional; e a de Catford (1965), que baseou sua abordagem nos conceitos da gramática sistêmica de Halliday¹⁶ (1994).

Apesar das tentativas por parte de Mounin (1963), Nida (1964) e Catford (1965), a tradução não foi de fato inserida nos domínios da Ciência Linguística, não por impedimento dos linguistas, mas dos tradutores que não acreditavam que a Linguística pudesse dar conta de responder aos questionamentos propostos e resolver os problemas tradutórios. Isso favoreceu teóricos, como André Lefevre (1978), Holmes (1994), Susan Bassnet (2003) e Ladmiral (2010), que acreditavam que a tradução não poderia ser tratada apenas como fenômeno linguístico e defenderam, de forma pioneira, o estabelecimento da tradução como disciplina independente, dita Ciência da Tradução ou Tradutologia.

Em 1972, Holmes (1994) apresentou, no Terceiro Congresso Internacional de Linguística Aplicada em Copenhague, o artigo *The Name and Nature of Translation Studies*,¹⁷ no qual elaborou um modelo

¹⁵ *L'activité traduisante pose un problème théorique à la linguistique contemporaine: si l'on accepte les thèses courantes sur la structure des lexiques, des morphologies et des syntaxes, on aboutit à professer que la traduction devrait être impossible. Mais les traducteurs existent, ils produisent, on se sert utilement de leurs productions. On pourrait Presque dire que l'existence de la traduction constitue le scandale de la linguistique contemporaine.*

¹⁶ Ver: HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

¹⁷ Publicado inicialmente em 1975 e, posteriormente, em 1988.

descritivo em que mapeia e divide a área de pesquisa em campos distintos. Seu objetivo era estabelecer uma nova disciplina que pudesse explicar e prever a tarefa do tradutor e prescrever os princípios gerais e universais dessa nova disciplina (ARROJO, 1998).

Assim como Holmes (1994), Susan Bassnett publicou, em 1980, a obra *Translation Studies*, nomeando a área de Ciência da Tradução de “Estudos da Tradução”. Segundo Arrojo (1998, p. 9), a intenção de Bassnett era

[...] demonstrar que os estudos da tradução constituem, sem dúvida, uma disciplina independente, e não, meramente, uma subárea menor dos estudos de literatura comparada, nem uma área específica da lingüística, mas um campo vastamente complexo com muitas ramificações de grande alcance.

Graham (1981) também propôs uma “teoria de tradução rigorosa” a partir da distinção entre arte e ciência da tradução baseada na distinção entre *langue x parole* de Saussure e entre *competência x desempenho* de Chomsky.

Mesmo como disciplina independente, a teoria linguística ainda permanece intrínseca à área da Tradução. Catford, citado por Reis (2002, p. 44), parte do pressuposto de que a tradução é “[...] uma operação que se realiza nas línguas: um processo de substituição de um texto numa língua por um texto em outra”.

Para Catford (1965), a teoria linguística da tradução é uma atividade intralingüística e extralingüística. Não apenas uma transferência de significados, mas sim de equivalentes de uma língua para outra. “Há equivalentes de tradução quando ambos os textos relacionam-se nos traços funcionalmente relevantes da situação.” (FURLAN, 1998, p. 90).

Para Aubert (*apud* ARROJO, 1998, p. 2-3),

[...] os estudos tradutológicos ainda não se encontram amadurecidos a tal ponto que se possa propor, de maneira consistente, uma verdadeira Teoria da Tradução, precariedade essa que torna problemática a propositura de uma definição pronta e acabada dos conceitos “tradução” e “traduzir”.

Já Ladmiral (2010), um dos primeiros teóricos a utilizar o termo tradutologia, desde 1972 afirma que a tradução não diz respeito somente à Linguística, mas abrange outras faculdades da ciência humana, uma interdisciplinaridade que aponta para a constituição de uma ciência autônoma.

As teorias linguísticas, embora sejam aplicáveis tanto à teoria quanto à prática tradutória, não são suficientes para resolver os problemas da tradução. Se o trabalho do tradutor é transferir significados, e se estes devem permanecer iguais, o que se espera da Linguística é que ela possa definir, de maneira precisa, os conceitos de significado e de que maneira os diferentes tipos de significado, como lexicais e pragmáticos, relacionam-se entre si (EMMEL, 1997).

3.1 TRADUÇÃO E LINGUÍSTICA APLICADA

A Linguística Estrutural tem por objeto a língua e o significado e foca a relação entre o uso e o usuário, ou seja, o estudo da linguagem, desprezando tanto o processo quanto o produto das línguas e, até mesmo, a relação entre elas. Seu desenvolvimento, como ciência, deve-se principalmente aos estudos de Ferdinand Saussure, no fim do século XIX, que culminam com a publicação, em 1916, de sua obra póstuma *Curso de Linguística Geral*, que o levou a ser considerado o “pai” da Linguística Estrutural. Saussure elevou o estatuto da Linguística ao de estudo científico da linguagem.

Até os anos de 1950, a Tradução era considerada parte integrante da Linguística, porém esta não dava conta dos processos envolvidos na atividade de tradução e nos problemas que suas teorias apontavam (ou não).

Após a Segunda Guerra Mundial, a tecnologia passa a ocupar papel fundamental na sociedade moderna, e a produção científica começa a preocupar-se com a pesquisa aplicada, o que elevou a produção científica a um novo patamar na produção do conhecimento. Decorre, então, um crescimento e um reconhecimento das ciências aplicadas e das pesquisas em tradução, alvos de interesse cada vez maior e constante por parte de especialistas.

Esse período é considerado *turning point* pela comunidade científica e, de acordo com Bohn (1988, p. 12), nele percebe-se a constituição de duas vertentes para a ciência:

[...] pode ser apresentada como simples descrição teórica dos fatos sem incluir motivações utilitárias, ou pode-se descrever, classificar os fatos com um objetivo de uso que venha responder às aspirações de desenvolvimento e de conforto de uma comunidade. No primeiro caso temos o que normalmente chamamos de ciência básica ou pura e no segundo temos a ciência aplicada.

A partir desse momento, o foco deixa de estar na Ciência Pura, com fins descritivos, classificatórios e teóricos, para estar na Ciência Aplicada, evidenciando a aplicação dos conhecimentos teóricos em problemas práticos da vida social e em suas soluções. Como exemplo, tem-se o crescimento do interesse pelas pesquisas sobre Tradução Automática e LA.

Embora essa dicotomia entre Ciência Pura e Ciência Aplicada tenha surgido em meados do século XVII, o reconhecimento e a usabilidade desses termos ganham destaque somente no fim do século XIX.

Holmes (1994) e, posteriormente, Toury (1980),¹⁸ também apresentava essa dicotomia em relação aos Estudos da Tradução. Para o autor, o objetivo da Ciência Pura, ou Pesquisa Pura, é descrever e estabelecer os princípios gerais; e o da Ciência Aplicada é realizar a pesquisa da prática relacionada ao ensino-aprendizagem (*teaching*) das línguas.

Em relação à Ciência Aplicada, especificamente, Theodorson e Theodorson, citado por Bohn (1988, p.13), a definem como:

[...] aplicação de princípios científicos conhecidos a um problema prático, com uma preocupação simultânea de desenvolvimento de novos princípios baseados em percepções desenvolvidas no estudo da solução do problema prático.

Na segunda metade do século XX, as disciplinas relacionadas à Ciência Aplicada passam a ter maior relevância, e vários linguistas passam a focar suas pesquisas no processo e no produto em vez de apenas descreverem os fenômenos, surgindo o termo Linguística Aplicada (LA).

¹⁸ Ver: TOURY, Gideon. *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: Tel Aviv University, the Porter Institute for Poetics and Semiotics, 1980.

Nas duas últimas décadas do século XX, a LA também tem se inscrito no conjunto das disciplinas que advogam o qualificativo de ciência, como aduz Bohn (1988, p. 16):

A história do termo “lingüística aplicada” é portanto relativamente recente e parece ter surgido do grande ímpeto dos estudos lingüísticos nas últimas décadas, da sofisticação da área e da necessidade de definir os novos aspectos e sub-áreas de estudo que foram naturalmente surgindo como ramificações do tronco principal do estudo das ciências da linguagem. [...] o termo realmente começou a circular entre os membros da comunidade acadêmica nos anos 40 deste século. Mas já em 1946 a LA era oficialmente reconhecida como disciplina na Universidade de Michigan.

Em 1964, na cidade de Nancy (França), organizou-se o primeiro Colóquio Internacional de LA, no qual foi criada a Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA).

A LA torna-se, então, sinônimo de “pedagogia de línguas”, e os que hoje chamamos de “didáticos” dividem a história da Linguística estruturalista em era linguística e era pré-linguística. Nos anos de 1960, a Linguística Estruturalista torna-se, para muitos dos pesquisadores em ciências humanas, um tipo de disciplina modelo e de teoria de referência (PUREN, 1988).

Inicialmente, o termo LA era relacionado ao ensino de línguas estrangeiras e/ou à Tradução Automática, como verificado por Bohn (1988) quando este realizou uma pesquisa a fim de investigar a ocorrência do termo “Linguística Aplicada” nas enciclopédias de renome e em obras especializadas na área de Ciências Sociais e em Linguística. Dessa pesquisa, o autor percebeu que não havia verbete específico para a Linguística Aplicada e que em alguns casos ela é tratada por “Linguística Educacional”, como na *International Encyclopaedia of Education Research* (1985), que faz alusão à aplicação dos métodos e das técnicas linguísticas no ensino-aprendizagem¹⁹ de línguas como “[...] uma ciência intermediária entre a linguística geral e o

¹⁹ Optou-se neste trabalho para o uso da expressão “ensino-aprendizagem” por considerar que dessa forma inclui-se tanto o ensino quanto a aprendizagem na discussão, enquanto que a expressão “ensino/aprendizagem”, utilizada pela maioria dos autores, inclusive apresentada em citações deste trabalho, remete a forma excludente, ou ensino, ou aprendizagem.

ensino de línguas [...]” (BOHN, 1988, p. 21). Em outras referências, como na *Encyclopaedia Universalis* (1968), o termo é apresentado como uma subárea da Linguística e, além de referir-se ao ensino de línguas, destaca também a tradução entre seus objetivos.

Bohn (1988) observa ainda que na maioria das obras importantes e de renome na área de Ciências Sociais, a LA é ora ignorada ora citada como um ramo da Linguística, sem considerá-la uma ciência autônoma, relacionada principalmente a atividades pedagógicas e à Tradução Automática. Já nas obras especializadas na área de Linguística, o autor observa que sua referência também é voltada ao ensino-aprendizagem de LEs e apresenta sua aplicabilidade em uma ampla base na área de Estudos da Linguagem, como Fonologia, Psicolinguística, Sociolinguística, Análise do Discurso etc.

Essas disciplinas não tratam da LA de maneira satisfatória, nelas

[...] o termo LA é normalmente ignorado pelos especialistas da área de informação preferindo apresentar a literatura normalmente coberta pela LA sob os títulos de linguística, linguística educacional, linguística e outras disciplinas, ensino de línguas e línguas estrangeiras. (BOHN, 1988, p. 23).

Pode-se perceber que as obras citadas apresentam com unanimidade a relação que as pesquisas em LA têm com a solução de problemas práticos, sejam eles de ordem pedagógica, como no ensino de línguas, sejam de ordem linguística, como na tradução e na lexicografia; ou, ainda, de ordem político-social, como no planejamento linguístico (BOHN, 1988).

Na concepção de Moita Lopes (1996), a LA tem como tarefa mediar a teoria disponibilizada pelas disciplinas correlacionadas a ela, investigar o problema em relação ao uso da linguagem e formular padrões teóricos próprios. Em relação à sua caracterização, o autor afirma que

A LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social [...] dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele. (MOITA LOPES, 1996, p. 20).

É na área educacional que vemos o desenvolvimento maior da LA e uma melhor possibilidade de interação entre as teorias de aprendizagem, já que a LA fornece, na prática, soluções que podem favorecer de maneira científica as práticas, os métodos e as teorias que envolvem o ensino-aprendizagem. Em relação à tradução, a LA pode auxiliar nas pesquisas tanto do processo quanto do produto da utilização e da exploração da tradução como ferramenta pedagógica, uma vez que a tradução é um processo inerente à atividade humana.

Dito isso, a partir das concepções de Bohn (1988) e de Moita Lopes (1996), pode-se extrair como definição da LA que ela é uma área de investigação interdisciplinar com foco na resolução de problemas práticos de uso da linguagem que colabora com a evolução das bases teóricas que envolvem a Ciência da Linguagem. Para que a LA seja determinada como ciência, Bohn (1988, p. 31) afirma que ela:

[...] depende da capacidade dos lingüistas aplicados integrarem os princípios da lingüística teórica e das outras ciências alimentadoras, desenvolverem uma metodologia e estabelecerem princípios próprios que a diferenciem das outras ciências.

Os Estudos da Tradução foram por muito tempo relacionados à Linguística sem que esta se ocupasse diretamente de seus estudos e pesquisas. A LA supre essa deficiência, visto que, de acordo com as definições apresentadas, seus pesquisadores voltam-se a atividades práticas que possam resolver “[...] problemas em que a linguagem desempenha um papel relevante [...]” (BOHN, 1988, p. 25), principalmente no que concerne ao ensino de línguas e, para tal, a tradução ocupa um papel fundamental que pode auxiliar tanto no aspecto pedagógico para pesquisadores no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras quanto nos aspectos técnicos e didáticos da teoria e prática da tradução.

É a partir da LA que surgem as primeiras investigações a respeito das abordagens de ensino de línguas. Embora o ensino-aprendizagem de LEs remonte a tempos antigos, a sua discussão é recente.

Para que se possa compreender os processos teóricos e didáticos que ocorreram ao longo dos anos no ensino-aprendizagem de LEs, apresentar-se-á, a seguir, um resgate histórico das principais metodologias que permearam e permeiam a área até os dias atuais,

ênfatizando aquelas em que evidencia-se a utilização da tradução como técnica didática, sem menosprezar as outras metodologias existentes.

3.2 AS METODOLOGIAS DE ENSINO E A TRADUÇÃO: UM RESGATE HISTÓRICO

No mundo antigo, ter o domínio de outra língua denotava prestígio social e proporcionava acesso   religião e   cultura, com a utilização essencialmente de textos sagrados. O ensino de línguas não era pensado de forma sistemática e os pressupostos teóricos utilizados pouco importavam.

Na Renascenç a, difunde-se o ensino do italiano e do francês, porém, com textos ainda em latim ou grego, acessíveis somente aos nobres e ricos burgueses.

No século XV, com o acesso ao ensino do italiano e do francês para grupos menos elitistas, também eram utilizados textos clássicos, geralmente sacros, escritos em latim, grego ou hebraico, (comum principalmente na educação da burguesia). O aprendizado dava-se de duas formas: com a tradução de frases descontextualizadas e com o ensino da gramática para então traduzir os textos de maneira interlinear (BALBONI, 2011).

[...] a tradução torna-se um instrumento para o ensino de línguas, [...]. Aprender uma língua significa conhecer as regras e exercitá-las com a tradução. (BALBONI, 2011, p. 2)

Até então, a tradução cumpria a função de promover o acesso aos textos antigos por pessoas que desconheciam as línguas clássicas, mas, a partir do século XIX, intensifica-se o deslocamento das pessoas com os primeiros sinais da globalização e aproximação entre o mundo antigo e o novo. Ressurge o interesse pelas culturas e línguas clássicas e pelo aprendizado dessas línguas, sucedendo-se aos primeiros métodos de ensino que evoluíram, com as concepções filosóficas e linguísticas de cada época, às metodologias e às abordagens atualmente em voga.

De acordo com Leffa (1988, p. 211), usava-se no passado o termo “método” para designar “[...] desde a fundamenta o teórica que sustenta o próprio método até a elabora o de normas para a cria o de um determinado curso”. Esse termo é utilizado como tal até

aproximadamente 1950, quando a LA passa a exercer papel importante na estruturação de um novo método. Surge, então, o termo “abordagem”, utilizado quando “[...] engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem [...]”, limitando o método às “[...] normas de aplicação desses pressupostos [...]” (LEFFA, 1988, p. 211).

Já para Puren (1988), método ou material de ensino propriamente dito e a metodologia são os objetivos gerais, os conteúdos linguísticos, as teorias de referência, as situações de ensino e a elaboração do método.

Segundo Leffa (1988), Puren (1988) e Balboni (2002), são muitos os métodos, as metodologias e as abordagens que existiram e coexistiram na história do ensino-aprendizagem de LE. Todos eles, cada qual ao seu modo, trouxeram novas formas de se pensar e se tratar a língua.

3.2.1 Métodos que Utilizam a Tradução como Técnica Didática

Método Tradicional (MT):

O primeiro e mais antigo método²⁰ é conhecido como Método Clássico, ou Método Gramática-Tradução (MGT). Surgiu na Renascença e se fortaleceu no século XIX para retomar o ensino de línguas clássicas, como o grego e o latim.

Esse método consistia na aprendizagem da LE pela LM e baseava-se na revisão de regras gramaticais; na memorização do vocabulário por meio de listas de palavras; e na produção de equivalentes interlinguais, com *exercícios típicos de tradução e versão de textos literários* com pouca ou nenhuma ênfase na habilidade oral.

Os principais instrumentos de trabalho eram o dicionário e o livro de gramática, não havia o uso de qualquer tecnologia. No fim do século XVII e início do século XVIII, surgem as primeiras gramáticas bilíngues e os primeiros manuais didáticos.

A língua utilizada em sala de aula era a LM; o professor, detentor do saber, representava a autoridade nesse ambiente; ao estudante era atribuída pouca iniciativa; a interação entre professor e estudante era praticamente inexistente; e o controle da aprendizagem, geralmente rígido, não aceitava erros, considerando o estudante “tábula rasa” e o professor a fonte única de informação.

²⁰ Para este trabalho, mantém-se o uso de método como foi originalmente cunhado, embora o termo mais adequado seja abordagem.

Era um método popular, de fácil aplicação, que não requeria professores com habilidades especializadas. Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 7), “É um método para o qual não existe nenhuma teoria. Não há literatura que ofereça uma racionalidade ou justificativa para ele ou que tente relacioná-lo a temas em linguística, psicologia ou teoria da educação”.²¹

Esse método predominou até os anos de 1940, embora ainda hoje seja praticado por uma minoria nas aulas de LE. Seu declínio deveu-se principalmente à competência gramatical limitada e artificial dos estudantes, à sua falta de comunicação oral e, também, à descontextualização do aprendizado em relação à cultura de sua língua.

Método Direto:

Surgiu entre o fim do século XIX e o início do século XX como reação ao MT por aqueles que condenavam o uso da LM e da tradução no aprendizado de LE. Esse método resultou de uma evolução interna do MT e do Método Natural e tinha como objetivo prático o domínio efetivo da LE como instrumento de comunicação.

Os teóricos do Método Direto defendiam um método monolingual de aprendizagem (que excluía a LM), a fim de que o estudante pensasse diretamente na língua-alvo. Com ênfase na oralidade, os estudantes eram encorajados a pronunciar corretamente na LE. Embora não houvesse a intervenção da tradução, utilizava-se mímica, demonstração e figuras para auxiliar o estudante quando havia dificuldade na compreensão. O plano de curso não era baseado em estruturas linguísticas, mas em situações ou tópicos. Pela primeira vez eram consideradas as quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) no ensino de LE.

O estudante era autônomo em sua aprendizagem, fazendo por si as generalizações das regras gramaticais de forma indutiva. Difundia-se a premissa de que a língua, ou a linguagem, era um instrumento de comunicação, e a cultura estava implícita no seu aprendizado.

O professor continuava no centro do processo de ensino-aprendizagem e não precisava conhecer a LM dos estudantes, mas ser um nativo ou falante fluente na língua ensinada.

Esse método foi reconhecido e oficializado em vários países, como Bélgica (em 1895), França (em 1902), Alemanha (em 1902) e

²¹ *It is a method for which there is no theory. There is no literature that offers a rationale or justification for it or that attempts to relate it to issues in linguistics, psychology or educational theory.*

Brasil (em 1932), com uso obrigatório nas escolas públicas. Na Inglaterra, foi rebatizado por Harold Palmer como Método Científico. Embora os Estados Unidos não tenham apoiado oficialmente esse método, surge, em 1878, a primeira escola de línguas baseada no Método Direto, fundada por Maximilian Berlitz, com o nome de Método Berlitz.

A partir de 1920, inicia-se o declínio do Método Direto, provocado por diversos fatores, como a intransigência na utilização da LM, que tornava as aulas cansativas e as explicações demoradas; a ambição excessiva dessa metodologia, que exigia dos professores um excelente domínio na língua oral; a dificuldade de lecionar nesse método para um grupo maior de estudantes; e a inconsistência teórica apontada por alguns metodologistas.

A tradução é negada completamente, porém, o seu uso é “tolerado” no fim de uma lição apenas para verificar se o texto dado em LE foi compreendido.

Metodologia Ativa:

A partir da Primeira Guerra Mundial, a França passa a adotar o conceito de método de maneira restrita a um conjunto de procedimentos e técnicas e adota o termo Abordagem para referir-se à teoria.

A Metodologia Ativa surge como reação ao Método Direto e representa um retorno ao MT com alguns princípios do Método Direto, reivindicando um equilíbrio entre três objetivos de aprendizagem: formativo, cultural e prático; permitindo o uso da LM em classe e o da tradução para explicação de novos enunciados, e visando a oralidade com exercícios de pronúncia por meio de auxílio tecnológico, como gramofones, rádio e gravador.

Pela primeira vez é considerada a motivação do estudante na aprendizagem de LE. O professor deixa de ser o ator central para exercer o papel de facilitador do aprendizado.

Essa metodologia foi um prenúncio para as Metodologias Áudio-oral e Audiovisual, que passam a integrar os recursos tecnológicos disponíveis na época.

Metodologia para a Leitura, ou Método da leitura:

Em 1892, autoridades educacionais americanas reuniram-se e concluíram que o ensino de LE deveria primar pela cultura e pela literatura, colocando a oralidade em segundo plano. Para os americanos, a melhor metodologia era uma versão atualizada que mesclasse o MT e o Método Direto. Para elucidar as vantagens e as desvantagens desses

métodos, foi formada uma comissão com autoridades educacionais americanas, a “Comissão dos Doze”, que realizou uma pesquisa entre 1923 e 1927 (*Modern Foreign Language Studies*) em diversas instituições americanas e canadenses de ensino de LE.

Essa comissão concluiu que o objetivo da aprendizagem de LE deveria ser prático, propondo a união do MT e do Método Direto, com ênfase na língua escrita, e expondo o estudante diretamente à LE.

Assim, surge, na década de 1930, a Metodologia para a Leitura com o principal objetivo de desenvolver a habilidade da leitura, a partir da criação de melhores condições de leitura, tanto dentro quanto fora da sala de aula; e de desenvolver o vocabulário do estudante, fator considerado essencial.

O ensino da gramática era apenas o necessário para a compreensão de textos, priorizando exercícios práticos de transformação de frases e de tradução.

Essa metodologia prevaleceu nos Estados Unidos até o fim da Segunda Guerra Mundial e seu fracasso deveu-se principalmente à exploração de somente uma habilidade linguística, o que era inconcebível para Gatenby, conforme aponta Leffa (1988, p. 218), pois

Não se concebe que um professor de matemática decida evitar a multiplicação e a divisão devido a sua dificuldade, e dedique sua atenção ao desenvolvimento da adição e da subtração entre seus alunos; no entanto um procedimento muito semelhante é adotado pelo professor de línguas que, exasperado pela incapacidade de seus alunos em aprender, ou de si mesmo em ensinar, abandona o ouvir e falar, o escrever e se concentra somente na leitura.

Abordagem Comunicativa:

Foi desenvolvida na França nos anos de 1970 em reação à Metodologia Áudio-Oral e à Metodologia Audiovisual no momento em que a Grã-Bretanha encontrava-se em meio à Metodologia Situacional e os EUA em meio à Gramática Gerativa Transformacional de Chomsky. Por apresentar pressupostos teóricos que orientam o ensino de LE, é considerada uma abordagem e não uma metodologia.

Inspirada na teoria linguística de Chomsky e na Psicologia Cognitiva de Piaget, essa abordagem recebeu influências de diversas disciplinas da filosofia da linguagem, da pragmática, da sociolinguística

e da análise do discurso, centralizando o ensino de LE na comunicação. As dimensões linguística e extralinguística são consideradas de maneira que a competência de comunicação seja adquirida pelo estudante concomitante à competência linguística.

A abordagem utiliza estratégias metacognitivas (conscientização, reflexão, planejamento, avaliação e monitoramento do processo de aprendizagem); cognitivas (tarefas de aprendizagem, atividades desenvolvidas); e socioafetivas (qualidade da interação com o professor e com os colegas).

Tem como objetivo uma aprendizagem ativa, empregando a prática de conceituação e levando o estudante a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua por meio da reflexão e da elaboração de hipóteses, o que exige maior participação do aprendiz no processo de aprendizagem.

A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. O material deve ser contextualizado e o mais autêntico possível, abrangendo todas as formas de materiais impressos. O professor utiliza em classe preferencialmente a LE, mas é possível utilizar a LM e a tradução. A gramática e o vocabulário serão trabalhados conforme fornecidos pelo texto que estiverem usando.

Os erros são considerados aceitáveis, pois são vistos como um processo natural da aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades comunicativas. A aprendizagem é centrada no estudante, que desempenha o papel de sujeito participante desta construção de significados.

O professor deixa de ser o centro do processo, o detentor do conhecimento, e assume um papel de orientador e de facilitador na busca de solução de problemas do uso da linguagem. Ele deve ser proficiente no idioma, estar preparado teórica e tecnicamente para tomar decisões inesperadas em ambiente pouco controlado, ter perfil reflexivo e observador para realizar opções informadas no planejamento dos cursos e em sua atuação em sala de aula.

3.2.2 Métodos que Não Utilizam a Tradução como Técnica Didática

Método Natural, ou Método Seriado de F. Gouin:

Também conhecido como Teoria de Gouin, esse método foi concebido pelo francês François Gouin (PUREN, 1988) em 1870, por causa da sua dificuldade em aprender a língua alemã pelo MT e pela sua observação sobre como as crianças aprendem a LM.

Em sua obra *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (1880), Gouin apresenta a primeira teoria didática de ensino-aprendizagem de LE a considerar aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos.

O método baseia-se em uma “série linguística” de ordem temática, correlacionada e de aprendizagem gradativa, com ênfase na prática oral, sem tradução ou explicitação de regras gramaticais, com frases contextualizadas e relacionadas à vida cotidiana.

O Método Natural vigorou na França a partir de 1870, praticamente coexistindo com o MT, e provocou uma revolução ao opor-se radicalmente a este.

Metodologia Oral, ou Método Situacional Britânico:

Desenvolvida por linguistas aplicados britânicos entre os anos de 1920 e 1930, a Metodologia Oral vigorou até os anos de 1950. Teve forte influência da teoria de linguagem estruturalista e da teoria behaviorista de desenvolvimento de hábitos.

Seu objetivo era a comunicação oral com ênfase nos princípios de escolha e de organização do conteúdo linguístico a ser ensinado em LE, com estruturas que remetiam a situações reais de uso da língua, e diferia-se do Método Direto por não ter sua base na LA.

Na Metodologia Oral, a aula era centrada no professor, que atuava como modelo linguístico, deixando, pouco a pouco, que os estudantes tomassem a iniciativa de falar em classe, ainda que tivessem pouca autonomia.

Eram utilizados recursos visuais, como imagens para fixação do conteúdo. O vocabulário era escolhido conforme sua função e sua frequência de uso, e a gramática era estruturada gradualmente em forma de quadros.

Essa metodologia ficou mundialmente conhecida como Método Oral Britânico e ainda hoje é utilizado em algumas escolas de LE e em materiais didáticos (BIASOTTO-HOLM, 2008).

Metodologia Audio-oral, ou Método do Exército:

Também conhecida como Metodologia Audiolingual, surgiu nos Estados Unidos em oposição, pelos próprios americanos, ao Método da Leitura. Durante a Segunda Guerra Mundial, o exército americano necessitava urgentemente de soldados falantes de diversos idiomas; a solução foi criar uma metodologia que pudesse formá-los rapidamente. Tal tarefa foi solicitada ao linguista Leonard Bloomfield, que adaptou o

Método Direto para o que se convencionou chamar de “Método do Exército”.

O “Método do Exército” não durou mais do que dois anos, porém, provocou um grande interesse em universidades e em linguistas aplicados da época, que se inspiraram nos princípios desse método para criar a Metodologia Audio-oral (MAO). Por ser uma metodologia criada por linguistas, o ensino de LE passa a ter, então, *status* de ciência.

A MAO baseava-se no estruturalismo linguístico de Bloomfield, na análise contrastiva e na psicologia behaviorista de Skinner, e dedicava uma importância considerável aos recursos visuais e auditivos, como os laboratórios de línguas, que privilegiavam a repetição e facilitavam a memorização e a automatização das estruturas da língua. A aquisição de uma LE era considerada um processo mecânico de formação de hábitos, de rotinas e de automatismos.

Seu objetivo era que o estudante se comunicasse por meio da LE, por isso a ênfase na habilidade oral, ou seja, o estudante deveria primeiro ouvir e falar para depois ler e escrever, como acontece no aprendizado natural da LM.

Essa metodologia apoiava-se em exercícios de memorização com reforço positivo ou negativo e no ensino de vocabulário e de gramática de maneira contextualizada para que os estudantes pudessem se expressar sem erros. O erro era considerado uma forma de aprendizado. Em vez de certo e errado, o professor utilizava os termos aceitável e não aceitável. A LM era considerada a fonte de interferência no aprendizado e, para evitar essa interferência, recomendava-se somente utilizar a LE em classe.

O professor utilizava as tecnologias disponíveis na época, como o videocassete, os gravadores de áudio e o laboratório de línguas, e continuava no centro do processo de ensino-aprendizagem com o papel de dirigir e de controlar o comportamento linguístico dos estudantes. O papel do estudante era passivo, ele não era encorajado a tomar iniciativa de fala.

O mérito da MAO deve-se à introdução dos estudos formais em linguística e em psicologia no ensino de LE, e a importante influência que a LA, que é vista como sinônimo de “pedagogia das línguas” (PUREN, 1988, p. 310), passou a ter na didática de ensino de LE.

Em meados de 1970 houve um declínio dessa metodologia em razão de ela não promover as habilidades comunicativas nos estudantes, que apresentavam os mesmos problemas das metodologias anteriores, além de aborrecê-los com exercícios estruturais, desmotivando-os do aprendizado.

O ensino de línguas tinha entrado em uma de suas crises mais sérias. O que tinha acontecido até então, quando se rejeitava uma abordagem, era porque se tinha outra supostamente melhor para oferecer. Com a rejeição do audiolinguismo, no entanto, isso não acontecia; os lingüistas gerativo-transformacionais, ao contrário dos lingüistas de escolas anteriores, não traziam uma solução pronta para o ensino de línguas. (LEFFA, 1988, p. 222).

Metodologia Audiovisual (MAV), ou Método Funcional:

No fim da Segunda Guerra Mundial, o governo francês propõe uma nova metodologia para difundir a língua francesa, ameaçada à época pela hegemonia da língua inglesa. Surgia, assim, a Metodologia Audiovisual (MAV), que agregava, além do laboratório de línguas, o uso de suportes audiovisuais, e colocava o conceito de fala em situação de comunicação.

A MAO e a MAV deram lugar às tecnologias na didática das línguas, visando um modelo de integração no qual a metodologia e os processos de ensino-aprendizagem dependiam das tecnologias.

Puren (1988) divide a MAV em três fases – a primeira, nos anos de 1960; a segunda geração, nos anos 1970; e, a terceira geração, nos anos de 1980. As duas primeiras fases foram marcadas pela integração didática e pela tendência behaviorista, nas quais o estudante não tinha autonomia nem criatividade e desempenhava um papel receptivo e submisso diante do professor e do manual. O professor centralizava a comunicação como manipulador e técnico com foco na compreensão. Essa metodologia se aproximava mais do Método Direto europeu do que da MAO americana, apresentando afinidades com a Metodologia Situacional Britânica.

Na terceira fase, o excesso de imagem utilizado na primeira e segunda fase é descartado, passando a exercer um papel estimulador e um ponto de partida para a explicação. A relação professor-estudante é mais interativa do que nas fases anteriores. O professor evita corrigir os erros dos estudantes durante a primeira repetição, e as avaliações têm por objetivo medir o domínio das competências linguísticas de comunicação e de criatividade.

Nesta metodologia, a tradução é radicalmente excluída da aprendizagem de LE.

A partir da década de 1970, a Metodologia Audiolingual começa a ser rejeitada em virtude da ineficácia dos fundamentos teóricos e dos

resultados que mostravam como os estudantes eram incapazes de utilizar a LE em situações reais fora de sala de aula.

Contrariamente às crises anteriores, os linguistas gerativo-transformacionais não tinham uma proposta de contrapartida como solução para o ensino de LE. Iniciou-se, então, um período de adaptações, que acarretou no surgimento de vários métodos alternativos com o objetivo de ensinar a LE e de desenvolver as habilidades e a autoestima dos estudantes. Essas metodologias proporcionaram a introdução de aspectos interacionais e afetivos no processo de ensino-aprendizagem de LE que contribuirão para o desenvolvimento da Abordagem Comunicativa.

Dentre essas metodologias, destacam-se: a Metodologia Natural de Krashen (ou Modelo de *Input*); a Metodologia de Asher (Resposta Física Total); a Metodologia de Curran (aprendizado por aconselhamento); a Metodologia Silenciosa de Gattegno; a Sugestopedia; a Metodologia Situacional; e a Metodologia Nocial-Funcional.

Abordagem Lexical (the Lexical Approach):

Desenvolvida por Michael Lewis na década de 1990 a partir da Linguística de *Corpus*²² (com a utilização de computadores), surge como alternativa aos métodos gramaticais e com o argumento de que ensinar LE pela divisão da gramática e do vocabulário é insubsistente, sustentando que o léxico é a base da linguagem e que sua essência está no “léxico gramaticalizado”, não na “gramática lexicalizada” (VERONEZE; CARVALHO, 2008).

O objetivo dessa abordagem é, conforme Veroneze e Carvalho (2008), desenvolver a proficiência do estudante a partir do aprimoramento do léxico, por meio de expressões fixas, colocações e frases prontas, e a sua maneira de expressar naturalmente ideias e propósitos específicos.

Como atividades, são utilizados exercícios de preenchimento de lacunas e a combinação de palavras, com o uso de *corpora* autênticos. É recomendado aos estudantes que tenham um “caderno lexical” para anotar as colocações, elaborando, assim, uma coleção de exemplos práticos da linguagem.

²² Linguística de *Corpus* é definida por Scliar (*apud* OLIVEIRA, 2005, p. 40) como “[...] uma forma de investigar a língua através da observação de grandes quantidades de ocorrências naturais de discurso armazenadas eletronicamente, usando softwares para compilação, manipulação e análise desses dados.”

Atualmente, não há apenas uma abordagem específica formalizada no Brasil. Aos professores, cabe conhecer e aproveitar as abordagens existentes e optar pelo pressuposto teórico que melhor se enquadra em suas práticas didáticas. Independentemente da metodologia adotada, eles devem considerar a motivação do estudante e, para que isso ocorra, este também precisa “aprender a aprender”, estar engajado no processo e assumir a responsabilidade por sua aprendizagem.

Em relação à tradução, aceita no princípio como prática pedagógica, esta foi condenada por anos ao exílio, mas aos poucos, com os entendimentos teóricos propostos nas novas abordagens, retornou em forma de atividades auxiliares no Método da Leitura e no Método Direto ou como meio de comunicação em sala de aula para auxiliar no entendimento dos estudantes sobre os conceitos e verificar as instruções fornecidas pelos professores.

Em tempos atuais em que a modernização tecnológica avança com muita rapidez, deve-se procurar quebrar os paradigmas enraizados. Uma abordagem que acompanhe a evolução dos meios didáticos, seja por mídia impressa ou digital (e até mesmo virtual), no qual a tradução está cada vez mais presente, acredita-se ser a mais adequada e a que vem ao encontro dos teóricos anteriormente citados.

4 TRADUÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

As questões que permeiam o estudo da tradução, amplamente discutidas por autores, como Cícero, Horácio, São Jerônimo, entre outros, datam de longa época. No mesmo ritmo que as discussões afloravam, evoluíam também as tecnologias.

Até o século XV, os suportes utilizados para a produção das traduções eram de materiais, como papiros, pergaminhos, linho e algodão, o que dificultava consideravelmente a produção e a reprodução das traduções, devido aos altos custos e precariedade de matéria-prima. Com a invenção do papel, por volta do ano 105 na China e, posteriormente, pelos árabes em 712, a indústria do papel desenvolve-se e a primeira fábrica de papel é instalada em Bagdá em 794. Aos poucos, o volume de obras traduzidas foi se ampliando, porém, como a técnica utilizada na época era o manuscrito, este processo era lento, eram poucos os exemplares disponíveis à população. Na década de 1450 surge a imprensa, com os primeiros tipos móveis inventados por Gutenberg,²³ conferindo versatilidade ao processo de elaboração de livros.

Segundo Delisle e Woodsworth (1998, p. 114):

O desenvolvimento da indústria do papel levou ao aumento do número de traduções e a uma nova demanda por livros [...] as traduções foram os primeiros produtos da imprensa. [...] Foi graças ao papel e à imprensa que cientistas e tradutores puderam ter acesso ao trabalho científico alheio, baseando-se nele para desenvolver sua busca do conhecimento.

Com a imprensa, surgem os jornais que, aos poucos, proliferam por toda a Europa contribuindo para o rápido crescimento da imprensa e a disseminação do conhecimento, e as traduções passam a atingir um público mais amplo.

23 Johannes Gutenberg (1390-1468), inventor alemão, construiu a sua imprensa adaptando uma máquina de espremer sucos das uvas para fabricação do vinho, a qual estava familiarizado. O primeiro livro impresso por Gutenberg foi a Bíblia, escrita em latim com 42 linhas por coluna, processo que se iniciou por volta de 1450 e terminou cinco anos depois, em Março de 1455.

Tal qual o mundo evoluía, além da imprensa, desenvolviam-se também novos meios e materiais: do tinteiro se passou para a caneta, o lápis; da máquina de escrever para os computadores tal como são conhecidos hoje. Desde então, a tradução ampliou seus horizontes. O que antes era raro, doravante torna-se algo de acesso mais amplo. Se o acesso aos livros e à cultura era restrito a uma minoria “letrada”, em seguida, torna-se abrangente e disponível em vários meios de difusão, como jornais, revistas, documentos diversos e, mais recentemente, na internet.²⁴

De acordo com Delisle e Woodsworth (1998, p. 116)

[...] boa parte dessa informação nem chega a ser produzida de forma impressa, mas é distribuída eletronicamente, por meio de fitas de áudio ou de vídeo, discos laser e programas de computador. Uma vastidão de traduções ocultas do público é feita como parte do trabalho cotidiano de institutos de pesquisas, universidades, laboratórios, centros de documentação, organizações nacionais e internacionais.

Foi também com o surgimento dos livros impressos que se deu a expansão das bibliotecas e das escolas. O uso de material impresso também permitiu o surgimento da EaD, cuja prática institucionalizada começou a se sedimentar em vários países já no século passado.

É importante sublinhar que a necessidade da tradução está presente no dia a dia, notadamente com a inserção das novas tecnologias no meio acadêmico. As redes de informação emergem, no início do século XXI como uma nova Torre de Babel, imaginariamente como a moderna Biblioteca de Alexandria. A imersão no universo do conhecimento é cada vez mais fluida e acessível. Não se trata mais de agregar conhecimentos deslocados à margem dos contextos culturais e

²⁴ A internet surgiu nos fins dos anos de 1960 durante a Guerra Fria e sob o nome ARPAnet. O Departamento de Defesa dos Estados Unidos, em colaboração com diversas universidades, criou um Sistema de Rede de Comunicação confiável para o caso de ataques militares. A partir de 1972, esta rede militar foi aberta para a comunidade científica mundial permitindo o acesso a pesquisadores de universidades americanas e, aos poucos, se transformou na internet tal qual a conhecemos hoje, a rede que liga todas as redes e fala a mesma linguagem, conhecida como Transmission Control Protocol/Internet Protocol (TCP/IP), a qual permite que diferentes computadores se comuniquem entre si. No Brasil, os primeiros acessos eram restritos às Universidades e a alguns institutos e, somente a partir de 1995, o acesso foi liberado ao público em geral, transformando-se num dos meios de comunicação mais utilizados nos dias atuais, revolucionando, até mesmo, os métodos educativos. (CARVALHO, 2006)

sociais. O estudo das literaturas, por exemplo, com suportes das redes de informação, aproxima o leitor das fontes de conhecimento. As atividades da tradução, a exegese do texto com vistas à transferência de noções e de ideias, parecem promover o aprimoramento e o enriquecimento tanto da LE quanto da própria LM.

Com a expansão do mundo no âmbito cultural e econômico, a tradução passou a ser vista como uma atividade econômica. Novas técnicas e métodos foram surgindo para aprimorar esse processo conforme as necessidades específicas de cada área de domínio.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que o advento da informática, ocorrido logo após o final da Segunda Guerra Mundial, pode ser comparado à introdução da imprensa na tradição Ocidental. Todavia, no caso da informática, as perspectivas se ampliaram, atingindo de forma direta não somente o modo como se registra a língua — como suporte para a difusão da literatura —, mas, sobretudo, como uma esfera que envolve praticamente todas as atividades do gênero humano.

Com a Inteligência Artificial (IA), “[...] o computador, uma máquina concebida para fazer cálculos, está sendo agora chamado a elaborar raciocínios semelhantes aos dos humanos.” (RABUSKE, 1995, p. 190). A necessidade de otimizar o tempo de tradução, sem perder a qualidade dos textos traduzidos, proporcionando ganho de tempo, fez com que uma área específica da Linguística – Linguística Computacional – se aprofundasse no que concerne aos Estudos dos Tratamentos Automáticos da Língua.

O objetivo do Tratamento Automático da Língua é a concepção de *softwares* (programas) capazes de tratar de maneira automática os dados linguísticos, ou seja, os dados expressos em uma língua (dita “natural”).²⁵ (FUCHS *et al.*, 1993, p. 7).

A partir de 1946, os americanos e os ingleses desenvolveram os primeiros programas de Tradução Automática (TA) para suprir a necessidade de se obter informações científicas soviéticas de forma ágil. Esses programas traduziam os textos palavra por palavra, desconsiderando a linguística, a semântica e o léxico. Nos anos de 1950,

²⁵ *L'objectif des traitements automatiques des langues est la conception de logiciels (programmes) capables de traiter de façon automatique des données linguistiques, c'est-à-dire des données exprimées dans une langue (dite « naturelle »).*

surgem diversos trabalhos sobre TA e, posteriormente, na década de 1980, o investimento da indústria privada torna-os comerciais.

Com a TA, a era da arte é ultrapassada e substituída pelo espírito de produção e difusão em massa. A tradução deixa de ser uma disciplina literária para se tornar uma disciplina técnico-científica. Na ótica da TA, o tradutor é definido como um produtor que integra o consumidor na definição do seu produto. Em termos de produção e de consumo, é essencial ter uma ideia da rentabilidade da atividade. O tempo de trabalho mede-se e remunera-se. Passa a falar-se em “[...] indústria da língua.” (AFONSO, 1997).

Descartes (1983)²⁶ já parecia prever alguns fatos futuros quando realizou reflexões a respeito de como agiria um “autômato” diante de certas situações. Estamos diante de fatos concretos e, de certa maneira, os instrumentos que hoje são disponíveis de modo efetivo, embora representem materialmente a tecnologia de ponta, do ponto de vista de sua aplicação em sua relação com o gênero humano, mantém seu caráter de mistério.

O raciocínio é uma faculdade intuitiva ao ser humano que, mesmo com o advento da IA, ainda deixa lacunas em relação à qualidade dos textos traduzidos automaticamente, sem a intervenção humana.

Em contraposição a esse tratamento automático, surgem os tratamentos parciais, chamados de Tradução Assistida pelo Computador (TAC), no qual a tradução é feita pelo computador com a intervenção humana:

Para preparar ou concluir uma tarefa intermediária automatizada, [...] recorre-se ao computador como um auxiliar em momentos precisos de uma tarefa manual que se necessita ganho de tempo e/ou cálculos precisos.²⁷ (FUCHS *et al.*, 1993, p. 11).

Recentemente, tem-se falado da nanotecnologia que, certamente, dará um salto para o futuro, tanto nas novas possibilidades e nos recursos para a área da tradução, como, evidentemente, para a área educacional. Os laços se estreitam, as distâncias se encurtam, o

²⁶ Ver: DESCARTES. **Discurso do Método**. 3. Ed. São Paulo : Abril Cultural, 1983. Coleção Os Pensadores.

²⁷ [...] *pour préparer ou terminer une tâche intermédiaire automatisée, [...] il recoure à l'ordinateur comme à un auxiliaire à certains moments précis d'un tâche manuelle nécessitant gain de temps et / ou précision de calcul.*

presencial se funde com o virtual, e novos paradigmas são estabelecidos, eliminando-se o *pré-conceito*.

4.1 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – BREVE HISTÓRICO NO MUNDO E NO BRASIL

Da mesma maneira que as tecnologias contribuíram para o avanço da ciência e a disseminação do conhecimento, constata-se também sua importância no campo didático. As TICs influenciaram as novas metodologias de ensino, permitindo um aprendizado mais interativo e não linear.

Da máquina de ensinar à realidade virtual, do lápis ao teclado, do correio à internet, houve um avanço considerável na incorporação da tecnologia ao processo de ensino-aprendizagem de LE, tanto presencial quanto a distância, possibilitando, de forma fácil e ágil, estabelecer a interação entre estudante e professor, com abordagens síncronas e assíncronas.

Moore e Kearsley (2007, p. 1) afirmam que o conceito fundamental da EaD é simples: alunos e professores estão separados pela distância e algumas vezes também pelo tempo, “[...] eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir”.

Tem-se conhecimento de que, desde 1728, novas formas de ensino pretendiam ampliar a rede de conhecimento. Segundo Saraiva (1996), o primeiro marco da EaD no mundo teria sido o anúncio publicado na Gazeta de Boston (EUA), no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips, que dizia:

Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston. (SARAIVA, 1996, p. 18).

Mas foi a partir do século XIX, com a inclusão das novas tecnologias, como televisão, rádio, videocassete, computador e internet, que o conceito de EaD começou a ser difundido.

Embora nos pareça recente, a EaD teve seu início com o ensino por correspondência, a partir de 1728, aos poucos se espalhando pelo

mundo, oferecendo desde cursos de taquigrafia a cursos preparatórios para concursos públicos, contabilidade, entre outros.

Em 1856 Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt fundaram em Berlim a primeira escola de línguas²⁸ por correspondência: o Instituto Toussaint e Langenscheidt, patrocinado pela Sociedade de Línguas Modernas, para ensinar francês por correspondência. Em 1891, a administração da Universidade de Wisconsin aceitou a proposta de seus professores para organizar cursos por correspondência nos serviços de extensão universitária. Um ano depois, em 1892, o reitor da Universidade de Chicago, William R. Harper, que já havia experimentado a utilização da correspondência na formação de docentes para as escolas dominicais, criou uma Divisão de Ensino por Correspondência no Departamento de Extensão daquela instituição.

Em 1898, em Malmoe, na Suécia, Hans Hermod, diretor de uma escola que ministrava cursos de línguas e cursos comerciais, ofereceu o primeiro curso por correspondência naquele país, dando início ao famoso Instituto Hermod.

O aperfeiçoamento dos serviços de correio, a agilização dos meios de transporte e, sobretudo, o desenvolvimento tecnológico aplicado ao campo da comunicação e da informação influíram decisivamente nos destinos da EaD. Na França, a partir de 1977, apareceram várias instituições privadas oferecendo cursos por correspondência que tinham como tema desde cultura geral, artes até línguas e preparação para concursos.

Nos anos de 1940, na Inglaterra, o rádio e a televisão tornaram-se os instrumentos de EaD mais usados e, a partir de 1947, um convênio entre a Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris e a Rádio Sorbonne passa a transmitir aulas de quase todas as disciplinas literárias.

Em 1960 surge a Universidade Aberta Britânica (Open University), que utilizava todos os meios de comunicação a distância então existentes, como correio, rádio, TV e, posteriormente, fax, satélite, vídeo, CD-ROM e internet, além dos materiais impressos.

Em 1991 foi criado na Espanha o Instituto Cervantes com o propósito de promover o ensino do espanhol e difundir a cultura espanhola e hispano-americana. O Instituto conta com representantes do mundo acadêmico, cultural e literário do âmbito espanhol e hispano-americano, como o Brasil.

²⁸ Inúmeros cursos surgiram desde o início do século XIX, porém, buscou-se compilar somente os cursos de LEs, visto que os outros cursos não são objeto de estudo desta pesquisa. O propósito é elucidar que os cursos de LEs na modalidade a distância não são uma novidade.

Com a explosão da internet, muitos cursos *on-line* surgiram na rede. Entre as várias opções disponíveis, por exemplo, há o Englishtown, fundado em 1965, disponível em mais de 50 países, e o Instituto Politécnico de Ensino a Distância (IPED), que oferece cursos de LEs, cursos profissionalizantes, de informática, programação etc.

Recentemente, a escola Berlitz²⁹ (que utiliza o Método Berlitz de ensino) integrou nas suas práticas pedagógicas, a oferta de cursos de LEs *on-line*.

De acordo com Alves (2009), têm-se notícias de que pouco antes de 1900 já existiam no Brasil anúncios em jornais que ofereciam cursos profissionalizantes por correspondência, mas o marco oficial de referência é a instalação das Escolas Internacionais, em 1904, filial de uma organização norte-americana existente até hoje e presente em diversos países.

Em 1936 iniciou-se a oferta de cursos por radiodifusão, promovidos pelo Ministério da Educação (MEC) por meio das rádios educativas, contudo, segundo Alves (2009), tais cursos foram liquidados pelo sistema de censura instaurado com o período da ditadura. A desestruturação da EaD por radiodifusão no Brasil foi um dos principais causadores de nossa queda no *ranking* internacional.

No Brasil, os primeiros cursos de línguas de que se tem conhecimento são de 1923, quando o médico francês Edgard Roquete-Pinto cria a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, instalada nas dependências da Escola Politécnica, com o propósito de “[...] levar a cada canto um pouco de educação, de ensino e de alegria.” (KALATZIS; BELHOT, 2007, p. 15), oferecendo cursos de português, francês, literatura francesa, radiotelegrafia, entre outros. Nos anos de 1941 surge o Instituto Universal Brasileiro que, até os dias atuais, oferece, além de cursos profissionalizantes e supletivos, os cursos de espanhol e inglês.

Em 1978, a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta criam o Telecurso 2000 com a proposta de auxiliar aqueles que não haviam concluído o Ensino Fundamental e/ou o Médio. O Telecurso 2000 atendeu, com sucesso, mais de meio milhão de estudantes no Brasil.

²⁹ O método Berlitz foi criado por Maximilian D. Berlitz, um alemão que em 1872 imigrou para os Estados Unidos. Professor de francês e de alemão na Faculdade Polytechnic, Berlitz desenvolveu uma metodologia de ensino baseada na conversação que ficou conhecida mundialmente como Método Berlitz. (BERLITZ BRASIL, 2008).

Em 1983 é criado o Plano de Ação de Educação e Cultura (PAED) pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio de Janeiro e pelo Centro de Tecnologias Educacionais, com o intuito de oferecer suporte a programas de atualização pedagógica para professores de 1ª a 4ª série da rede estadual e treinamento para professores das áreas de francês, português, ciências, matemática, tecnologias educacionais, entre outros.

A proposta de inclusão dos cursos superiores na modalidade a distância ocorre em 1994, com a oferta da Licenciatura em Educação Básica pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), mas é a partir de 1996 que a EaD é reconhecida em todos os níveis de ensino com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que normatiza, em nível federal, a EaD.

Conforme Nunes (2009, p. 3), atualmente mais de 80 países, nos cinco continentes, adotam a EaD em todos os níveis, em sistemas formais e não formais de ensino, atendendo a milhões de estudantes.

4.2 AS FASES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Atualmente, a EaD possibilita a troca de experiências com um grande grupo de estudantes e permite, também, a interação simultânea entre estes e professores. Essa interação simultânea somente é possível graças aos avanços dos suportes tecnológicos hoje existentes.

Ao longo dos anos, o processo de ensino-aprendizagem na EaD evoluiu conforme surgiam e eram inseridas as novas tecnologias de comunicação nessa modalidade. Essa evolução foi, por vezes, lenta, e, em outras, rápida, mas nem sempre de forma linear, ou seja, algumas coexistiram e, em nenhum momento, uma tenha eliminado totalmente a outra.

Nessa perspectiva, Moore e Kearsley (2007, p. 47, grifo nosso) identificaram cinco gerações:

1. a **primeira geração** de estudo por correspondência/em casa/independente proporcionou o fundamento para a educação a individualizada a distância;
2. a **segunda geração**, de transmissão por rádio e televisão, teve pouca ou nenhuma interação de professores com alunos, exceto quando relacionada a um curso por correspondência;

porém, agregou as dimensões oral e visual à apresentação de informações aos alunos a distância;

3. a **terceira geração** – as universidades abertas – surgiu de experiências norte-americanas que integravam áudio/vídeo e correspondência com orientação face a face, usando equipes de cursos e um método prático para a criação e veiculação de instrução em uma abordagem sistêmica;
4. a **quarta geração** utilizou a teleconferência por áudio, vídeo e computador, proporcionando a primeira interação em tempo real de alunos com alunos e instrutores a distância. O método era apreciado especialmente para treinamento corporativo;
5. a **quinta geração**, a de classes virtuais *on-line* com base na internet, tem resultado em enorme interesse e atividade em escala mundial pela educação a distância, com métodos construtivistas de aprendizado em colaboração, e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação.

A **primeira geração**, marcada pelo estudo por correspondência, foi a primeira e a mais longa, desaparecendo por volta da década de 1990. A mediação entre tutor/professor e estudantes era realizada por correios, e sua base metodológica era centrada na mídia impressa (livro-texto), autoexplicativa e com linguagem simplificada. Aos poucos, a introdução dos materiais impressos (livros-texto) nas instituições escolares fez com que a EaD assumisse, conforme Nunes (2009, p. 7),

[...] a forma de um programa organizado de produção e supervisão do processo de ensino-aprendizagem, naquele tempo ainda muito calcado na idéia de que o professor ensina e o aluno aprende.

A partir de 1950, o estudo por correspondência se desenvolveu de maneira significativa, com destaque no Brasil para o Instituto Monitor em 1939 e o Instituto Universal Brasileiro em 1941.

A propagação da radiodifusão em 1936 impulsionou a criação de diversas emissoras de rádio pelo mundo e, mais tarde, com o advento da televisão, foi possível proporcionar ao ensino uma nova dimensão, mais

interativa, por esse motivo, a **segunda geração** da EaD ficou também conhecida como Ensino Multimídia a Distância.

O rádio foi o meio que mais colaborou para a disseminação da EaD, tanto pelo mundo quanto no Brasil, com a criação de diversas estações de rádio em instituições de ensino. Tem-se conhecimento de que, na década de 1920, existiam pelo menos 176 estações de rádio espalhadas pelos Estados Unidos, as quais desapareceram no final da década, permanecendo somente as estações ligadas as Universidades Públicas de Engenharia e Agronomia.

A Segunda Guerra Mundial foi um divisor de águas, tanto para a tradução como para a EaD. Foi um período de experiências e inovação. Na EaD, como aduz Nunes (2009), os militares se apropriaram dessa modalidade para promover processos de capacitação em curto tempo que utilizavam como base o material impresso, o rádio e a televisão, com indícios do que mais tarde seriam os programas de educação audiovisual, muito utilizados no Brasil para o ensino de LEs, determinando a **terceira geração**.

Com a introdução da televisão, houve uma melhoria na interatividade. No Brasil, a partir da década de 1960, fundações privadas e Organizações Não Governamentais (ONGs) passam a oferecer cursos supletivos a distância, no modelo de teleducação. Nas décadas de 1970 e 1980, a teleducação já era um evento de maior expressão no ensino-aprendizagem do País (TORRES; FIALHO, 2009).

A **quarta geração** inclui como recursos tecnológicos, as fitas de áudio e vídeo, as conferências por telefone e a teleconferência via satélite, aprimorando a interatividade com a instauração dos processos tutoriais face a face.

Na **quinta geração**, Torres e Fialho (2009, p. 457) sustentam que

[...] a tecnologia que surge agora consiste na convergência de computação, televisão, impressos e telecomunicações em uma estação de trabalho multimídia que permite comunicação com todas as mídias, da casa ao trabalho, seja de indivíduo para indivíduo, seja de indivíduo para muitos, em tempo real [...].

No final da década de 1980, o desenvolvimento da fibra ótica permitiu uma qualidade de interação até então desconhecida, com a comunicação em tempo real, alta resolução de imagem e sonora. Também o acesso aos computadores portáteis facilitou o

desenvolvimento dessa geração e o estabelecimento da IA, que leva a multimídia até os ambientes em realidade virtual.

O século XXI inaugurou uma nova dimensão no que concerne à tecnologia. A mobilidade e a interatividade estão mais afloradas do que nunca. É o estudante imergindo totalmente em seu aprendizado, com o controle do que, quando e como aprender, gerenciadas pelo AVEA. De acordo com Torres e Fialho (2009, p. 458): “Vive-se, na verdade, uma sexta onda, da ubiquidade computacional, das nanotecnologias, das convergências, da singularidade”.

Percebe-se que uma tecnologia não extinguiu a anterior, e sim coexistiram e coexistem entre si, como o material impresso, que ainda hoje é amplamente utilizado pelas instituições educacionais. Nesse sentido, quanto mais tecnologia um curso na modalidade a distância agrega, mais ele é completo na oferta de recursos de aprendizagem para o estudante. Dalmau (2011) observa que o uso integrado de todas essas tecnologias amplifica o ensejo de interação, facilitando a aprendizagem dos estudantes, priorizando a comunicação síncrona (atividade em tempo real) em relação à assíncrona (atividade com intervalo de tempo entre envio e resposta).

Com a chegada da *web 2.0* e da nanotecnologia, novas oportunidades despontam no que se pode considerar uma nova geração da EaD. A novidade dos telemóveis, como *ipods*, telefones celulares e *tablets*, tem instigado pesquisadores da área a investigar suas possibilidades como recurso educacional, embora ainda não se configure em uma revolução paradigmática. Percebe-se, no entanto, uma mudança no viés da educação: se antes eram as instituições que definiam quais recursos tecnológicos eram oferecidos aos estudantes, hoje as instituições devem adequar-se às tecnologias que já fazem parte do cotidiano dos estudantes, buscando refletir de que modo essas tecnologias atuais podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

4.3 O MATERIAL IMPRESSO E O AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM COMO RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dentre os aspectos que marcaram as gerações da EaD está a forma como as mídias foram agregadas ao sistema educacional como recurso didático. Sabe-se que alguns cursos na modalidade a distância disponibilizam todos os recursos possíveis aos estudantes enquanto

outros cursos oferecem apenas alguns. A quantidade de recursos utilizados não mede a qualidade de um curso, porém, pesquisas mostram que quanto mais recursos um curso oferece, melhor é a possibilidade de interação entre estudante e instituição (professores e tutores).

Esta pesquisa tratará somente dos recursos: AVEA e material impresso (livro-texto), por serem estes os objetos desta pesquisa, sem a intenção de compará-los aos outros meios que por hora não serão tratados.

4.3.1 O Material Impresso

O material impresso foi a primeira mídia a ser utilizada na EaD e não obstante todo o desenvolvimento tecnológico ocorrido nos dias atuais, ainda é a mídia mais utilizada pela maioria dos cursos oferecidos nessa modalidade. Conforme Aretio, citado por Dalmau (2011, p. 92), “[...] pelo menos 85% da aprendizagem, tanto presencial quanto a distância, está baseada na utilização do material impresso [...]”, comumente denominado livro-texto, por ser a fonte primária de um curso, a referência teórica e a sequência em que os temas serão abordados no curso.

O livro-texto deve conter os conceitos-chave elaborados em linguagem clara e de fácil entendimento pelos estudantes, atuando como porta-voz do professor. Embora seja estático, ele deve apresentar reflexões importantes para que o estudante possa fazer o encadeamento dos assuntos abordados no curso e atividades que possam avaliar o desempenho do estudante no decorrer de sua aprendizagem. Em concordância com Fernandez (2009, p. 400), tais atividades de aprendizagem são importantes desde que

- (a) o educando compreenda os motivos de sua inserção no material;
- (b) constituam verdadeiros desafios;
- (c) permitam ao educando avaliar como e o quanto está aprendendo e contribuam para que ele assuma o controle de sua aprendizagem;
- (d) não impliquem a busca de uma única resposta correta, mas o estabelecimento de relações entre tudo o que é estudado.

Em relação à motivação e à interação, deve-se evitar, quando possível, a utilização do livro-texto como único recurso de aprendizagem, devido a algumas limitações, como aponta Willis (*apud* DALMAU, 2011, p. 93) quanto:

- à interatividade, visto que o material impresso não traz interatividade com o professor ou tutor;
- aos movimentos, que não podem ser demonstrados;
- às cores, se necessárias, são mais caras que o preto e branco; e
- à existência de uma proporção significativa de educadores que não sabem como otimizar o uso do material impresso, fator esse que pode prejudicar a sua utilização.

Apesar dos avanços tecnológicos, a utilização do livro-texto nunca deixará de existir, pois é um recurso com o qual os estudantes já estão familiarizados e acostumados, acessível e duradouro, embora a sua atualização e distribuição seja mais onerosa para as instituições.

4.3.2 O Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem

Com o aumento da capacidade de oferta do acesso à internet e dos recursos computacionais, surgem, no início dos anos 2000, os AVEAs, sistemas computacionais que gerenciam cursos *on-line* e também de apoio presencial, dando suporte às atividades educacionais com a possibilidade de integrar diversas mídias e recursos, por isso considerado muitas vezes como repositório, e que permite a interação síncrona e assíncrona dos estudantes por meio da utilização das TICs.

Há, atualmente, diversos *softwares* que auxiliam professores e gestores na criação dos cursos *on-line*, promovendo a administração e a gestão educacional. Dentre eles, os mais conhecidos são o TelEduc, Dokeos, TIDIA-AE e o Moodle.

A maioria desses sistemas de gerenciamento é gratuita, porém o Moodle é o único *software open source* (livre), ou seja, é um *software* que permite que sejam feitos aprimoramentos na sua linguagem de programação, podendo agregá-lo a outros *softwares*, pois é de fácil implantação e utilização. Foi criado em 2001 e desde então recebeu atualizações constantes.

Com os AVEAs, pode-se recorrer ao uso de objetos de aprendizagem, a saber:

[...] qualquer entidade, digital ou não, que possa ser usada para aprendizagem, educação ou treinamento. [...] [tais como] fotos ou imagens digitais, animações, simulações e pequenas aplicações, páginas Web que combinam texto, imagens e outros meios e aplicações. (ARAÚJO JR.; MARQUESI, 2009, p. 359).

Na modalidade a distância, o quesito interação é atentamente observado pelos gestores em EaD, visto que, conforme anuncia Lévy (1993, p. 40):

É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender.

O AVEA é uma das ferramentas mais interativas disponíveis atualmente e é utilizada praticamente para todos os cursos na modalidade a distância. Essa interação faz com que o estudante participe ativamente da construção do seu conhecimento, contribuindo com a sua aprendizagem.

A interação no ambiente ocorre tanto entre estudante (usuário), sistema e seus recursos, como também entre estudantes que, mesmo distantes fisicamente, podem trocar experiências e significados, abrangendo vasto número de participantes simultaneamente e facilitando a criação de comunidades de aprendizagens, com a cooperação entre eles visando à construção do conhecimento de todos os participantes (ARAÚJO JR.; MARQUESI, 2009).

No AVEA o conhecimento se processa de forma interligada, mas com ênfase em caminhos diferentes para cada pessoa. Enquanto alguns estudantes se apoiam mais no visual, outros se apoiam mais no sonoro, e há, ainda, aqueles que são sinestésicos. A Figura 1, a seguir, mostra que o ser humano consegue reter 50% do que ele ouve e vê (a vantagem multimídia) e 90% do que ele pratica (o salto interativo), que podem ser integrados no AVEA para tornar o aprendizado mais dinâmico.



Figura 1 – Cone da experiência de Dale

Fonte: Pastore (*apud* ARAÚJO JR.; MARQUESI, 2009, p. 361)

Para que se possa usufruir dos recursos oferecidos pelo AVEA, faz-se necessário que o professor conheça o ambiente e suas potencialidades, buscando inteirar-se das possibilidades e propor atividades que despertem no estudante o interesse e a motivação para que cumpram com seu objetivo de aprendizagem.

O professor precisa estar consciente de que desenvolver atividades motivadoras no AVEA não é simplesmente transpor ou adaptar o conteúdo do presencial para o virtual, ele precisa constantemente orientar e moderar e “[...] se desprender dos métodos tradicionais de ensino na busca de uma nova abordagem do ensinar e de aprender no contexto virtual.” (ARAÚJO JR.; MARQUESI, 2009, p. 360). A simples transposição pode levar ao não aproveitamento da capacidade do AVEA, tornando o ambiente apenas uma extensão da sala de aula presencial ou um repositório de conteúdos, que o professor utiliza somente como meio para envio das atividades, e os estudantes como meio de respondê-las.

Como recurso interativo, o AVEA permite a criação de *weblog* ou *wikis*, textos construídos de forma coletiva pelos estudantes, passíveis de edição por toda a classe. Dessa forma, os estudantes passam a ser vistos como produtores de conhecimento em vez de meros reprodutores.

4.4 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

No início dos anos de 1970 foram criadas Universidades Abertas tendo como pioneira a Open University, na Inglaterra. O sucesso dessa iniciativa foi tal que influenciou a criação de outras tantas espalhadas até hoje pelo mundo.

No Brasil, a primeira tentativa de criação de uma Universidade Aberta do Brasil foi em 1974, por meio do Projeto de Lei n. 1.878: “[...] entende-se por universidade aberta a instituição de nível superior, cujo ensino seja ministrado através de processos de comunicação a distância.” (ALVES, 2009, p.12).

Naquele momento, o Brasil estava vivendo seu período de ditadura, o que significou o arquivamento desse projeto de lei e de tantos outros que tentaram sucessivamente serem aprovados.

Com a publicação do Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, o MEC incluiu oficialmente a EaD em seu conceito de educação, caracterizando-a como uma

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, art. 1º).

Este era o momento oportuno para que a EaD desse um salto em direção ao futuro e, assim, o MEC, em parceria com a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (Andifes) e empresas estatais, elaboraram uma nova proposta de Universidade Aberta do Brasil. Embora tenha o nome de universidade, não se trata propriamente de uma universidade, mas sim de um consórcio entre Instituições Públicas de Ensino Superior (IPESs). Esse sistema foi oficialmente

formalizado como Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, que, segundo Mota³⁰ (2009, p. 300), destaca:

[...] a articulação e integração de instituições de ensino superior, municípios e estados, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no país, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Trata-se de um marco histórico para a educação brasileira e que será amalgamado na produção coletiva de iniciativas compatíveis com a necessidade de revigoramento do modelo de formação superior no Brasil [...] pretende-se ampliar as oportunidades de acesso à educação de grande número de estudantes que vivem em regiões distantes dos grandes centros urbanos do Brasil, um país privilegiado por dimensões continentais.

A UAB foi inaugurada com a implantação de um projeto-piloto, o Curso de Graduação em Administração (bacharelado), que contou com a parceria do Banco do Brasil e de IPESs, com abrangência em 18 Estados da federação, ofertando aproximadamente 1.000 vagas em todo território nacional. Em 2011 formou-se a primeira turma de bacharéis nesta modalidade.

Atualmente, a UAB conta com a participação de 92 IPESs e mais de 190 mil estudantes em cursos públicos e gratuitos, distribuídos em 618 polos de apoio presencial (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2011).

A UFSC é uma das IPESs³¹ pioneiras na oferta de capacitação e especialização na modalidade a distância. Com a implantação do

³⁰ Ronaldo Mota foi o Secretário de Educação a Distância do MEC na época da criação do Sistema UAB. Foi um dos responsáveis pela criação e implementação desse sistema em todo país.

³¹ A UFSC iniciou a oferta de ensino na modalidade a distância em 1995 com a criação do Laboratório de Educação a Distância (LED/UFSC), ofertando cursos de aperfeiçoamento por

Sistema UAB, a UFSC passou a oferecer cursos de extensão, graduação e especialização, inicialmente com o curso-piloto de Graduação em Administração em 2005 e, a partir de 2006, abrangendo outras áreas de conhecimento, com a oferta, nos dias atuais, de 11 cursos de graduação, seis cursos de especialização e quatro cursos de extensão, distribuídos em 49 polos em todo território nacional.³²

4.4.1 O Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na Modalidade a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina

O Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, na modalidade a distância, surgiu como proposta do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE) da UFSC em resposta à convocação da UAB, por meio do edital 01/2005, para a oferta do curso com 300 vagas distribuídas em cinco polos presenciais nos Estados de Santa Catarina e do Paraná, e ingresso dos estudantes por meio do concurso vestibular da UFSC.

A primeira turma do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol iniciou suas atividades em fevereiro de 2008 e, em dezembro de 2011, ocorreu a conclusão dessa turma. Atualmente, está sendo ofertada a segunda edição do curso, com período de realização de março de 2011 a março de 2015.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico do curso, sua criação se deu em decorrência de uma demanda da Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005, que instaurou a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola como LE no Ensino Médio e facultativo no Ensino Fundamental.

Esta demanda, advinda da oferta nas escolas públicas e particulares, está estimada, segundo a Secretaria de Educação Básica/MEC (SEB), em aproximadamente dez milhões de alunos de língua espanhola no ensino médio. Porém, para atender este público, há atualmente, cerca de 14 mil professores nas redes pública e privada, sendo a maioria, 12.800, da rede pública.

teleconferência (transmissão via satélite). Para mais informações, ver: <http://www.led.ufsc.br/index.php/historico>.

³² Dados divulgados pela UAB/CAPES em:

http://uab.capes.gov.br/sisuab/PesquisasUAB/IES_show.action?id=59. Acesso em: 27 dez. 2011.

Estimativa feita pela Secretaria de Educação Básica do MEC aponta que o déficit de docentes na área chega a 19.800, sendo 13.254 para uma carga horária de 20 horas semanais e o restante para uma jornada de 40 horas.

Desse modo, a formação de educadores mostra-se uma tarefa complexa, em que se procura adequar a experiência profissional e os resultados de pesquisas na área à especificidade das demandas sociais. (UFSC, 2011, p. 12).

O curso de Licenciatura em Letras-Espanhol é o primeiro curso de LE oferecido na modalidade a distância no âmbito da UFSC. A primeira edição do curso (2008-2011) teve duração de quatro anos divididos em oito semestres (3.104 horas/aula). Para a segunda edição (2011-2015), a duração será de quatro anos e meio divididos em nove semestres (3.392 horas/aula). O anexo A e B apresentam as organizações curriculares das respectivas edições.

5 O USO DA TRADUÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-ESPAÑOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – ANÁLISE DOS DADOS

5.1 METODOLOGIA

De acordo com a classificação proposta por Souza, Fialho e Otani (2007), no presente estudo será utilizado o método dedutivo. Trata-se de uma pesquisa aplicada e descritiva que demanda, ao longo do seu desenvolvimento, análise crítica do tratamento dado à tradução como técnica didática no ensino-aprendizagem de LEs, especificamente no Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, na modalidade a distância, da UFSC.

O estudo será realizado a partir de um levantamento bibliográfico sobre a LA no ensino-aprendizagem de LEs, sob um olhar interdisciplinar, envolvendo as teorias da tradução, a didática, os métodos de ensino e a EaD.

5.1.1 Universo e Amostragem

A partir do levantamento bibliográfico, foi averiguada na grade curricular do curso, no AVEA e nos materiais impressos (livros-texto), a ocorrência de atividades de aprendizagem de tradução, o que caracteriza o trabalho também como pesquisa quantitativa.

O universo de amostra desta pesquisa compreendeu as disciplinas de 1ª a 8ª fase do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da primeira edição (Anexo A) e as disciplinas da 1ª e 2ª fase da segunda edição do curso (Anexo B).

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se o AVEA, o livro-texto das disciplinas previamente selecionadas e um questionário elaborado para os professores que ministraram as disciplinas das fases referidas. Esta pesquisa baseou-se no arcabouço teórico de Atkinson (1993), Pedroso (2006) e Balboni (2011).

5.1.2 Coleta de dados

Foi enviado por e-mail um questionário direcionado aos 10 professores de LEs do referido curso com o intuito de investigar se houve prática estabelecida no uso da tradução como técnica didática, o objetivo proposto ao se utilizar essa técnica e os resultados em relação

aos estudantes. Realizou-se, também, uma entrevista gravada com a professora da disciplina de Estudos da Tradução I e II.

5.1.2 Limitações do estudo

Em decorrência das dificuldades encontradas pela falta de resposta dos professores, foi necessário alterar a estratégia de investigação para que os objetivos propostos pudessem ser cumpridos. Inicialmente, pretendia-se analisar, a partir dos questionários respondidos, um padrão entre os professores que utilizaram a tradução como técnica didática. Com a impossibilidade de estabelecer este padrão, visto que retornaram apenas dois questionários respondidos, a estratégia para análise foi de confrontar as respostas obtidas no questionário com a realidade aplicada na disciplina pela entrevistada.

5.2 ESTUDO DE CASO

A partir de uma análise prévia do AVEA e dos livros-texto utilizados, foram selecionadas as disciplinas com ocorrência do uso da tradução como técnica didática. No total, dez professores ministraram as 11 disciplinas relacionadas no Quadro 1, e alguns professores ministraram mais de uma disciplina no curso.

Disciplina	Período	Edição
Língua Espanhola I	1 ^a	1 ^a
Língua Espanhola II	2 ^a	1 ^a
Língua Espanhola III	3 ^a	1 ^a
Língua Espanhola IV	4 ^a	1 ^a
Língua Espanhola V (turma 20092)	5 ^a	1 ^a
Língua Espanhola V (turma 20101)	5 ^a	1 ^a
Língua Espanhola VI	6 ^a	1 ^a
Língua Espanhola VII	7 ^a	1 ^a
Língua Espanhola VIII	8 ^a	1 ^a
Língua Espanhola I	1 ^a	2 ^a
Língua Espanhola II	2 ^a	2 ^a

Quadro 1 – Disciplinas selecionadas para amostra

Fonte: Dados primários

Dessa seleção, analisou-se a ocorrência de enunciados ou atividades que indicassem a utilização da tradução como técnica

didática, considerando tanto o AVEA quanto o livro-texto, conforme Quadro 2.

Disciplina	AVEA	Livro-texto
Língua Espanhola I	Não	Não
Língua Espanhola II	Não	Sim
Língua Espanhola III	Sim	Sim
Língua Espanhola IV	Sim	Não
Língua Espanhola V (Turma 20091)	Não	Não
Língua Espanhola V (Turma 20101)	Sim	Sim
Língua Espanhola VI	Sim	Sim
Língua Espanhola VII	Sim	Sim
Língua Espanhola VIII	Sim	Não
Língua Espanhola I	Não	Não
Língua Espanhola II	Não	Não

Quadro 2 – Ocorrências de tradução como técnica didática

Fonte: Dados primários

Observa-se no Gráfico 1 que, nas disciplinas selecionadas, sete utilizam a tradução como técnica didática, seja como enunciado no livro-texto, ou como atividade de aprendizagem e/ou atividade em grupo no AVEA (o que corresponde a 64% do total), e quatro disciplinas não mencionam a tradução tanto no AVEA como no livro-texto (o que corresponde a 36%).



Gráfico 1 – Disciplinas que utilizaram a tradução como técnica didática no AVEA e/ou no livro-texto

Fonte: Dados primários

Analisando separadamente as atividades encontradas no AVEA e no livro-texto, obtiveram-se os seguintes dados:

- Quanto à ocorrência de atividades de tradução no AVEA, 55% das disciplinas corresponderam de forma positiva (conforme Gráfico 2) contra 45% de disciplinas que não utilizaram a técnica da tradução didática.

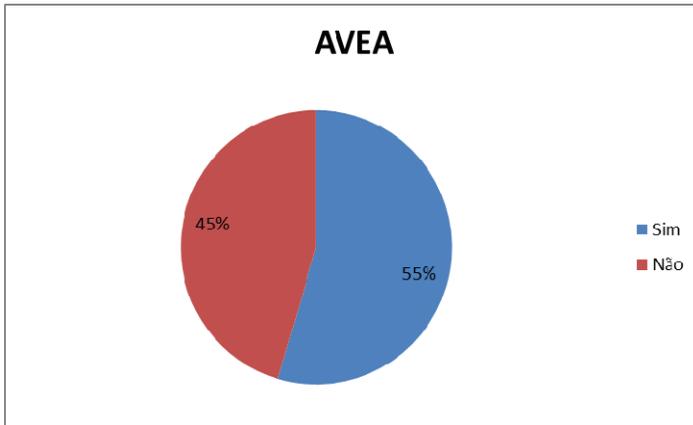


Gráfico 2 – Disciplinas que utilizaram a tradução como técnica didática no AVEA

Fonte: Dados primários

- Quanto à ocorrência de atividades de tradução no livro-texto, ocorreu o inverso, ou seja, 45% das disciplinas corresponderam de forma positiva (conforme Gráfico 3) contra 55% de disciplinas que não utilizaram a técnica da tradução didática.

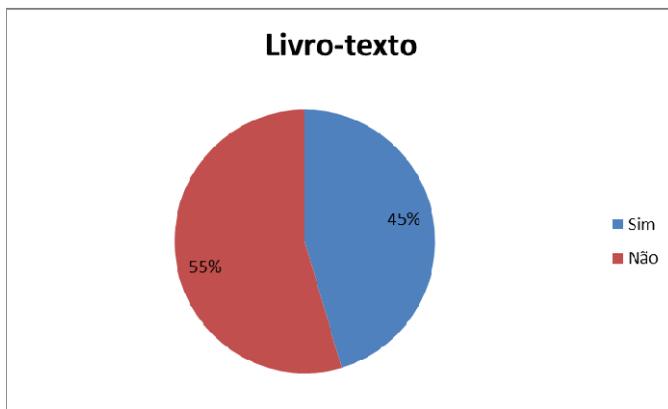


Gráfico 3 – Disciplinas que utilizaram a tradução como técnica didática no livro-texto

Fonte: Dados primários

Em resposta ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, verificou-se que ocorre a inserção da tradução como técnica didática no Curso de Letras-Espanhol na modalidade a distância em 64% das disciplinas, com mais incidência no AVEA (55%) do que no livro-texto (45%).

Em relação às atividades de tradução, identificou-se desde atividades simples, como tradução de palavras isoladas, até atividades mais aperfeiçoadas, como a produção de uma peça de teatro pelos alunos e a elaboração de uma receita de culinária na LE (espanhol).

Devido à quantidade de atividades tradutórias encontradas nas disciplinas do Curso de Letras-Espanhol na modalidade a distância, optou-se por selecionar apenas uma atividade de cada disciplina e analisá-la a partir das sugestões apresentados por Atkinson (1993), Pedroso (2006) e Balboni (2011), descritas no capítulo teórico desta pesquisa, contudo, as atividades de aprendizagem encontradas tanto no AVEA como no livro-texto são apresentadas no Anexo C (Atividades do AVEA) e no Anexo D (Atividades dos Livros-texto).

5.3 ANÁLISE DOS DADOS

Disciplina: Língua Espanhola I (Primeira edição)

Não foram encontradas atividades de tradução no AVEA nem no livro-texto.

Disciplina: Língua Espanhola II (Primeira Edição)

Não se evidenciou atividades de tradução no AVEA. No livro-texto, encontrou-se quatro atividades de aprendizagem, sendo duas de tradução de frases do português para o espanhol (Figura 2), uma com tradução intersemiótica, ou seja, escrever frases a partir de imagens e de um vocabulário prévio que foi fornecido. A quarta atividade foi um exercício de interpretação e paráfrase.

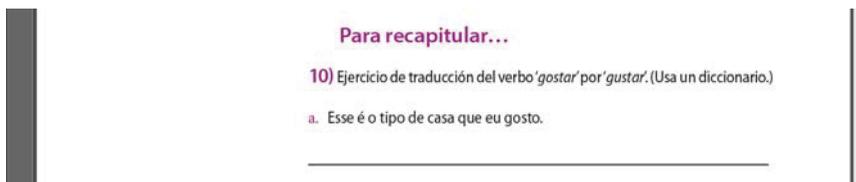


Figura 2 – Extrato do livro-texto da disciplina de Língua Espanhola II com atividade de tradução

Fonte: Dados primários

De acordo com os teóricos, a atividade apresentada na Figura 2 – tradução de frases isoladas do português para o espanhol –, é pouco elaborada, pois não apresenta a língua em uso dentro de um contexto. A simples utilização de frases isoladas não faz com que o estudante perceba as nuances da língua.

Disciplina: Língua Espanhola III

Na atividade 8 da Unidade D do AVEA, a professora solicita que os estudantes formem grupos de até quatro pessoas e elaborem uma apresentação teatral que deveria ser filmada e postada no AVEA, conforme Figura 3. Para a análise, essa atividade foi considerada como atividade de tradução intralingual e intersemiótica, pois os alunos deveriam elaborar a peça teatral a partir de um vídeo em espanhol, reconstruir a história, escrevê-la e encená-la.



Figura 3 – Atividade de aprendizagem de Língua Espanhola III no AVEA
Fonte: Dados primários

Os objetivos da atividade estavam claros e bem definidos em seu enunciado e está de acordo com as sugestões de atividades propostas pelos teóricos, caracterizando esta atividade como uma técnica pedagógica bem elaborada, com a participação ativa dos estudantes em um contexto real de uso.

Em relação ao livro-texto, foram encontradas 14 atividades tradutórias, variando desde o básico, como relacionar colunas de palavras em português com palavras em espanhol ou tradução de expressões idiomáticas, até os mais elaborados, como a tradução de uma receita de culinária em um terceiro idioma para o espanhol, considerando o conhecimento prévio do aluno.

Percebe-se nesta disciplina a ênfase dada à tradução como técnica didática, embora a maioria das atividades não se enquadre nas sugestões dos autores supracitados.

Disciplina: Língua Espanhola IV

Não foi constatado exercício de tradução no AVEA. No entanto, embora o livro-texto indique que haverá exercícios de tradução no final de cada Unidade, constatou-se apenas um único exercício, apresentado na página 149 do livro, conforme Figura 4.

Del dicho al hecho

1. Escribe la locución equivalente a la portuguesa (en cursiva) y crea un contexto adecuado.

Ejemplo: *(chover) canivetes* – (llover) a cántaros.
Contexto: No pude llegar a tiempo porque *llovía a cántaros*.

a. *ao Deus dará* – _____

b. *num piscar de olhos* – _____

c. *às cegas* – _____

d. *ao acaso* – _____

Figura 4 – Atividade de aprendizagem de Língua Espanhola IV no livro-texto
Fonte: Dados primários

Essa atividade não se enquadra em contexto de uso, porém, se torna interessante por tratar de expressões idiomáticas ao fazer relação com o conhecimento prévio do estudante.

Disciplina: Língua Espanhola V (turma 20092)

Não foram encontradas atividades de tradução no AVEA, nem no livro-texto.

Disciplina: Língua Espanhola V (turma 20101)

No AVEA constatou-se duas atividades de tradução. Já no livro-texto, verificou-se a presença de três atividades de tradução, que variaram do simples ao complexo (Figura 5).

8. Te presentamos una canción en portugués. Se llama "Construção", de autoría de Chico Buarque de Hollanda, que puedes leer y oír en el sitio, de acceso el 12 de setiembre de 2009, <http://letras.terra.com.br/chico-buarque/45124/>.

Construção

Amou daquela vez como se fosse a última
 Beijou sua mulher como se fosse a última
 E cada filho seu como se fosse o único
 E atravessou a rua com seu passo tímido
 Subiu a construção como se fosse máquina
 Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
 Tijolo com tijolo num desenho mágico
 Seus olhos embotados de cimento e lágrima
 Sentou pra descansar como se fosse sábado
 Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
 Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
 Dançou e gargalhou como se ouvisse música
 E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
 E flutuou no ar como se fosse um pássaro
 E se acabou no chão feito um pacote flácido
 Agontzou no meio do passeio público
 Morreu na contramão atrapalhando o tráfego

Te proponemos que hagas una traducción al castellano de las palabras en portugués de Chico Buarque. Como oíste en el sitio la canción, puedes leer en voz alta la traducción y cantarla a tus amigos:

232

Figura 5 – Atividade de aprendizagem de Língua Espanhola V no livro-texto
 Fonte: Dados primários

A atividade apresentada na Figura 5 vem ao encontro das sugestões dos autores, visto que, além de traduzir um poema, com todas as complexidades que envolvem o tema, o estudante pode comparar a sua tradução com a original fornecida posteriormente pelo professor, observando as partes que ficaram diferentes da original. Essa é uma atividade elaborada, que envolve o estudante, faz com que sua participação seja efetiva e a técnica da tradução bem empregada.

Disciplina: Língua Espanhola VI

No AVEA observou-se cinco atividades de tradução que envolveram a interpretação visual e a produção textual com exercícios de resumo.

UFPN16-9611074 (20107) Tema: Actividad Práct. Anexo obligatoria 03: resumen del artículo - Moodle Foviva

Actividad obligatoria: resumen del artículo

¡Ya es hora de trabajar en grupos! Vamos juntos construir nuestras prácticas, para que seamos profesores activos y listos con nuestras realidades. Para eso lee y discute un texto fundamental para esa formación: el artículo académico "El enfoque de tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras" del profesor Diego Arenaza del Departamento de Metodología y Enseñanza, del Centro de Ciencias en Educación (UFSC). Este artículo te ayudará a desarrollar tus prácticas no solo académicas como profesionales así como la tarea PCC.

Pero, lee antes el artículo, destaca los puntos principales y lo prepara para la discusión en el polo, con tus colegas y la tutora-polo. Este es un buen momento para compartir tus conocimientos construidos hasta ese momento.

[HAZ CLICK AQUÍ PARA LEER EL ARTÍCULO](#)

Tras discutirlo con el grupo y tenerlo muy claro, prepara un resumen del artículo, con solamente una página, y "postéalo" en el ambiente. Como se trata de un resumen, evita copiar partes del texto.

Es importante que envíes tu resumen por lo menos 3 días antes de 23 de agosto, para que el tutor-UFSC pueda corregirlo y, si necesario, devolvértelo para que puedas reescribir el texto.

Disponible en: agosto, 16 de agosto de 2010, 23:55

Figura 6 – Atividade de aprendizagem de Língua Espanhola VI no AVEA

Fonte: Dados primários

A Figura 6 apresenta uma atividade de resumo de um artigo em espanhol que o aluno deverá resumir também em espanhol. Esse tipo de atividade vai ao encontro das sugestões apontadas pelos autores, como paráfrase e sinônimos.

No livro-texto, foram encontradas três atividades de tradução.

Disciplina: Língua Espanhola VII

No AVEA, foram encontradas quatro atividades tradutórias que vão desde o uso do dicionário até a elaboração de resumos. As atividades foram bem elaboradas e condizentes com as sugestões dos autores teóricos. A Figura 7 apresenta um exercício de resumo, no qual o estudante deveria reescrever em espanhol o conto *Don Quixote* adaptando-o à sua cultura.

Una de las obras del brasileño Cândido Portinari con el tema Don Quijote de la Mancha.

Cómo habéis visto, hemos trabajado la producción oral con el fin de hacerlos practicar la fluidez en distintas situaciones, ¿cierto? También hicimos muchos textos escritos en diferentes géneros textuales. Muy bien, para esta hoja de trabajo combinamos varias de las habilidades, seguro, os resultará un excelente trabajo. Vamos a acercarnos de esa figura tan conocida, ya un poco íntima de vosotros: el Ingenioso Hidalgo de la Mancha.

Es importante que repaséis lo que aprendistéis en Literatura Hispánica III, las asignaturas de Traducción y asociarlo a la nueva asignatura, Literatura Hispánica IV.

Haced clic en la hoja de trabajo 04 para ver las demás instrucciones y criterios.

Resumen de lo que debéis hacer:

- * Estudiar sobre Quijote, expresiones idiomáticas, regionalismos y variantes lingüísticas;
- * juntarse en grupos y elegir la variante hispánica;
- * hacer el resumen de Don Quijote respetando la historia;
- * adaptar el resumen haciendo una versión Hispanoamericana;
- * subir el archivo al AVEA hasta el plazo;
- * esperar la corrección de la tutora;
- * juntarse nuevamente en grupos y verificar la corrección;
- > Creemos que con pocas páginas sea posible hacer el resumen. Por ello, no os daremos un número exacto de páginas.

Figura 7 – Atividade de aprendizagem de Língua Espanhola VII no AVEA
Fonte: Dados primários

No livro-texto, observou-se que, apesar da disciplina ser de LE, a professora introduziu vários autores teóricos da tradução, apresentando suas teorias, com ênfase na abordagem teórica da utilização da tradução como técnica didática, destinando um espaço exclusivo para este tema no decorrer do livro, denominado pela professora de “Momento da Tradução” e destacado ao final de cada capítulo. As atividades de tradução constantes nesse tópico seguiram as sugestões de Atkinson.

Disciplina: Língua Espanhola VIII

No AVEA, foram constatadas duas atividades de tradução, em uma delas, conforme apresentado na Figura 8, o estudante deveria traduzir, do português para o espanhol, o plano de aula elaborado em outra disciplina do mesmo curso.

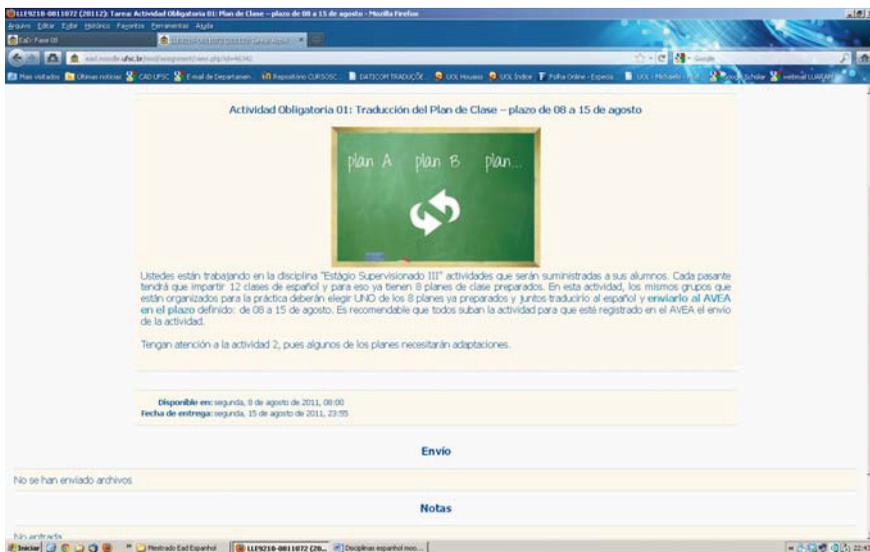


Figura 8 – Atividade de aprendizagem de Língua Espanhola VIII no AVEA
Fonte: Dados primários

Essa disciplina não disponibilizou livro-texto.

Disciplina: Língua Espanhola I (segunda edição)

No AVEA dessa disciplina não foi constatada atividade tradutória. O professor sugeriu aos estudantes a criação de um fórum de expressões idiomáticas, no entanto, houve pouca participação dos estudantes. Também como sugestão, foi solicitada aos estudantes a criação de um glossário comunitário no AVEA, em que cada estudante contribuiria com a inserção das palavras pouco conhecidas.

Não foram localizadas atividades tradutórias no livro-texto.

Disciplina: Língua Espanhola II (Segunda Edição)

No AVEA, o professor não utilizou atividades de tradução com os estudantes. O livro-texto utilizado na segunda edição do curso foi o mesmo da primeira edição, com as mesmas atividades.

No decorrer da seleção das disciplinas que utilizaram a tradução como técnica didática no curso de Letras Espanhol, constatou-se que nas disciplinas de Estudos da Tradução I e II, ministradas respectivamente na 3ª e na 4ª fase da primeira edição, discutiu-se, além das teorias da tradução e suas vertentes, o uso da tradução no ensino de línguas. Apesar do foco desta pesquisa ser o uso da tradução nas disciplinas de

LEs, considerou-se fundamental examiná-la devido à peculiaridade de uma disciplina teórica tratar da tradução como técnica didática, dedicando, até mesmo, um capítulo exclusivo ao assunto, o que vem ao encontro desta pesquisa, no sentido de apresentar e conscientizar os futuros professores de LEs sobre o uso da tradução como técnica didática, como apresentado a seguir.

Disciplina: Estudo da Tradução I (3ª fase)

Além da teoria sobre Estudos da Tradução, a professora ministrante da disciplina trabalhou com a tradução prática de um poema, conforme mostra a Figura 9.

The screenshot displays a Moodle course page for 'Estudo da Tradução I'. The header features the EaD-UFSC logo and the university name. The main content area contains a task titled 'Tarefa 2 - entrega 06/03'. The task text, written in Spanish, asks students to read a poem by Octavio Paz, translate it into Portuguese, and discuss their translation choices. It also includes a reference to Schlegel's theory of poetry. At the bottom of the task area, there is a 'Submission' button and a footer indicating the page was available from Friday, 20 February 2009, 01:30 AM to Sunday, 8 March 2009, 11:55 PM.

Figura 9 – Atividade de aprendizagem de Estudos da Tradução I no AVEA
Fonte: Dados primários

No livro-texto, o capítulo 4 dedica-se a sugestões de atividades com prática tradutória em sala de aula, utilizando as estratégias de Andrew Chesterman, Christiane Nord e Antoine Berman.

Disciplina: Estudo da Tradução II (4ª fase)

Nesta disciplina, a ênfase recai sobre a utilização da tradução como técnica pedagógica, questionando o estudante sobre tal uso. Como atividade, foi solicitado ao estudante a elaboração de um plano de aula

cujo tema é “Tradução e ensino de LE”, conforme apresentado na Figura 10.



Figura 10 – Atividade de aprendizagem de Estudos da Tradução II no AVEA
Fonte: Dados primários

Já no livro-texto, a Unidade 3 é dedicada ao tema “Tradução: quinta habilidade ou atividade “real”?”, que trata da teoria e das principais referências bibliográficas no assunto.

5.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Com o intuito de averiguar a utilização da tradução como técnica didática pelos professores de LEs, foi elaborado um questionário (Apêndice A) com questões abertas e fechadas, enviado por *e-mail* aos dez professores que ministraram as disciplinas de Língua Espanhola. Tais questionamentos procuraram evidenciar a conscientização ou não dos professores na utilização da técnica e, também, mapear a estratégia e os objetivos empregados.

Os questionários foram enviados por *e-mail* em 08/11/2011, com prazo para retorno até 20/12/2011. Conforme pode ser observado no Apêndice B, dos dez professores convidados a participar da pesquisa, 01 (um) não aceitou participar; 02 (dois) enviaram o questionário respondido (Anexo E) e 07 (sete) não retornaram a solicitação,

perfazendo um total de 20% de respostas obtidas. Os questionários foram enviados em dois momentos distintos a fim de que fosse possível obter a colaboração dos professores pesquisados, todavia, pela falta de participação dos professores, não foi possível atingir o quórum esperado, e, por isso, a pesquisa será aprimorada e desenvolvida em um momento futuro no doutorado.

Em relação às disciplinas de Teorias da Tradução I e II, ambas ministradas pela mesma professora, foi realizada uma entrevista, apresentada a seguir, cujo diálogo está assim identificado: (P) para pergunta e (R) para resposta.

(P) A sua disciplina é uma disciplina teórica, que trata das teorias da tradução. Qual foi o seu objetivo ao tratar do assunto da Tradução no ensino de línguas estrangeiras em um curso que formará futuros professores?

(R) *A gente trabalha com uma visão ampliada de tradução, a gente trabalha com a tradução além-texto, ou seja, nós acreditamos que a tradução é um processo que nos ajuda a representar culturalmente os fatos, seja no livro didático, seja no texto jornalístico, seja no... onde for. Então, na questão da sala de aula, os livros didáticos às vezes não atendem os conceitos de tradução, por exemplo, uma festa de páscoa na Espanha e no Brasil, tá. A páscoa na Espanha é festejada de maneira completamente diferente da do Brasil. Se o aluno brasileiro que está aprendendo espanhol lê páscoa, ele tem o conceito dele, de páscoa, e não necessariamente alcança o conceito que o livro didático teoricamente teria que traduzir, e é aqui que entra os trabalhos tradutórios, por parte do professor. Ou seja, ele tem que dar explicações complementares, ele vai traduzir o evento da páscoa, que como ele acontece na Espanha para o aluno brasileiro, nesse sentido.*

(P) Uma das atividades propostas pela senhora foi a elaboração de um plano de aula com o tema da tradução no ensino de LE.

(R) *A proposta do plano de ensino é que essas atividades sejam previstas, ou seja, em termos de tempo, a pessoa que vá ministrar uma disciplina, se preocupe com este tipo de aspecto. Não é traduzir menino, menina em espanhol, não são palavras, são conceitos, são ideias que estão por traz de eventos que o livro traz.*

(P) Quando a senhora aplicou esta atividade com alunos, a senhora tinha esse objetivo bem definido. Esse objetivo foi atingido?

(R) *A gente não conseguiu aplicar assim exaustivamente, mas assim, o recorte que a gente conseguiu fazer nessa conscientização foi muito positivo.*

(P) Como foi a receptividade dos alunos em relação às atividades e ao tema proposto?

(R) *Os alunos se mostraram favoráveis e em certos aspectos até surpresos porque eles nunca tinham parado para pensar sobre isso. É realmente, a grande maioria nunca parou para pensar, né, que a gente recebe passivamente o que o livro traz, mas só que na verdade a gente não traduz o que o livro faz, o que eu quero dizer, traduzir no sentido de se transportar, é isso que a gente incentiva. E foi neste conceito que a gente tentou inserir a tradução...*

(P) A proposta de inserção do tema da tradução como técnica didática já estava prevista na ementa ou foi uma iniciativa da senhora?

(R) *A ementa era elástica e permitia ... então a gente fez... eu não escrevi sozinha, escrevi com a minha doutoranda, e a gente discutiu ... que ela também acredita nisso ... então a gente colocou com este intuito, de fazer os alunos pensarem que nem sempre o que está escrito, aquela palavrinha, eu posso traduzir páscoa pela palavra páscoa em espanhol, mas eu não vou chegar no mesmo conceito, e essa conscientização do conceito é que a gente trata como processo tradutório.*

5.5 RESULTADOS OBTIDOS

Apesar da impossibilidade de completar a análise com os questionários enviados aos professores, o objetivo desta pesquisa foi atingido ao se constatar que, apesar da tradução como técnica didática não ser aceita nos padrões metodológicos em voga atualmente, ela está inserida na grade curricular do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, tanto nas disciplinas de LEs, atuando como técnica em si, como nas disciplinas teóricas, apresentando e conscientizando os futuros professores em como utilizar a técnica da tradução pedagógica.

A proposta de análise das atividades de aprendizagem não teve a intenção de avaliar e de qualificar, mas sim de quantificar, de evidenciar que um número cada vez maior de professores utiliza essa técnica, seja de forma aleatória, como uma atividade corriqueira, seja de forma contextualizada, fundamentada pelos teóricos que defendem a tradução como técnica didática, independentemente de sua linha teórica e metodológica.

Observou-se, também, que, por se tratar de um curso de graduação na modalidade a distância, alguns professores utilizaram, de forma frutífera, os recursos que um ambiente *on-line* pode oferecer para a aplicação dessa técnica, como a utilização de gravação de vídeo e áudio, a pesquisa em *sites* diversos a fim de comparar as traduções, a pesquisa na internet e a construção de traduções em grupo. Possibilidades que podem ser enriquecidas no AVEA e, se bem utilizadas, servir como ótimo recurso no desenvolvimento de atividades de aprendizagem que envolvem a tradução como técnica didática.

Embora não se possa estabelecer um padrão entre os professores entrevistados, é possível extrair alguns dados relevantes com o cruzamento das respostas do questionário (apresentado no Anexo E) e da análise das atividades propostas na(s) disciplina(s) ministrada(s). Tais dados são pertinentes para verificar se há coerência entre o discurso e o embasamento teórico apontado nas respostas dos questionários e as atividades encontradas tanto no AVEA quanto no livro-texto.

Assim, observa-se no questionário respondido pela Entrevistada 02 (Anexo E), que leciona há mais de dez anos a disciplina de Língua Espanhola VII, tanto na modalidade a distância como na modalidade presencial, que, para ela, no processo de aquisição da LE, a compreensão é mais importante do que a oralidade, a escrita e a gramática, pois acredita que, no final do curso, os estudantes terão algum domínio nas quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar). Considera a tradução didática um “[...] recurso imprescindível para a consolidação da aprendizagem”.

Em relação ao questionamento sobre a abordagem teórica utilizada, a entrevistada declarou utilizar os teóricos Schleiermacher e Atinkson, este apresentado nesta dissertação como defensor da tradução como técnica didática. Observou-se que a filiação teórica declarada pela entrevistada foi condizente com a parte teórica abordada no livro-texto e com as atividades de aprendizagem tanto do livro-texto quanto do AVEA da referida disciplina, por exemplo, com o exercício de tradução (versão) utilizando o dicionário, a internet e, posteriormente, comparando as traduções com os colegas, quando os estudantes

deveriam anotar as dificuldades encontradas e as diferenças entre as próprias traduções e a dos colegas (e as dificuldades de se levar a LE para LM, o que sabe menos para o que sabe mais).

Acerca das atividades de aprendizagem, observou-se, ainda, que as atividades de tradução foram encontradas em maior número no livro-texto (conforme Anexo D, Imagens 40 a 59) do que no AVEA (Anexo C, Telas 15 e 16), e que, de modo geral, foram ao encontro das sugestões elaboradas por Balboni (2011) e Atkinson (1993).

Em relação à preferência por atividades de tradução, ou de versão, a entrevistada mostrou-se mais favorável ao uso de atividades de tradução da LE para LM, pois

[...] permite uma maior capacidade de reflexão sobre a língua que melhor se domina [...] permite que a comparação entre as línguas ilumine a aprendizagem da nova língua em tópicos conflitantes. (Entrevistada 01).

A professora considera pertinente a utilização da tradução como técnica didática de maneira mais frequente nos níveis iniciais do que nos níveis intermediário e avançado.

Em relação aos objetivos de utilizar a tradução como técnica didática, a entrevistada declarou utilizar a técnica para expansão do vocabulário e para análise de erros.

A análise de erros ajuda a entender os caminhos percorridos pelo aprendiz na elaboração de seus enunciados na nova língua. A tradução ajuda o aluno a seguir seu próprio raciocínio e ajuda a fixar novas palavras na mente. (Entrevistada 01).

Observou-se que há coerência entre os objetivos declarados pela entrevistada e as atividades propostas por ela tanto no livro-texto quanto no AVEA, visto que se encontraram várias atividades com a indicação de utilização do dicionário e, também, de atividades em que o estudante deveria observar e anotar as dificuldades encontradas na tradução e as diferenças entre modalidades de escrita.

Quando questionada sobre o retorno dos estudantes em relação aos objetivos das atividades de tradução, a entrevistada explicou que

[...] os alunos mostraram-se apáticos com a compreensão dessas simetrias e assimetrias,

diferentemente dos alunos da modalidade presencial, que se mostravam entusiasmados, tecendo comentários e fazendo anotações que os ajudassem a lembrar as peculiaridades descobertas. (Entrevistada 01).

Apesar de todo o conteúdo teórico sobre o uso da tradução em aulas de LE, de atividades pertinentes e motivantes, os alunos não corresponderam às expectativas da entrevistada. Nota-se que houve diferença de receptividade entre os estudantes da modalidade a distância e da presencial.

Sobre a interação com o AVEA e o favorecimento das atividades de tradução no ambiente, a entrevistada declarou ter conhecimento suficiente da tecnologia empregada e mostrou-se indiferente ao uso desta tecnologia.

Qualquer meio (presencial ou virtual) pode ser favorável ou não para a elaboração de atividades de traduções didáticas. Depende do modo como cada modalidade é explorada. (Entrevistada 01).

Quanto ao Questionário respondido pela Entrevistada 02, observa-se que a entrevistada leciona há cinco anos ou menos as disciplinas de Língua Espanhola I (segunda edição) e Língua Espanhola VI. Estas disciplinas foram ministradas somente na modalidade a distância e, na modalidade presencial, a entrevistada declarou lecionar outras disciplinas.

Sobre o processo de aquisição de LE, a entrevistada considera a oralidade, a escrita e a compreensão serem mais importantes do que a gramática e acredita que, no final do curso, os estudantes terão domínio das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar).

Em relação à tradução pedagógica, a entrevistada preza o uso da LE e o uso da LM somente “quando necessário”, e concorda com o uso da tradução como técnica didática, pois, assim

[...] os alunos não só ganham mais vocabulário (através das pesquisas nos dicionários), como também compreendem melhor as diferenças das construções frasais na língua estrangeira e na língua materna. (Entrevistada 02).

Ela declarou utilizar mais a tradução (LE-LM) do que versão (LM-LE), e considera esta última apenas para níveis mais avançados em decorrência do maior domínio da língua pelos estudantes, e a pertinência de uso da tradução como técnica didática com frequência para todos os níveis.

A respeito do arcabouço teórico de tradução pedagógica, a entrevistada declarou utilizar as sugestões de Atkinson (1993), servindo-se das seguintes sugestões:

[...] comparação de traduções realizadas por vários grupos de alunos, correção de tradução propositalmente errada, troca de traduções entre os grupos, voltando a traduzir da L2 para a L1 e outras atividades. (Entrevistada 02).

Embora o questionamento fosse voltado especificamente para as disciplinas na modalidade a distância, tais sugestões apresentadas pela entrevistada não foram identificadas nas atividades de aprendizagem do livro-texto ou do AVEA, contudo, a entrevistada afirmou utilizar a técnica da tradução para fins didáticos nas duas modalidades (a distância e presencial), sem esclarecer em qual modalidade as sugestões foram empregadas.

Ao observar as atividades de aprendizagem que utilizaram a tradução como técnica didática, pode-se dizer que há distanciamento em relação à entrevistada, visto que, na disciplina de nível inicial, identificou-se apenas uma atividade de construção de um fórum de expressões idiomáticas (conforme Anexo C, Tela 01), porém, não despertou interesse da participação dos alunos. Na disciplina de Língua Espanhola VI, notou-se que no livro-texto há somente atividades de tradução de palavras e frases, tanto de LE para LM e vice-versa. Já no AVEA, foram observadas algumas atividades de tradução intersemiótica, como a construção de textos a partir de imagens para que o estudante extraísse detalhes das obras e as comparasse e, também, atividades de tradução intralingual, como resumo de textos.

Identificou-se, no AVEA, apenas uma atividade de acordo com as sugestões de Atkinson (1993), que corrobora a declaração da entrevistada. Tal atividade é apresentada na Unidade E como atividade obrigatória (conforme Anexo C, Tela 13), no qual os estudantes deveriam escutar uma notícia em espanhol (disponibilizada em áudio no AVEA) e traduzi-la para o português, observando o público-alvo e o

estilo de escrita (jornalístico), que é diferente das outras modalidades de escrita, como o conto, por exemplo.

Percebe-se que a entrevistada possui o conhecimento teórico sobre a utilização da tradução como técnica didática, mas apresenta dificuldade em aplicar tais conhecimentos e sugestões nas atividades de aprendizagem apresentadas na modalidade a distância.

Para a entrevistada, a tradução como técnica didática serve como análise de erro e expansão do vocabulário. Seu objetivo de uso foi:

[...] obrigar o aluno a refletir sobre o significado das palavras dentro de um contexto e a pensar comparativamente para ter mais consciência das diferenças e assim evitar os erros mais comuns. (Entrevistada 02).

Quando questionada sobre o retorno dos estudantes em relação aos objetivos das atividades de tradução, a entrevistada declarou que os alunos corresponderam aos objetivos propostos e que manifestaram gostar muitas dessas atividades.

Inclusive os alunos gostaram muito das atividades, que foram: 1) traduzir um texto publicitário chileno que orientava para ter cuidado com as queimadas; 2) traduzir o micro-conto “A insônia”, do escritor cubano Virgilio Piñera. (Entrevistada 02).

As duas atividades mencionadas pela Entrevistada 02 não foram encontradas no livro-texto ou no AVEA, o que se faz supor que foram atividades realizadas com os estudantes da modalidade presencial.

Quanto ao questionamento sobre a sua interação com o AVEA e o favorecimento das atividades de tradução neste ambiente, a entrevistada manifestou ter conhecimento avançado na tecnologia empregada e que esta tecnologia teve uma contribuição favorável para o desenvolvimento das atividades de tradução, aproveitando, até mesmo, as atividades de aprendizagem propostas na modalidade a distância também na modalidade presencial por meio do AVEA.

Penso que ajuda, sim, não só o professor, na elaboração de atividades de tradução (acessando diretamente vídeos, com propagandas, músicas, documentários, elaborando exercícios de correção automática e muitos outros), como também os

alunos, pelo fato de que eles já estão no computador e já têm contato com vários dicionários online. (Entrevistada 02).

De modo geral, pode-se depreender que, em relação às TICs, a professora que leciona há menos tempo é mais favorável em utilizá-la, incluindo-a até na modalidade presencial, aproveitando os recursos que a tecnologia pode oferecer, como a inserção de vídeos, músicas e atividades mais elaboradas com correção automática. Por sua vez, a professora que ministra há mais tempo (mais de 10 anos) apresentou uma postura mais conservadora e pragmática em relação às atividades, buscando as sugestões apresentadas por Atkinson (1993), considerando pouco as oportunidades que a tecnologia pode oferecer para enriquecer as atividades tradutórias e promover mais dinamismo aos alunos, o que pode ter ocasionado na falta de estímulo por parte deles.

Pode-se verificar que a tecnologia, quando aceita pelos professores, tende a gerar novos conhecimentos, promovendo dinamismo e interatividade que contribuem com o estímulo aos estudantes.

Para a Entrevistada 01, observa-se que há um comportamento diferenciado em relação aos estudantes da modalidade presencial e da modalidade a distância. A resposta aos objetivos foi mais positiva na modalidade presencial do que na modalidade a distância. Não ficou evidenciado o motivo que gerou essa diferença de reação entre os estudantes, já que a ocorrência pode ser por diversos motivos, como a falta de clareza dos objetivos na atividade proposta, os problemas na elaboração das atividades ou dos enunciados, ou ainda, as atividades serem pouco motivantes para um público-alvo muito específico, que já está imerso em um contexto digital.

Assim, conclui-se que, apesar da impossibilidade de estabelecer um padrão entre os professores, em decorrência do número de questionários respondidos, é possível observar que há uma tentativa de fundamentação teórica nas escolhas de atividades de tradução como técnica didática, contudo, boa parte das atividades de aprendizagem encontradas nos dados pesquisados ainda correspondem às atividades de ordem linguística e avaliativa. Observa-se uma carência em aplicar, de fato, as sugestões propostas pelos autores, agregando o que a tecnologia pode oferecer para proporcionar atividades realmente motivantes e desafiadoras para os estudantes, tecnologias estas que podem servir também à modalidade presencial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo a importância da tradução e da inserção de novas tecnologias na educação, buscou-se, ao realizar esta dissertação, abordar conceitos que pudessem contribuir com a inserção da tradução no âmbito educacional, de forma presencial e a distância.

O avanço das tecnologias revolucionou os meios de comunicação e alterou alguns dos pilares centrais que embalam as tramas da sociedade atual, em todos os seus setores. Na tradução, a oportunidade de difusão e de ampliação do conhecimento, ocorridas principalmente após a Segunda Guerra Mundial, catalisou esforços para a criação de uma disciplina independente, com vistas a tratar da teoria e da prática, da aceitabilidade, da (in)visibilidade e de tantos outros problemas presentes nos Estudos da Tradução.

Com as TICs inseridas na educação, temos uma visível contribuição no que concerne a inovar os métodos e as técnicas hoje empregadas, como é o caso da EaD. Com a globalização, o limite entre as línguas e suas culturas se torna cada vez mais estreito, e o acesso à informação ocorre rapidamente e a todo instante tanto quanto a ânsia por novidades.

A introdução da microinformática como um meio indispensável na educação é fato verificado por vários pesquisadores da área e a inserção da internet como um recurso multimídia favorece, também, o enriquecimento da aprendizagem, contribuindo para a instauração de um modelo de educação baseado na interdisciplinaridade.

A prática da tradução para fins didáticos já foi, como destacado nesta pesquisa, muito comum nos séculos passados, porém direcionada apenas ao enriquecimento do vocabulário, ignorando as outras habilidades necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem de uma LE seja completo. Com a reinserção da prática da tradução, considerando-a uma habilidade a ser adquirida, é possível contribuir ainda mais com as práticas textuais, a compreensão escrita e a criação literária.

A EaD consolida-se progressivamente no mundo globalizado atual, no qual as distâncias se encurtam e o acesso a outras línguas torna-se cada vez mais evidente e necessário. Muitos cursos *on-line* são disponibilizados a todo momento nas redes de informação e constituem projetos prioritários. Diversas universidades já disponibilizam cursos superiores ou de extensão de LE a distância.

Acompanhando essa tendência, a UFSC oferece o Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na modalidade a distância, além da

modalidade presencial. Nesse curso, objeto desta pesquisa, pode-se observar que a prática da tradução como técnica didática já está inserida em sua grade curricular, aceita pela maioria dos professores. Tão importante quanto observar a prática da técnica nas disciplinas, é evidenciar a presença da discussão sobre o tema em disciplinas teóricas de Estudos da Tradução, confirmando a possibilidade de quebra dos paradigmas atuais, eliminando a sombra do passado, enraizada a partir de métodos, como o MGT e o Método da Leitura, nos quais a tradução foi discriminada e abolida da sala de aula.

A inserção do tema nas grades curriculares dos cursos de licenciatura contribui para que os futuros professores, formadores de opinião, possam refletir sobre a prática tradutória, conscientizando os estudantes de que a tradução de uma língua para outra não é apenas uma transposição de códigos, mas sim de uma cultura para outra, implícita em um contexto. A aquisição plena de uma LE somente é possível com a combinação entre aquisição lexical e aquisição sociocultural, papel este que a tradução como técnica pedagógica pode auxiliar.

Com o crescimento da oferta da internet, muitos tradutores automáticos surgiram, porém de qualidade duvidosa. Essa facilidade de acesso às diversas línguas leva os estudantes a uma tendência natural de tradução de maneira pouco reflexiva, pois já estão familiarizados com as ferramentas tecnológicas, presentes no seu dia a dia. Levar o estudante ao conhecimento da tradução como técnica didática oportuniza uma reflexão na e sobre a LE, além de promover atividades de aprendizagem dinâmicas e motivadoras.

Com os recursos digitais disponíveis atualmente e utilizados na EaD, por meio de AVEAs e de comunidades virtuais, a exploração da técnica tradutória para fins didáticos, como sugerido pelos autores Atkinson (1993), Pedroso (2006) e Balboni (2011), pode ser aprimorada, por exemplo, com a elaboração de uma tradução em grupo (chamada de *wiki*), a gravação e a disponibilização de uma peça teatral ou mesmo a comparação de várias traduções de um mesmo artigo espalhadas na rede mundial (a internet).

Assim, considera-se que há uma tendência na quebra de paradigmas referente à tradução, com a constatação de que os professores estão retomando a utilização da tradução como técnica didática, algumas vezes até sem perceber que a utilizam. Embora esta pesquisa não seja conclusiva quanto à posição dos professores em relação à tradução como técnica didática devido a falta de retorno dos questionários por parte dos professores, cumpriu seu objetivo de análise quantitativa das atividades tradutórias. O número de atividades de

aprendizagem encontradas reflete a relevância de se conscientizar os professores quanto a sua prática. Todavia, faz-se necessária uma pesquisa mais aprofundada no que concerne ao tratamento da tradução no ensino-aprendizagem de LE em relação aos professores, agregada na educação à distância, para que se possa, de fato, inovar as abordagens didáticas atuais, contemplando a tradução como uma nova habilidade a ser explorada pelo aprendiz.

Dessa forma, em concordância com as palavras de Azenha Jr. (2006, p. 181),

[...] O lugar da tradução na formação de Letras é a peça que falta para completar um quadro em que teoria e prática, nas suas mais diversas configurações, interagem, estimulam a pesquisa autônoma e contribuem, assim, para a formação de uma reflexão crítica.

6.1 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

A partir dos resultados obtidos, observou-se que há um leque de possibilidades para a continuidade desta pesquisa, que será continuada para minha tese de doutorado. Como recomendação para futuros trabalhos apresenta-se algumas sugestões:

- O lugar da tradução como técnica didática nos livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras.
- O papel das editoras na elaboração dos materiais didáticos.
- A crença dos professores em relação à tradução como técnica didática.
- As Tecnologias de Informação e Comunicação a favor da Tradução como técnica didática.

BIBLIOGRAFIA

- AGILDERE, Suna Timur. **La notion du sens dans la theorie interpretative et dans l'approche communicative**: ses reflets sur la traduction pedagogique. Disponível em: <<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/745/9521.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2011.
- BALLARD, Michel. Opération vérité pour la ytraduction dans l'enseignement supérieur. *In*: MILLIARESSI, Tatiana (Ed.). **De la linguistique à la traductologie**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2011. p. 253-270.
- BOSCH, Agnes. De l'(Im)mortalité des méthodes d'enseignement des langues. **Revista Eletrônica Crisolenguas**, Puerto Rico, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://crisolenguas.uprrp.edu/ArticlesV2N2/Immortalite.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2011.
- CHEVALIER, Christophe. Traduction et didactique des langues. **Revista Encuentro**, Alcalá, n. 7, p. 72-77, dez. 1994. Disponível em: <<http://encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=256>>. Acesso em: 8 abr. 2011.
- CORDEIRO, Juci Mara. Estratégias para o processo tradutório. **Revista Varia Scientia**, v. 4, n. 7, p. 59-75, ago. 2004.
- DELISLE, J. **L'analyse du discours comme méthode de traduction**. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, 1984.
- FRANCO, Marcelo. **A Evolução da Tecnologia Intelectual**. Disponível em <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/m%C3%B3dulos/tecnologia-instrucional/evolu%C3%A7%C3%A3o-da-tecnologia-intelectual>>. Acesso em: 03 fev. 2012.
- GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata da EAD. *In*: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 21-27.

HINOJOSA, Fedra R.; LIMA, Ronaldo. **A tradução como estratégia de interculturalidade no ensino de língua estrangeira**. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação – BOCC. 2008. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/lima-hinojosa-traducao-estrategia-interculturalidade.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2009.

LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MALMKJAER, Kirsten. Mapping and approaching translation studies. *In*: _____. **Linguistics and the Language of Translation**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2005. p. 17-41.

MAZZOTA, Patrizia. La dimensione teorica nella didattica della traduzione tecnico-scientifica. *In*: DE GIOVANNI, F.; DI SABATO, B. **Tradurre in pratica. Riflessioni, esperienze, testimonianze**. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 2010. p. 211-223.

MILLIARESSI, Tatiana. De la traductologie à la linguistique, il n'y a qu'un pas. *In*: MILLIARESSI, Tatiana (Ed). **De la linguistique à la traductologie**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2011. p. 9-24.

OLIVEIRA, Ednei Nunes de. **A Lingüística de Corpus no aprendizado de línguas como forma de uso do computador no ensino fundamental e médio**. Florianópolis: 2005. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PHILIPPS, Cynthia Christine Ebert. **O uso discriminado e indiscriminado da tradução como estratégia de ensino de língua inglesa**. Itajaí: 2003. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

PORCELLI, Gianfranco. Tradurre per apprendere a comunicare in ambito microlinguistico. *In*: DE GIOVANNI, F.; DI SABATO, B.

Tradurre in pratica. Riflessioni, esperienze, testimonianze. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 2010. p. 211-223.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. **Tradução e diferença.** São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

SABATO, Bruna di. La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue. **Studi di Glottodidattica**, Bari, v. 1, n. 1, p. 47-57, 2007.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. Ueber die verschiedenen methoden des uebersezens (Sobre os diferentes métodos de tradução). *In*: HEIDERMANN, Werner. (Org.). **Clássicos da teoria da tradução.** Florianópolis: UFSC, Núcleo de tradução, 2001. p. 26-85. v. 1. (Antologia bilíngue, alemão-português).

SEARA, Ana Rodríguez. L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. **Revista de humanidades**, Tudela, n. 1, nov. 2001. Disponível em: <http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm>. Acesso em: 8 abr. 2011.

SILVEIRA, Cilene Gonçalves da. **Tradução aplicada ao ensino de línguas: habilidade ou competência?** 2007, 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) –Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 5. Reimp. São Paulo: Cultrix, 1974.

SOARES, Débora Racy. Traduções e Desconstruções. **Revista Línguas e Letras**, Cascavel, v. 9, n. 16, p. 157-171, 2008.

VENTURELLA, Valéria Moura. **Rumo a uma abordagem transdisciplinar para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em sala de aula.** 2004. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

WILLS, Wolfram. Interdisciplinarity in translation Studies. **Target**, Amsterdam, v. 11, n. 1, p. 131-144, 1999.

REFERÊNCIAS

AFONSO, João Santos; SANTOS, José Manuel. **Comunicação e teoria da tradução**. 1997. Disponível em:

<<http://www.prof2000.pt/users/jsafonso/tese.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. *In*: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

ARAÚJO JR., Carlos Fernando de; MARQUESI, Sueli Cristina. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. *In*: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 358-368.

ARROJO, Rosemary. Os 'estudos da tradução' como área de pesquisa independente: dilemas e ilusões de uma disciplina em (des)construção. **DELTA**, São Paulo, v. 14, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2010.

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

AZENHA JR., João. O lugar da tradução na formação na formação em letras: algumas reflexões. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 17, p. 157-188, 2006.

BALBONI, Paolo E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. **Revista In-traduições**, v. 4, n. 1. Tradução de Maria Teresa Arrigoni. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <http://www.pget.ufsc.br/in-traducoes/edicao_4/Traducao01-Difamacao_REVISADA.pdf>. Acesso em: 23/11/2011.

BALBONI, Paolo E. **Le Sfide di Babele**. Torino: UTET, 2002.

BALLARD, Michel. **De Ciceron a Benjamin**. Traducteurs, traductuins, réflexions. Paris: Presses Universitaires de Lille, 1992.

BASSNET, Susan. **Estudos de tradução**: fundamentos de uma disciplina. Tradução de Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 2003.

BERLITZ BRASIL. Metodologia. 2008. Disponível em: <<http://www.berlitz.com.br/niveis-de-conhecimentos>>. Acesso em: 5 fev. 2012.

BIASOTTO-HOLM, Milenne. Para uma abordagem enunciativa no ensino/aprendizado de língua estrangeira. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 163-179, 2008.

BOHN, Hilário I. *Linguística Aplicada*. In: BOHN Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino (Org.). **Tópicos de Linguística Aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 11-39.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Diário Oficial [da] União, Brasília,DF. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 27 dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Diário Oficial [da] União, Brasília,DF. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 27 dez. 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Encontro da UAB apresenta balanço de 2011 e planejamento para 2012**. dez. 2011. Disponível em:

<http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=189:encontro-da-uab-apresenta-balanco-de-2011-e-planejamentos-para-2012&catid=1:noticia&Itemid=7>. Acesso em: 27 dez. 2011.

CARVALHO, Marcelo Sávio Revoredo Menezes de. **A trajetória da internet no Brasil**: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança. 2006, 239 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Sistemas e Computação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências de Engenharia de Sistemas e Computação, Universidade federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CATFORD, John C. **A Linguistic Theory of Translation**: an Essay on Applied Linguistics. London: Oxford University Press, 1965.

CERVO, I. Z. S. **Tradução e ensino de línguas**. 207 f. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2003.

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

DALMAU, Marcos Baptista Lopez. **Introdução à educação a distância**. 2. ed. rev. atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.

DELISLE, Jean; WOODSWORTH, Judith. **Os tradutores na história**. Tradução de Sérgio Barth. São Paulo: Ática, 1998.

DEPAULA, Lilian; MORAES, Marcos. **Projeto Bernstein**. TEI/Projeto 5ª. Habilidade: Músicos & tradutores em diálogo. 2007.
Disponível em:
<http://www.chn.ufes.br/tei/activeNews_print.asp?articleID=13>.
Acesso em: 10 jul. 2008.

ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.

EMMEL, Ina. Lingüística e Ciência da Tradução – Existe Alguma Relação? **Cadernos da Tradução**, Florianópolis. v. 1, n. 2, p. 75-85, 1997.

FEDOROV, Andrej. **Vvednie v teoriju perevoda** (Introdução à Teoria de Tradução). Moscou: Isdatel'stvo Literaturny na inostrannykh jazykakh, 1953.

FERNANDEZ, Consuelo Teresa. Os métodos de preparação de material impresso para EaD. *In*: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 395-402.

FUCHS, C. *et al.* **Linguistique et traitements automatiques des langues**. Paris: Hachette, 1993.

FURLAN, Mauri. Brevíssima História da Teoria da Tradução no Ocidente – I. Os Romanos. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis: UFSC, v. 8, p. 11-28, 2003.

FURLAN, Mauri. “Possibilidade(s) de Tradução(ões)”. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis: UFSC, n. 3, p. 89-111, 1998.

GRAHAM, Joseph F. Theory for Translation. *In*: ROSE, Gaddis (Org.) **Translation Spectrum — Essays in Theory and Practice**, Albany: State University of New York Press, 1981.

HOLMES, James S. The name and nature of translation studies. *In*: _____. **Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies**. Amsterdam: Rodopi, 1994. p. 172-185.

JAKOBSON, Roman. Aspectos lingüísticos da tradução. *In*: _____. **Lingüística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995. p. 63-72.

KALATZIS, A. C.; BELHOT, R. V. Estilos de aprendizagem e educação a distância: perspectivas e contribuições. **Revista GEPROS: Gestão da Produção, Operações e Sistemas**, Bauru: Departamento de Engenharia de Produção da Faculdade de Engenharia da UNESP e Faculdade Etapa, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007,

LADMIRAL, Jean-René. **Traduire: théorèmes pour la traduction**. Reimpressão. Paris: Gallimard, 2010. (Coleção Tel).

LEFEVERE, André. Translation Studies: The Goal of the Discipline. *In*: HOLMES, James S.; LAMBERT, J.; VAN DEN BROECK, R. (Org.) **Literature and Translation**. Louvain: Acco, 1978.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do Ensino de Línguas. *In*: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino (Org.). **Tópicos de Lingüística Aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1993.

LUCINDO, Emy Soares. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Scientia Traductionis**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 1-10, nov. 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. *In*: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 297-303.

MOUNIN, Georges. **Les problèmes théoriques de la traduction**. Gallimard, 1963.

MOUNIN, Georges. **Teoria e storia della traduzione**. Torino: Giulio Einaudi editore S. p. A., 1965.

NAVARETTE, P. Zurruta. La traducción explicativa y la traducción interiorizada en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. *In*: FERNANDEZ, L. Felix; ARJONILLA, Ortega. (Ed.). **Estudios de traducción y interpretación**, Málaga: CEDMA, p. 133-139, 1997.

NIDA, Eugene A. **Toward a Science of Translating with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translation**. Leiden: Brill, 1964.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

OSIMO, Bruno. **A tradução como processo mental**. Tradução de Mauro Rubens da Silva e Nadia Fossa. 2008. Disponível em: <http://courses.logos.it/pls/dictionary/linguistic_resources.cap_1_9?lang=bp>. Acesso em: 3 abr. 2011.

PEDROSO, Sergio Flores. Tradução e ensino de línguas não-maternas. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 51-72, jan./jun. 2006.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: Clé International, 1988.

RABUSKE, Renato Antônio. **Inteligência artificial**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1995.

REGO, Gabriela de Azevedo Leão. **O lugar da tradução no ensino de língua estrangeira moderna**, 2008. 28 f. Monografia (Bacharelado em Letras) – Bacharelado em Letras com ênfase em Estudos da Tradução, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

REIS, Patrícia Dias. Idéias sobre tradução. **Revista UNORP**, São José do Rio Preto, v. 1, n. 1, p. 41-49, dez. 2002.

RIBEIRO, Adalto Clímaco. **Uma via de mão dupla: a tradução e o ensino contrastivo de língua estrangeira**. 2005. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005.

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

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

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

SARAIVA, Terezinha. A Educação a Distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 16, n. 70, p. 17-27, abr./jun., 1996.

SILVA, Cássio David da; SILVA, Marciano Lopes e Silva. A oficina de tradução no ensino de “LE” e a Teoria Literária. **Revista Acta Scientiarum**, v. 25, n.1, 2003, p. 33-43.

SOUZA, Antonio Carlos de; FIALHO, Francisco Antonio Pereira; OTANI, Nilo. **TCC: métodos e técnicas**. Florianópolis: Visual Books, 2007.

SOUZA, José Pinheiro de. Tradução e ensino de línguas. **Revista do GELNE**, Fortaleza, ano 1, n. 1, p. 141-151, 1999.

STEINER, George. **Depois de Babel**: questões de linguagem e tradução. Tradução de Carlos Alberto Faraco. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.

TORRES, Patrícia Lupion; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Educação a distância: passado, presente e futuro. *In*: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 456-461.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Ministério da Educação – MEC. 2006. **Projeto de Curso Licenciatura em Letras-Espanhol (modalidade a distância)**: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Maria José Damiani Costa; Vera Regina de Aquino Vieira. Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://ead.ufsc.br/espanhol/files/2008/09/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-Letras-Espanhol-EaD.doc>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Ministério da Educação – MEC. 2011. **Proposta de Reedição do Curso Licenciatura em Letras-Espanhol (modalidade a distância)**: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Maria José Damiani Costa; Vera Regina de Aquino Vieira; Raquel Carolina Ferraz D’Ely. Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://ead.ufsc.br/espanhol/files/2011/02/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-TURMA-2011.1.doc>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

VERONEZE, Claudia Andréia Savaris; CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. Repensando os métodos de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa através da história. **UNICENTRO - Revista Eletrônica Lato Sensu**, n. 5, 2008. Disponível em: <http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/5%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/8-Ed5_CH-Repen.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2011.

VINAY, J. P.; DARBELNET, J. **Stylistique comparée du français et de l’anglais**. Méthode de traduction. Paris: Didier, 1972.

WESSEL, Carla. **Uma breve reflexão sobre o ensino/aprendizagem da língua estrangeira – da Antiguidade à Modernidade**. 2008. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/899394>>. Acesso em: 20 maio 2011.

WIDDOWSON, H. G. The deep structure of discourse and the use of translation. *In*: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Ed.). **The Communication Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979. Não paginado.

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

APÊNDICE A – Questionário para os Professores

Esse instrumento de coleta de dados tem por objetivo obter algumas informações sobre o uso da tradução como ferramenta didática no Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, ministrado na modalidade a distância pelo Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina. Por favor, não consulte ninguém para responder as perguntas. Muito obrigada por colaborar com esta pesquisa.

Professor(a): _____

Disciplina que leciona: _____

Modalidade que leciona: () Presencial () A distância

Tempo que leciona a disciplina: () 0 a 5 anos
() 6 a 10 anos
() mais de 10 anos

- 1) Indique abaixo o que julga mais importante no processo de aprendizagem de uma LE na modalidade a distância. Marque 1 para nenhuma importância, 2 para pouca importância e 3 para muita importância.

() A oralidade () A compreensão

() A escrita () A gramática

- 2) Em relação à utilização da língua materna em aula de língua estrangeira, assinale a afirmativa mais adequada para o(a) senhor(a):

() Os professores devem comunicar-se somente em língua estrangeira.

() Os professores devem comunicar-se sempre em língua materna.

- Os professores devem usar a língua estrangeira, mas também a língua materna para explicar as lições mais difíceis.
- A língua materna deve ser utilizada somente como último recurso.
- Outra. Qual? _____

- 3) O(a) senhor(a) acredita que, ao final do curso, os estudantes terão domínio da língua estrangeira ao ouvir, falar, ler e escrever?
- sim um pouco não
- 4) Qual a sua opinião quanto ao uso da tradução como técnica didática no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira? Justifique.
- concordo concordo parcialmente
- discordo não tenho opinião formada sobre o assunto

- 5) Na sua disciplina, ministrada na modalidade a distância, o(a) professor(a) utilizou atividades de tradução com fins didáticos. Para a elaboração de tais atividades o(a) senhor(a) serviu-se de sugestões de algum teórico? Justifique.

- 6) Indique que modalidade de tradução se revela mais pertinente ao ensino de língua estrangeira. Justifique:
- a) a tradução da língua estrangeira para a Língua Materna;

b) a tradução da língua materna para a língua estrangeira?

- 7) Na sua opinião, a tradução como estratégia de aprendizagem pode ser usada de forma mais pertinente a certos níveis de aprendizagem do que em outros (inicial, intermediário, avançado)? Complete os espaços com apenas **uma** das expressões: **Com frequência**, **Algumas vezes**, **Raramente**, **Nunca**.

a) _____ utilizo a técnica da tradução no estágio **inicial** de aprendizagem de língua no curso a distância.

b) _____ utilizo a técnica da tradução no estágio **intermediário** de aprendizagem de língua no curso a distância.

c) _____ utilizo a técnica da tradução no estágio **avançado** de aprendizagem de língua no curso a distância.

- 8) De que forma explora ou exploraria a tradução como estratégia de ensino de língua estrangeira? (Como mero exercício tradutório? Como estratégia para análise do erro? Como forma de expandir o vocabulário? Outros). Justifique.

- 9) Ao utilizar a tradução para fins didáticos na sua disciplina ministrada na modalidade a distância, qual foi o seu objetivo e expectativa? Os estudantes corresponderam aos objetivos?

10) Como classifica o seu conhecimento em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem:

- () Nenhum conhecimento () Pouco conhecimento
() Conhecimento suficiente () Muito conhecimento

11) Em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem e às atividades de tradução pedagógica, pode-se dizer que a tecnologia favorece a elaboração de atividades de tradução didática? Justifique.

12) Caso você ministre a mesma disciplina também na modalidade presencial, você utiliza alguma atividade de tradução como técnica didática? Justifique.

APÊNDICE B – E-mails Enviados aos Professores

11/01/12

Gmail - Participação em Pesquisa de Mestrado (PGET/UFSC)



Annye Tessaro <annvet@gmail.com>

Participação em Pesquisa de Mestrado (PGET/UFSC)

Annye Tessaro <annvet@gmail.com>

8 de novembro de 2011 11:42

Prezados Professores,

Sou mestranda no Programa de Estudos da Tradução PGET-UFSC sob a orientação do Prof. Dr. Sergio Romanelli e o tema da minha dissertação de mestrado é o uso da tradução como técnica didática no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para minha pesquisa, investiguei e selecionei no curso de Letras Espanhol, na modalidade EaD, as disciplinas (e professores) que utilizaram a tradução como técnica didática. Para concluir a minha pesquisa de mestrado, gostaria de convidá-los à participar, respondendo o questionário em anexo.

Caso aceitem colaborar com a minha pesquisa, solicito o consentimento assinando o termo em anexo. Este documento assegura que o nome de cada um dos professores serão preservados.

Fico no aguardo da resposta, se possível, até dia 30/11/2011.

O questionário e o termo assinado podem ser devolvidos por e-mail annvet@gmail.com.

Agradeço desde já aos professores que aceitem participar da pesquisa e me coloco a disposição para esclarecer as dúvidas que por ventura surgirem.

Atenciosamente

Annye Tessaro
Mestranda em Estudos da Tradução - UFSC
Traduções FR/PT-BR
Florianópolis / SC - Brasil

2 anexos

 **Questionario para os professores.docx**
17K

 **termo_de_consentimento Annye.doc**
123K

Annye Tessaro <annyet@gmail.com>

Pesquisa de Mestrado - À pedido do prof. Sergio Romanelli (PGET/UFSC)

Annye Tessaro <annyet@gmail.com>

13 de dezembro de 2011 22:23

Prezados Professores,

Boa noite.

Venho novamente solicitar sua contribuição com a minha pesquisa de mestrado. Entendo que neste momento, fim de ano e encerramento de semestre, é atribulado para todos. É uma rápida pesquisa sobre as disciplinas ministradas por vocês no curso de Língua Espanhola na modalidade EaD, e dependo desta pesquisa para concluir a minha dissertação que deverá ser defendida até 28 de fevereiro de 2012. Sem os questionários inviabiliza a minha pesquisa. Garanto que não levará mais que 10 minutos para respondê-las.

Agradeço desde já quem puder colaborar.

Cordialmente

Annye Tessaro
Mestranda em Estudos da Tradução - UFSC
Traduções FR/PT-BR
Florianópolis / SC - Brasil

----- Mensagem encaminhada -----

De: **Annye Tessaro** <annyet@gmail.com>

Data: 8 de novembro de 2011 11:42

Assunto: Participação em Pesquisa de Mestrado (PGET/UFSC)

Prezados Professores,

Sou mestranda no Programa de Estudos da Tradução PGET-UFSC sob a orientação do Prof. Dr. Sergio Romanelli e o tema da minha dissertação de mestrado é o uso da tradução como técnica didática no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para minha pesquisa, investiguei e selecionei no curso de Letras Espanhol, na modalidade EaD, as disciplinas (e professores) que utilizaram a tradução como técnica didática. Para concluir a minha pesquisa de mestrado, gostaria de convidá-los a participar, respondendo o questionário em anexo.

Caso aceitem colaborar com a minha pesquisa, solicito o consentimento assinando o termo em anexo. Este documento assegura que o nome de cada um dos professores serão preservados.

Fico no aguardo da resposta, se possível, até dia 30/11/2011.

O questionário e o termo assinado podem ser devolvidos por e-mail annyet@gmail.com

11/01/12

Gmail - Pesquisa de Mestrado - À pedido do prof. Sergio Romanelli (PG...

Agradeço desde já aos professores que aceitarem participar da pesquisa e me coloco a disposição para esclarecer as dúvidas que por ventura surgirem.

Atenciosamente

Annye Tessaro
Mestranda em Estudos da Tradução - UFSC
Traduções FR/PT-BR
Florianópolis / SC - Brasil

2 anexos

 **Questionario para os professores.docx**
17K

 **termo_de_consentimento Annye.doc**
123K

APÊNDICE C – *E-mails* recebidos dos Professores

11/01/12

Gmail - Participação em Pesquisa de Mestrado (PGET/UFSC)



Annye Tessaro <annyet@gmail.com>

Participação em Pesquisa de Mestrado (PGET/UFSC)

9 de novembro de 2011 19:10

Para: Annye Tessaro <annyet@gmail.com>

Prezada Mestranda Annye;
Sinto não poder colaborar com a informação solicitada. Estou aposentado faz mais de dois anos. Atualmente estou em Alemanha; vim no começo do ano e volto a Brasil no começo del proximo.
Desejo-lhe sucesso nel suo lavoro.

Em 8 de novembro de 2011 11:42, Annye Tessaro <annyet@gmail.com> escreveu:
[Texto das mensagens anteriores oculto]

11/01/12

Gmail - Participação em Pesquisa de Mestrado (PGET/UFSC)



Annye Tessaro <annyet@gmail.com>

Participação em Pesquisa de Mestrado (PGET/UFSC)

11 de novembro de 2011 07:56

Para: Annye Tessaro <annyet@gmail.com>

Em anexo, envio questionário respondido. Ao longo do dia, enviarei o termo de consentimento.

Citando Annye Tessaro <annyet@gmail.com>:

[Texto das mensagens anteriores oculto]

 **Questionario_para_os_professores.docx**
18K

11/01/12

Gmail - Participação em Pesquisa de Mestrado (PGET/UFSC)



Annye Tessaro <annyet@gmail.com>

Participação em Pesquisa de Mestrado (PGET/UFSC)

16 de novembro de 2011 08:53

Para: Annye Tessaro <annyet@gmail.com>

Bom dia, Annye

Segue anexado o questionário e o termo de consentimento (com assinatura escaneada).
Espero ter ajudado na sua pesquisa.

Abraço,

Em 8 de novembro de 2011 11:42, Annye Tessaro <annyet@gmail.com> escreveu:

Prezados Professores,

[Texto das mensagens anteriores oculto]

-

Coordenadora do Curso de Letras Espanhol - DLLE
Universidade Federal de Santa Catarina

<http://www.ufsc.br/>

Coordenadora do Núcleo Quevedo de Estudos Literários e Traduções do Século de Ouro.

<http://www.nucleoquevedo.cce.ufsc.br/>

Professora da Pós-Graduação em Estudos da Tradução

<http://www.pget.ufsc.br>

2 anexos

 **termo_de_consentimento Annye.doc**

151K

 **Questionario para os professores.doc**

35K

ANEXO A – Organização Curricular do Curso de Letras-Espanhol (Primeira edição)

1ª FASE

Código	Disciplina	h/a total	h/a CC	h/a PCC
LLE	Introdução aos Estudos da Linguagem	60	60	0
LLE	Introdução a Educação a Distância	60	60	0
LLE	Introdução aos Estudos da Narrativa	60	60	0
LLE	Introdução aos Estudos da Tradução	60	60	0
LLE	Língua Espanhola I	108	108	0
Total		348	348	0

2ª FASE

Código	Disciplina	h/a total	h/a CC	h/a PCC
LLE	Língua Espanhola II	108	96	12
LLE	Literatura Ocidental I	60	52	8
LLE	Estudos Lingüísticos I	60	52	8
LLE	Intr. ao Estudo do Texto Poético e Dramático	60	60	
LLE	Introdução à Lingüística Aplicada	30	28	2
Total		318	288	30

3ª FASE

Código	Disciplina	h/a total	h/a CC	h/a PCC
LLE	Língua Espanhola III	108	96	12
LLE	Literatura Ocidental II	60	52	8
LLE	Estudos Lingüísticos II	60	60	0
LLE	Estudos da Tradução I	60	60	0
Total		288	268	20

4ª FASE

Código	Disciplina	h/a total	h/a CC	h/a PCC
LLE	Língua Espanhola IV	108	96	12
LLE	Literatura Estrangeira I	60	52	8
LLE	Estudos da Tradução II	60	52	8
LLE	Pesquisa em Letras Estrangeiras I	60	52	8
Total		288	252	36

5ª FASE

Código	Disciplina	h/a total	h/a CC	h/a PCC
LLE	Língua Espanhola V	108	96	12
LLE	Literatura Estrangeira II	60	52	8
LLE	Linguística Aplicada I	60	40	20
	Organização Escolar	60	60	0
	Didática	108	72	36
Total		396	320	76

6ª FASE

Código	Disciplina	h/a total	h/a CC	h/a PCC	Estágio
LLE	Língua Espanhola VI	108	72	36	
LLE	Literatura Estrangeira III	60	45	15	
	Psicologia Educacional	60	60	0	
	Metodologia do Ensino	108	72	36	
ESI	Estágio Supervisionado I	0	0	0	90
Total		336	249	87	90

7ª FASE

Código	Disciplina	h/a total	h/a CC	h/a PCC	Estágio
LLE	Língua Espanhola VII	108	72	36	
LLE	Literatura Estrangeira IV	60	45	15	I
LLE	Linguística Aplicada II	108	36	72	
ESII	Estágio Supervisionado II	0	0	0	180
Total		276	153	123	180

8ª FASE

Código	Disciplina	h/a total	h/a CC	h/a PCC	Estágio
LLE	Língua Espanhola VIII	108	00	108	
LLE	LIBRAS para Licenciatura em Letras-Espanhol	60	60	0	
ESIII	Estágio Supervisionado III		0	0	216
Total		168	60	108	216

Resumo das Atividades que compõem o Currículo de LETRAS-ESPANHOL

	CARGA HORARIA OBRIGATÓRIA		
FASES	CC	PCC	ESTAGIO
1ª	348	-	-
2ª	288	30	-
3ª	268	20	-
4ª	252	36	-
5ª	320	76	-
6ª	249	87	90
7ª	153	123	180
8ª	60	108	216
TOTAL	1.938	480	486

Total de h/a de Conteúdos Curriculares: 1.938 h/a

Total de h/a de PCC: 480

Total de h/a de Atividades Complementares: 200 h/a

Total de h/a Estágio Supervisionado: 486 h/a

Carga Geral Obrigatória da Licenciatura Letras/Espanhol: 3.104 horas

ANEXO B – Organização Curricular do Curso de Letras-Espanhol (Segunda edição)

1ª FASE

Código	Disciplina	Total
LLE	Introdução a Educação a Distância	90
LLE	Língua Espanhola I	90
LLE	Leitura e Produção Textual Acadêmica I	30
Total		210

2ª FASE

Código	Disciplina	Total
LLE	Introdução aos Estudos da Linguagem	60
LLE	Introdução aos Estudos da Narrativa	60
LLE	Introdução aos Estudos da Tradução	60
LLE	Língua Espanhola II	90
LLE	Introdução à Lingüística Aplicada	30
Total		300

3ª FASE

Código	Disciplina	Total
LLE	Língua Espanhola III	90
LLE	Literatura Ocidental I	60
LLE	Estudos Lingüísticos I	60
LLE	Intr. ao Estudo do Texto Poético e Dramático	60
Total		270

4ª FASE

Código	Disciplina	Total
LLE	Língua Espanhola IV	108
LLE	Literatura Ocidental II	60
LLE	Estudos Lingüísticos II	60
LLE	Estudos da Tradução I	60
Total		288

5ª FASE

Código	Disciplina	Teoria	PCC	Total
LLE	Língua Espanhola V			60
LLE	Literatura Hispânica I			60
LLE	Estudos da Tradução II			60
LLE	Pesquisa em Letras Estrangeiras I			60
LLE	Língua e Ensino I	20	60	80
	Literatura e Ensino I	20	60	80
Total		40	120	400

6ª FASE

Código	Disciplina	Teoria	PCC	Total
LLE	Língua Espanhola VI			90
LLE	Literatura Hispânica II			60
LLE	Lingüística Aplicada I			60
MEN	Organização Escolar	40	20	80
MEN	Didática	40	20	108
Total		80	40	398

7ª FASE

Código	Disciplina	Teoria	PCC	Total
LLE	Língua Espanhola VII			90
LLE	Literatura Hispânica III			60
	Psicologia Educacional	40	20	60
	Metodologia do Ensino	100	20	108
LLE	Língua e Ensino II	20	60	80
Total		160	100	398

8ª FASE

Código	Disciplina	Teoria	PCC	Estágio	total
LLE	Língua Espanhola VIII				60
LLE	Literatura Hispânica IV				60
LLE	Linguística Aplicada II				108
LLE	Literatura e Ensino II	20	60		80
ESI	Estágio Supervisionado I	-	-	180	180
Total		40	60	180	488

9ª FASE

Código	Disciplina	Teoria	PCC	Estágio	Total
LLE	Língua e Ensino III	20	60		80
LLE	Literatura e Ensino III	20	60		80
LLE	LIBRAS para Licenciatura em Letras Espanhol		-		60
ESI	Estágio Supervisionado II		-	220	220
Total		40	120	220	440

Resumo das Atividades que compõem o Currículo de LETRAS ESPANHOL

	CARGA HORARIA OBRIGATÓRIA		
FASES	TEORIA	PCC	ESTAGIO
1ª	210	-	-
2ª	300	-	-
3ª	270	-	-
4ª	288	-	-
5ª	280	120	-
6ª	358	40	-
7ª	298	100	-
8ª	248	60	180
9ª	100	120	120
TOTAL	2.352	440	400

Total de h/a de Teoria: 2.352 h/a

Total de h/a de PCC: 440

Total de h/a Estágio Supervisionado: 400 h/a

Total de h/a de Atividades Complementares: 200 h/a*

Carga Geral Obrigatória da Licenciatura Letras/Espanhol: 3.392 horas

*O aluno deverá cumprir 200 horas de ACC no decorrer do Curso.

ANEXO C – Atividades de Tradução disponibilizadas no AVEA

EAD-UFSC
ENSINO A DISTANCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

LLE9411-0111111 (20112) - Língua Espanhola I

EAD > LLE9411-0111111 (20112) > Fóruns > Foro de expresiones idiomáticas

Buscar en fóros

Este foro permite que cualquiera elija suscribirse o no
Ahora cualquiera puede elegir si se suscribe
Suscribirse a este foro

Foro de expresiones idiomáticas

Este foro de dudas tiene como base las expresiones idiomáticas encontradas en el texto Test de compatibilidad viajera. ¿Conocéis otras expresiones? Te invitamos a que las compartas con tus compañeros en este foro.

...hay que estar a las dura y a las maduras... hay que estar en las buenas y en las malas, cuando todo anda bien y cuando todo anda mal.

...hacer buenas migas... obtener un buen resultado, llevarse bien con alguien.

...partiendo peras... a las piñas, peleando.

...un tira y afloja... imponerse en ciertas cosas y ceder en otras.

¿Quieres conocer más expresiones idiomáticas en español? Haz clic en este sitio: http://www.ccdmd.qc.ca/ri/expressions/repertoire_es.php

Tema	Comenzado por	Respuestas	Último mensaje
¿Conoces estas otras expresiones y dichos?	Andrea García Pita	0	Andrea García Pita Qui, 15 de Set de 2011, 11:54



EAD-UFSC
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

LLE9031-0311074 (20091) - Estudo da Tradução I

EAD ▶ LLE9031-0311074 (20091) ▶ Atribuição ▶ Tarefa 2 - entrega 06/03



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Visible groups All participants

Tarefa 2 -entrega 06/03

Leia e releia o poema **"A Través" de Octavio Paz**; faça consultas ao dicionário se for preciso e/ou consulte um falante de espanhol; pense nas "estranhezas" dessa linguagem, encarando-as como formas de brincar com a língua, de ultrapassar seus limites de uso comum. Exercite sua capacidade tradutória: imagine algumas possíveis soluções de tradução para o português. Discuta as opções com seus colegas. Escolha três estrofes do poema e entregue uma versão final de sua tradução através do ambiente virtual.

Certamente, a seguinte concepção de poesia exposta por A.W. Schlegel no texto "Sobre a poesia, a métrica e a língua", de 1795, pode contribuir: o poema "não se compõe apenas de versos; o verso de palavras; as palavras de sílabas; as sílabas de sons individuais. Estes devem ser examinados segundo sua harmonia ou desarmonia; as sílabas devem ser contadas, medidas; as palavras escolhidas; os versos, enfim, delicadamente ordenados e agenciados mutuamente. Mas não é tudo. Observou-se que o ouvido tem uma agradável sensação de cócegas quando as mesmas terminações sonoras das palavras voltam em intervalos determinados. O poeta deve também buscar isso e frequentemente explorar o domínio da linguagem de um extremo a outro [...] por causa de uma só terminação [...] Tu farás versos com o suor de tua testa! Tu gerarás poemas na dor!" (Schlegel Apud Bernah, 2002: 234-235).

Para a avaliação da Tarefa 2, levaremos em consideração se a sua tradução conseguiu captar a "essência" do poema. Lembre-se que a tradução deve ser sua, original, cuidado com plágios!

Available from: Friday, 20 February 2009, 01:10 AM
Due date: Sunday, 8 March 2009, 11:55 PM



EaD-UFSC
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**

LLE9032-0411074 (20092) - Estudo da Tradução II (PCC 8 horas-aula)

EaD > LLE9032-0411074 (20092) > Assignments > Atividade 2 - prazo de entrega:08/10

Visible groups All participants

Jump to...

Atividade 2

Exercício de tradução
Agora vamos praticar um pouquinho! Com base na leitura dos tópicos 1.1 e 1.2 do seu livro didático, traduza o poema *Proverbios y cantares*. Esta atividade é **individual**. Mas, para realizar esta tarefa de tradução, você terá que realizar os passos descritos a seguir:

a) Primeiro passo: você irá discutir em seu polo sobre os propósitos dessa tradução, quais são os aspectos essenciais do poema, que devem ser recriados na tradução, de modo a cumprir com seu objetivo de "apresentar o conteúdo do poema", o sentido. Que estratégias é preciso utilizar? É preciso sacrificar algum procedimento estilístico na "letra" do texto? (relembre a discussão de Berman no livro anterior).

b) Segundo passo: O poema *Proverbios y cantares* lhe foi apresentado na página 8 de seu livro. Sua tarefa é traduzi-lo, tendo como público alvo alunos do curso de Letras EAD, que não têm conhecimento da língua espanhola. Seus leitores precisam conhecer o conteúdo desse poema (este seria o *skopos* da tradução). Com base nesses dados, como você faria esta tradução? Que estratégias você usaria? Apresente uma tradução comentada, isto é, explique as escolhas tradutórias que considere mais relevantes para chegar ao *skopo* de sua tradução, ou seja, para cumprir seu propósito.

Data para a realização da tarefa: 02/10 a 08/10

EaD-UFSC
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

LLE9032-0411074 (20092) - Estudo da Tradução II (PCC 8 horas-aula)

EaD > LLE9032-0411074 (20092) > Assignments > Atividade 8 - prazo de entrega: 14/11

Visible groups **All participants** | Jump to...

Leia as perguntas abaixo e redija sua opinião em, no máximo, uma lauda (equivalente a 1000 caracteres de texto). Você pode comentá-las individualmente ou considerando as três em conjunto. Para ajudá-lo em suas reflexões você pode acessar os links abaixo referentes à artigos sobre tradução e ensino de línguas.

Quais os aspectos (+) e/ou (-) que você pode ressaltar para o uso da tradução em sala de aula? Como você se posiciona em relação ao uso da tradução para o ensino de LE? Ela apenas permeal a quatro habilidades já conhecidas (leitura, escuta, escrita e fala) ou é uma quinta habilidade?

<http://www.scientiaintraducoes.ufsc.br/ensino.pdf> - Tradução e ensino de línguas estrangeiras – Emy Soares
<http://www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm> - Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Sérgio Romanelli
http://www.geine.ufc.br/revista_ano1_no1_27.pdf - Tradução e ensino de línguas – Jose Pinheiro de Souza

PRAZO DE ENTREGA: 14/11.

Available from: Sunday, 8 November 2009, 11:55 PM
Due date: Saturday, 14 November 2009, 11:55 PM

Instruções para o PCC

O tema escolhido para a atividade de PCC – Prática como Componente Curricular é “Tradução e ensino de LE”. Cada grupo deverá elaborar um **Plano de Aula**, pensando em como tarefas de tradução podem ser utilizadas de maneira proveitosa em sala de aula.

Mas não basta pensar numa atividade qualquer de tradução; você deve ter consciência do por quê da escolha da atividade e os motivos pelos quais você acredita que ela pode ser importante para o aprendizado do aluno.

Informações importantes:

- O trabalho deve ser feito em **duplas** ou **trios**;
- Antes de preparar o Plano de aula, os componentes devem eleger um público-alvo (quem são os alunos para os quais a aula está sendo preparada? São crianças? De que série? Jovens, adultos, uma turma da terceira idade...? Enfim, pense no perfil de seus alunos);
- Os componentes das duplas/trios devem considerar suas próprias experiências como alunos durante a elaboração da atividade (ou seja, com base em sua experiência como aluno, o que você acredita que funciona para a sua aprendizagem? Por quais motivos? Que tipo de atividade você acredita que poderia ser feita para auxiliar na sua compreensão? O que você não faria nunca?);
- A dupla/trio deve deixar claro qual é o propósito a ser alcançado com a realização da atividade que estão propondo;
- Os componentes das duplas/trios devem fazer a leitura do **livro didático** e dos **textos sugeridos**, pois eles serão úteis para legitimar a argumentação que justifica a proposta do Plano de aula. Utilize as informações a favor da sua proposta de atividade e sempre cite a fonte da qual a informação é proveniente. Lembre-se de que **plágio é crime** e não será admitido em hipótese alguma.
- Cada dupla/trio deverá apresentar seu Plano de aula para os demais colegas num **seminário gravado nos polos**, em data a ser definida.
- Use e abuse da criatividade!

AValiação: A avaliação será feita com base na análise/observação do Plano de aula proposto por cada dupla/trio (que deverá ser enviado até o dia 21/11, e através da apresentação da proposta em seminários gravados nos polos).

*leituras de apoio

* **modelo para o plano de aula**

UNIDAD A – Fonética y Fonología

I- Traducir al español las siguientes definiciones:

a) *“Enquanto a fonética estuda os sons como entidades físico-articulatórias isoladas, a fonologia irá estudar os sons do ponto de vista funcional como elementos que integram um sistema lingüístico determinado. Assim, à fonética cabe descrever os sons da linguagem e analisar suas particularidades articulatórias, acústicas e perceptivas. À fonologia cabe estudar as diferenças dos sons no sentido de organizá-los em um sistema lingüístico.”* Callou, Dinah; Leite, Yonne. 1990. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b) *“Fonética seria apenas um estudo fenomenológico dos sons da fala, e a fonologia seria um estudo da função lingüística destes mesmos sons.”*(Jakobson, in **Principes de Phonologie**. Nicolas Sergueevitch Troubetzkoy, Paris: Klincksieck)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

19. En portugués, los niños suelen tener juegos en que se exagera en la división silábica de las palabras. Es el caso del juego infantil brasileño:

”Mi-nha mãe man-dou eu ba-ter nes-te da-qui mas co-mo eu sou tei-mo-so eu ba-to nes-te da-qui”

Traduzca al castellano y divida las sílabas del juego infantil brasileño:

Respuesta:

Tela 08 – Atividade obrigatória 19 da Unidade F de Língua Espanhola V



Vieja Friendo Huevos (1618) y



Cristo en casa de Marta y María (1618-1620)

Enseguida escribe un texto donde analizas esas obras. ¿Qué ves en cada una? (objetos, ropas, colores; el semblante de las personas, etc...) Compara las dos obras. ¿Ves semejanzas en ellas? Ten especial atención a enlazar las ideas; recuerda que se pide un texto. En él debes argumentar, expresar tus ideas. La cantidad mínima de líneas es de 15, fuente Times New Roman, tamaño 12.



EAD-UFSC
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



UNIVERSIDADE DE SANTA CATARINA

LLE9216-06.11074 (20102) - Língua Espanhola VI (PCC 36 horas-aula)

[EAD > LLE9216-06.11074 \(20102\) > Tarefas > Atividade Prática Obrigatória 01 - resumo do artigo](#)

Grupos Visíveis: Todos los participantes



Atividade obrigatória: resumo del artículo

Ya es hora de trabajar en grupos! Vamos juntos construir nuestras prácticas, para que seamos profesores activos y listos con nuestras realidades. Para eso lee y discute un texto fundamental para esa formación: el artículo académico "El enfoque de tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras", del profesor Diego Arenaza, del Departamento de Metodología y Enseñanza, del Centro de Ciencias en Educación (UFSC). Este artículo te ayudará a desarrollar tus prácticas no solo académicas como profesionales así como la tarea PCC.

Pero, lee antes el artículo, destaca los puntos principales y lo prepara para la discusión en el polo, con tus colegas y la tutora-polo. Éste es un buen momento para compartir tus conocimientos construidos hasta ese momento.

[HAZ CLICK AQUÍ PARA LEER EL ARTÍCULO](#)

Tras discutirlo con el grupo y tenerlo muy claro, prepara un resumen del artículo, con solamente una página, y "postéalo" en el ambiente. Como se trata de un resumen, evita copiar partes del texto.

Es importante que envíes tu resumen por lo menos 3 días antes de 3 de agosto, para que el tutor-UFSC pueda revisar y el



EAD-UFSC
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA

LLE9216-0611074 (20102) - Língua Espanhola VI (PCC 36 horas-aula)

EAD > LLE9216-0611074 (20102) > Tarefas > Atividade DE POLO/AVIA obrigatória - Unidade D

Grupos visíveis Todos los participantes

ATIVIDADES EN EL POLO - ENVÍO DE TAREFA

Lectura y comprensión de texto

1) Lee el cuento de Gabriel García Márquez **"El ahogado más hermoso del mundo"**. Busca en el diccionario las palabras desconocidas. Discútelas en el polo, con los compañeros. Es un momento importante para hablar en español y emplear nuevo vocabulario. Compartan sus dudas y aprovechen para tomar nota de las partes más importantes del cuento. Enseguida júntate con un compañero y juntos preparen un resumen corto de la historia. Se pide como 10 líneas por lo menos, estilo de fuente Times New Roman, tamaño 12. Cuida para que en el resumen presenten las ideas principales del cuento.

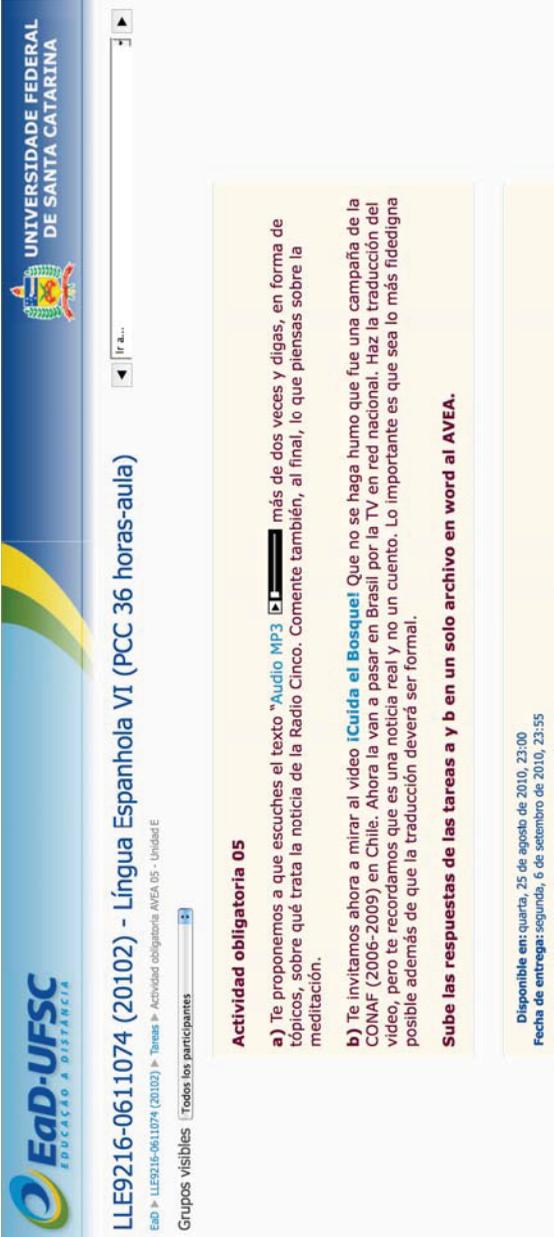
2) Lean las partes seleccionadas del libro didáctico y definan qué es un verbo copulativo.

3) Identifiquen y subrayen (o pongan en **negrita**) tres oraciones con verbos copulativos en español a partir del cuento "El ahogado más hermoso del mundo".

Envíennos en documento de texto, un solo archivo. El mismo archivo servirá para la pareja pero los dos deben postear para que les pongamos los comentarios y las notas. Caso tengan dudas, los tutores estamos para auxiliarles cuándo quieran.

Disponible en: **cuarta**, 18 de agosto de 2010, 23:50

Fecha de entrega: **segunda**, 30 de agosto de 2010, 23:55



EAD-UFSC
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

LLE9216-0611074 (20102) - Língua Espanhola VI (PCC 36 horas-aula)

EAD > LLE9216-0611074 (20102) > Tarefas > Atividade obrigatória AVEA 05 - Unidade E

Grupos visíveis

Actividad obligatoria 05

a) Te proponemos a que escuches el texto "Audio MP3  más de dos veces y digas, en forma de tópicos, sobre qué trata la noticia de la Radio Cinco. Comente también, al final, lo que piensas sobre la meditación.

b) Te invitamos ahora a mirar al vídeo **¡Cuida el Bosque!** Que no se haga humo que fue una campaña de la CONAF (2006-2009) en Chile. Ahora la van a pasar en Brasil por la TV en red nacional. Haz la traducción del vídeo, pero te recordamos que es una noticia real y no un cuento. Lo importante es que sea lo más fidedigna posible además de que la traducción deberá ser formal.

Sube las respuestas de las tareas a y b en un solo archivo en word al AVEA.

Disponble en: cuarta, 25 de agosto de 2010, 23:00
Fecha de entrega: segunda, 6 de setembro de 2010, 23:55

LE9216-0611074 (20102) - Língua Espanhola VI (PCC 36 horas-aula)

SEI > LÍNGUA ESPANHOLA VI > TAREAS > Actividad 07 PCC36H06 - Interpretación visual y producción textual

Grupos visibles Todos los participantes

Interpretación visual y producción textual:

Primero haz una lectura visual personal de las dos obras del pintor Joaquín Sorolla (español) "Paseo por la playa" (1909) y "Las tres velas" (1903); apunta todas tus impresiones y sensaciones. Después busca todo (diagramas, comentarios de la obra) y haz una comparación entre tus impresiones y lo que se dice de las obras.



Vamos a trabajar en grupos

1) Juntate con tres compañeros y discutan en el polo, en español, sobre las impresiones que tuvieron. ¿Coinciden con tus compañeros, con las análisis de expertos? No. Todo fue al revés; tus impresiones fueron distintas de todos, te surgieron sentimientos olvidados... Sea lo que sea, el objetivo es que entambien una conversación.

2) Juntos, hagan un texto que demuestre las sensaciones comparadas. Es decir, van a reeditar en 15 líneas como mínimo, estilo de letra Times New Roman tamaño 12, las impresiones y opiniones que tuvieron. Para eso, es posible que tengan que repasar todo lo aprendido sobre este género indirecto. Pueden consultar las expresiones más importantes de los colegas. Rebatan también las comparaciones, qué cosas coincidieron y que cosas no concordaron.

Importante: Una persona puede encargarse de subir el archivo en AVEA. Después de la evaluación las tutoras se encargaran de ponerles las notas a todos los que participaron de la actividad. Pero no se olviden de repasar antes para las tutoras en caso de que tengan dudas.

<http://www.artehistoria.fcyl.es/genios/pintores/3355.htm>

Las aventuras de Don Quijote de la Mancha en tierras americanas....



Una de las obras del ferrocarrilista Camillob Portinari con el tema Don Quijote de la Mancha.

Cómo habéis visto, hemos trabajado la producción oral con el fin de haceros practicar la fluidez en distintas situaciones, ¿cierto? También hicimos muchos textos escritos en diferentes géneros textuales. Muy bien, para esta hoja de trabajo combinamos varias de las habilidades, seguro, os resultará un excelente trabajo. Vamos a acercarnos de esa figura tan conocida, ya un poco íntima de vosotros: el Ingenioso Hidalgo de la Mancha.

Es importante que recordéis lo que aprendéis en Literatura Hispánica III, las asignaturas de Traducción y asociarlo a la nueva asignatura, Literatura Hispánica IV. Haced clic en la hoja de trabajo 04 para ver las demás instrucciones y criterios.

Resumen de lo que debéis hacer

- Estudiar sobre Quijote, expresiones idiomáticas, regionalismos y variantes lingüísticas;
- estudiar sobre el Quijote en las Américas, la versión hispanoamericana;
- hacer el resumen de Don Quijote respetando la historia;
- adaptar el resumen haciendo una versión hispanoamericana;
- subir el archivo al AVEA hasta el plazo;
- esperar la corrección de la tutora;
- juntarse nuevamente en grupos y verificar la corrección;

--> Entremos que con poder páginas sea posible hacer el resumen. Por ello, no os daremos un número exacto de páginas.

d. Relacionad los verbos a las expresiones adecuadas.

1. apretar la pelota
2. arrojar en la diana
3. chuparse los tornillos
4. devolver los dedos
5. dar el guante

Habéis usado el diccionario en: 1 2 3 4 5

todas

no lo habéis consultado

e. Traducid las palabras en negrilla:

1. O Pedro é meu **camarada**. O conheço desde a infância.
2. A Mônica é uma menina muito **fofa**.
3. Estou em **frangalhos**! Trabalhei a noite toda!!!

Habéis usado el diccionario en: 1 2 3

todas

no lo habéis consultado

Actividad Obligatoria 01: Traducción del Plan de Clase – plazo de 08 a 15 de agosto



Ustedes están trabajando en la disciplina “Estágio Supervisionado III” actividades que serán suministradas a sus alumnos. Cada pasante tendrá que impartir 12 clases de español y para eso ya tienen 8 planes de clase preparados. En esta actividad, los mismos grupos que están organizados para la práctica deberán elegir UNO de los 8 planes ya preparados y juntos traducirlo al español y **enviarlo al AVEA en el plazo** definido: de 08 a 15 de agosto. Es recomendable que todos suban la actividad para que esté registrado en el AVEA el envío de la actividad.

Tengan atención a la actividad 2, pues algunos de los planes necesitarán adaptaciones.

LL19218-0811072 (20112) - Língua Espanhola VIII (PCC 108 horas-aula)

Atividade > Atividade Obrigatória 02 - Gravação de vídeo - plano de 1 a 2 de agosto

Grupos visíveis [Ver todos os participantes](#) 12

Gravação



Tras el envío del plan de clase traducido, y de recibir los comentarios del tutor UFSC, cada grupo deberá preparar para que sea realizada la clase en lengua española, grabada en forma de vídeo y enviada al tutor UFSC hasta el 29 de agosto, para que este pueda evaluar la actividad y dar secuencia a la unidad con la actividad 3. Sugérennos, entonces, que no dejen para el último momento la realización y envío de la grabación. Cuando antes envíen el vídeo, antes tendrán un feedback que les podrá ayudar en sus prácticas en la escuela. Para saber más sobre la forma de envío hagan clic a las instrucciones (tutoriales).

Observaciones importantes para la actividad!

- Esten atentos a los criterios de evaluación que hemos preparado. Es escoqe el grupo de UFSC observará para evaluarle y darles su feedback;
- Ustedes deben preparar y grabar la misma clase del plan presentado en la actividad 01. Observen los comentarios dados por el tutor, y caso tengan alguna duda, retomen los comentarios con su grupo y con el tutor. Esa clase deberá ser filmada y postada en una cuenta Youtube o en sitios de alojamiento de archivos (como una de las posibilidades). En los tutoriales ustedes recibirán orientaciones para hacerlo, caso tengan dudas.
- El enlace (URL) de esa actividad cuando postado en Youtube u otro sitio debe ser enviado al tutor UFSC hasta el plazo. Pruebenlo antes, tengan atención para que no haya problemas. La clase debe ser impartida a cualquier persona, sea a sus compañeros de polo, sea a sus familiares, etc. Pero deben tener un público para que las actividades fluyan y para que haya interacción entre profesor y alumno;
- La clase debe ser realizada en un promedio de 45 a 50 minutos y en esa misma clase todos los miembros del grupo deben participar como profesores. Pero, la división de la clase debe ser igualitaria, o sea, sean una clase de 50 minutos, les tocará 25 minutos a cada uno. Ejemplo: si Juan comenzó la clase, dará sus 25 minutos y entonces María asume su puesto. De esa forma se puede tener mayor coherencia en las actividades y quien acude a la clase lo disfruta más. Si el grupo es formado por 3 personas, la tercera persona debe impartir los mismos 25 minutos de clase (para que seamos justos con todos). Es decir, si el grupo de Juan y María tiene un tercer miembro, este impartirá más 25 minutos de clase, totalizando 1 hora y 15 minutos de este grupo (hay que verificar la necesidad de adaptar el plan en la actividad 1). Todos los participantes deben actuar como profesor pues serán evaluados por su actuación.
- Tengan cuidado a la calidad del audio para que se pueda escucharlos bien. En caso de dudas, no dejen de escribirnos;
- Vean las orientaciones sobre cómo postar la actividad en los tutoriales (instrucciones);
- Acceden a la actividad obligatoria tres y prepárense para la reevaluación de los tutores.

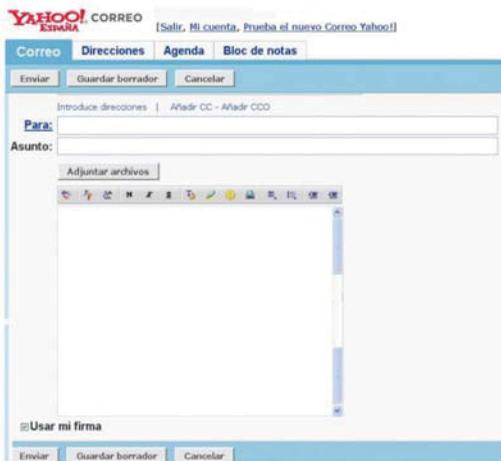
(Al trabajo!)

Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/handle/15652/20111_02-05](#)

Fecha de entrega: segunda, 29 de agosto de 2011, 21:55

ANEXO D – Páginas das atividades dos Livros-texto utilizadas nas disciplinas

Lingua Espanhola II



- b. Ahora escribe un anuncio buscando a un antiguo amigo (o enemigo) de la primaria. No olvides de poner sus características físicas y por qué te gustaría reencontrarlo.

Para recapitular...

- 10) Ejercicio de traducción del verbo '*gostar*' por '*gustar*'. (Usa un diccionario.)
- a. Esse é o tipo de casa que eu gosto.

b. Isso é tudo o que ele gosta.

c. Ele não pode dizer que não gosta.

d. Eu gosto do barulho do meu bairro.

e. Eles dizem que não gostam da idéia.

f. Os diretores não gostam.

g. Eu gosto de queijo Gouda.

h. Você gostaria de se encontrar com ela?

i. Gosto de ir a uma festa quando me convidam.

j. Não gostei muito.

11) Ejercicio de traducción. Pronombres y adjetivos posesivos. (No traduzcas 'dele' por 'de él' sino por 'suyo' - Obs: hay casos en que ese recurso se hace necesario para evitar la ambigüedad).

a. Esta é a minha casa.

Notas gramaticales y ejercicios: Pretéritos / posibilidad e imposibilidad

En esta unidad aprenderemos a

- expresar posibilidad e imposibilidad (se puede, no se puede; es posible, etc.; está prohibido, ¿se puede pasar? No se permite/está permitido, se puede, se ruega/se ruega no).
- usar el Pretérito Imperfecto de indicativo

6) Expresar posibilidad e imposibilidad:

Escribe frases de permisión o prohibición de acuerdo con las placas siguientes:

Estas palabras te van a ayudar (búscalas en el diccionario, si no tienes seguridad de su significado): móvil, bocadillo, legumbres, cámara (fotográfica), máquina fotográfica o de fotos, pelota, fútbol.















Vas a alquilar tu casa durante las vacaciones. Haz una lista de diez cosas que se pueden y diez que no se pueden hacer.

7) Rellena con la forma adecuada del Pretérito Imperfecto primero y la del Pretérito Perfecto Simple (o Indefinido) después:

Lingua Espanhola II

El ejercicio 6 tiene un objetivo pedagógico, claro: demostrar la importancia de parafrasear, de digerir informaciones para poder añadir la propia experiencia y la propia reflexión. No es siempre fácil, pero se puede aprender. Siguen aquí algunos sitios en los que encontrarás sugerencias sobre cómo resumir o parafrasear.

<http://www.eduteka.org/PlagiolIndiana.php3>

Por eso, frente a la evidente facilidad de conseguir trabajos completos en pocos segundos, las instituciones de educación superior han optado por reforzar sus sanciones e informar desde el primer día de clases sobre las consecuencias de incurrir en una actitud reñida contra la ética.

Calificar el trabajo con la nota más baja, repetir el curso, ser suspendido por un semestre o incluso un año y hasta la expulsión, son los castigos que se aplican a los tramposos.

(Adaptado de http://www.icarito.cl/medio/articulo/0,0,38035857_165317001_260825268,00.html)

- a. ¿Cómo el profesor descubrió que el texto del alumno era de una página Web mejicana?

- b. ¿Cuál es el objetivo del sitio *El rincón del vago* de acuerdo con Benito? ¿Crees que las personas usan el sitio con este objetivo?

- c. ¿Qué están haciendo las universidades frente al problema "copiar y pegar"?

Las preposiciones

Las preposiciones tal como se usan en castellano son bastante parecidas con las que se usan en portugués. He aquí una lista: *a, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en, entre, excepto, hacia, hasta, mediante, para, por, salvo, según, sin, sobre, tras*. Usa esta lista para resolver el ejercicio siguiente.

- 7) Completa con las preposiciones adecuadas:

- a. ¿__quién es este abrigo?

4 Sugestões de atividades: práticas para sala de aula

TEXTO 1 – Tradução comparada: empregar as estratégias de Andrew Chesterman

Após essa leitura, você deverá proceder com a mesma tarefa de tradução comparada para um texto em espanhol, publicado no jornal El País, em 2007, a seguir. Para tanto, sugerimos os seguintes passos que demandam apenas atenção e concentração para anotar e analisar as estratégias empregadas por você aluno(a) durante o processo tradutório.

1º passo: leia o texto atentamente procurando identificar, com a ajuda da tabela de Nord, os fatores externos e internos ao texto, buscando formar um perfil do público para o qual o TF foi originalmente escrito. Procure, então, determinar informações que não foram explicitadas e/ou omitidas considerando, ao longo da sua tradução, o seu público-alvo, por exemplo, o leitor brasileiro do jornal Folha de S.Paulo.

2º passo: traduza o texto, por parágrafos, a fim de facilitar a análise e a anotação das estratégias (G/S/Pr) empregadas por você. À medida que você realiza a tradução, vá justificando suas escolhas, sempre considerando o público-alvo, para quem você está escrevendo.

3º passo: releia a sua tradução e as anotações e construa um gráfico, incluindo o número de ocorrências para cada grupo de estratégias (G/S/Pr) e a porcentagem que cada uma delas representa na sua TT. Observe qual estratégia foi mais utilizada, compare com os textos de seus colegas e discutam as razões para as diferenças e/ou semelhanças encontradas. Não se esqueça também de contar o número de palavras do texto original para comparar com o de sua tradução final. Boa tradução!

Samba a ritmo de mafia - Policía y Parlamento investigan amaños en el concurso del Carnaval de Río.

JORGE MARIRRODRIGA – Buenos Aires – 13/06/2007 – http://www.elpais.com/articulo/ultima/Samba/ritmo/mafia/elpepuint/20070613elpepuint_1/Tes

Para los cariocas, habitantes de Río de Janeiro, el evento más importante del mundo es su carnaval, y la competición de *escolas de samba* que durante varias noches desfilan por el *sambódromo* adquiere paradójicamente las características de una liturgia casi sagrada en una fiesta que debería resaltar lo mundano.

Por eso mismo, la investigación oficial sobre la influencia de la mafia en la fiesta, hasta el punto de amañar el resultado final y designar a la *escola* vencedora, ha caído como una losa no sólo en la ciudad del fútbol de fantasía y las playas de ensueño sino en todo el país. La Policía Federal investiga si las amenazas y regalos recibidos por miembros del jurado por parte de personas conectadas con la mafia local influyeron en el resultado de este año, en que la *escola* Beija-Flor logró el triunfo.

El carnaval, en su desmesura, es mucho más que una fiesta. El desfile es retransmitido durante días en directo por las televisiones que lo comentan con la misma precisión de una reñida competición deportiva. Es un escaparate que incluso en ocasiones anteriores fue aprovechado por políticos locales y foráneos, como el venezolano Hugo Chávez, que en 2006 patrocinó a la *escola* vencedora en una de las categorías. Y en las calles y garitos clandestinos de Brasil corre dinero de las apuestas sobre quién vencerá. Mucho dinero. Además, de forma teóricamente legal, se mueven ingentes sumas en patrocinios y subvenciones.

Según un informe de la División de Contrainteligencia de la Policía Federal que ha llegado a los medios brasileños y a manos de la fiscalía, varias personas relacionadas con la *mafia de las tragaperas* estarían implicadas en la trama de presión al jurado; se alternaban los regalos con la actuación de pistoleros. La policía ha interceptado conversaciones entre un corredor de apuestas clandestinas con el ex presidente de la Liga Independiente de Escuelas de Samba y con un abogado sobrino de éste. Todos comparten un interés por la victoria de la agrupación que finalmente resultó ganadora, y haber sido puestos entre rejas en una operación policial llamada Huracán.

El ex presidente de la Liga, Ailton Guimarães, y el corredor de apuestas, Aniz Abraão, son considerados cerebros del fraude. Guimarães además era secretario general de la Asociación de Bingos del Estado de Río, y fue acusado en el pasado de desviar fondos para sobornar a la policía y para la financiación ilegal de campañas políticas. El sobrino, Júlio César Guimarães, era responsable de la elección de los jurados y ordenó que a

ejemplos retirados de la prensa escrita.

Atención: El pretérito perfecto compuesto con valor de evento extendido (*He estudiado* mucho **en los últimos años**) es usual en todo el mundo hispanohablante, y se traduce al portugués en “*tenho estudado muito nos últimos anos*”.

Frases muy conocidas en español como los versos “Gracias a la vida/que me *ha dado* tanto”, de la canción *Gracias a la vida*, de la compositora chilena Violeta Parra, traen el pretérito perfecto compuesto con el sentido de “desde que nací hasta ahora”.

Otro ejemplo ilustrativo del aspecto durativo del pasado compuesto se encuentra también en: “Yo *he vivido* **siempre** aquí, con mi padre, mi madre, mis hermanas”, en que el adverbio “siempre” refuerza la duración extendida de la acción verbal. Adverbios como: **siempre, nunca, durante toda la vida, etc.**, suelen acompañarse de la forma compuesta. “Yo *he sido* **siempre** así” es la respuesta que la primera mujer dio al primer hombre cuando él descubrió, por primera vez, que las mujeres tenemos una rajadura entre las piernas, en el cuento *El amor*, del libro **Memorias del fuego**, del escritor uruguayo Eduardo Galeano, cuyo texto integral viene al final de esta primera unidad.

Por esa razón, cuando se ve una pregunta como:

“¿Cuál **ha sido** el papel de la Iglesia católica?” (www.elpais.com - España, viernes, 16 de noviembre de 2007)

Se suele interpretar que se trata de una cuestión sobre un período largo de tiempo, que traducimos como: “Qual **tem sido** o papel da Igreja Católica?”.



Ejercicio de traducción:

Te pedimos que traduzcas al portugués los ejemplos periodísticos que traen también el uso aspectual de la forma compuesta:

2. Relacione las palabras castellanas con la traducción al portugués, con atención a que un vocablo en portugués equivale a más de una palabra en español:

Español	Portugués
a) Cigarro	1- () cigarro
b) cigarrillo	2- () charuto
c) pipa	3- () cachimbo
d) tabaco	4- () fósforo
e) mechero	5- () isqueiro
f) cerillas	
g) tabaco	
h) pucho	
i) Habano	
j) fósforo	

3. Identifique cada una de las 7 palabras de acuerdo a la definición del diccionario, encontrada en www.rae.es. Son ellas: desparpajo, desflecada, frac, habano, huella, marco, lente, peluca:

_____ : pieza que rodea, ciñe o guarnece algunas cosas, aquella en donde se encaja una puerta, ventana o pintura. Límites en que se encuadra un problema o cuestión.

_____ : cabellera postiza, persona que la lleva o la usa.

_____ : señal que deja el pie del hombre o del animal en la tierra por donde pasa. Rastro, seña, vestigio que deja alguien.

_____ : suma facilidad y desembarazo en el hablar, confusión, desorden.

_____ : objeto transparente, generalmente de vidrio, que se utiliza en los instrumentos ópticos para desviar la trayectoria de los rayos luminosos y formar imágenes. Provisto de armadura que se coloca cerca del ojo para corregir defectos de visión.

_____ : relativo a La Habana, capital de Cuba, cigarro puro elaborado en la isla de Cuba.

_____ : vestidura de hombre que por delante llega hasta la cintura y por detrás tiene falcones más o menos anchos y largos.

Estilo Directo y Estilo Indirecto

Presentamos el texto I como pretexto para la exposición de algunos puntos cruciales para entender la narración, tales como el **estilo directo** – en que el narrador reproduce fielmente las palabras del personaje, es decir, dos voces hablan – y el **estilo indirecto** – en que el narrador reproduce las ideas del personaje y se oye una única voz. Por esa razón, en el primero hay cambio de la persona que habla y en el segundo no hay tal cambio.

Este tema es importante para comprender el desarrollo de la narrativa a lo largo de los siglos, porque tales estilos se han mezclado de diferentes maneras, según el objetivo del narrador y época, y han formado otros, como el **estilo directo libre**, etc... La comprensión, por lo tanto, de los dos estilos básicos explica la relevancia de este asunto.

Ilustramos con un ejemplo inicial, extraído de la **Gramática de español para brasileños – morfosintaxis**, de Vicente Masip, publicada en 1999, en Barcelona. (Barcelona, Difusión, p. 198.)

Estilo Indirecto:

Pepe **dice** **que** **está** enfermo.
Pres.Ind. Conj. Pres. Ind. 3.p.s.

Estilo Directo:

Pepe **dice:** **Estoy** enfermo.
Pres.Ind. Pres. Ind. 1.p.s.

Los estilos directo e indirecto presentan, obligatoriamente, un verbo *dicendi*. "Decir" está en la raíz latina de los verbos *dicere*, que pueden ser también: "contestar, repetir, clamar, preguntar, responder, gritar, declarar, agregar, argumentar, hablar, negar, protestar", etc... En el ejemplo, se ve que hay un verbo *dicere* – "decir", en presente de indicativo. Tal verbo viene seguido de signos de puntuación que identifican el cambio de persona del discurso – dos puntos, en el caso presentado anterior-

III. Explica la expresión: "Venga de pasar carritos."

IV. ¿En tu país, cuáles productos se sirven en los viajes aéreos? ¿Y en el texto I?



Vocabulario:

1. ¿Cuál es la diferencia: "miga de pan" y "pan de miga"?

2. ¿Cómo se traduce "una miga de pan con jamón de York"?

3. ¿Cómo se traduce "bache"?

4. Completa el cuadro abajo con la traducción de palabras que se refieren a alimentos que se pone dentro del pan para preparar el bocadillo, o entre las rodajas del pan de migas para preparar un "sandwich":

Lingua Espanhola III

Portugués	Español
Queijo	Queso
Presunto	
Lula frita	
Lingüiça e batata frita	
Omelete	
Hamburguer	
Maionese e ovo	
Alface e tomate	

5. De manera personal, completa el cuadro abajo con palabras que nombran comidas y bebidas:

Comida	Bebida
bocadillo de chorizo	wisky

6. El cuadro a continuación debe traer la traducción de los productos que se sirven, habitualmente en viajes aéreos:

Portugués	Español
Queijo	Queso
Amendoim	
Bala	
Refrigerante	
Suco	
Rum	
Bolacha	
Sanduiche	

III. Jakobson dice que toda expresión lingüística tiene algo de metonímico y metafórico porque es raro el empleo de una palabra en su sentido primitivo. A partir de esa afirmación, establezca las expresiones primitivas y metafóricas en los pares de abajo:

A1) "De joven *cayó* perdidamente *enamorado* de Carola Fernán-Gómez."

B1) "Fue un naufragio, o *cayó del barco*, no recuerdo. Recuerdo que le vi hacer Don Luis Mejías."

A2) "El *despechado* novio terminó uniéndose con su prima la actriz Mariquita Guerrero."

B2) "Examina tu *pecho* para que veas si hay nódulos o alteraciones visibles."

A3) "nunca aprobó la relación. Llegó a expresar su oposición a que sus hijos *salieran con una actriz*."

B3) "El senado aprobó una ley que no permite que se *salga* de casa pasado medianoche".

A4) Hay que hacer breve pausa en la lectura al final de un período dividido por *punto y aparte*."

B4) "La historia tuvo un trágico *punto y aparte* cuando Fernando Díaz de Mendoza Guerrero falleció en un naufragio en 1942."

A5) "El pueblo de Madrid, con su alcalde a la cabeza, ha querido rendirle un merecido homenaje."

B5) "Toma cuatro pastillas al primer síntoma de dolor de cabeza."

A6) Chábeli Iglesias es el "ojito derecho" de su padre.

B6) Me puse gotas del colirio Lágrima en el ojo para ver si me curaba la vista.

IV. Relaciona las columnas, completando el sentido de los términos de acuerdo con su traducción al portugués:

Lingua Espanhola III

Portugués	Español
	Embarazada
	Tela de paño
	progenitores
	actor en ciernes
	larguirucho
	acercamiento
	larga gira
	aristócrata

V. Completa el cuadro con antónimos en español de los siguientes vocablos:

Español	Antónimo
Acercamiento	
Larga gira	
Muy cerquita de	
Actor en ciernes	
Fallecer	
Viejo	
Fuerte	
Flaco	

VI. Señala la alternativa en que todos los términos se relacionen al campo semántico de moda, ropa o indumentaria:

- pana, terciopelo, invitar, insistente;
- seda, lana, terciopelo, algodón;
- traje, abrigo, ofrecimiento, pantalón;
- marco, paño, jersey, gris.

VII. Señala la alternativa que contenga palabras del universo de relaciones familiares:

- a. hijastro, madre, pariente, diente;
- b. yerno, suegra, pretendiente, biológico;
- c. cuñado, hermana, tío, sobrino;
- d. anzueto, padre biológico, entonado, ahijado.

VIII. Relaciona las columnas del cuadro abajo con los SINÓNIMOS correspondientes a:

Español	Sinónimo
Embarazada	
Progenitores	
Enamorada	
Alejamiento	
Abrigo	
Tela de paño	
Ofrecimiento	
Alcalde	

IX. Relaciona las columnas completando en español los términos relativos a puestos políticos:

Portugués	Español
Senador	
Prefeito	
Deputado	
Vereador	
Presidente	
Ministro	



Ejercicio de traducción

1. Traduzca al portugués los siguientes enunciados:

1. El despedido novio trabaja en su despacho.

2. Se hizo actor como sus progenitores, y yo le vi hacer Don Luis Mejías.

3. Nunca aprobó la relación. Llegó a expresar su oposición a que sus hijos salieran con una actriz

Irregularidad verbal

Cierre vocálico – tercer proceso

E → I

O → U

El fenómeno descrito en la tercera columna de la tabla de la Unidad B corresponde a la alternancia vocálica conocida como "cierre vocálico". Fonéticamente, las vocales "e" y "o" son vocales medias anterior y posterior, respectivamente, porque se producen con cierta abertura de la boca. En oposición, los sonidos vocálicos de "i" y "u" se producen con la boca más cerrada. Por esa razón el proceso que envuelve el cambio de una "e" del radical en "i", de "pedir" en "pido", o de una "o" en "u", como en "podrir" en "pudro", hacen parte de este grupo reducido de verbos irregulares.

8. En portugués, “valer – valho”, “ler – leio” son verbos que sufren palatalización. ¿En castellano, hay verbos que pasan por proceso semejante? Presentar dos ejemplos de verbos que sufren palatalización y conjugarlos.

9. Consulta los cuadros de Irregularidad verbal de la Unidad B de este libro y completa el tipo de irregularidad de cada uno de los siguientes verbos, conforme el modelo de la primera línea del cuadro abajo:

Infinitivo/presente de indicativo	Tipo de irregularidad
Concluir/ concluyo	Palatalización/Cuarto proceso
Perseguir/_____	
_____ /Pides	
Reír/_____	
_____ /Distribuyo	
Convertir/_____	
_____ /Conduzco	
Medir/ Mido	

10. Completa los espacios con los verbos entre paréntesis conjugados adecuadamente:
- La sala principal del teatro _____ (medir) 20 metros de ancho por 12 de largo.
 - Los atletas que _____ (medir) dos metros son óptimos en el balón cesto.

wykwintna (escrito a la derecha – al centro)

Bez Konserwantów (escrito a la derecha – abajo)

Propozycja podania (escrito en blanco – a la derecha – abajo)

Verso del producto:

Z U P A B O R O W I K O W A

SPOSÓB PRZYGOTOWANIA:

1. Zawartość torebki wsyp do 500 ml gorącej wody i dokładnie wymieszaj.
2. Doprowadź do wrzenia i gotuj około 5 minut na małym ogniu, od czasu do czasu mieszając.

Los textos arriba reproducen recetas de sopa Knorr, escritas en polaco. Importante notar que se trata de una lengua cuyo código gráfico es distinto del nuestro: hemos utilizado los "símbolos" de la computadora para copiar la receta, dada la diferencia entre los códigos. Y a pesar de que no sepamos nada de la lengua en cuestión, podemos deducir algo sobre la manera de preparar sopas rápidas, gracias a nuestro conocimiento culinario, primeramente; al conocimiento actual y universal de preparar sopas instantáneas similares a las presentadas en el texto, en segundo lugar; y, finalmente, a los dibujos que acompañan el texto explicativo.

Según eso, te pedimos que escriba un texto en español que "traduzca" una de las recetas de sopa presentadas anteriormente, siguiendo las dos etapas d el proceso de preparación.



En observación a los dos textos anteriores, escrito en polaco, preguntamos:

1. ¿Hay diferencia entre el tiempo necesario para la preparación de las dos sopas?

2. ¿Hay diferencia entre la cantidad del contenido de los sobres?

3. ¿Hay diferencia en la manera de preparación de las dos sopas?

4. ¿Sabe Ud. cocinar? Escriba la receta de una sopa o de un plato que Ud. suele preparar con facilidad.

5. ¿Sabe Ud. preparar platos de países extranjeros? ¿Qué plato(s) típico(s) de países hispánicos conoce Usted? ¿Cómo lo(s) prepara?

6. Imaginamos que Usted tenga a casa otros productos cuyo envase traiga textos ilustrativos como éstos. Le sugerimos que investigue cuáles productos traen textos con traducción al castellano. Haga una lista con la relación de esos productos:

Lingua Espanhola III

Alimentos	Limpieza	Higiene	Electrónicos	Medicina

7. Caso Usted haya encontrado varios productos, le sugerimos ahora un ejercicio de vocabulario. Para eso, haga una relación de palabras en castellano cuyo significado no conocía, y encuentre la traducción al portugués de, por lo menos, ocho vocablos:

Español	Portugués

Gazpacho andaluz



Sob o sol ardente de Andalucía, o gazpacho faz as honras da casa. A sopa é fría, como pede o calor, e servida com torta pastor – pão sem fermento – cuja curiosidade está no ser cozido sobre pedras. No inverno, no entanto, ela poderá também ser servida quente.

Ingredientes

- 2 tomates grandes
- 1 dente de alho
- 1 colher de chá cheia de orégano
- 1 cebola pequena
- 3 pãezinhos de sal

4 colheres de sopa de azeite

2 colheres de sopa de vinagre

pimenta do reino a gosto

2 pepinos médios

2 pimentões cortados em pedacinhos

2 tabletes de caldo de galinha misturados em 1 litro de água

Umedeça os pãezinhos com um pouco de caldo de galinha. Bata com uma parte deste caldo todos os ingredientes no liquidificador, menos os pepinos. Misture o restante do caldo e leve à geladeira até o momento de servir, quando poderá pôr por cima mais um fiozinho de azeite, e no fundo de cada prato, rodela fina de pepino.

(**Nova Alegria de cozinhar** – Helena Sangirardi – Rio de Janeiro, Bloch Editores, 6. ed., p. 121)



Ejercicio de traducción

1. Traduza al español la lista de ingredientes utilizados en la receta de Gazpacho:

2. ¿Cómo se prepara el gazpacho? Conteste en castellano:

Lingua Espanhola III

3. ¿Cómo se sirve el gazpacho? Explique las dos maneras expuestas en el texto.

4. "Bajo el sol caliente de Andalucía, el gazpacho es la atracción de la casa. La sopa es fría, como lo pide el calor, y se suele servir la con pan sin levadura, cuya peculiaridad consiste en que se cuece sobre piedras. En el invierno, se podrá servirla caliente." Traduzca al portugués las expresiones abajo:

- a. "pan sin levadura" – _____
b. "se cuece sobre piedras" – _____
c. "se podrá servir caliente" – _____

5. El texto de esta receta se compone de tres partes: introducción, ingredientes y modo de preparación. Divida el texto en portugués en cada una de esas partes:

6. Amplie su vocabulario y conteste: ¿Cómo se dice en español?

a. colher – _____

b. pimentão – _____

c. alho – _____

d. cebola – _____

e. caldo – _____

f. pãezinhos – _____

g. rodela de pepino – _____

h. fiozinho de azeite – _____

7. Clasifique, en el cuadro abajo, los alimentos en bebidas, comidas y condimentos, ordenados en las 15 palabras a seguir: ajo, pimiento, pimienta, perejil, jugo, jamón, berenjena, ginebra, paella, sangría, tortilla, orégano, orchata, sal, ron.

Bebida	Comida	Condimento

8. Le presentamos dos cuadros, en portugués y en español, con vocabulario relativo a cocina. Le pedimos que complete los espacios del cuadro en español con los términos que faltan:

1-Zawartość torebki wysp do 500 ml gorącej wody i dokładnie wymieszaj.	1-Eche el contenido de este sobre en 500 ml de agua fría y remueva constantemente.
2 - Doprowadź do wrzenia i gotuj około 5 minut na małym ogniu, od czasu do czasu mieszając.	2-Espere a que el agua entre en ebullición e hierva por unos 5 minutos más, removiendo de cuando en cuando.

Explicaciones adicionales del traductor Marcell Minc:

1. *Żurec* (se lee: júrec) es una sopa preparada con harina de centeno fermentada;
2. *Boleto* es una especie de champiñón {seta} silvestre, también existe otra sopa de champiñón silvestre sin especificaciones – *zupa grzybowa* (sopa de setas), con poca diferencia en el sabor;
3. Ambas sopas son típicas de Polonia.



Ejercicios de vocabulario

1 - Le presentamos la definición de 10 términos: **champiñón, hongo, ogro, fermentar, levadura, centeno, boleto, ebullición, hervir, hervor**, - dadas por medio de consulta al **Diccionario de la Real Academia Española – DRAE** - retirada de www.rae.es. Usted debe identificar cuál palabra equivale a cada una de las definiciones a seguir:

1. _____: empezar a hervir o a cocer. Estado de agitación.
2. _____:degradarse por acción enzimática, dando lugar a productos sencillos, como el alcohol etílico. Hacer o producir fermentación. Se conjuga como verbo regular – fermento, -as, -a, etc.
3. _____: billete para ocupar asiento o para viajar. Papeleta impresa con que se participa de juegos de azar.

4. _____: gigante de las mitologías que se alimentaba de carne humana. Persona insociable o de mal carácter.
5. _____: nombre genérico de ciertos hongos unicelulares, de forma ovoidea, que se reproducen por germinación o división. Suelen estar unidos entre sí en forma de cadena, y producen enzimas capaces de descomponer diversos cuerpos orgánicos, principalmente los azúcares, en otros más sencillos.
6. _____: acción o efecto de hervir.
7. _____: Planta talofita, sin clorofila, de tamaño muy variado y reproducción preferentemente asexual, por esporas. Es parásita o vive de materias orgánicas en descomposición.
8. _____: planta anual de la familia de las Gramíneas, muy parecida al trigo, con el talo delgado, fuerte y flexible, de uno a dos metros de altura, hojas planas y estrechas, espiga larga, de las que desprenden con facilidad los granos, que son de forma oblonga, puntiagudos por el extremo y envueltos en un cascabillo áspero por el dorso y terminado en arista. Conjunto de granos de esta planta. Es muy alimenticia y sirve para los mismos usos que el trigo.
9. _____: hongo agaricáceo, seta comestible.
10. _____: producir burbujas por la acción del calor. Se conjuga como sentir.

II – Completar los huecos con una de las siguientes palabras: **champiñón, hongo, ogro, fermentar, levadura, centeno, boleto, setas, gapacho, ebullición, hervir, hervor:**

1. La hostia, servida en la comunión de la iglesia católica, está hecha por una esfera de pan sin _____
_____.

UNIDAD J

5. Traduce al portugués y clasifica el(los) pronombre(s) de complemento del siguiente enunciado en castellano: "a muchos niños y jóvenes parece negárseles la **visa** de acceso a ese nuevo mundo."

6. Traduce al portugués y clasifica el(los) pronombre(s) de complemento del siguiente enunciado en castellano: "Se les habilitan permisos temporarios - comprables por un par de monedas en algún cybercafé".

7. Sugerimos, a continuación, una división de las partes del texto periodístico de opinión. Debes resumir el contenido de cada una de esas partes, de acuerdo a la siguiente división:

a. Primer párrafo: Introducción _____

b. Segundo párrafo: Problema: _____

c. Tercer párrafo: Posición del autor frente al problema

d. Cuarto párrafo: Conclusión: _____

8. ¿Es afirmativo el enunciado: “El carecer de educación sólo garantizará paseos turísticos por zonas navegables, sin trascendencia, a los nativos seudodigitales.” ¿Cuál es su sentido? ¿Y su traducción al portugués?

9. ¿El texto defiende la escuela o la computadora? ¿Cuál es la posición de la autora?

10. “Pero entretanto eso suceda, es impostergable que todas y todos los nativos de carne y hueso accedan a la escuela para que ésta cumpla con su esencia: la que la conmina a estimular el pensamiento.” Traduce el texto que trae la conclusión de la autora.

11. Y tú, ¿qué piensas sobre el mundo digital? ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas?

12. Las expresiones abajo aparecen en negrita en el texto. ¿Sabes qué significan? Intenta traducirlas relacionando las dos columnas:

- | | |
|---------------------------|------------------------------------------------------------|
| (1) en tanto | () atualmente |
| (2) visa | () falsos digitais |
| (3) pantallas | () som agudo e desagradável produzido por atritos |
| (4) riesgos | () visto |
| (5) hacia | () média |
| (6) hoy por hoy | () enquanto |
| (7) promedio | () inadiável |
| (8) carecer | () telas |
| (9) seudodigitales | () giz |
| (10) expertos | () riscos |
| (11) chirridos | () quadro-negro |
| (12) tiza | () até |
| (13) pizarrón | () perito; alguém muito experiente em determinado assunto |
| (14) imposterable | () falta/ausência de determinada coisa |

13. Conforme el texto, ¿las afirmaciones que siguen son verdaderas (V) o falsas (F)?

- () Jóvenes y adultos tienen la misma facilidad con el mundo digital.
- () No es verdad que todos los niños y jóvenes tienen el mismo interés por la nueva tecnología.
- () El sistema de enseñanza debe modernizarse, adaptándose a las nuevas tecnologías.
- () El mundo digital sustituirá la escuela.

Presente de subjuntivo

En el artículo *No todos los jóvenes son nativos digitales* aparecen formas verbales subrayadas en presente de subjuntivo. La función del presente de subjuntivo en español es, básicamente, la misma del portugués: expresar hechos hipotéticos. Observa el período a seguir:

Lingua Espanhola III

6. En la lista abajo, enumeramos 4 expresiones que tratan el paso del tiempo, que pedimos que traduzcas al portugués:

a. imítelo anhelante: _____

b. El miedo herrumbra las áncoras: _____

c. va corroyendo las venas del reloj: _____

d. gangrenando la fría sangre de sus rubies: _____

7. "Atar, sujetar, latir, remontar" son verbos que significan, respectivamente:

8. ¿Qué significa la palabra "muñeca" en el texto II? ¿Sabes otros sentidos de la misma palabra?

9. ¿Qué significa "abanico"? Traduce al portugués: "los árboles despliegan sus hojas, las barcas corren regatas, el tiempo como un abanico se va llenando de sí mismo". Compara el sentido de "abanico" con la imagen de la parte mencionada.

En absoluto – no, de ningún modo.

En cueros – (estar, ir) desnudo. También: *encuerado*, *en pelotas*.

En demasía – demasiado, mucho (en exceso).

En grado sumo – muchísimo.

En un santiamén – en un instante.

Hoy por hoy – en este preciso momento.

Lo suyo – (valer, costar) mucho.

Por descontado – (dar algo) por supuesto, sin ninguna duda...

Por excelencia – (considerar, denominar algo) por antonomasia, como ejemplo de algo.

Por lo pronto – de primera intención, en primer lugar.

Punto por punto – detalladamente.

Sin más ni más – sin reparo, explicaciones ni anuncio.

Del dicho al hecho

1. Escribe la locución equivalente a la portuguesa (en cursiva) y crea un contexto adecuado.

Ejemplo: *(chover) canivetes* – (llover) a cántaros.

Contexto: No pude llegar a tiempo porque *llovía a cántaros*.

a. *ao Deus dará* – _____

b. *num piscar de olhos* – _____

c. *às cegas* – _____

d. *ao acaso* – _____

e. *no varejo* – _____

3 Tradução: quinta habilidade ou atividade “real”?

Neste capítulo, abordamos um item que extrapola a ementa proposta para a nossa disciplina, mas que consideramos necessário abordar, pensando nas nossas experiências enquanto professores de idiomas. Sob essa perspectiva, a tradução é vista como uma quinta habilidade no ensino de línguas estrangeiras. Nesse sentido, resgatamos o emprego da tradução em alguns métodos de ensino de línguas e também pontos destacados como positivos e negativos para o seu uso em sala, deixando para você a tarefa de definir qual o caminho a seguir.

3.1 A tradução vista como quinta habilidade

Você deve lembrar que no início de nossas conversas sobre tradução quando mostramos as possibilidades dentro desse campo teórico-prático, mencionamos que a tradução, ao longo das últimas três décadas, conquistou um *status* de disciplina independente, autônoma, com suas próprias questões e reflexões de ordem teórica, metodológica, prática e filosófica. Esse *status* rompeu com o papel secundário que a tradução exercia, até então, na sala de aula de língua estrangeira (LE). Bom, de lá para cá, houve muitos avanços metodológicos relacionados ao ensino propriamente dito de LE e a tradução ainda faz parte desse contexto. Por essa razão, não poderíamos deixar de abordar o papel da tradução, ainda que de forma bastante breve, junto ao ensino de LE, levantando aspectos negativos e positivos para a sua reintrodução em sala de aula, segundo a perspectiva de alguns autores, a fim de provocar em você a reflexão também sobre a sua prática tradutória em ambiente de ensino. Lembramos do que diz Popovic (1999) “A pior forma de se começar é distribuir um texto ao grupo e dizer “traduzam”.

3.2 Primeiros passos

Gostaríamos, portanto, de iniciar essa reflexão propondo a você alguns questionamentos acerca do espaço e papel que você atribui ao uso da tradução em sua sala de aula de LE. Se você ainda não atua na prática

4. Son siete las notas musicales de acuerdo a la altura, a saber: DO RE MI FA SOL LA SI, conforme ves en la figura abajo:

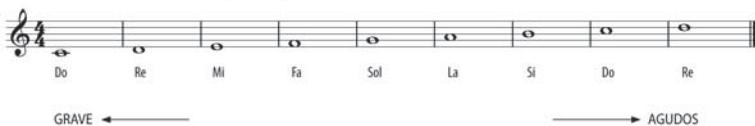


Figura 2.11 Las notas musicales en la pauta, según la altura

Te pedimos que escribas las notas musicales en orden decreciente de acuerdo a la altura:

.....

.....

.....

.....

5. El tiempo es uno de los elementos en la escritura musical. El maestro, con su batuta, determina el tiempo para que todos los músicos de la orquesta toquen a la vez. Para escribir las duraciones se utiliza un sistema de figuras: la redonda (representada como un círculo blanco – dura cuatro tiempos), la blanca (un círculo blanco con un palito vertical llamado plica – dura 2 tiempos), la negra (igual que la blanca pero con un círculo negro – dura 1 tiempo), la corchea (igual que la negra pero con un palito horizontal que comienza en la punta de la plica – dura medio tiempo), la semicorchea (igual que la corchea pero con dos palitos horizontales – dura un cuarto de tiempo), etc.. Cada una vale la mitad de su antecesora: la blanca vale la mitad que una redonda y el doble que una negra, etc.

En el cuadro abajo, traemos el nombre en portugués de las notas musicales de acuerdo a su duración y te pedimos que completes los elementos que faltan en el cuadro y la traducción al español de las notas musicales:

Nota	Duración	Portugués	Español
o	4 tiempos	Semibreve	
♩	2 tiempos	Mínima	
♪	1 tiempo	Seminíma	

Rima de las estrofas:

8. Te presentamos una canción en portugués. Se llama “Construção”, de autoría de Chico Buarque de Hollanda, que puedes leer y oír en el sitio, de acceso el 12 de setiembre de 2009, <http://letras.terra.com.br/chico-buarque/45124/>.

Construção

Amou daquela vez como se fosse a última
 Beijou sua mulher como se fosse a última
 E cada filho seu como se fosse o único
 E atravessou a rua com seu passo tímido
 Subiu a construção como se fosse máquina
 Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
 Tijolo com tijolo num desenho mágico
 Seus olhos embotados de cimento e lágrima
 Sentou pra descansar como se fosse sábado
 Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
 Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
 Dançou e gargalhou como se ouvisse música
 E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
 E flutuou no ar como se fosse um pássaro
 E se acabou no chão feito um pacote flácido
 Agonizou no meio do passeio público
 Morreu na contramão atrapalhando o tráfego

Te proponemos que hagas una traducción al castellano de las palabras en portugués de Chico Buarque. Como oíste en el sitio la canción, puedes leer en voz alta la traducción y cantarla a tus amigos:

- ¡Ah, sí, lo recuerdo muy bien! El Doctor García Rodríguez. En su época **llegó a ser** uno de los abogados más destacados de toda Andalucía. Un hombre de una conducta intachable. De joven **se había hecho** socialista y más tarde, durante el gobierno de Franco, fue justamente por su afiliación política que nunca llegó a **convertirse en** juez.

- El que nunca **llegará a ser** ni juez, ni abogado, ni nada que se le parezca, es el hijo de Paca, la costurera. Ha sido siempre un bueno para nada. Ahora **se ha hecho** cantante. Sí, cantante de esa música que escuchan los jóvenes. Dicen que se ha juntado con dos o tres locos como él y juntos han formado un grupo de rock. Paca le tiene paciencia porque es su único hijo. Los deja ensayar en el desván de su casa. ¡Vieras que gritaría! Pobre Paca. Más le valdría **quedarse** sorda. Además debe soportar las quejas de los vecinos, que **se ponen** como locos con semejante bochinche.

- ¡Bueno, ala, ala! La plástica está muy buena pero yo tengo que ir, que **se ha hecho** tarde.

- ¡Hasta mañana!

1. Relaciona la columna de la izquierda de expresiones en castellano con las columnas de la derecha que trae la equivalencia en portugués de partes del TEXTO I:

- | | |
|------------------------------------------|-----------------------------------------|
| a. Quedarse para vestir santos | () como esta pessoa ficou bonita |
| b. Tomar un fresco | () ficar ao ar livre para refrescar-se |
| c. Quedarse cojo de pequeño | () não gostar de trabalhar |
| d. Pillarle un tranvía | () ser atropelado por um bonde |
| e. Mover con destreza el abanico | () ficar manco desde criança |
| f. Bueno para nada | () mover com habilidade o leque |
| g. Lo guapa que se ha puesto esa persona | () ficar para titia. |

Ejercicios: complemento verbal

1. Completa el correo electrónico de Raquel con los pronombres complementos adecuados:

Hola, Aline,

Esta mañana leí un reportaje muy bueno sobre alimentos ecológicos. recomendó mi profesora de español. Es muy interesante pues trata de las frutas y verduras libres de pesticidas. Desde ahora buscaré en el mercado cerca de mi casa. Caso no encuentre, pasaré a visitar las ferias. Para ti que estudias y trabajas mucho, recomiendo leer el reportaje e intentar alimentar..... mejor, empezando con el hábito de comer alimentos ecológicos. ¿Qué parece?

Sobre mis clases de español, está resultando fácil comprender casi todo. El tema de hoy fue los pronombres complementos. Ya uso correctamente. Ahora doy cuenta de que nuestra lengua es diferente bien del español acerca de ciertos usos gramaticales. Sé que tienes interés en aprender el español. puedo enseñar algunas cosas, basta que busques cuando tengas tiempo. ¡..... ayudaré con mucho gusto!

..... envío el reportaje en adjunto, caso desees leer.....

Un beso,

Raquel

2. Te presentamos un cuadro en que ves algunos enunciados en portugués hablado y escrito. Te pedimos que pases al castellano las siguientes expresiones:

que se quiere vender. Analiza los dos enunciados de manera que se dividan los elementos sintácticos que los compone.

6. En el cuadro abajo aparece en la columna a la derecha términos en portugués relativos a alimentos que aparecen en el anuncio propagandístico. Te pedimos que completes a la izquierda la traducción al castellano:

Portugués	Español
Azeitona	
Frango	
Peru	
Alface	
Presunto	
Caranguejo	
Queijo	
Maionese	

7. En estos tres fragmentos de texto es posible encontrar oraciones pasivas. La pasiva analítica se construye con la perífrasis SER + PARTICIPIO, y la voz pasiva sintética se construye con el pronombre SE + verbo principal en concordancia con el sujeto. Clasifica las oraciones colocando: VA – Voz Activa, VPA – Voz Pasiva Analítica, VPS – Voz Pasiva Sintética.

- a. () La demolición se ha ejecutado en tres fases.
- b. () Primero se eliminó el muelle y las pasarelas del litoral...
- c. () Después se retiró el mobiliario de los bungalós...
- d. () La fotografía fue publicada el pasado octubre
- e. () Los caballos son transportados en un Boeing 747
- f. () Los bungalós tienen los días contados.



Momento de la traducción

Como recordáis, ya habéis trabajado con la traducción en otros semestres, no solo explotando la teoría sino también la práctica. Habéis visto, por ejemplo, que de acuerdo con *Friedrich Schleiermacher*, hay dos caminos que el traductor puede emprender: “O bien el traductor deja al escritor lo más tranquilo posible y hace que el lector vaya a su encuentro (“extranjerización”), o bien deja lo más tranquilo posible al lector y hace que vaya a su encuentro (“domesticación”).

(2000, p. 47)

¿Qué tal si practicáis un poco la traducción? Para eso, leed una vez más la parte del texto en la que se habla sobre hidratación (la reproducimos abajo), después, tomad como base los dos caminos señalados por Schleiermacher (extranjerización y domesticación), analizando qué tipo de traducción queréis hacer y escogiendo una de esas alternativas. Para saber más sobre esa teoría, podéis volver al libro de *Estudos da Tradução I*.

Hidratación

Para obtener la hidratación ideal para una vida sana, se deben beber siete vasos de agua al día.

- Comienza el día bebiendo un vaso de agua templada con un poco de zumo de limón para ayudar a eliminar las sustancias de desecho.
- Toma, alguna vez al día, té verde, así como infusiones (el diente de león, la manzanilla, la menta, la hierba luisa, la genciana, la achicoria, el cardamomo, el jengibre, el romero, el hinojo, etc.) para auxiliar en la eliminación de toxinas y a estimular las defensas.
- Reduce el consumo de café.
- Una pequeña dosis de alcohol al día rejuvenece las arterias.
¿Cuánto es una pequeña dosis? Los expertos ponen el limi

(Zipser; Frenkel Barreto; Ayub Polchlopek, 2009).

- b. el uso de la traducción permite pensar comparativamente. O sea, la comparación de dos lenguas lleva a los alumnos a tener una mayor consciencia de las diferencias y a evitar gran parte de los errores comunes en lengua materna.

Como futuros profesores de lengua española, ¿qué os parece la idea de utilizar la traducción en vuestras clases? ¿Estáis de acuerdo con los beneficios señalados por Atkinson? Reflexionad sobre eso y registrad aquí por escrito, en pocas líneas, vuestra opinión.



¡Felicitaciones! Terminasteis la primera unidad. Ahora sois capaces de:

- Elaborar un texto con coherencia, utilizando muchas palabras que antes desconocíais;
- Reconocer las reglas básicas de acentuación tónica;
- Identificar la sílaba tónica y acentuar correctamente las palabras;
- Identificar y construir oraciones simples y compuestas;
- Reconocer cómo están formadas las oraciones subordinadas;
- Determinar cuáles son los nexos en las oraciones coordinadas;

Momento de la traducción

¿Habéis utilizado alguna vez los traductores automáticos en Internet? ¿Ya conocíais esa modalidad de traducción? En este recuadro os mostramos la definición de Traducción Automática.

De acuerdo con *Wikipedia*, la Traducción Automática (TA), también llamada MT (del inglés Machine Translation),

Es un área de la lingüística computacional que investiga el uso de software para traducir texto o habla de un lenguaje natural a otro. En un nivel básico, la traducción por computadora realiza una sustitución simple de las palabras atómicas de un lenguaje natural por las de otro. Por medio del uso de *corpora* lingüísticos se pueden intentar traducciones más complejas, lo que permite un manejo más apropiado de las diferencias en la Tipología lingüística, el reconocimiento de frases, la traducción de expresiones idiomáticas y el aislamiento de anomalías.

Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/Traducci%C3%B3n_autom%C3%A1tica

Corpora es el plural de corpus, conjunto lo más extenso y ordenado posible de datos o textos científicos, literarios, etc., que pueden servir de base a una investigación.
Fuente: www.rae.es

¿Qué tal si os mostramos un poco cómo funciona un traductor automático?



Seleccionamos para vosotros tres trochos del texto ya trabajado, *El botiquín en casa*. Ellos están en las columnas de abajo, a la izquierda, en español. Después, los destacamos de ahí, un trocho por vez, y los transferimos al *Google Traductor* (<http://translate.google.com.br/#es|pt|>) para que éste hiciera una traducción automática de los textos.

Lingua Espanhola VIII

Fijad bien los resultados de esta traducción automática, que están en las columnas de la derecha, y analizad con detenimiento estas soluciones proporcionadas por el *Google Traductor*, usando, para ello, diccionarios. Verificad si todos los resultados están correctos. También os sugerimos que busquéis una farmacia en las cercanías de vuestra casa para comparar los resultados y los posibles equivalentes al portugués. Después comentad los resultados de vuestras averiguaciones. Podéis, incluso, sugerir una traducción diferente para lo que no os parezcáis bien.

Texto original: <i>El botiquín en casa</i> (en español)	Texto traducido por el <i>Google Traductor</i> (en portugués)
<p>Material de curas y primeros auxilios</p> <ul style="list-style-type: none"> • algodón • esparadrapo • gasas estériles • guantes desechables • pinzas • termómetro • tijeras • tiritas • toallitas limpiadoras • vendas 	<p>Material para curativos e primeiros socorros</p> <ul style="list-style-type: none"> • algodão • fita • gaze estéril • luvas descartáveis • clips • termómetro • tesoura • tiras • limpezas • bandas
<p>Vuestros comentarios:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Medicamentos	Drogas
<ul style="list-style-type: none"> • fiebre y dolor: aspirina, ibuprofeno y paracetamol; • heridas en general: alcohol y desinfectante; • molestias gástricas: antiácidos; • picaduras de insectos: amoníaco (aplicado localmente neutraliza los ácidos del veneno de los insectos); • quemaduras: pomadas antisépticas y pomadas cicatrizantes; • reacciones alérgicas: antihistamínicos; • tos y flemas: expectorantes y fluidificantes. (Los antitusivos deben ser recetados por un médico). 	<ul style="list-style-type: none"> • febre e dor: aspirina, ibuprofeno e acetaminofeno; • ferimentos em geral: álcool e desinfetante; • chateado antiácidos do estômago; • picadas de insetos: amônia (utilizada localmente neutraliza os ácidos no veneno dos insetos); • queimaduras, cremes anti-sépticos e pomadas cicatrizantes; • reações alérgicas com anti-histamínicos; • tosse e catarro, expectorantes e superplastificantes. (Antitússicos devem ser prescritos por um médico.)
<p>Vuestros comentarios:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Língua Espanhola VIII

Mucho ojo...	Muito cuidado...
<ul style="list-style-type: none"> • No se deben tomar medicamentos caducados. • La cantidad y el ritmo de aplicación deben ser indicados por el médico. • No se debe cambiar nunca los medicamentos de envase para evitar confusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não tomar medicamentos fora de prazo. • O número e o ritmo de execução deve ser prescrita pelo seu médico. • Não mudar nunca embalagens de medicamentos para evitar confusões.
<p>Vuestros comentarios:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Ahora que ya visteis los resultados y pusisteis vuestros comentarios, ¿Habéis llegado a algunas conclusiones sobre las traducciones automáticas? ¿Os parece una buena solución a la hora de traducir? ¿El *Google Traductor* supo traducir correctamente tanto las palabras sueltas como las frases y las oraciones?

¿Qué tal si preguntáis a vuestros compañeros en el polo qué piensan sobre todo eso? ¿Qué soluciones encontraron y en qué difieren de las vuestras? Es un buen asunto para discutir, ¿verdad?



Aprende con el diccionario

Además del significado de las palabras, o, en su caso, de equivalentes de traducción, los diccionarios presentan muchos otros datos y explicaciones. Para poder sacarle el jugo a esos datos y explicaciones se debe saber a qué poner atención. Algunos de esos datos y explicaciones son los que siguen:

11.1 Contenido e información

- prácticamente, todos los diccionarios ofrecen **información sobre la categoría gramatical** o, lo que es lo mismo, la **clase de las palabras** (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, etc.). Ej.:

cuerdo -da *adj.* 1 [Pera.] que tiene normales sus facultades mentales. | Palacios *Juicio* 15: Cuando un hombre se vuelve loco, los que se creen cuerdos empiezan a decir que ha perdido el juicio. Laforet *Mujer* 13: Mariana pensaba que Paulina no era una mujer enteramente cuerda.

2 Prudente o sensato. | Merino *Crónicas* 398: Si no lo hubiesen visto junto a mí otras personas cuerdas y razonables, pensaría que su descubrimiento y contemplación más pertenecía al terreno de los delirios que al de los lances realmente vividos.

cuertatis (*tb cueritates*), *en -*, *loc adv (col)* En cueros [5]. *Pb adj.* | DCañabate *Andanzas* 74: ¿Quién era el Ángel Caído? ... No me digas, un tío que está en cuertatis liao con ese serpiente. Lera *Bada* 615. –Llevaba siempre encima un cerro de fotos de tías en cueros ... –Pero ¿en cueros de verdad? ... –Te digo que en cueritates. Como las parió su madre.

cuerna *f* 1 Cornamenta, esp. de ciervo. | Cunqueiro *Un hombre* 19: Colgó el sombrero en la percha, una amplia cuerna de ciervo sobre el cofre de los legajos. Anson *SAbc* 20.4.69, 15: “Uganda Cob” nos mira con su figura estilizada, la piel pardo-rojiza, del color de la miel, ... y la cuerna al viento en airosa curva. J. Ballesté *Abc* 8.12.81, an: Se liquidó una bonita colección de trofeos de caza ... Una cuerna de Gran Kudu, bellísima, pasó de 25.500 a 27.500. Carnicer *Castilla* 18: Los mozos amarraban el toro a un poste. A continuación le fijaban en la cuerna una pieza de hierro. **b)** Cuerno de ciervo. | Ybarra-Cabetas *Ciencias* 396: Son también rumiantes, como el toro, el ciervo, que posee cuernos ramosos y macizos, llamados cuernas, que se caen y renuevan todos los años ... el corzo, el reno. Cdonald *Agosto* 148: Eso dijo sin volverse y signándose el pecho con un amuleto de cuerna.

Información sobre la categoría gramatical

- algunas palabras tienen un **único significado**, mientras que otras tienen varios. Los **diferentes significados** de una palabra se **denominan acepciones**. Cuando son presentadas en un diccionario, las acepciones suelen aparecer numeradas (como en el ejemplo que presentamos a continuación) o separadas unas de otras mediante una doble barra o por algún otro tipo de símbolo. Ej.:

fábrica I / 1 Edificio o conjunto de edificios donde se fabrica [algo (*compl. especificador*)]. *Tb fig.* | *Zubia España* 87: Hay fábricas de jepsa y se proyecta una fábrica para extraer el uranio. *Tamames Economía* 96: La industria española de conservas de frutas y hortalizas está integrada por más de 500 fábricas. *Inf* 19.6.70, 32: En las proximidades de la fábrica de luz se encuentra una toma de aguas donde el crustáceo tiene sus querencias. A. *Dú Cór* 27.9.64, 5: Algo parecido a la fabricación natural de átomos energéticos son los grandes aceleradores de partículas ... que con justicia han sido calificados de juguetes en comparación de las fábricas cósmicas.

2 Construcción con ladrillo o piedra y argamasa. | *Benet Nuncio* 71: La casa ... era una hermosa y sólida edificación de tres plantas, de fábrica de ladrillo aparejada con sillares de granito. **b)** Tipo o modo de construcción. | *Cela Viaje andaluz* 217: Santa Clara es de fábrica mudéjar tocada más tarde. *VozC* 2.1.55, 5: No habrán de situarse [los hornos y calderas de calefacción] a menos de dos metros de las medianerías o paredes contiguas ajenas, cualquiera que sea la fábrica de ellas.

3 (*lit*) Edificio o construcción. *Tb fig.* | *Zunzunegui Camino* 33: Contemplo la hermosa fábrica de la catedral. *Lozoya Abc* 17.12.70, 11: Suponía, a nuestro juicio, una intromisión en las estructuras íntimas de la fábrica bimilenaria [el acueducto de Segovia]. R. *Saladrigas Des* 12.9.70, 28: Francisco Umbral es de estatura elevada y tiene cierta propensión a dejarse ir adelante, como si le costara un verdadero esfuerzo el arrastre de su respetable fábrica.

4 Renta o fondo [de una iglesia] para repararla y costear el culto. | *Sanz Custodia* 350: La Ciudad había contribuido ya con ocho mil reales, y la Fábrica de la Catedral, después del esfuerzo realizado en los últimos años, se encontraba sin recursos. *FSantos Catedrales* 94: Más que los protocolos, inventarios y testamentos, más que los libros de los consistorios o de fábrica ..., son esas grandes carpetas de cintas rojas. [*En el archivo de la catedral.*]

II *loc adj* **5** [Marca] **de -** → MARCA.

III *loc adv* **6 a pie de -** → PIE.

Significados /
Acepciones

- algunas expresiones se componen de más de una palabra: son **frases hechas** o **locuciones**, o sea, expresiones en las que aparece la palabra que buscamos, pero que junta a otra(s) tienen un sentido muy distinto al de la propia palabra (Por ejemplo, *de tal palo tal astilla*, *echar en cara*, *a menudo*, *me importa un bledo*, *tiempo muerto*, etc.). Para saber el significado de una frase hecha o de una locución se tiene que buscarla en la entrada correspondiente a la palabra más importante de esa expresión. Ej.:

6 - de la abundancia. (*Mitol clás*) Recipiente en forma de cuerno [1a] lleno de frutas y flores, que representa la abundancia. | *RElvira Mitología* 251: En cuanto al Aquileo, consigue recuperar el cuerno cambiándose a Hércules por el cuerno de Amaltea o Cuerno de la Abundancia. **b)** Seta con sombrero de unos 12 cm en forma de embudo, que habita en bosques de coníferas (*Craterellus cornucopioides*). | *Lotina Setas* sn: *Craterellus cornucopioides* .. Cuerno de la abundancia, Trompeta de la muerte.

II loc v 7 coger, o asir, [algo] por los -s. (*col*) Enfrentarse [a ello] con decisión. | *Marsé Tardes* 238: Presintió que esta noche podía ocurrir algo decisivo, algo que si él acertaba [a] coger por los cuernos acaso le permitiría apuntarse un buen tanto. *Á DGal Di6* 16.11.93, 4: Los grandes partidos, coaligados, intentarían lo que no se atreven a hacer por separado: que es asir por los cuernos a la situación, la constitucional incluida. **b) coger el toro por los -s** → TORO.

8 irse al -, mandar al - → IR, MANDAR.

9 oler a - quemado. (*col*) Inspirar recelo [algo a alguien]. | *Carandell Madrid* 39: El industrial mirará al representante del Estado con unos ojos tan impregnados de ternura .. que podrían enternecer a todo lo que no fuera un funcionario del Estado, pero que a un funcionario del Estado le huelen a cuerno quemado.

10 meter un - [a alguien]. (*argot Mil*) Arrestar[le]. | *GSerrano Macuto* 81: A cualquier ciudadano .. le pueden empaquetar .. o meter un paquete, en cuyo caso es correcto decir que le metieron un tubo, o que le entubaron, e incluso .. que le metieron un cuerno.

Frases hechas
y locuciones



Actividades

Parte 1: Daros una vuelta por el diccionario

1. Buscad en un diccionario la categoría gramatical de las siguientes palabras que aparecieron en los textos leídos en esta unidad:

mental _____

pensamiento _____

placentero _____

azotar _____

2. Buscad en un diccionario monolingüe la palabra *oxígeno* y *memoria*, que aparecieron en los textos leídos en esta unidad:

Lingua Espanhola VII

- a. ¿Cuántos significados o acepciones habéis encontrado para esas palabras? Si tienen más de una acepción, verificad si aparecen numeradas o separadas por algún símbolo. Registrad por escrito esa observación.

3. Intentad encontrar en vuestro diccionario el significado de las locuciones:

- a. *comer el coco*
b. *estar hecho polvo*
c. *vivir como Dios manda*

Ahora, contestad:

- ¿Qué significan esas expresiones?

a. _____
b. _____
c. _____

- ¿En qué entradas las habéis encontrado?

a. _____
b. _____
c. _____

- ¿Por qué creéis que aparecen en esas entradas?

a. _____
b. _____
c. _____

Lingua Espanhola VII

- a. ¿qué acepciones figuradas y qué expresiones idiomáticas hay en el diccionario para la palabra 'bomba'? Buscadlas en un diccionario monolingüe y registradlas por escrito aquí.

- b. con la ayuda de un diccionario bilingüe, traducid al portugués los siguientes compuestos de bomba. Observad que algunos de esos compuestos equivalen exactamente a los compuestos correspondientes en español, pero otros no.

bomba de água: _____

bomba de gás lacrimogêneo: _____

bomba de gasolina: _____

bomba de São João: _____

bomba química: _____

2. Leed el siguiente fragmento extraído del texto leído: *Otra de las distracciones habituales de la mente consiste en hacer comparaciones. Las comparaciones acaban siendo odiosas porque no tienen otro propósito que **azotarnos** por no hacerlo tan bien como los demás. La mente nos recuerda a diario lo que deberíamos ser que aún no somos y lo que deberíamos hacer que aún no hacemos.* ¿Qué quiere decir el verbo 'azotar'? Buscad en un *diccionario etimológico* (o en otro que os ofrezca ese tipo de información), el origen de este verbo y registradlo por escrito aquí.

El diccionario etimológico es el que presenta la historia de las palabras.



Momento de la traducción

En el libro didáctico de *Estudos da Tradução II* (ZIPSER, POLCHLOPEK, FRENKEL, 2009. p. 79), que ya habéis utilizado en otro semestre, hay la indicación de que Atkinson propone algunas tareas de traducción para tratar en una clase de enseñanza de lengua extranjera. Entre las tareas sugeridas por él está la práctica de la versión. Ya que en el texto *Alimentos para recuperar la memoria* conocisteis algunos beneficios de la espinaca, del agua y de la nuez, nuestra proposición aquí es que, además de destacar otros beneficios que los siguientes alimentos ofrecen, a partir de los dos trechos que os damos en la secuencia en portugués, hagáis vuestra versión al español. Una pista que os damos es que no solo busquéis en los diccionarios, sino también en la Internet en sitios que tratan de esos alimentos. Reflexionad y relatad al final cuáles fueron las dificultades encontradas en esta actividad. Consultad también a un compañero vuestro y comparad las dos traducciones. ¿En qué difieren vuestras elecciones de las de vuestro compañero? Relatad esta información también al final de esta actividad.

Portugués	Español
<p>O espinafre é uma verdura com um alto valor nutritivo. Ele possui minerais como Ferro, Cálcio e Fósforo e vitaminas A e do Complexo B. O Ferro é muito importante para a formação de sangue; o Cálcio e o Fósforo participam da formação dos ossos e dentes, construção muscular e coagulação do sangue.</p> <p>http://www.vitaminasecia.hpg.ig.com.br/espinafreorientacao.htm</p>	

Lingua Espanhola VII

Portugués	Espanol
<p>A água é um elemento composto por dois átomos de hidrogênio (H) e um de oxigênio (O), formando a molécula de H₂O. É uma das substâncias mais abundantes em nosso planeta e pode ser encontrada em três estados físicos: sólido (geleiras), líquido (oceanos e rios), e gasoso (vapor d'água na atmosfera).</p> <p>http://www.brasilescola.com/geografia/agua.htm</p>	
<p>A noz fortalece as defesas do corpo, auxilia na formação de glóbulos vermelhos, ajuda a curar ferimentos mais depressa, fortalece ossos e dentes e, ainda, atua contra o envelhecimento das células. Sua ingestão diária pode evitar em até 65% o risco de doenças do coração.</p> <p>http://www.sitemedico.com.br/sm/materias/index.php?mat=442</p>	

Reflexionad y relatad aquí cuáles fueron las dificultades que encontrasteis en esta actividad.

Comentad en qué difieren vuestras elecciones de las de vuestro compañero.

¿Sentisteis dificultad para hacer esta tarea? ¿Os pareció más difícil trabajar con la versión que con la traducción, o no? ¿Cuál es la lengua que tenéis más dominio: la materna o la extranjera? ¿Creéis que ése fue un problema para vosotros?

¿Qué tal si aprovecháis esta actividad para comentar en el polo con vuestros colegas, qué os pareció hacer una versión? ¿Estáis ansioso(a) para ver en qué difieren las soluciones de vuestros colegas?

¡Consultadlos rápidamente en el polo!



¡Felicitaciones! Al final de esta unidad ya estáis calificados para:

- Conocer el léxico que hace referencia a vuestro cerebro y los alimentos que hacen bien para la memoria;
- Saber cómo se argumenta en un texto;
- Reconocer las palabras heterogénicas y saber cómo se construyen los verbos en el modo imperativo;
- Reconocer cómo son formadas las oraciones subordinadas de relativo adjetivas;
- Conocer el diccionario, identificando su organización;
- Practicar la versión y saber que tiene sus dificultades, relacionadas al hecho de que no es vuestra lengua materna.

Bibliografía consultada

ZATARAIN, I.M.; ZATARAIN, M.E. M.; ROCHA ROMERO, G. *Gramática Larousse*. México: Ediciones Larousse, 1999.

ZIPSER, Meta E.; POLCHLOPEK, Silvana A.; FRENKEL, Eleonora. Florianópolis: UFSC/CCE, 2009.

Lingua Espanhola VII

2. Repasad algunas de las reglas de acentuación gráfica, justificando la presencia o ausencia de acento gráfico en las siguientes palabras que aparecieron en el texto que acabasteis de leer:

sábado	_____
deseo	_____
vivia	_____
mobiliario	_____
Nicolás	_____
imaginándome	_____
consumían	_____
Sultán	_____

3. Ahora, recordad la importancia que tiene el conocimiento de los falsos amigos en lo que se refiere a la comprensión, buscándolos e identificándolos en el texto. Después, agregad su traducción al portugués, amparándose en la consulta a un diccionario bilingüe:

español	portugués

4. Como hemos visto en la segunda unidad de este libro, algunas palabras tienen formas masculinas e femeninas, otras, no. En los casos en los que existen las dos formas, como explica Possenti (2011, p. 26), se puede hablar de **flexión**. Por ejemplo, en español, *niña* es la forma femenina de *niño*. Pero otras palabras no tienen correspondientes en términos de género gramatical, como por ejemplo, las palabras *casa* y *edificio*, que son femenina y masculina, sucesivamente. Possenti (2011, p. 26) también señala que hay



Momento de la traducción

En las demás unidades hemos trabajado con la traducción de textos informales. Sin embargo, para finalizar este libro, no podemos dejar de hablar la traducción literaria. De acuerdo con *Amparo Hurtado Albir*, “no se lee un texto literario simplemente para entender (como puede suceder con textos científicos, técnicos o de otro tipo), sino para recrearse en la lectura y obtener placer de esa actividad”. Y agrega la autora que el aspirante a traducir una obra literaria “debe ser consciente de que la fidelidad no supone equivalencia entre palabras o textos, de tal manera que el texto de llegada debe funcionar dentro de esa cultura de la misma manera que funciona el texto de partida en la suya”.

(HURTADO ALBIR, 1996. p. 213)

También Eusebio V. Llácer Llorca, en su libro *Sobre la traducción: ideas tradicionales y teorías contemporáneas*, resalta que muchos autores “consideran la traducción literaria como un acto creativo que puede merecer, en muchas ocasiones, la denominación de arte, una nueva creación que resulta de una lectura muy minuciosa, una reconstrucción más que una copia”.

(LLÁCER LLORCA, 2004. p. 146)

Así, para esa actividad de traducción literaria, haz primeramente una cuidadosa lectura del *poema en prosa* “Alguien soñará” del escritor argentino Jorge Luis Borges.

Composición literaria que por su carácter poético se asemeja al poema en verso.

Alguien soñará

¿Soñará el indescifrable futuro? Soñará que Alonso Quijano puede ser don Quijote sin dejar su aldea y sus libros. Soñará que una víspera de Ulises puede ser más pródiga que el poema que narra sus trabajos. Soñará generaciones humanas que no reconocerán el nombre de Ulises. Soñará sueños más precisos que la vigilia de hoy. Soñará que podremos hacer milagros y que no los haremos, porque será más real imaginarlos. Soñará mundos tan intensos que la voz de una sola de sus aves podría matarte. Soñará que el olvido y la memoria pueden ser actos voluntarios, no agresiones o dádivas del azar. Soñará que veremos con todo el cuerpo, como quería Milton desde la sombra de esos tiernos orbes, los ojos. Soñará un mundo sin la máquina y sin esa doliente máquina, el cuerpo. La vida no es sueño pero puede llegar a ser un sueño, escribe Novalis.

2. Contadnos ahora qué problemas enfrentasteis para hacer vuestra traducción. ¿Encontrasteis algunos elementos poéticos? ¿Conseguisteis mantenerlos? Citad cuáles.

3. ¿Creéis que da lo mismo traducir un texto literario y un texto informal? ¿Qué diferencias ellos tienen?



¡Felicitaciones! Al final, no solo de esta unidad como también de este libro, ya sois competentes para:

- Elaborar textos con coherencia e cohesión;
- Utilizar un léxico mucho más amplio de lo que tenáis anteriormente;
- Saber cómo se argumenta en un texto;
- Saber las reglas referentes al género gramatical, así como determinar el género de los sustantivos;
- Reconocer palabras heterogénicas;
- Saber cómo se utiliza el artículo neutro "lo";
- Saber cómo se construyen los verbos en el modo imperativo;

- (X) Os professores devem usar a língua estrangeira, mas também a língua materna para explicar as lições mais difíceis.
- () A língua materna deve ser utilizada somente como último recurso.
- () Outra. Qual? _____
- 3) O(a) senhor(a) acredita que, ao final do curso, os estudantes terão domínio da língua estrangeira ao ouvir, falar, ler e escrever?
 () sim (X) um pouco () não
- 4) Qual a sua opinião quanto ao uso da tradução como técnica didática no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira? Justifique.
 (X) concordo () concordo parcialmente
 () discordo () não tenho opinião formada sobre o assunto

R.: Considero a tradução um recurso imprescindível para a consolidação da aprendizagem das línguas

5) Na sua disciplina, ministrada na modalidade a distância, o(a) professor(a) utilizou atividades de tradução com fins didáticos. Para a elaboração de tais atividades o(a) senhor(a) serviu-se de sugestões de algum teórico? Justifique.

R.: F. Schleiermacher (2000), Atkinson (apud Romanelli, 2006), etc.

- 5) Indique que modalidade de tradução se revela mais pertinente ao ensino de língua estrangeira. Justifique:
- a) A tradução da língua estrangeira para a Língua Materna;
b) A tradução da língua materna para a língua estrangeira?

R.: As duas opções são pertinentes, ainda que considere a tradução da língua estrangeira para a materna mais relevante posto que permite uma maior capacidade de reflexão sobre a

língua que melhor se domina, ou seja, a materna. Essa maior capacidade de reflexão permite que a comparação entre as línguas ilumine a aprendizagem da nova língua em tópicos conflitantes.

- 6) Na sua opinião, a tradução como estratégia de aprendizagem pode ser usada de forma mais pertinente a certos níveis de aprendizagem do que em outros (inicial, intermediário, avançado)? Complete os espaços com apenas **uma** das expressões: **Com frequência**, **Algumas vezes**, **Raramente**, **Nunca**.

a) **Com frequência** utilizo a técnica da tradução no estágio **inicial** de aprendizagem de língua no curso a distância.

b) **Algumas vezes** utilizo a técnica da tradução no estágio **intermediário** de aprendizagem de língua no curso a distância.

c) **Algumas vezes** utilizo a técnica da tradução no estágio **avançado** de aprendizagem de língua no curso a distância.

- 7) De que forma explora ou exploraria a tradução como estratégia de ensino de língua estrangeira? (Como mero exercício tradutório? Como estratégia para análise do erro? Como forma de expandir o vocabulário? Outros). Justifique.

R.: Tanto como estratégia para análise do erro, como como meio de expandir o vocabulário. Sempre defendi, com base em resultados de estudos empíricos, a abordagem contrastiva. A análise de erros ajuda a entender os caminhos percorridos pelo aprendiz na elaboração de seus enunciados na nova língua. A tradução ajuda o aluno a seguir seu próprio raciocínio e ajuda a fixar novas palavras na mente.

- 8) Ao utilizar a tradução para fins didáticos na sua disciplina ministrada na modalidade a distância, qual foi o seu objetivo e expectativa? Os estudantes corresponderam aos objetivos?

R.: Minha expectativa foi que eles percebessem diferenças e semelhanças entre as duas línguas e que ao perceberem tais elementos, aprendessem a nova língua com mais entusiasmo. Minhas expectativas foram frustradas em quase todos os momentos. Na verdade, os alunos mostraram-se apáticos com a compreensão dessas simetrias e assimetrias, diferentemente dos alunos da modalidade presencial, que se mostravam entusiasmados, tecendo comentários e fazendo anotações que os ajudassem a lembrar as peculiaridades descobertas.

9) Como classifica o seu conhecimento em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem:

- () Nenhum conhecimento () Pouco conhecimento
 (X) Conhecimento suficiente () Muito conhecimento

10) Em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem e às atividades de tradução pedagógica, pode-se dizer que a tecnologia favorece a elaboração de atividades de tradução didática? Justifique.

R.: Nem uma coisa nem outra. Qualquer meio (presencial ou virtual) pode ser favorável ou não para a elaboração de atividades de traduções didáticas. Depende do modo como cada modalidade é explorada.

11) Caso você ministre a mesma disciplina também na modalidade presencial, você utiliza alguma atividade de tradução como técnica didática? Justifique.

R.: Sim. Vide resposta que dei para a questão de número 8.

ANEXO F – Questionário Respondido pela Entrevistada 02

Esse instrumento de coleta de dados tem por objetivo obter algumas informações sobre o uso da tradução como ferramenta didática no Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, ministrado na modalidade a distância pelo Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina. Por favor, não consulte ninguém para responder as perguntas. Muito obrigada por colaborar com essa pesquisa.

Professor(a): **Entrevistada 02**

Disciplina que leciona: Neste semestre estou lecionando Língua Espanhola VI

Modalidade que leciona: (X) Presencial () A distância

OBS.: No semestre anterior lecionei Língua Espanhola I e no próximo darei Língua Espanhola III no EaD Letras-Espanhol. No presencial lecionei no semestre anterior Estudos da Tradução I e Língua Espanhola V.

Tempo que leciona a disciplina: (X) 0 a 5 anos
() 6 a 10 anos
() mais de 10 anos

- 1) Indique abaixo o que julga mais importante no processo de aprendizagem de uma LE na modalidade a distância. Marque 1 para nenhuma importância, 2 para pouca importância e 3 para muita importância.

(3) A oralidade	(3) A compreensão
(3) A escrita	(2) A gramática

- 2) Em relação à utilização da língua materna em aula de língua estrangeira, assinale a afirmativa mais adequada para o(a) senhor(a):

- () Os professores devem comunicar-se somente em língua estrangeira.
- () Os professores devem comunicar-se sempre em língua materna.
- (X) Os professores devem usar a língua estrangeira, mas também a língua materna para explicar as lições mais difíceis. (mas também a língua materna, "quando necessário")
- () A língua materna deve ser utilizada somente como último recurso.
- () Outra. Qual? _____
- 3) O(a) senhor(a) acredita que, ao final do curso, os estudantes terão domínio da língua estrangeira ao ouvir, falar, ler e escrever?
 (X) sim () um pouco () não
- 4) Qual a sua opinião quanto ao uso da tradução como técnica didática no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira? Justifique.
 (X) concordo () concordo parcialmente
 () discordo () não tenho opinião formada sobre o assunto

Sempre utilizo a prática de tradução nas aulas de língua estrangeira, através de mini-contos ou notícias de jornais, porque acredito que os alunos não só ganham mais vocabulário (através das pesquisas nos dicionários), como também compreendem melhor as diferenças das construções frasais na língua estrangeira e na língua materna.

- 5) Na sua disciplina, ministrada na modalidade a distância, o(a) professor(a) utilizou atividades de tradução com fins didáticos. Para a elaboração de tais atividades o(a) senhor(a) serviu-se de sugestões de algum teórico? Justifique.

Sim, utilizei as sugestões de Atkinson, citado por Romanelli (no artigo "Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão"), que afirma que

a tradução obriga o aluno a refletir sobre o significado das palavras dentro de um contexto e a pensar comparativamente para ter mais consciência das diferenças e assim evitar os erros mais comuns. Utilize as seguintes atividades sugeridas pelo autor: comparação de traduções realizadas por vários grupos de alunos, correção de tradução propositalmente errada, troca de traduções entre os grupos, voltando a traduzir da L2 para a L1 e outras atividades.

- 6) Indique que modalidade de tradução se revela mais pertinente ao ensino de língua estrangeira. Justifique:
- a) a tradução da língua estrangeira para a Língua Materna;
 - b) a tradução da língua materna para a língua estrangeira?

Considero que as duas modalidades são pertinentes, mas confesso que uso mais a primeira, da língua estrangeira para a materna. Em fases mais avançadas a segunda modalidade pode ser mais usada, já que imagina-se que os alunos tenham um maior domínio da língua.

- 7) Na sua opinião, a tradução como estratégia de aprendizagem pode ser usada de forma mais pertinente a certos níveis de aprendizagem do que em outros (inicial, intermediário, avançado)? Complete os espaços com apenas **uma** das expressões: **Com frequência**, **Algumas vezes**, **Raramente**, **Nunca**.
- a) **Com frequência** utilizo a técnica da tradução no estágio **inicial** de aprendizagem de língua no curso a distância.
 - b) **Com frequência** utilizo a técnica da tradução no estágio **intermediário** de aprendizagem de língua no curso a distância.
 - c) **Com frequência** utilizo a técnica da tradução no estágio **avançado** de aprendizagem de língua no curso a distância.

- 8) De que forma explora ou exploraria a tradução como estratégia de ensino de língua estrangeira? (Como mero exercício tradutório? Como estratégia para análise do erro? Como forma de expandir o vocabulário? Outros). Justifique.

Conforme já falei, em questão anterior, já trabalhei com a comparação de traduções realizadas por vários grupos de alunos, correção de tradução propositalmente errada, troca de traduções entre os grupos, voltando a traduzir da L2 para a L1 e outras atividades. Ou seja, a tradução não serve como mero exercício tradutório, mas como estratégia de análise de erro, como forma de expandir o vocabulário e outras.

- 9) Ao utilizar a tradução para fins didáticos na sua disciplina ministrada na modalidade a distância, qual foi o seu objetivo e expectativa? Os estudantes corresponderam aos objetivos?

No ensino a distância os objetivos foram os mesmos do presencial, já citados anteriormente, "obrigar o aluno a refletir sobre o significado das palavras dentro de um contexto e a pensar comparativamente para ter mais consciência das diferenças e assim evitar os erros mais comuns".

Se eles corresponderam aos objetivos? A resposta é sim. Inclusive os alunos gostaram muito das atividades, que foram: 1) traduzir um texto publicitário chileno que orientava para ter cuidado com as queimadas; 2) traduzir o micro-conto "A insônia", do escritor cubano Virgilio Piñera.

- 10) Como classifica o seu conhecimento em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem:

() Nenhum conhecimento () Pouco conhecimento
 () Conhecimento suficiente (X) Muito conhecimento

11) Em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem e às atividades de tradução pedagógica, pode-se dizer que a tecnologia favorece a elaboração de atividades de tradução didática? Justifique.

Penso que ajuda, sim, não só o professor, na elaboração de atividades de tradução (acessando diretamente vídeos, com propagandas, músicas, documentários, elaborando exercícios de correção automática e muitos outros), como também os alunos, pelo fato de que eles já estão no computador e já têm contato com vários dicionários online.

12) Caso você ministre a mesma disciplina também na modalidade presencial, você utiliza alguma atividade de tradução como técnica didática? Justifique.

Houve semestre em que eu já ministrei a mesma disciplina no presencial e a distância e utilizei o Moodle para o presencial. Acabei utilizando muitas das atividades preparadas para o curso EaD, inclusive as que envolviam tradução. Conforme mencionado na questão 4), utilizo regularmente a prática de tradução nas aulas de língua estrangeira, através de mini-contos, notícias de jornais, vídeos, documentários e outros, porque acredito que os alunos não só ganham mais vocabulário (através das pesquisas nos dicionários), como também compreendem melhor as diferenças das construções frasais na língua estrangeira e na língua materna.