



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MARIA CAMILA BARROS ALCÂNTARA

**AS ATIVIDADES DE TRADUÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA *PASAPORTE* E *VENTE*: UMA ANÁLISE
FUNCIONALISTA**

FORTALEZA

2022

MARIA CAMILA BARROS ALCÂNTARA

**AS ATIVIDADES DE TRADUÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA *PASAPORTE E VENDE*: UMA ANÁLISE
FUNCIONALISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Humanidades I da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística. Área de Concentração: Descrição e Análise Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A319a Alcântara, Maria Camila Barros.
As atividades de tradução nos livros didáticos de Espanhol como língua estrangeira Pasaporte e Vente :
uma análise funcionalista / Maria Camila Barros Alcântara. – 2022.
165 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-
Graduação em Linguística, Fortaleza, 2022.
Orientação: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes.
1. Abordagem funcionalista. 2. Atividades de tradução. 3. Livro didático. 4. Espanhol como língua
estrangeira. I. Título.

CDD 410

MARIA CAMILA BARROS ALCÂNTARA

**AS ATIVIDADES DE TRADUÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA *PASAPORTE E VENDE*: UMA ANÁLISE
FUNCIONALISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Humanidades I da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística.

Área de Concentração: Descrição e Análise Linguística.

Aprovada em 25/11/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Maria José Laiño
Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS)

Prof. Dr. Fabrício Paiva Mota
Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

DEDICATÓRIA

Palavras dificilmente Traduziriam o amor que sinto por você, mas por meio destas breves memórias te trago vivências, detalhes, cheiros, toques que emergem dos mais íntimos sentimentos que carrego comigo.

Em meio ao caos, celebramos a chegada de uma Vida (mas também tivemos que aprender a nos despedirmos de pessoas amadas, eu tive que aceitar a distância física da minha avó (In memória). Em meio aos grandes desafios, reinventamo-nos para a sua chegada e, na medida do possível, encontramos tempo para tudo e para nada. Em meio à Espera, planejamos um espaço a mais em nossas vidas. Passamos a ter uma nova responsabilidade, a mais importante de toda a minha vida, e, mesmo recém ingressa no curso do qual defendo o título com este trabalho, sabia que Deus iria sempre nos conduzir por bons caminhos. O engraçado disso tudo é que, na verdade, eu acabei me tornando totalmente dependente de você, meu filho.

VOCÊ chegou e me mostrou que tudo se “ajeita”, que tudo é possível quando enxergamos com o coração. Você chegou e me fez melhor, me ensinou a ser ainda mais paciente. Você me trouxe o sorriso mais lindo e mais puro de todo o Universo. Você chegou trazendo para fora de mim um EU que eu desconhecia. Você é a paisagem mais linda; o afago mais aconchegante; a paz, o carinho, o amor que necessitávamos para os dias que transcorreriam em meio ao isolamento social. Você foi capaz de me fazer deixar em segundo plano as minhas “imagens de fundo” que sempre me encheram (continuam enchendo certamente) de afeto e gratidão pela Vida, não porque não sejam mais importantes, mas porque elas agora, de fato, fazem parte de “imagens de fundo” que só existem com Você, e, como metáfora de sua chegada cito Alceu Valença, que me diz repetidas vezes “*Na bruma leve das paixões que vêm de dentro, tu vens chegando pra brincar no meu quintal!...*”

A você, A R T H U R, dedico-lhe este trabalho e desejo-lhe, meu menino, “*todo o amor do mundo*”

TE AMO!!!

AGRADECIMENTOS

Das tentativas até a aprovação, foram 5 anos de muita persistência e sempre imaginava como seria este momento, não necessariamente o da Defesa, mas o dos agradecimentos, pois sabia que teria que conter as palavras para pôr em poucas linhas toda a minha gratidão por mais um Sonho realizado.

Em todo este percurso, Deus e Nossa Senhora sempre estiveram comigo: chorei, quis desistir, mas Ele me manteve firme para este propósito e certamente sem as intercessões de Maria, eu teria desistido na 4ª tentativa.

Aos meus pais, Roberto e Francisca: exemplos de Força, Fé, Humildade e Persistência; a quem devo a minha vida, a minha formação acadêmica, a minha integridade moral, agradeço por tudo o que fizeram e continuam fazendo por mim. Nunca esquecerei os esforços que empreenderam para me enviar a Fortaleza para que eu conseguisse um diploma de nível superior. Por toda a paciência e compreensão ao serem privados de minha companhia e atenção. Obrigada por desejarem sempre o melhor para mim e por manterem viva a chama do Amor que nos rodeia e, a você minha Mãe, um agradecimento especial, por ser meu apoio incondicional, principalmente com o papel de MÃE E DONA DE CASA.

À minha irmã, Graziela, que nos últimos dois anos tem sido “os meus braços” e tem me ajudado com a criação do Arthur. Amo-te, minha irmã! Agradeço também aos meus irmãos, Ricardo e Robério, por me amarem incondicionalmente.

Aos meus sogros e enteada: Welder Pinheiro, Ilsa Gois e Lara de Araújo, por me ajudarem quando não me sentia capaz de suportar a carga de trabalho, casa e estudos.

Aos amigos que tive a felicidade de conhecer estando na UFC, por todo carinho, afeto, AMIZADE: Jamília Oliveira, Tamila Quintela, Márcia Moreira, Alcilene Aguiar, Neyara Leitão, Laryssa Costa, Natália Almeida, Gabriel Barbosa, Gerlyson Rubens, Renata Priscila, Douglas Abreu, Kelmy Camurça, Bruno Magalhães, Virgínia Batista.

Aos meus companheiros de trabalho, por tamanha compreensão, ajuda e parceria: Daniele Lima, Isaú Vieira e Danielly Rodrigues.

A querida Mayara Rodrigues, que, desde o Pré-Mestre, acompanha-me nesta jornada, muito obrigada. Obrigada pela parceria, pelo carinho e pelas “injeções de ânimo”.

Dedico uma saudação especial ao meu querido companheiro de mestrado, João Savinny, por toda a partilha nos momentos de angústia, principalmente das trocas de “figurinhas” e “memes”, quando pensava que não conseguiria ir adiante neste processo de escrita. Suas falas de incentivo me mantiveram firme neste propósito.

Agradeço também aos queridos professores Dra. Maria José Laiño e Dr. Fabrício Paiva Mota pelas riquíssimas contribuições, tanto na banca de qualificação e de defesa, por todo o carinho e

cuidado com a leitura desta dissertação. Saibam que todas as orientações foram importantes para o meu crescimento acadêmico.

Ao meu querido e estimado orientador, Valdecy de Oliveira, para quem não tenho palavras suficientes que expressem o tamanho da minha gratidão, respeito e admiração, digo-lhe que, se orientador outro fosse, certamente teria desistido. Você é Luz, Paciência, Compreensão, Parceria, Suporte, Exemplo de profissional e quem quero carregar sempre em meu coração. Desde a graduação, você me mostra que somos bons no que fazemos, mas é sempre necessário dedicação, planejamento para sermos sempre melhores. Obrigada por não ter me deixado fracassar e por não desistir de mim. Deus sempre escolhe as pessoas certas para pôr em nosso caminho. Aqui lhe exprimo a minha eterna gratidão.

De fato, Deus põe as pessoas certas em nossa vida e você, Welder Segundo, é a minha melhor certeza. A você que, principalmente nestes últimos semestres, compreendeu o meu cansaço, as minhas inquietações, os meus momentos de desespero; A você que sempre me estende a mão, mesmo em momentos de imensa chateação; A você que não leva em consideração minhas zangas, principalmente quando estou com fome (nos picos de estresse deste processo árduo, a “necessidade” de mastigar foi uma companheira inseparável) e que suporta todas as caras feias; os meus mais sinceros agradecimentos. Sem seu apoio incondicional a jornada teria sido ainda mais pesada.

A você, Arthur, por ser meu combustível, meu sossego, meu relaxante muscular nos dias em que precisei desesperadamente de afago, a minha vida inteira de gratidão. TE AMO!!!

*De tudo ficaram três coisas:
a certeza de que ele estava sempre começando,
a certeza de que era preciso continuar e
a certeza de que seria interrompido
antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo.
Fazer da queda, um passo de dança.
do medo, uma escada.
do sonho, uma ponte.
da procura, um encontro!*

(Fernando Sabino)

RESUMO

Entendendo a necessidade de se propor trabalhos que evidenciem o uso da tradução desde uma perspectiva funcional, o presente estudo objetiva analisar, sob o viés funcionalista, as atividades de tradução presentes em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira (E/LE), utilizados em curso livre na cidade de Fortaleza. A fim de alcançarmos tal objetivo e propor atividades de adequação didática quanto ao uso da tradução em aulas de E/LE, realizamos um recorte das principais abordagens utilizadas para o ensino de língua estrangeira à luz de Leffa (1988) e Brown (2007), propusemos uma discussão acerca dos conceitos de tradução à luz de Jakobson (1973) e Barbosa (2004) e sobre os conceitos de tradução funcionalista de acordo com as teorias de Christiane Nord (1991, 2005, 2016), Katharina Reiss y Hans J. Vermeer (1996) e, por fim, buscamos nas proposições de Choppin (2001), Giglio (2006), Laiño (2010) e Guimarães (2018) discussões que evidenciam o uso do livro didático em aulas de língua estrangeira. De caráter qualitativo, esta pesquisa busca, por meio da descrição, mapear e analisar, à luz de Jakobson (1973), Barbosa (2004), Nord (2016) e Pontes e Silva (2018), as atividades de tradução presentes nas coleções *Pasaporte* e *Vente*, livros de espanhol para estrangeiros da editora *Edelsa*. Ademais, como proposta de adaptações didáticas das referidas coleções, buscamos nos pressupostos teóricos de Tomlinson e Masuhara (2005) possibilidades de adequação do material analisado. Com base nos resultados obtidos, constatamos que as coleções didáticas analisadas, ao utilizarem a tradução como recurso didático para o ensino de línguas, não se enquadra dentro da perspectiva funcional da tradução, haja vista não fornecer informações como aspectos de gênero, lugar, tempo, função do texto base e meta, público receptor, dentre outros elementos apresentados ao longo desta dissertação. Com o fito de contribuir para o ensino da tradução, ao final da análise e de acordo com a perspectiva funcional da tradução, propomos adaptações didáticas que podem ser utilizadas como modelos a serem aplicados em aulas de LE.

Palavras-chave: Abordagem funcionalista; atividades de tradução; livro didático; espanhol como língua estrangeira.

RESUMEN

Frente a la necesidad de proponer trabajos que muestren el uso de la traducción desde una perspectiva funcional, el presente estudio tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva funcionalista, las actividades de traducción presentes en los libros de español como lengua extranjera (E/LE) utilizados en cursos libres en la ciudad de Fortaleza. Para alcanzar este objetivo y proponer actividades de adecuación didáctica referente al uso de la traducción en las clases de E/LE, realizamos discusiones teóricas acerca de los principales enfoques utilizados para la enseñanza de lengua extranjera según Leffa (1988) y Brown (2007), propusimos una discusión acerca de los conceptos de traducción a la luz de Jakobson (1973) y Barbosa (2004) y sobre los conceptos de traducción funcionalista de acuerdo con las teorías de Christiane Nord (1991, 2005, 2016), Katharina Reiss y Hans J. Vermeer (1996) y, por fin, buscamos en las proposiciones de Choppin (2001), Giglio (2006), Laiño (2010) y Guimarães (2018) discusiones que evidencian el uso del libro didáctico en clases de lengua extranjera. De carácter cualitativo, este trabajo busca, por medio de la descripción, mapear y analizar, a luz de Jakobson (1973) y Barbosa (2004), Nord (2016) y Pontes y Silva (2018), las actividades de traducción presente en las colecciones Pasaporte y Vente, libros de español para extranjeros de la editorial Edelsa. Además, como propuesta de adaptación didáctica de las referidas colecciones, buscamos, en los presupuestos teóricos de Tomlinson y Masuhara (2005), posibilidades de adecuación del material analizado. Con base en los resultados obtenidos, constatamos que las colecciones didácticas analizadas, al utilizar la traducción como recurso didáctico para la enseñanza de lenguas, no la utiliza desde una perspectiva de la traducción funcionalista, ya que no presenta informaciones tales como aspecto de género, lugar, tiempo, función del texto base y meta, público receptor, entre otros elementos presentados a lo largo de esta disertación. Con el objetivo de contribuir para la enseñanza de la traducción, propusimos adaptaciones didácticas que pueden ser utilizadas en clases de E/LE.

Palabras clave: Abordaje Funcionalista; actividades de traducción; libro didáctico; español como lengua extranjera

ABSTRACT

Comprehending the requirement to propose works that show the use of translation from a functional perspective, this study aims to analyze, from a functionalist perspective, the translation activities present in Spanish as a Foreign Language (E/LE) textbooks used in a language course in the city of Fortaleza. In order to achieve this objective and proposed activities of didactic adequacy regarding the use of translation in E/LE classes, we performed a cut of the main approaches used for foreign language teaching in the light of Leffa (1988) and Brown (2007), we proposed a discussion about the concepts of translation in the light of Jakobson (1973) and Barbosa (2004) and about the concepts of functionalist translation according to the theories of Christiane Nord (1991, 2005, 2016), Katharina Reiss and Hans J. Vermeer (1996) and, finally, we searched the propositions of Choppin (2001), Giglio (2006), Laiño (2010) and Guimarães (2018) for discussions that evidence the use of textbooks in foreign language classes. This research has a qualitative nature and seeks, through description, to map and to analyze, based on Jakobson (1973), Barbosa (2004), Nord (2016) and Pontes e Silva (2018), the translation activities that are in the Pasaporte and Vente collections, Spanish books for foreigners by Edelsa. Furthermore, as a proposal for didactic adaptations of these book collections, we sought in the theoretical assumptions of Tomlinson and Masuhara (2005) possibilities of adequacy of the analyzed material. Based on the results obtained, we found that the didactic collections analyzed, when using translation as a didactic resource for language teaching, do not fit within the functional perspective of translation, because they do not provide information such as aspects of genre, place, time, function of the base text and target, audience, among other elements presented throughout this dissertation. In order to contribute to the teaching of translation, at the end of the analysis and according to the functional perspective of translation, we propose didactic adaptations that can be used as models to be applied in FL classes.

Keywords: Functionalist approach; translation activities; textbook; Spanish as a foreign language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Trecho da crônica <i>Antigamente</i>	37
Figura 2	Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de Línguas.....	45
Figura 3	Questões do modelo proposto por Nord (2012).....	48
Figura 4	Processo tradutório circular.....	49
Figura 5	Ilustração de atividade – Livro <i>Pasaporte A1</i> página 96.....	73
Figura 6	Ilustração de atividade – Livro <i>Pasaporte A1</i> página 96.....	73
Figura 7	Ilustração de atividade – Livro <i>Pasaporte B1</i> página 15.....	74
Figura 8	Atividade de tradução – Livro <i>Pasaporte B1</i> página 31.....	75
Figura 9	Atividade de tradução – Livro <i>Pasaporte A1</i> página 48.....	76
Figura 10	Atividade de tradução – Livro <i>Pasaporte A1</i> página 65.....	79
Figura 11	Atividade de tradução – Livro <i>Pasaporte A1</i> página 92.....	82
Figura 12	Atividade de tradução – Livro <i>Pasaporte A1</i> página 124.....	83
Figura 13	Atividade de tradução – Livro <i>Pasaporte A1</i> página 109.....	84
Figura 14	Atividade de tradução – Livro <i>Pasaporte A1</i> página 64.....	86
Figura 15	Atividade de tradução – Livro <i>Pasaporte A1</i> página 20.....	89
Figura 16	Atividade de tradução – Livro <i>Pasaporte A1</i> página 22.....	89
Figura 17	Atividade de tradução – Livro <i>Pasaporte A2</i> página 33.....	92
Figura 18	Atividade de tradução – Livro <i>Pasaporte A2</i> página 24.....	92
Figura 19	Atividade de tradução – Livro <i>Pasaporte A2</i> página 126.....	94
Figura 20	Atividade de tradução – Livro <i>Pasaporte A2</i> página 135.....	95
Figura 21	Atividade de tradução – Livro <i>Pasaporte A2</i> página 36.....	97
Figura 22	Atividade de tradução – Livro <i>Pasaporte A2</i> página 21.....	98
Figura 23	Atividade de tradução – Livro <i>Pasaporte B1</i> página 38.....	101
Figura 24	Atividade de tradução – Livro <i>Pasaporte B1</i> páginas 144-145.....	102
Figura 25	Atividade de tradução – Livro <i>Pasaporte B1</i> página 47.....	105
Figura 26	Texto 1 – Panfleto de supermercado – Adaptação didática 1	110
Figura 27	Ilustração de atividade – Livro <i>Vente B1 y B1+</i> página 54.....	113
Figura 28	Ilustração de atividade – Livro <i>Vente B1 y B1+</i> página 45.....	115
Figura 29	Atividade de exercício – Livro <i>Vente B2</i> página 89.....	115
Figura 30	Atividade de tradução – Livro <i>Vente A1 y A2</i> página 35.....	117
Figura 31	Atividade de tradução – Livro <i>Vente A1 y A2</i> página 146.....	119

Figura 32	Atividade de tradução – Livro <i>Vente A1 y A2</i> página 29.....	121
Figura 33	Atividade de tradução – Livro <i>Vente A1 y A2</i> página 60.....	121
Figura 34	Atividade de tradução – Livro <i>Vente B1 y B1+</i> página 138.....	123
Figura 35	Atividade de tradução – Livro <i>Vente B1 y B1+</i> página 57.....	126
Figura 36	Atividade de tradução – Livro <i>Vente B1 y B1+</i> página 13.....	126
Figura 37	Atividade de tradução – Livro <i>Vente B2</i> página 17.....	129
Figura 38	Atividade de tradução – Livro <i>Vente B2</i> página 88.....	130
Figura 39	Atividade de tradução – Livro <i>Vente B2</i> página 47.....	131
Figura 40	Atividade de tradução – Livro <i>Vente B2</i> página 64.....	132
Figura 41	Texto 2 – Notícia – Adaptação didática 2.....	135
Figura 42	Orientações sobre a heterogeneidade da língua - Livro <i>Pasaporte A2</i> página 18.....	142
Figura 43	Orientações sobre a heterogeneidade da língua – Livro <i>Pasaporte A2</i> página 96.....	142
Figura 44	Orientações sobre a heterogeneidade da língua – Livro <i>Pasaporte A2</i> página 46.....	142
Figura 45	Orientações sobre a heterogeneidade da língua – Livro <i>Pasaporte B1</i> , página 15.....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	<i>Tradução palavra por palavra</i>	39
Quadro 2a	<i>Tradução literal</i>	39
Quadro 2b	<i>Tradução literal</i>	39
Quadro 3a	<i>Tradução por transposição</i>	40
Quadro 3b	<i>Tradução por transposição</i>	41
Quadro 4	<i>Tradução por equivalência</i>	41
Quadro 5	Modelo de análise textual pré-tradutório.....	47
Quadro 6	Livros de E/LE utilizados a partir de 1940.....	54
Quadro 7	Eixos Temáticos de análise do livro didático.....	63
Quadro 8	Categoria Mais (+).....	67
Quadro 9	Categoria Menos (-)	68
Quadro 10	Categoria Zero (0)	68
Quadro 11	Exemplo de sinônimos parciais.....	76
Quadro 12	Recorte Quadro 7: Eixos temáticos de análise do livro didático.....	78
Quadro 13	Apêndice metodológico – Manual do professor, <i>Pasaporte A1</i> – Atividade <i>Vamos a aprender</i>	80
Quadro 14	Recorte Quadro 7: Eixos temáticos de análise do livro didático.....	81
Quadro 15	Apêndice metodológico – Manual do professor, <i>Pasaporte A1</i> – Atividade 1.a, página 190.....	81
Quadro 16	Apêndice metodológico – Manual do professor, <i>Pasaporte A1</i> - Atividade 1.a, página 200.....	84
Quadro 17	Exemplo de <i>tradução literal</i>	87
Quadro 18	Adaptação didática: recorte da página 64, livro de exercícios - volume 1, coleção <i>Pasaporte</i>	88
Quadro 19	Apêndice metodológico – Manual do professor, <i>Pasaporte A2</i> – Atividade 4.a, página 181.....	93
Quadro 20	Apêndice metodológico – Manual do professor, <i>Pasaporte A2</i> – Atividade 1.a, página 210.....	95
Quadro 21	Apêndice metodológico – Manual do professor, <i>Pasaporte A2</i> – Atividade 4.a, página 212.....	96

Quadro 22	Apêndice metodológico – Manual do professor, <i>Pasaporte A2</i> – Atividade 4.b, página 212.....	103
Quadro 23	Quadro-resumo – Livro do aluno Coleção <i>Pasaporte</i> : classificação das atividades de tradução à luz de Jakobson (1973)	106
Quadro 24	Quadro-resumo – Livro de exercícios Coleção <i>Pasaporte</i> : classificação das atividades de tradução à luz de Jakobson (1973)	106
Quadro 25	Proposta de atividade – Coleção <i>Pasaporte</i>	109
Quadro 26	Definição Encargo de Tradução da adaptação didática 1.....	111
Quadro 27	Adaptação didática: recorte da página 54, livro do aluno, Coleção <i>Vente B1 y B1+</i>	114
Quadro 28	Apêndice metodológico – Manual do professor, <i>Vente A1 y A2</i> – atividade <i>Recursos - Unidad 3</i> , página 185.....	117
Quadro 29	Apêndice metodológico – <i>Manual del profesor, Vente A1 y A2</i> – <i>Actividad Recursos - Unidad 12</i> , página 216	118
Quadro 30	Apêndice metodológico – <i>Manual del profesor, Vente B1 y B1+</i> <i>Actividad Lección 2 - Unidad 11</i> , página 228.....	124
Quadro 31	Quadro-resumo – Livro do aluno - Coleção <i>Vente</i> : classificação das atividades de tradução à luz de Jakobson (1973)	133
Quadro 32	Quadro-resumo – Livro de exercícios - Coleção <i>Vente</i> : classificação das atividades de tradução à luz de Jakobson (1973)	133
Quadro 33	Proposta de adaptação didática – Coleção <i>Vente</i>	135
Quadro 34	Definição do encargo de tradução da adaptação didática 2.....	137
Quadro 35	Quadro resumo – Coleções <i>Pasaporte</i> e <i>Vente</i>	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Inventário de atividades de tradução <i>Libro del alumno – A1 – Pasaporte</i>	77
Tabela 2	Inventário de atividades de tradução <i>Libro de ejercicios – A1 – Pasaporte</i>	85
Tabela 3	Inventário de atividades de tradução <i>Libro del alumno – A2 – Pasaporte</i>	90
Tabela 4	Inventário de atividades de tradução <i>Libro de ejercicios – A2 – Pasaporte</i>	96
Tabela 5	Inventário de atividades de tradução <i>Libro del alumno – B1 – Pasaporte</i>	99
Tabela 6	Inventário de atividades de tradução <i>Libro de ejercicios – B1 – Pasaporte</i>	104
Tabela 7	Inventário de atividades de tradução <i>Libro del alumno – A1 e A2 – Vente</i>	117
Tabela 8	Inventário de atividades de tradução <i>Libro de ejercicios – A1 e A2 – Vente</i>	120
Tabela 9	Inventário de atividades de tradução <i>Libro del alumno – B1 e B1+ – Vente</i>	122
Tabela 10	Inventário de atividades de tradução <i>Libro de ejercicios – B1 e B1+ – Vente</i>	125
Tabela 11	Inventário de atividades de tradução <i>Libro del alumno – B2 – Vente</i>	128
Tabela 12	Inventário de atividades de tradução <i>Libro de ejercicios – B2 – Vente</i>	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
AD	Abordagem Direta
AGT	Abordagem Gramática e Tradução
CCI	Centro Cearense de Idiomas
CCH	Casa de Cultura Hispânica
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
E-TB	Emissor do Texto Base
INI	Iniciador/cliente do Texto Meta
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
P-TB	Produtor do Texto Base
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
R-TM	Receptor do Texto Meta
SD	Sequência Didática
TA	Texto Alvo
TB	Texto Base
TF	Texto Fonte
TM	Texto Meta
TRD	Tradutor receptor/destinatário
TRL	Tradutor/intérprete

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA	23
2.1	<i>A tradução e as abordagens de ensino de língua estrangeira</i>	24
2.2	<i>A tradução e a abordagem funcionalista</i>	35
2.3	<i>A tradução funcionalista e o ensino de línguas</i>	44
2.4	<i>O livro didático de E/LE e as atividades de tradução</i>	52
3	MÉTODOLOGIA	59
3.1	<i>Natureza da pesquisa</i>	59
3.2	<i>Delimitação do universo e da amostra</i>	59
3.2.1	<i>Sobre os cursos livres</i>	60
3.3	<i>Procedimentos para coleta e análise de dados</i>	61
3.3.1	<i>Coleção Pasaporte</i>	65
3.3.2	<i>Coleção Vente</i>	66
3.4	<i>Sobre as adaptações didáticas</i>	67
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO USO DA TRADUÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS	70
4.1	<i>Coleção Pasaporte</i>	71
4.1.1	<i>Proposta didática funcionalista 1</i>	106
4.1.2	<i>Proposta de reformulação desde uma perspectiva funcionalista - Pasaporte</i> ..	107
4.2	<i>Coleção Vente</i>	112
4.2.1	<i>Proposta didática funcionalista 2</i>	132
4.2.2	<i>Proposta de reformulação desde uma perspectiva funcionalista - Vente</i>	134
4.3	<i>Quadro resumo</i>	139
5	CONCLUSÃO	146
	REFERÊNCIAS	151
	ANEXO I – NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: ESCALA GLOBAL	159
	ANEXO II – SUMÁRIO – COLEÇÃO PASAPORTE, VOL. 1	161
	ANEXO III – SUMÁRIO – COLEÇÃO VENTE, VOL. 1	163
	ANEXO IV – MODELO DE MAPA PARA TRABALHAR O CONTEÚDO DE LOCALIZAÇÃO/DIREÇÃO	165

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a tradução foi considerada uma vilã no tocante ao ensino de línguas estrangeiras, doravante LE, o que foi ocasionado principalmente pelas mudanças de perspectivas ocorridas ao longo dos séculos, em especial no século XX. Essas mudanças condicionaram a propagação de crenças e conduziram transformações no âmbito do ensino de línguas estrangeiras que permitiram, por um lado, conhecer as metodologias e abordagens¹ em uso à época e, por outro, entender que o ato de traduzir vai além de uma simples decodificação de vocabulário ou de uma possível comparação entre línguas.

Essas mudanças de perspectivas foram condicionadas pela necessidade de se ofertar uma proposta de ensino que conduzisse o aprendiz a uma boa desenvoltura na LE e, embora percebamos um efeito cíclico que evidencia o aprimoramento destas abordagens ao longo dos séculos, questionamo-nos sobre o papel atribuído à prática de tradução em aulas de LE em cada uma dessas abordagens aqui apresentadas. Esse questionamento inicial fez com que refletíssemos sobre a prática da tradução como ferramenta útil no processo de ensino e aprendizagem e buscássemos investigar como essa atividade é apresentada atualmente no livro didático (LD), seja no manual do professor/aluno ou no caderno de exercícios utilizados em cursos livres, a saber: Centro Cearense de Idiomas, extensão curricular do ensino médio da rede pública estadual, e Casa de Cultura Hispânica (CCH), curso livre de espanhol gerido pela Universidade Federal do Ceará, UFC, unidades de ensino de LE de referência do estado do Ceará.

Em relação ao efeito cíclico que evidencia o aprimoramento das práticas de atividades de tradução em aulas de LE, concordamos com Lucindo (2006), quando afirma que a tradução passou por várias mudanças dentro do ensino de língua estrangeira. Primeiro foi o pilar da Abordagem da Gramática e Tradução (AGT), depois foi banida pelos idealizadores da Abordagem Direta (AD) e nas últimas décadas volta, ainda que lentamente, a ocupar o lugar de auxiliar do professor de línguas dentro da Abordagem Comunicativa (AC) e do Pós-Método. E é esse papel de auxiliar que nos possibilita perceber um leque de pesquisas, principalmente publicadas a partir de 1980, que evidenciam a importância da tradução², para o ensino de uma língua estrangeira.

¹ Ver Capítulo 2, seção 2.1: A tradução e as abordagens de ensino de língua estrangeira.

² Nesse caso, o termo tradução engloba não apenas aspectos didáticos de elaboração e aplicação de atividades em aulas de LE, desde uma perspectiva didático/metodológica, mas também leva em consideração o trabalho do tradutor. A quantidade de pesquisas publicadas a partir de 1980 que analisam o papel do profissional de tradução

Sobre esse leque de pesquisas que versam sobre a proposta do ensino da tradução em aulas de língua estrangeira, encontramos na literatura de ensino de LE riquíssimos trabalhos que apontam a prática da tradução como uma ferramenta útil no processo de ensino e aprendizagem, como Nord (1991, 1997, 2005, 2016), Romanelli (2009) e Laiño (2014), que defendem o uso da tradução enquanto prática pedagógica.

Embora reconheçamos que nas últimas seis décadas o papel atribuído à prática de tradução tenha ganhado destaque, ainda são poucos os trabalhos que discutem sobre o assunto, principalmente no tocante ao ensino da tradução enquanto prática pedagógica. Cientes disso, temos como objetivo analisar, desde uma perspectiva funcionalista³ à luz dos estudos de Nord (2016), o tratamento dado às atividades de tradução presentes nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira (E/LE), a saber: *Pasaporte e Vente*; e propor reformulações das atividades já utilizadas por professores e alunos de E/LE. Sobre as coleções em discussão, é válido ressaltar que elas são utilizadas por instituições públicas do estado do Ceará que promovem o ensino de línguas estrangeiras para alunos brasileiros que almejam aprender uma LE e tem como propósito o ensino e a aprendizagem de E/LE por meio da AC.

Para cumprir este objetivo geral, buscamos responder a quatro questionamentos específicos que conduziram nosso trabalho de análise e adaptação de material didático. O primeiro dos objetivos específicos foi averiguar quais as concepções de língua e de tradução adotadas pelos LD *Pasaporte e Vente*. Sobre isso, de acordo com Leffa (1988), a partir de 1960, a língua passa a ser analisada como um conjunto de eventos comunicativos, o que exige a análise das circunstâncias em que o texto é escrito e interpretado. Essa nova perspectiva, desde um ponto de vista funcional, concebe o texto de acordo com a sua função e demonstra

se sobrepõe à de cunho pedagógico, o que justifica ainda mais esta dissertação. No capítulo 2, seção 2.2: *A tradução e a abordagem funcionalista*, apresentamos alguns conceitos de tradução que norteiam o propósito desta dissertação.

³Para Martelotta e Kenedy (2015, p.14), a corrente funcionalista concebe “a língua como um instrumento de comunicação que não pode ser analisado como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical”. Para Cunha, Oliveira e Martelotta (2015, p17), o funcionalismo advoga uma linguística baseada no uso, cuja tendência principal é observar a língua do ponto de vista do contexto e da situação extralinguística. Givón (apud MARTELOTTA; KENEDY, 2015, p. 20), por sua vez, aponta que o sentido é contextualmente dependente. Essas concepções de língua enquanto instrumento social nos fazem refletir sobre o tratamento dado à atividade de tradução enquanto instrumento pedagógico que facilita a relação entre línguas, entre culturas em aulas de LE, isso porque, com a consolidação do funcionalismo moderno e da Abordagem Comunicativa, supõe-se que a atividade de tradução passa a ocupar um novo patamar quanto a sua prática em sala de aula, já que, conforme Polchlopek e Zipser (2011), antes da consolidação da AC, a atividade de tradução estava subordinada às noções de equivalência entre línguas, sem considerar os fatores sócio históricos envolvidos no processo de tradução. No entanto, não é o que acontece com a prática da tradução no “chão da sala de aula”, já que, na maioria das vezes, deparamo-nos com materiais pedagógicos que conduzem a uma prática estruturalista, tradicional e descontextualizada.

que as palavras não têm apenas significados imediatos, aqueles registrados em dicionários, mas adquirem um valor específico de acordo com o contexto em que estão inseridas. Sob essa perspectiva, a atividade de tradução está pautada no que os defensores do ensino da tradução, como Costa (1988), Widdowson (1991), Atkinson (1993), Ridd (2000), Romanelli (2009) e Balboni (2011), propõem, a saber: que se trabalhe a tradução a partir do contexto comunicativo. Desta forma, supõe-se que o livro didático, a partir de uma concepção de língua dinâmica e heterogênea, proponha, no tocante às atividades de tradução, uma metodologia comunicativa para o ensino de língua estrangeira a partir do uso de textos autênticos.

O segundo objetivo específico foi o de identificar qual abordagem de ensino de línguas estrangeiras os autores das coleções analisadas utilizam para propor as atividades de tradução. Amparados pela AC, concordamos com Nord (2010), quando afirma que a tradução se define como um caso específico de interação comunicativa realizada por meio de um texto. Ademais, a autora afirma que um texto traduzido entrará no repertório da cultura meta e passará a integrar o seu sistema intertextual em qualquer que seja o propósito comunicativo, ou seja tanto o texto base (TB) quanto o texto meta (TM) passarão a fazer parte de um sistema de relações intertextuais. Dessa forma, espera-se que os livros apresentem propostas de atividades de tradução que levem em consideração aspectos linguísticos e extralinguísticos a partir do uso de textos autênticos, já que essas coleções defendem o ensino de LE por meio da AC.

Nosso terceiro objetivo foi o de investigar se o material analisado faz uso de textos auxiliares que possam servir como guia para auxiliar na compreensão do TB e na produção do TM. À luz de Costa (1988), Balboni (2011), Laiño (2014), e Pontes e Pereira (2016), acreditamos que a tradução, quando utilizada de forma adequada, pode funcionar de maneira eficaz em aulas de LE. No entanto, autores como Lucindo (2006) e Pontes e Francis (2014) afirmam que há uma tendência para os livros didáticos de espanhol como língua estrangeira fazer pouco uso da tradução como recurso didático no ensino de LE. Por esse motivo, faz-se necessário propor atividades de tradução a fim de adequar o exercício de tradução ao ensino de línguas estrangeiras.

O quarto objetivo específico foi o de examinar se os exercícios de tradução encontrados nas coleções analisadas forneciam elementos extratextuais, tais como emissor, intenção do emissor, receptor/destinatário, meio/canal, lugar, tempo, motivo, função textual que auxiliam no processo de compreensão do TB e na produção do TM. Sobre essa discussão, Nord (2016) expõe que a tradução é a produção de um TM funcional que mantém uma

interdependência com um TB, especificada segundo o seu propósito comunicativo. No entanto, como apontado por Pontes e Francis (2014), muito ainda se faz necessário para que as atividades de tradução em livros de LE ocupem papel de destaque e sejam apresentadas a partir de uma perspectiva funcional.

Como justificativa para realizar esta dissertação, apresentamos o fato de que em sites de grande circulação acadêmica, como o Dialnet, é notória a escassez de publicações que tratem do assunto. No referido portal, ao realizar uma pesquisa com os filtros de busca “tradução e ensino de LE”, “tradução funcionalista”, “tradução em livros didáticos” e “tradução pedagógica”, poucas são as publicações que se relacionam direta ou indiretamente com estas palavras-chaves. Essa realidade nos leva a perceber o quanto escasso é o campo de investigação da tradução enquanto prática pedagógica, principalmente quando se trata da tradução sob a perspectiva funcionalista. De acordo com luz de Polchlopek e Zipser (2011), o funcionalismo tem como princípio a tradução enquanto ação, interação comunicativa, ou seja, considera a tradução como uma atividade que detém um propósito baseado em um texto de origem e destinado a um leitor final. Esta realidade enfatiza ainda mais a necessidade de se propor o estudo e divulgação de propostas didáticas que norteiem a prática docente em aulas de LE no que concerne à tradução funcionalista.

No tocante ao uso do livro didático, outro importante protagonista desta dissertação, e servindo como norte para o fazer docente hodierno, encontramos nesse instrumento de trabalho um importante recurso metodológico da prática de sala de aula, isso porque o LD se configura como um material utilizado por muitos professores como único meio para conduzir suas aulas, o que não deve ser considerado totalmente como uma prática “saudável”, haja vista as novas necessidades advindas de um mundo cada vez mais globalizado; o dinamismo de nossos alunos, que estão cada vez mais inseridos em ambientes virtuais; e a necessidade de reformulações do referido material. Como aponta Laiño (2010), há uma carência de questões culturais dentro de sala de aula e mais especificamente dentro dos LD. Essa carência sugere adaptações didáticas por parte do professor, que, na maioria das vezes, não dispõe de tempo e acaba utilizando exclusivamente o que é ditado pelo LD.

Diante do exposto, acreditamos que esta dissertação tem sua relevância tanto no âmbito dos estudos linguísticos, já que amplia o conhecimento de um fenômeno atual e propõe reformulações das atividades já utilizadas por professores e alunos de cursos de espanhol; quanto no âmbito social, haja vista as propostas de adequações didáticas que podem ajudar os docentes da área a terem subsídios teóricos e metodológicos para a sua prática de sala de aula.

As proposições aqui apresentadas atribuem ainda mais importância a esta pesquisa, já que contribuem para desenvolver a prática tradutória, sob a perspectiva funcionalista, dentro de sala de aula, de modo a possibilitar a ampliação do conhecimento e de pesquisas na área de Linguística, no tocante aos Estudos Aplicados da Tradução⁴, em interface com o ensino de LE.

Tão importante quanto os argumentos aqui já apresentados é o fato de que esta dissertação também propicia um novo olhar para o tratamento da tradução em livros de espanhol, já que objetivamos analisar livros didáticos utilizados em cursos livres, e esse fato atribui originalidade a esta pesquisa. Ademais, contribui para desmistificar velhas concepções acerca do uso da tradução em aulas de LE como uma mera decodificação de signos linguísticos ou a ideia de equivalências entre línguas.

Diante do exposto, fez-se necessário percorrer diferentes caminhos a respeito dos conceitos teóricos, os quais assumimos nesta pesquisa e que nos deram suporte para atingir o objetivo principal desta investigação. Esta dissertação está dividida em cinco capítulos, incluindo a presente contextualização de pesquisa, a saber: 1 Introdução; 2 Tradução e ensino de línguas; 3 Metodologia; 4 Apresentação e análise do uso da tradução em livros didáticos; 5 Considerações finais. Ao final, apresentamos os referenciais que contribuíram diretamente para as discussões aqui levantadas e os anexos que evidenciam os fatos aqui apresentados. A seguir, damos início ao segundo capítulo, buscando um diálogo entre a Tradução e o Ensino de Línguas Estrangeiras, a abordagem funcionalista e o papel da tradução em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira.

⁴ “Os estudos aplicados da tradução (MALMKJAER, 2005) podem ser entendidos como interagindo entre o ato de traduzir per se; as ferramentas de auxílio para a tradução; a crítica e as políticas da tradução; e a pedagogia do tradutor”. Referência: <https://wp.ufpel.edu.br/cadernodeletras/files/2014/05/Caderno-de-Letras-17.pdf>

2. TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS

Ao decidir analisar as atividades de tradução presentes nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira *Pasaporte* e *Vente* utilizados em cursos livres, objetivamos responder a algumas questões, seja de ordem teórica seja de ordem metodológica, que nos ofereceram explicações para compreender a teoria dos Estudos da Tradução, além de terem nos auxiliado na elaboração de adaptações didáticas que podem contribuir para a prática docente de professores de espanhol no Brasil. Para tanto, fez-se necessário, além de apontar a concepção de língua e de tradução que adotamos em nossa pesquisa, percorrer diferentes caminhos a respeito dos conceitos teóricos dos quais assumimos e que serviram como base para atingir nosso objetivo principal: analisar, sob o viés funcionalista, o tratamento dado às atividades de tradução presentes nas coleções dos livros didáticos *Pasaporte* e *Vente* utilizados em curso livre de espanhol como língua estrangeira.

Sobre a concepção de língua, entendemos que “a cada situação de fala em que nos inserimos e da qual participamos, notamos que a língua falada é, a um só tempo, heterogênea e diversificada” (TARALLO, 2007, p. 60). Ora, se os alunos têm a possibilidade de realizarem atividades tradutórias que os levem a perceber o quão diversificado são os dois códigos linguísticos, língua materna (LM) e LE, e que, entre eles, há possibilidades de inter-relações linguísticas e culturais, logo concordamos com Tarallo (2007), quando afirma que a língua é um sistema heterogêneo. A essa noção de heterogeneidade, acrescentamos a visão de Alkmin (2001), que afirma que a linguagem e a sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável e que, mais do que isso, pode-se afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano.

Posto isso, a língua como um sistema heterogêneo e variável possibilita, a depender do contexto, algumas alternativas de traduções do TB para o TM. Essas possibilidades nos levam a definir, à luz de Nord (2016), nossa concepção de tradução nesta dissertação, a saber: a tradução é a produção de um TM funcional que mantém uma interdependência com um TB, especificada segundo o seu propósito comunicativo. Desta forma, o termo “tradução” a que nos referimos nesta dissertação contempla a tradução escrita desde um ponto de vista funcional.

Ademais, no campo dos estudos linguísticos, o ato de traduzir é característico do homem, bem como produzir linguagem. Segundo Paz (2009), a aprendizagem da fala está diretamente ligada à aprendizagem do ato de traduzir e, a esta definição, concordamos com

Atkinson (1993), quando afirma que a atividade de tradução força o aluno a pensar com cuidado sobre o significado das palavras, o que minimiza os exercícios mecânicos de uso da gramática e desmistifica conceitos errôneos quanto ao uso da tradução em aulas de LE. Estas definições norteiam esta dissertação e nos possibilitam enxergar a tradução desde uma perspectiva funcionalista.

Neste capítulo, além da base teórica brevemente mencionada na introdução, propomos a apresentar um recorte de estudos acerca do uso da tradução em aulas de LE que auxiliaram na discussão dos objetivos específicos desta dissertação a partir das seguintes seções: na seção 2.1, apresentamos um percurso diacrônico das principais abordagens utilizadas para o ensino e aprendizagem de LE, o que nos possibilita compreender a tradução desde um ponto de vista pedagógico; na seção 2.2, temos como propósito dissertar sobre os principais trabalhos publicados desde meados do século XVI que evidenciam o trabalho da tradução e, mais recentemente, estudos que apontam a tradução como prática pedagógica a partir da perspectiva funcionalista; na seção 2.3, discorreremos sobre a tradução funcionalista e o ensino de línguas à luz de Nord (2016); por fim, na seção 2.4, evidenciamos o trato dado ao livro didático de E/LE enquanto instrumento de sala de aula e qual a concepção de língua e qual o tipo de tradução que são apresentados nas coleções analisadas.

2.1 A TRADUÇÃO E AS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Desde uma perspectiva diacrônica, é possível perceber um efeito cíclico no que se refere às abordagens utilizadas para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, principalmente no tocante à utilização da tradução como prática pedagógica⁵. Como afirma Lucindo (2006), a tradução passou por várias mudanças dentro do ensino de língua estrangeira

⁵O termo “tradução pedagógica” foi utilizado pela primeira vez pela pesquisadora francesa Elizabeth Lavault, em 1985, em seu trabalho intitulado *Fonction de la Traduction en Didactique des Langues* e definido como a tradução voltada para o ensino da LE e que está em direta oposição ao termo “tradução profissional”. Segundo a autora, existem dois tipos de tradução pedagógica: tradução explicativa e exercícios de tradução. O primeiro, faz referência àquela utilizada pelo professor a fim de explicar enunciados, ou seja, comunica um sentido, dentro de um objetivo metalinguístico, não para provocar uma reação, mas para ensinar a língua e a segunda refere-se àquela realizada por alunos com o objetivo de exercitar seus conhecimentos em sala de aula, exaltando a competência recém-adquirida pelo aluno e evidenciando o papel de agente ativo do aluno dentro do processo de ensino e aprendizagem (1985, p.18-9).

Para Laiño (2014, p. 60), “a tradução pedagógica, refere-se, efetivamente, às propostas de exercícios aplicadas em sala de aula. Estes exercícios podem ser variados, dependendo do objetivo do docente. O exercício tradutório pode estar mais focado nos elementos linguísticos ou nas questões culturais das línguas envolvidas. Seja qual for o intuito, o estudante refletirá sobre a melhor forma de expressar-se na língua estrangeira, [...] e terá que pesquisar e/ou ativar seus conhecimentos linguísticos e prévios sobre o assunto para atingir o objetivo da atividade tradutória.”

e, com o fito de discorrer sobre essas abordagens, realizamos a seguir um breve resumo de algumas das principais utilizadas nos últimos séculos.

Defendemos a ideia de que as mudanças de metodologias ocorridas ao longo dos anos foram condicionadas pela necessidade de se ofertar uma proposta de ensino que conduzisse o aprendiz a uma boa desenvoltura na LE. Dentre elas, destacamos inicialmente a Abordagem da Gramática e Tradução, que foi utilizada como principal, se não a única, até a segunda metade do século XIX. Essa proposta de cunho estruturalista apresentava o ensino de forma dedutiva, em que se utilizavam listas de palavras e regras gramaticais como estratégias para o ensino da LE e no qual o professor exercia papel de destaque em sala de aula. Segundo Leffa (1988), a metodologia aplicada na AGT consistia no ensino da língua estrangeira por meio da língua materna, em que a estrutura formal da LE era estudada por meio de traduções e na qual não havia espaço para reflexões acerca da língua de chegada.

No que concerne ao ensino de forma dedutiva das línguas estrangeiras, Brown (2007) afirma que, quando as línguas estrangeiras começaram a ser ensinadas nas instituições de ensino nos séculos XVIII e XIX, questões acerca das habilidades orais, por exemplo, foram ignoradas pelo simples fato de que o objetivo da aprendizagem de LE na AGT estava voltado para a leitura de textos clássicos e não para a produção oral. Esta condição de ensino fez com que, posteriormente, estudiosos buscassem aprimorar a abordagem em uso à época e propusessem uma nova metodologia/prática de ensino.

Na condição de apresentar uma proposta que conduzisse o aprendiz a uma boa desenvoltura na LE, surgiu a Abordagem Direta, que objetivava a aprendizagem da LE por meio da LE. Nessa abordagem, as orientações de ensino fugiam de padrões gramaticais, os quais eram ensinados de forma indutiva, e destacava-se o uso da língua oral. A utilização de mímica foi uma das principais estratégias utilizadas em sala de aula e o aluno deveria se esforçar para, na maior parte do tempo, utilizar a LE. Por se tratar de uma proposta voltada totalmente para o uso da língua estrangeira, a utilização de atividades de tradução foi totalmente excluída. No entanto, os desafios foram muitos, já que as salas de aulas e o modo como estas aulas eram planejadas, usando apenas a LE, dificultavam o ensino das quatro habilidades comunicativas. Sobre isso, Brown (2007) afirma que as condições desfavoráveis para a manutenção desta proposta de ensino condicionaram uma releitura da Abordagem Direta e propiciaram o surgimento de uma nova abordagem de ensino.

Após a releitura da Abordagem Direta, visando a uma rápida aquisição da LE, surge a Abordagem Áudio-lingual, utilizada durante a Segunda Guerra Mundial. Esta nova proposta

buscava trabalhar com diálogos de situações reais de uso da língua estrangeira e seu objetivo principal era fazer com que, expostos a situações reais de usos da LE, os soldados conseguissem, em um curto prazo de tempo, apresentar respostas automáticas para as situações do dia a dia de um nativo, o que seria possível, segundo a Abordagem Áudio-lingual, através de exercícios diários de repetições sistemáticas de estruturas básicas da LE.

Nesta abordagem, não havia espaço para a tradução e, quando era utilizada, resultava em atividades de Análise Contrastiva, como defende Zipser et al (2013). Embora esta nova percepção de ensino de línguas propusesse o trabalho com situações reais de fala, os autores Richards e Rodgers (1986) explicam que os fundamentos teóricos da Abordagem Áudio-lingual foram criticados, já que os objetivos apresentados inicialmente não eram alcançados ao final do processo de ensino e aprendizagem. Essas críticas propiciaram o surgimento de outras abordagens de ensino e, como aponta Albert Marckwardt (1972), enfatizaram a existência no ensino de LE de um padrão cíclico, no qual um novo método surgia trazendo consigo os aspectos positivos das práticas anteriores, como veremos mais adiante no tocante ao uso da tradução em sala de aula.

Esse efeito cíclico fez com que outras correntes metodológicas fossem apresentadas em meados do século XX, mas aqui, ademais das brevemente apresentadas, damos destaque à Abordagem Comunicativa e ao Pós-Método. Na Abordagem Comunicativa, frequentemente utilizada em cursos livres de ensino de LE, o aluno ocupa papel de destaque e as aulas são planejadas visando ao exercício da comunicação oral, em que se busca dar ênfase a práticas de situações reais e utilização de materiais autênticos. Nas atividades de sala de aula, o professor atua como um facilitador, fomentando a cooperação entre alunos e instigando-os a serem verdadeiros protagonistas do processo ensino e aprendizagem. No tocante ao papel desempenhado pelo aluno em sala de aula, à luz de Bakhtin (1997), entendemos que o aprendiz deve ocupar um posto de agente ativo no processo de ensino e aprendizagem por meio das interações dialogais, isso é o que sugere a AC.

Nesta nova proposta de ensino, supõe-se que a utilização de paradigmas gramaticais fique em segundo plano, ou seja, inteiramente suprimida, o que atribui, novamente, aspecto negativo à prática de tradução em sala de aula de LE, por estar associada à AGT. No entanto, muitos são os trabalhos que evidenciam as contribuições positivas do uso de atividades de tradução em sala de aula e, embora a AC tenha uma proposta voltada para o ensino de LE por meio da LE, entendemos que, nesta abordagem, o uso da LM é indispensável, posto que uma das propostas da AC é valorizar as experiências pessoais do aluno como elemento que

contribui para a aprendizagem em sala de aula. Sobre isso, acreditamos haver uma contradição no tocante à proposta da AC. Justificamos esta percepção pelo fato de que, se a própria abordagem sugere a supressão de atividades de tradução e, ao mesmo tempo, sugere a valorização das experiências pessoais dos alunos integrantes deste processo de ensino e aprendizagem, logo não poderíamos valorizar as experiências pessoais sem levar em consideração nossas experiências de mundo, que primeiramente partem de nossas vivências de/em LM.

Essa percepção vai ao encontro da afirmação de Laiño (2010), quando diz ser a língua, a literatura e a cultura elementos indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, concordamos que as atividades de tradução servem como ponte entre duas culturas, entre duas línguas e contribuem diretamente para a construção do conhecimento em sala de aula e fora dela também, o que justifica a retomada da atividade de tradução em aulas de LE no contexto proposto pela AC.

A exemplo de trabalhos que evidenciam as contribuições positivas do uso da tradução como prática pedagógica, encontramos na literatura de ensino de LE importantes trabalhos sobre o ensino da tradução em aulas de língua estrangeira e que sustentam a inserção ou a retomada da prática de tradução na AC e, além dos já apresentados, podemos citar desde pesquisas publicadas nas últimas décadas do século XX, como Fobé (1981), Hurtado (1988), Reis e Vermeer (1996) e Baker (1998), que apresentam importantes reflexões sobre os estudos da tradução e nos oferecem teorias e métodos para o trabalho dessa atividade tanto em âmbito acadêmico quanto profissional, até publicações mais recentes, como Colina (2015), Nord (2016), Saldanha et al (2020), que propiciam uma reflexão sobre o papel da tradução no processo de ensino e aprendizagem; sobre a importância da recepção do texto-meta, seu contexto sócio, histórico e cultural; e sobre a pedagogia da tradução.

Como exemplo de outras publicações apresentadas nas últimas décadas, temos Barrientos (2014), Santoro (2011), Fanaya (2009), Costa (2008), Silveira (2007), Lucindo (2006), Nord (1997), que atribuem à tradução o caráter comunicativo. Barrientos (2014), por meio da aplicação de uma sequência didática (SD), que tem por objetivo trabalhar a tradução funcional de tiras cômicas, chega à conclusão de que a tradução pode ser uma ferramenta pedagógica significativa para tratar a língua de forma contextualizada. Neste mesmo trabalho, a autora também afirma que a escolha da perspectiva funcionalista da tradução contribuiu significativamente para a conscientização dos aprendizes sobre o reconhecimento da diversidade linguístico-cultural, tanto da LM como da LE. A estes aspectos, acrescentamos a

afirmação de Costa (2008), quando diz que a tradução é uma atividade indubitavelmente comunicativa e integradora que exige a ativação simultânea de habilidades nas duas línguas, o que indiscutivelmente leva a um enriquecimento bastante significativo para o aprendiz. Diante deste caráter integrador, defendemos o uso da tradução em aulas de E/LE como uma alternativa de aproximar culturas e contribuir para a aprendizagem de LE.

Em relação aos estudos que atribuem o caráter comunicativo à atividade de tradução, além dos autores já citados, encontramos em Atkinson (1993), Romanelli (2006), Pedroso (2006), Balboni (2011) e Laiño (2014), defensores do uso da tradução como prática pedagógica, argumentos que apontam para a retomada dessa atividade nas aulas de LE. Atkinson (1993), por exemplo, oferece-nos possibilidades de concretizar a atividade de tradução e apresenta alguns benefícios de se utilizar esta estratégia em aulas de LE. Um dos benefícios citados nesta obra é o fato de que a atividade de tradução força o aluno a pensar com cuidado sobre o significado das palavras, o que minimiza os exercícios mecânicos de uso da gramática. Em outras palavras, quando os alunos são expostos a atividades de tradução, eles têm que comparar a LE com a LM, o que os torna mais conscientes das diferenças entre as duas línguas. Dito isto, podemos afirmar que a atividade de tradução, se bem conduzida, propicia uma reflexão por parte dos alunos e contribui para a desmistificação de conceitos errôneos quanto ao uso de sua prática pedagógica.

Outro importante trabalho que defende a tradução enquanto prática pedagógica é o proposto por Laiño (2014), que corrobora a ideia de que a tradução pode ser sim considerada uma atividade útil em aulas de LE. Neste trabalho, a autora afirma que há maneiras diferentes de explorar a tradução durante o processo de ensino e aprendizagem, maneiras estas que se distanciam dos modelos padronizados e repetitivos ou mecanicistas como “leia e traduza”⁶. Como exemplo, a autora utiliza o gênero discursivo folheto de publicidade como instrumento de análise para o trabalho de tradução em aulas de LE. Como se evidencia na pesquisa citada, por ser o folheto de publicidade um gênero textual/discursivo de grande circulação e de fácil acesso para os alunos, é possível, a partir de sua análise, propiciar uma discussão acerca dos elementos em destaque nas publicidades selecionadas. Isso se dá na medida em que o aluno tem a possibilidade de realizar comparação entre LM e LE, tanto no que se refere a questões culturais quanto linguísticas. Outro aspecto bastante relevante é o fato de que as propostas de atividades em que se utilizam os folhetos de publicidade podem ser exploradas em diferentes

⁶Ver IGLESIAS, S. J. La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: Una aproximación polémica. RedELE Biblioteca virtual, 2009, página 41.

níveis de aprendizagem, o que será condicionado a partir do objetivo tradutório e dos conhecimentos linguísticos dos envolvidos.

Como observamos a partir dos trabalhos citados até aqui, nas últimas décadas, percebe-se uma tentativa de dar ao ensino da tradução o papel que merece no ensino de LE. Como pontuando anteriormente, Hurtado (1998), Lucindo (2006) e Santoro (2011) afirmam que a tradução tem caráter comunicativo e que sua prática é um ato real de comunicação. Nesse sentido, Santoro (2011) pontua que a atividade de tradução dá ao aprendiz um papel ativo, visto que, para a realização de tal atividade, esse agente precisa definir, analisar e realizar escolhas para poder transpor um texto de uma língua a outra. Embora tenhamos fontes teóricas que enfatizem a ideia de que a tradução é um ato real de comunicação, concordamos com Pontes e Francis (2014), quando afirmam que há uma tendência para os livros didáticos de espanhol como língua estrangeira fazerem pouco uso da tradução como recurso didático no ensino de LE. Acrescentamos a esta percepção o fato de que, da forma como são apresentadas na maioria das vezes, as atividades de tradução não conduzem os alunos a uma reflexão da língua base em relação à língua meta, o que impossibilita a participação efetiva do aluno quanto à ativação de conhecimentos culturais no processo de compreensão do TB e na produção do TM, como veremos na discussão apresentada no capítulo 4 desta dissertação.

Igualmente, ainda segundo esses autores, quando o livro didático apresenta exercícios de tradução, a proposta se limita a uma abordagem de tradução literal ou tradução palavra por palavra, de acordo com as definições de Barbosa (2004), sem levar em consideração o contexto de produção do texto de origem, assim como se percebe nos dados obtidos, principalmente, a partir da análise do caderno de exercício da coleção *Pasaporte*. Diante disso, sendo a tradução funcionalista vista como um processo de interação comunicativa intercultural, espera-se que o livro didático aborde de forma contextualizada a prática da tradução e que leve em consideração aspectos extralinguísticos, tais como emissor, intenção do emissor, receptor/destinatário, meio/canal, lugar, tempo, motivo, função textual, para a efetiva prática de tradução entre língua base e língua meta.

Atkinson (1993), por exemplo, apresenta em seu trabalho intitulado “*Teaching Monolingual Classes*” [Aulas de ensino monolíngue] alguns benefícios que emergem do bom uso da tradução pedagógica, tais como (i) contribuir para a reflexão sobre o significado das palavras em um contexto e não apenas transpor as formas gramaticais de modo mecânico, (ii) 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, e (iii)

estimular os alunos a forçarem sua competência o máximo possível para superar suas dificuldades por meio de atividades que possam estimulá-los a assumir riscos e a não tentar evitá-los. Segundo o autor, no tocante à tradução, não se pode procurar maneiras de evitar as coisas difíceis, mas sim encontrar maneiras de expressá-las na outra língua. Além dos benefícios citados, o autor também aponta alguns fatores que contribuem para o sucesso no processo de tradução, tais como a experiência prévia dos alunos e o nível de conhecimento da língua.

Sobre as considerações apresentadas por Atkinson (1993), concordamos com o fato de que a tradução contribui para a reflexão sobre o significado das palavras em um contexto. Neste caso, a atividade de tradução pedagógica foge dos padrões instituídos pela AGT, como exercícios de “leia e traduza”, e desmistifica conceitos errôneos desta prática que surgiram ao longo dos anos.

Ainda em defesa da prática da tradução em sala de aula, outro fator que vale destaque é o nível de aprendizagem dos estudantes, como veremos mais abaixo, que, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR), organiza-se da seguinte forma: elementar, independente e proficiente⁷. No nível elementar, que se divide em A1 (Inicial) e A2 (Elementar), o estudante:

A1 - É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

A2 - É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas. (QEQR, 2001, p. 29)

No nível A1, de acordo com o QEQR (2001), ocorre a introdução de situações prático-discursivas mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais simples e de uso habitual, de modo que o aluno desenvolva segurança no uso do idioma. Estas situações podem tornar o aprendiz

⁷Ver Anexo I, pág. 159 - Níveis Comuns de Referência: escala global.

capaz de se comunicar de modo simples, caso o interlocutor se mostre cooperante e fale lenta e distintamente. Já no nível A2, ocorre o aprofundamento de situações prático-discursivas mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais simples e de uso habitual, de modo que o aluno desenvolva autonomia no uso do idioma. Estas situações devem tornar o aprendiz capaz de se comunicar de modo simples.

É fato que neste primeiro momento do processo de ensino e aprendizagem de LE boa parte dos alunos se sentem inseguros quanto ao uso/à falta de vocabulário e que, para a prática da oralidade, recorram à tradução e, conseqüentemente, à utilização da LM, o que é concebido como tradução interiorizada. Segundo Romanelli (2009), a alta frequência de uso da tradução interiorizada se dá na medida em que há o desconhecimento de estruturas gramaticais e lexicais da LE. A frequência de uso pontuada por Romanelli (2009) está diretamente relacionada ao nível de proficiência do aluno, pois, quanto maior for o nível de conhecimento em relação à LE, menor será a necessidade de recorrer às técnicas de tradução para “entender” determinado termo ou contexto. Embora esta realidade seja percebida frequentemente em aulas de LE, defendemos a ideia de que a tradução, independentemente do nível de proficiência do aluno, pode sim ser utilizada como uma ferramenta útil no processo ensino e aprendizagem, como observamos na análise dos livros volume 3, níveis B2 e B2+ da coleção *Vente*.

No nível independente, que se organiza em B1 (independente) e B2 (avançado), o QECR aponta que o aluno:

B1 – É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificativas para uma opinião ou um projeto.

B2 – É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e à vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

Nos níveis intermediários, no tocante aos aspectos do uso oral da linguagem, por exemplo, espera-se que o aluno realize descrições claras, exprima pontos de vista sobre tópicos de âmbito geral, sem hesitar na escolha do vocabulário a ser utilizado. Espera-se que

o aluno não cometa erros que provoquem mal-entendidos e, quando os cometer, seja capaz de se autocorriger. Nos níveis B1 e B2, os alunos são capazes de manter a interação e chegar ao que se quer em um leque variado de contextos. No nível B2, por exemplo, observa-se também a eficácia da argumentação, visto que o aluno

Apresenta as suas opiniões e defende-as no decurso de uma discussão, utilizando explicações, argumentos e comentários relevantes; explica um ponto de vista sobre um assunto, equacionando vantagens e desvantagens de várias hipóteses; constrói uma cadeia lógica de argumentos; desenvolve uma argumentação, dando razões a favor de um ponto de vista ou contra ele; explica um problema e torna claro que a outra parte, numa negociação, deve fazer concessões; especula sobre causas, consequências, situações hipotéticas; toma parte ativa em discussões informais em contextos familiares; faz comentários, esclarece pontos de vista, avalia propostas alternativas, põe hipóteses e responde a essas hipóteses. (QECR, 2001, p. 63)

Os descritores acima apresentados reforçam as competências adquiridas pelos alunos nos níveis A1 e A2 e servem como escala de avaliação para identificar se o aluno está apto para avançar seus estudos e progredir para os níveis avançados, C1 e C2, descritos a seguir.

C1 - É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso. (QECR, 2001, p. 49)

C2 - É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas. (QECR, 2001, p. 49)

Nesses dois níveis, considerados como níveis de proficiência, os alunos apresentam como característica a autonomia ao utilizar os recursos linguísticos de uma determinada língua. Nos níveis C1 e C2, de acordo com o QECR (2001), o aluno é capaz de se expressar fluente e espontaneamente, quase sem esforço; tem um bom domínio de um repertório lexical amplo que permite que as lacunas sejam preenchidas rapidamente com circunlocuções; produz um discurso claro, fluente e bem estruturado, demonstrando um bom domínio de mecanismos de coesão, de conectores e de estruturas de organização discursiva; transmite com precisão sutilezas de significado, utilizando, com razoável exatidão, um amplo leque de mecanismos modalizadores; tem um bom domínio de expressões idiomáticas e de coloquialismos e a consciência dos significados conotativos; volta atrás e reestrutura uma dificuldade com tanta

facilidade que o interlocutor mal se apercebe disso. No entanto, quanto ao uso da tradução em sala de aula, as atividades de tradução apresentadas nas duas coleções analisadas não propiciam uma discussão mais profunda quanto ao uso de determinadas estruturas em determinados contextos, como veremos no capítulo de análise.

Embora a prática da tradução seja percebida em diferentes situações comunicativas, desde os níveis iniciais aos proficientes, concordamos com Romanelli (2009), quando afirma que, quanto maior a distância entre LE e LM, maior será o uso da tradução. Essa ideia nos leva a crer que, na medida em que o aluno alcança níveis de maior proficiência, mais ele se distancia da prática da tradução, o que não impossibilita de se propor atividades de tradução em aulas de LE, principalmente a tradução interlingüística.

Sobre a defesa do uso da tradução em aulas de LE, desde os níveis iniciais, Balboni (2011) afirma que esta provavelmente é a mais metacognitiva, metalingüística e metacultural de todas as técnicas de ensino e aprendizagem de LE. Para o autor, no processo de tradução, algumas premissas são recomendadas para a sua efetiva prática, são elas: 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 bom ou ruim, apresentando textos desafiadores; c) deve ser uma atividade motivadora, com texto dinâmico, conciso e relevante; e d) ter objetivo metalingüístico e intercultural. Em relação ao ponto (b), retomamos a discussão de Leffa (1988), quando afirma que, com a consolidação da AC, o professor sai de cena e dá espaço para o aluno ser o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, o que corrobora ainda mais a ideia de se trabalhar a tradução em sala de aula. Nesse sentido, Santoro (2011) afirma que a atividade de tradução dá ao aprendiz um papel ativo, visto que, para a realização de tal atividade, esse agente precisa definir, analisar e realizar escolhas para poder transpor um texto de uma língua a outra⁸.

Ainda sobre a definição de tradução, de acordo⁹ com o dicionário on-line de português⁹, tradução é (i) ação de traduzir, de passar para outra língua: tradução do português para o espanhol, por exemplo; (ii) obra traduzida; texto que se traduziu: exemplo: *ele disse que não vai cobrar pela tradução*; exemplo: *ler uma tradução de Homero*. (iii) ato de transpor uma mensagem de um formato para outro: tradução de um discurso. (iv) em sentido figurado - o que expressa ou reflete alguma coisa; interpretação, imagem, reflexo: tradução do pensamento

⁸ É importante destacar que não há apenas a tradução entre línguas diferentes, assim como aponta Jakobson (1973).

⁹ Ver <https://www.dicio.com.br/traducao/>

de alguém. Embora apresentemos algumas definições do termo em estudo, entendemos que o ato de traduzir ultrapassa as barreiras estruturais da gramática para “dar vida” a aspectos culturais que podem enriquecer a troca de conhecimentos quando se trata da tradução interlingual, por exemplo.

Para além dos conceitos da AC, acreditamos ser importante pôr vistas à Abordagem do Pós-Método, que se caracteriza, segundo Kumaravadivelu (2012), pela inter-relação de alguns atributos, dentre eles a autonomia do professor e do aprendiz e o pragmatismo baseado em princípios, o qual tem foco em como a aprendizagem na sala de aula pode ser moldada e gerenciada pelos professores como resultado de um ensino informado e de uma avaliação crítica. Para este autor, a pedagogia Pós-Método é um sistema tridimensional constituído por três parâmetros: da particularidade, da praticidade e da possibilidade. O primeiro, o parâmetro da particularidade, busca facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto, que se baseia numa compreensão real de particularidades locais, socioculturais e políticas. Segundo o autor, neste parâmetro, qualquer pedagogia de ensino de línguas, para ser relevante, precisa ser sensível a um grupo particular de professores, ensinando a um grupo particular de aprendizes, buscando um conjunto particular de objetivos, dentro de um contexto institucional particular, inserido em um contexto sociocultural particular. Além disso, para o desenvolvimento de uma teoria e de uma prática sensível ao contexto, o professor necessita envolver-se no ciclo contínuo de observação, reflexão e ação.

O segundo parâmetro, o da praticidade, vê o professor como gerador de teorias a partir de sua prática. Segundo Kumaravadivelu (2012), é o professor na prática que, de posse de ferramentas de exploração adequadas, está mais apto para produzir tal teoria prática. Quanto ao terceiro parâmetro, o da possibilidade, de acordo com Abrahão (2015), deriva da pedagogia crítica Freireana, que assume a posição de que qualquer pedagogia está imbricada em relações de poder e dominação e é implementada para criar e sustentar desigualdades sociais. Portanto, para desconstruir esta visão de desigualdade social, este parâmetro busca se utilizar da consciência sociopolítica trazida pelos participantes à sala de aula para que possa funcionar também como catalizadora para a busca contínua da formação identitária e da transformação social.

Embora concordemos que o mercado de ensino de LE esteja totalmente atrelado, ou pelo menos à critério de propaganda, à Abordagem Comunicativa, em que os alunos são expostos a situações reais de comunicação, acreditamos ser inegável o fato de que o professor apresenta em sua prática de sala de aula estratégias e metodologias de abordagens

estruturalistas, por exemplo, que foram criticadas anteriormente. Isso se dá, na verdade, assim como observamos na Abordagem Pós-Método e como defendido por Albert Marckwardt (1972), pela necessidade de o professor se adequar às melhores condições de exequibilidade de determinada proposta pedagógica e possibilitar ao seu aluno condições favoráveis para o ensino e aprendizagem de LE. No capítulo quatro, retomamos a discussão sobre a abordagem para o ensino de LE utilizada nas coleções analisadas.

As abordagens apresentadas neste capítulo servem para ilustrar as possibilidades que o professor de LE tem a sua disposição. É válido destacar, no entanto, que estas abordagens não limitam a prática do docente, já que este tem autonomia, como defendido pela Abordagem Pós-Método, para escolher as estratégias que melhor se adequam a sua rotina de sala de aula e que contribuem para que se cumpra os objetivos traçados em sua prática diária.

Na seção seguinte, discorreremos sobre os conceitos de tradução à luz, principalmente, de Jakobson (1973) e Barbosa (2004) que orientam para a definição do tipo de tradução empregada na análise realizada nesta dissertação. Além disso, apresentamos também algumas definições de equivalência e adequação linguística, a fim de aprofundar e melhor definir os propósitos desta dissertação.

2.2 A TRADUÇÃO E A ABORDAGEM FUNCIONALISTA

Como percebemos na seção anterior, nas últimas três décadas, as pesquisas sobre o uso da tradução como prática pedagógica ganham cada vez mais espaço no âmbito dos estudos linguísticos. Ao realizarmos um percurso histórico, percebemos que, embora durante muito tempo esta atividade tenha sido considerada como uma prática que limitava a aprendizagem dos alunos de LE, como vimos no tópico 2.1, muitas foram as contribuições que fomentaram profundas reflexões acerca do tema. A exemplo dessas contribuições, temos Étienne Dolet, que no século XVI escreveu sobre como realizar uma boa tradução de uma língua a outra. Posteriormente, temos Jonh Dryden, que no século XVII propôs três tipos de tradução: (1) *Metáfrase*: verter palavra por palavra; (2) *Paráfrase*: tradução do sentido; (3) *Imitação*: recriação. Em seguida, Alexander Fraser Tytler escreveu em 1791 “*The principles of translation*” [Os princípios da tradução], estabelecendo três princípios referentes aos estudos da tradução: (1) a tradução deve fazer uma transcrição completa da ideia da obra original; (2)

o estilo e o modo da escrita devem ser os mesmos do original; (3) a tradução deve conservar toda a naturalidade do original.

Em 1813, Friedrich Schleiermacher escreveu “*Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens*” [Sobre os diferentes métodos de tradução], cujo propósito era discutir alternativas de concretização da tradução, levando em consideração a relação intrínseca entre tradutor, autor e leitor¹⁰. A partir do século XX, encontramos um volume maior de pesquisas voltadas para esse tema. A exemplo desses trabalhos, temos “*On linguistic aspects of translation*” [Sobre os aspectos linguísticos da tradução] de Roman Jakobson, que versou sobre a distinção entre os três possíveis tipos de tradução, a saber: tradução intralingual, também denominada de reformulação, que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos verbais da mesma língua; tradução interlingual, ou tradução propriamente dita, que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de signos verbais de uma outra língua; e tradução intersemiótica, também conhecida como transmutação, que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de signos não-verbais.

Sobre a tradução intralingual, Jakobson (1973) expõe que esta prática engloba o texto de partida, o leitor-textualizador e o texto de chegada. Segundo Bassnett (2003), a tradução intralinguística, por exemplo, tende a recorrer com frequência a uma combinação de unidades de código de forma a interpretar cabalmente o sentido de uma simples unidade seja entre LE e LM ou entre LE e LE. Esta concepção de prática de tradução nos esclarece que a atividade tradução, entendida em seu sentido amplo, não é uma estratégia utilizada apenas entre línguas diferentes. Por meio da tradução intralingual, tem-se a possibilidade de se utilizar a tradução de textos escritos no mesmo idioma. Por exemplo, ao analisarmos a crônica “Antigamente” de Carlos Drummond de Andrade, publicada em *Poesia e Prosa* no ano de 1983, percebemos, a partir de uma análise diacrônica, as mudanças ocorridas dentro de um mesmo sistema linguístico. Como aponta Fiorin (2000), a variação é inerente às línguas, e, nesse caso, utilizamo-nos da tradução intralingual para adequar os termos que estão em desuso hodiernamente, como observamos nos trechos retirados da crônica “Antigamente” de Drummond:

¹⁰Sobre os trabalhos datados desde o século XVI ao século XIX consultar referência Ver “Estudos da tradução I” de Prof^a Maria Lucia Vasconcelos e Prof. Lautenai Antonio Bartholamei Junior, Florianópolis, 2009.

Figura 1 – Trecho da crônica *Antigamente* de Carlos Drummond de Andrade

Antigamente

ANTIGAMENTE, as moças chamavam-se *mademoiselles* e eram todas mimosas e muito prendadas. Não faziam anos: completavam primaveras, em geral dezoito. Os janotas, mesmo não sendo rapagões, faziam-lhes pé-de-alferes, arrastando a asa, mas ficavam longos meses debaixo do balaio. E se levavam tábua, o remédio era tirar o cavalo da chuva e ir pregar em outra freguesia. As pessoas, quando corriam, antigamente, era para tirar o pai da forca e não caíam de cavalo magro. Algumas jogavam verde para colher maduro, e sabiam com quantos paus se faz uma canoa. O que não impedia que, nesse entrementes, esse ou aquele embarcasse em canoa furada. Encontravam alguém que lhes passasse a manta e azulava, dando às de vila-diogo. Os mais idosos, depois da janta, faziam o quilo, saindo para tomar fresca; e também tomavam cautela de não apanhar sereno. Os mais jovens, esses iam ao animatógrafo, e mais tarde ao cinematógrafo, chupando balas de alteia. Ou sonhavam em andar de aeroplano; os quais, de pouco siso, se metiam em camisa de onze varas, e até em calças pardas; não admira que dessem com os burros n'água.

Fonte: ANDRADE, Carlos Drummond de. In Quadrante (1962), *Caminhos de João Brandão*, José Olympio, 1970.

Se analisarmos o trecho da obra de Drummond e reescrevê-lo adequando-o a uma escrita utilizada atualmente, podemos facilmente substituir os termos e expressões *mademoiselles*, *janotas*, *levar tábua*, *animatógrafo*, *aeroplano* por, respectivamente, *senhoritas*, *rapazes elegantes*, *levar fora*, *cinema*, *avião*, comprovando, assim, que a língua sofre variação diacrônica e que a tradução intralingual possibilita a adequação de termos que estão em desuso atualmente.

Sobre a tradução interlingual, Jakobson (1973) afirma que não há comumente equivalência completa entre as unidades de código, ao passo que as mensagens podem servir como interpretações adequadas das unidades de código ou mensagens estrangeiras. Para este autor, ao traduzir de uma língua para outra, substituem-se mensagens em uma das línguas, não por unidades de códigos separadas, mas por mensagens inteiras de outra língua. Neste caso, o tradutor recodifica e transmite uma mensagem recebida de outra fonte, fazendo com que o

processo de tradução, neste caso, apresente duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes.

Por último, temos a noção de tradução intersemiótica que, segundo Jakobson (1973), é definida como a transmutação de uma obra de um sistema de signos a outro. Nesta prática, percebemos com maior frequência a tradução entre um sistema verbal e um não-verbal, mas também há ocorrências deste fenômeno entre dois sistemas não-verbais. Para Rónai (1976), a tradução intersemiótica é:

Aquele a que nos entregamos ao procurarmos interpretar o significado de uma expressão fisionômica, um gesto, um ato simbólico mesmo desacompanhado de palavras. É em virtude dessa tradução que uma pessoa se ofende quando outra não lhe aperta a mão estendida ou se sente à vontade quando lhe indicam uma cadeira ou lhe oferecem um cafezinho (1976, p.2).

Para além das noções de tradução apresentadas por Jakobson (1973), é oportuno destacar que há outros tipos de tradução, como a tradução automática, a simultânea e a consecutiva. Por se tratar de um assunto bastante amplo, desde uma perspectiva semântica, concordamos com Souza (1998, p. 51), quando afirma que o “termo tradução é polissêmico e pode significar (a) o produto - o texto traduzido; (b) o processo do ato tradutório; (c) o ofício - a atividade de traduzir; ou (d) a disciplina - o estudo interdisciplinar e/ou autônomo”. Segundo este autor, há diversas posturas teóricas que dão ao termo tradução esse sentido polissêmico, e que a forma de conceituar este termo depende do propósito comunicativo da atividade de tradução.

Partindo de uma classificação mais geral para uma mais específica, à luz de Barbosa (2004), apresentamos alguns procedimentos técnicos dos treze citados pela autora que servem para explicar o que acontece no ato da tradução, a saber: (a) tradução palavra por palavra, (b) tradução literal, (c) tradução por transposição, (d) tradução por equivalência e (e) tradução por adaptação. A primeira técnica aqui apresentada é a tradução palavra por palavra, em que se pressupõe que o TM mantenha as categorias apresentadas pelo TB numa mesma ordem sintática. Nesta técnica, por exemplo, utilizam-se vocábulos cujo semanticismo seja idêntico ao dos vocábulos correspondentes no TB (AUBERT, 1987). A exemplo desta técnica, a autora disponibiliza a seguinte construção, que evidencia características fundamentais da tradução palavra por palavra, a saber: a) cada palavra no TB é traduzida por uma única palavra no texto TM; b) a quantidade de palavras é a mesma no TB e no TM; c) a ordem, assim como as classes de palavras, não sofre alterações.

Quadro 1: *Tradução palavra por palavra*

1. Inglês	<i>He</i>	<i>wrote</i>	<i>a</i>	<i>letter</i>	<i>to</i>	<i>the</i>	<i>mayor</i>	<i>sans</i>	<i>retard</i>
Português	Ele	escreveu	uma	carta	para	o	prefeito	sem	demora

Fonte: Adaptado de Barbosa (2004, p.65)

Segundo a autora, esta prática corresponde à expectativa que muitos têm a respeito do processo de tradução. No entanto, corroborando a ideia de Aubert (1987), a autora afirma que um texto, encarado como um todo e de grande extensão, jamais poderá ser traduzido palavra por palavra, visto que é rara a existência de uma convergência tão grande entre línguas, assim como aponta Jakobson (1973), quando afirma que não há comumente equivalência completa entre as unidades de código. Diante desta afirmação, entendemos que este tipo de tradução, palavra por palavra, aplicado a um texto de maior extensão pode não conduzir a um significado da mensagem, já que as diferenças linguísticas, sistêmicas e culturais podem interferir na conceituação dos termos que compõe a mensagem.

A técnica da tradução literal, por sua vez, é aquela que se mantém uma fidelidade semântica escrita, adequando, porém, a morfossintaxe às normas gramaticais. Segundo Barbosa (2004), a tradução literal é aquela que utiliza recursos lexicais ou sintáticos diversos daqueles empregados no texto da LM, ou seja, que altera a forma, mas não altera o sentido da mensagem, como os exemplos apresentados nos quadros 2a e 2b.

Quadro 2a: *Tradução literal*

2a. Inglês	<i>It</i>	<i>Is</i>	<i>A</i>	<i>known</i>	<i>fact</i>
Português	Ø	É	Ø	fato	conhecido

Fonte: Adaptado de Barbosa (2004, p.65)

Quadro 2b: *Tradução literal*

2b. Francês	<i>Il</i>	<i>est</i>	<i>allé</i>	<i>en</i>	<i>ville</i>
Português	(Ele)	 Foi		à	cidade

Fonte: Adaptado de Barbosa (2004, p.65)

Nos exemplos apresentados acima, é possível identificar as alterações morfossintáticas a que as mensagens foram submetidas sem que houvesse uma alteração de sentido. Na gramática normativa de língua inglesa, por exemplo, sempre será apresentado o sujeito da

oração, representado por um sintagma nominal. A exemplo destes sintagmas nominais, temos o *it*, utilizado por Barbosa (2004) na frase 2a, ao que seria correspondente em português ao sujeito indeterminado ou oculto, e que, na língua inglesa corresponde ao sujeito neutro. Diante desta realidade, a tradução não pode seguir os mesmos critérios apresentados na tradução palavra por palavra e tende a exprimir a ideia central da mensagem. O mesmo acontece com o exemplo do 2b, no par linguístico francês/português, em que os sintagmas *est* e *allé*, que pertencem à classe gramatical dos verbos, podem ser traduzidos, respectivamente, por “ser” e “ir”, mas que, juntos em uma mesma frase, como na apresentada no exemplo 2b, significam uma única ação no passado.

Outra técnica apresentada por Barbosa (2004) é a tradução por transposição, que consiste na mudança de categoria gramatical de elementos que constituem o segmento a traduzir. Segundo a autora, este tipo de tradução não é um procedimento obrigatório¹¹, mas reforça ao aluno a ideia de que a tradução pode ser negociada de acordo com o encargo de tradução¹². Abaixo, apresentamos dois exemplos extraídos de Barbosa (2004, 66):

Quadro 3a: *Tradução por transposição*

3a.	Sujeito	verbo	Predicado	Categoria do predicado
Inglês	<i>She</i>	<i>said</i>	<i>apologetically</i>	Advérbio
Português	(ela)	disse	desculpando-se	verbo reflexivo
	(ela)	disse	Como justificativa	adjunto adverbial

Fonte: Adaptado de Barbosa (2004, p.66)

¹¹ A tradução por “transposição pode ser considerada obrigatória, quando é imprescindível para que a tradução se atenha às normas da LT, ou facultativa, quando é realizada por razões de estilo, como para se evitar o excesso de advérbios com sufixo *-mente*, na tradução do inglês para o português” (BARBOSA, 2004, p. 67). Sobre esta razão de estilo, para Cunha e Cintra (1985), “quando numa frase dois ou mais advérbios em *-mente* modificam a mesma palavra, pode-se, para tornar mais leve o enunciado, juntar o sufixo apenas ao último deles” (1985, p.535)

¹² Segundo Vermeer (1978) e Nord (1991), para que haja certa congruência entre o texto fonte e o texto alvo, os tradutores, supostamente, mais conscientes da responsabilidade de serem mediadores culturais, seguem certas orientações para o desenvolvimento de uma incumbência tradutória, auxiliando na compreensão do TF e no estabelecimento de critérios de qualidade da tradução. Em outras palavras, à luz de Garcia (2014), o encargo tradutório refere-se a uma série de informações que o cliente deveria fornecer ao tradutor para realizar a tradução.

Quadro 3b: *Tradução por transposição*

3b.	Sujeito	Verbo	Predicado	Categoria do predicado
Inglês	<i>She</i>	<i>said</i>	<i>reproachfully</i>	Advérbio
Português	(ela)	Disse	censurando	verbo
	(ela)	Disse	em tom de reprovação	adjunto adverbial

Fonte: Adaptado de Barbosa (2004, p.66)

Nos exemplos apresentados acima entre o par linguístico inglês/português, percebe-se as mudanças de categorias gramaticais ocorridas no ato da escolha do termo utilizado no TM. Em inglês, por exemplo, temos o termo *apologetically* que em português pode ser traduzido de duas formas: “desculpando-se” ou “como justificativa”. Neste caso, a escolha do termo fica a cargo do tradutor e, mesmo que haja uma mudança de categoria gramatical, o sentido original do TB será mantido.

Retomando a ideia de que não há equivalência total entre línguas, recorreremos à Nord (2016), quando defende a ideia de equivalência funcional¹³. Sobre isso, encontramos na tradução por equivalência uma técnica de substituir um segmento de texto da língua de partida por um outro segmento na língua de chegada que não o traduz literalmente, mas que lhe é funcionalmente equivalente (BARBOSA, 2004, p. 67). Sobre esta técnica, a autora declara que este procedimento é normalmente aplicado a clichês, expressões idiomáticas, provérbios, ditos populares, por exemplo, como se vê no quadro 4:

Quadro 4: *Tradução por equivalência*

4. Inglês/Português	It's a piece of cake -----→ É sopa
	Truly yours -----→ Atenciosamente

Fonte: Adaptado de Barbosa (2004, p.68)

¹³“O conceito de equivalência é um dos mais ambíguos nos estudos da tradução, e, conseqüentemente, tem sido interpretado de formas muito distintas. Equivalência pressupõe que diversos requisitos precisam ser satisfeitos em todos os níveis do texto. A alegação de que TF e TA devem ter a ‘mesma’ função e ser direcionados ao ‘mesmo’ receptor ilustra o aspecto pragmático do conceito, enquanto a exigência de que o TA deve ‘imitar’, ‘refletir’ ou ‘espelhar’ o TF ou ‘mostrar sua beleza’, etc., ressaltando os fatores intratextuais em relação ao conteúdo e forma.” (NORD, 2016). No âmbito de tal conceito de tradução, a análise do texto fonte é vista como a única base legítima para a determinação da equivalência entre textos, o que, para a autora, é uma exigência que a análise do texto fonte é incapaz de satisfazer, haja vista as diferenças, tanto em aspectos linguísticos quanto extralinguísticos, entre as línguas.”

Esse exemplo de tradução não coloca em xeque as afirmações apresentadas por Jakobson (1973) e Aubert (1987), quando afirmam não haver equivalência completa entre línguas, apenas nos diz que, em algumas situações de uso da língua encontraremos estruturas, palavras, construções linguísticas que, em um determinado par linguístico, podem ser equivalentes entre si.

Por fim, apresentamos a técnica de adaptação que consiste na recriação de construções em que a situação toda a que se refere o texto de partida não existe na realidade extralinguística dos falantes do texto de chegada. Neste caso, o TM pode ser recriado, de acordo com o encargo da tradução, por uma outra realidade equivalente, assim como exemplificado por Barbosa (2004):

Tive a oportunidade de utilizar este procedimento ao traduzir manuais de treinamento de pessoal americanos para uma firma brasileira. Foi exigência do cliente que os nomes dos personagens citados nas histórias de caso, das entidades mencionadas (tais como universidades e firmas), bem como cidades, fossem substituídos por outros bem brasileiros, a fim de aproximar da realidade dos empregados brasileiros as situações citadas como exemplos, sem, no entanto, alterar o conteúdo da teoria de trabalho em equipe que desejavam veicular.[...] O mesmo deu-se em relação a situações tipicamente americanas, tais como horários de refeições, tipos de alimentos, esportes praticados, que foram substituídos por outros mais comuns no Brasil. (2004, p. 77)

A experiência acima apresentada evidencia a importância do encargo de tradução defendido por Nord (1991). Nesta situação, o cliente fornece uma série de informações ao tradutor para que este realize a tradução. Esta breve exposição de técnicas de tradução, que podemos utilizar para transpor informações de LE para LM ou da LM para a LE, configura-se como aparato teórico para entendermos as principais definições de Tradução e como se pode utilizar este recurso pedagógico em sala de aula. Para tal, é importante destacar que o modo de conceituar a tradução varia de acordo com a polissemia do termo e com as diferentes perspectivas dos teóricos da tradução, e a técnica a ser utilizada depende do propósito comunicativo que se quer alcançar. No estudo acima mencionado, embora Barbosa (2004) não apresente os tipos de tradução a partir de uma abordagem funcionalista, tomaremos como exemplo suas definições de tradução para mapear, de uma forma geral, as atividades presentes nas coleções analisadas, para posteriormente proceder com a análise funcional à luz dos pressupostos de Nord (2016).

Ademais das definições de tradução, acreditamos ser necessário definir outros termos-chaves indispensáveis para a compreensão da presente dissertação. Entendemos por

“equivalência” a possibilidade de se expressar a mesma ideia em idiomas diferentes. Sobre esse aspecto, Nida (1964) apresenta o conceito de “equivalência dinâmica”, que faz referência à ideia de que a mensagem na língua de partida, ao ser traduzida, deve expressar os mesmos efeitos no público-alvo da língua de chegada. A autora afirma que o ato de traduzir consiste em produzir na língua de chegada o equivalente mais próximo da mensagem da língua de partida, primeiramente quanto à significação, depois quanto ao estilo.

Embora acreditemos que existam semelhanças linguísticas entre determinados idiomas, como o par linguístico português-espanhol, é impossível afirmar que haja equivalência total entre línguas no nível da forma, como defendem Jakobson (1973) e Aubert (1987). Esta afirmação se justifica na medida em que, por exemplo, encontramos aspectos culturais da LE que não são compartilhados pela LM ou vice-versa. Sobre esse aspecto, Pontes e Francis (2014) afirmam que cada língua é um sistema com suas próprias formas e regras. Sobre o termo equivalência, segundo Pontes e Francis (2014), para os Estudos da Tradução, este termo consiste na base da relação entre um texto fonte, escrito num determinado idioma, e um texto alvo, escrito em outra língua para a qual o tradutor deve verter a essência do primeiro texto.

Outro termo importante para a discussão aqui apresentada é o conceito de “adequação” já discutido por Barbosa (2004) e que, segundo Figueiredo (2007), refere-se à propriedade da textualidade que dá conta da relação entre texto e contexto e de como o texto, enquanto unidade comunicativa, é interpretado em relação a uma série de elementos extralinguísticos. A relação entre texto e contexto, espaço e tempo de enunciação, intenção comunicativa, mundo compartilhado, papel e lugar social são de suma importância para a compreensão da mensagem que se quer repassar, pois deste processo é que se definem as decisões linguísticas no campo da coesão. Consoante a esta noção de adequação, temos Nord (2016), quando afirma que, no processo de tradução, é necessário levar em consideração o público-alvo, a intenção do locutor, o contexto, o espaço, o estilo. Essa necessidade faz com que a adequação linguística assuma papel de destaque no processo de tradução que, em se tratando de tradução entre línguas diferentes, por exemplo, exige também que o professor/tradutor domine aspectos culturais pertencentes às línguas em estudo, LM e LE.

Este mesmo termo, entendido por Hymes (1996) como competência comunicativa, refere-se à capacidade que o sujeito tem de circular pela língua de modo adequado em diversos contextos comunicativos e, além do domínio de regras gramaticais, o aprendiz tem que dar conta de aspectos sociais e culturais da LM e da LE para que, assim, possa chegar a um texto

traduzido que englobe não apenas aspectos gramaticais, visto que não há equivalência total entre línguas, mas também aspectos pragmáticos.

Outro estudo de grande importância para nossa discussão nesta dissertação é o trabalho proposto por Reiss e Vermeer (1996), que vê a atividade de tradução como um processo que leva em consideração inúmeros fatores linguísticos e extralinguísticos e que o principal desses fatores é o *Skopo*¹⁴ (objetivo, propósito) da atividade de tradução, ou seja, não se pode traduzir sem um objetivo predeterminado.

Considerando todo o exposto sobre definições de tradução, equivalência e adequação, na seção seguinte aprofundamos a discussão sobre o termo tradução, trazendo para a nossa investigação linguística esta atividade desde uma perspectiva funcionalista, além de discutir conceitos aqui já apresentados que alicerçam a prática de tradução em sala de aula como uma ferramenta útil no processo de ensino e aprendizagem.

2.3 A TRADUÇÃO FUNCIONALISTA E O ENSINO DE LÍNGUAS

A corrente funcionalista concebe a tradução como uma comunicação intercultural, na qual o texto de partida e o texto de chegada pertencem a sistemas culturais distintos e que, por esse motivo, devem ser analisado separadamente. Nesta análise, o texto é considerado um ato comunicativo que só se completa no momento da recepção e o tradutor é responsável por, munido das intenções do produtor de texto da cultura de partida, produzir um novo instrumento comunicativo.

Sobre este instrumento comunicativo, Christiane Nord nos fornece importantíssimas reflexões que contribuem para o fazer docente quanto ao uso da tradução em aulas de LE. A autora nos oferece riquíssimas contribuições sobre o uso da tradução à luz dos princípios do funcionalismo a partir da ação/experiência do tradutor. Para a pesquisadora, a tradução é vista como um processo de interação comunicativa intercultural, o que, à luz de Leffa (1988) e Brow (2007), por muito tempo, foi negado por algumas abordagens de ensino de LE. Ademais, a autora apresenta alguns fatores que indicam o grau de dificuldade de uma tarefa de tradução. Dentre eles, evidenciamos o grau e dificuldade que se refere ao nível de competência¹⁵

¹⁴Sobre esse aspecto, Saldanha e Laiño (2021) afirmam que o TM existe por uma motivação específica e é produzido sob um contexto situacional e cultural específicos e destinado a um público também específico. Todos esses fatores formam um agrupamento de variáveis que não podem ficar à margem no processo de tradução.

¹⁵O termo competência se refere ao ato de o homem ter aptidão para cumprir uma tarefa ou função. No campo da linguística, Bortoni-Ricardo (2004) diz que a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias. (...) Quando faz uso da língua,

(linguística, cultural, de tradução) e conhecimento geral e específico dos alunos sobre determinado tema.

De acordo com QECR (2001), a competência e os conhecimentos gerais e específicos dos alunos sobre uma LE se pautam em níveis que, de forma progressiva, aferem os conhecimentos dos alunos quanto ao grau de aquisição da língua em estudo. Esses níveis, como já apresentados anteriormente, são representados pela seguinte imagem:

Figura 2- Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de Línguas



Fonte: <https://espanholnarede.com/2015/09/17/os-niveis-de-competencia-no-ensino-do-espanhol/>

o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso das normas de adequação definidas em sua cultura. Segundo Hymes (1996), o termo refere-se à capacidade que o sujeito tem de circular pela língua de modo adequado/apropriado em diversos contextos de comunicação humana. Para tanto, o falante precisa ter conhecimento sobre as regras gramaticais e sociais que influenciam a utilização da língua, bem como considerar os elementos envolvidos no contexto de comunicação, tais como as condições do ambiente, a identidade do interlocutor, o grau de formalidade, o propósito da comunicação, dentre outros. Nesse sentido, a competência comunicativa engloba capacidades e juízos de valor que se inter-relacionam com as características socioculturais.

Canale (1995) é outro autor que se dedica aos estudos e à ampliação do conceito de competência comunicativa, de modo que também o direciona para um contexto mais pedagógico e prático, com a finalidade de transpor os pressupostos teóricos iniciais de Hymes (1996) para o âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, inclusive no que se refere à aquisição de língua estrangeira. Para tanto, o autor descreve a competência comunicativa como um conjunto de quatro subcompetências inter-relacionadas, que são: a) competência gramatical: consiste no conhecimento que o falante possui sobre as regras e características da língua (sintaxe, morfologia, pronúncia, vocabulário e grafia), bem como na habilidade que ele tem de utilizar esse conhecimento de compreensão e de formação de enunciados. b) competência sociolinguística: trata-se do conhecimento que o falante possui sobre as regras envolvidas na utilização da língua, assim como da habilidade que ele tem de expressar e compreender enunciados de um modo adequado em relação a fatores sociais e culturais do contexto de comunicação, tais como a finalidade, as normas de interação e o tipo de relação que ele possui com o interlocutor, essa competência equivale à já mencionada noção de adequação proposta por Hymes (1995); c) competência discursiva: configura-se como o conhecimento e a habilidade que o falante tem de combinar aspectos semânticos e gramaticais, de modo a construir um todo significativo, ou seja, discursos, orais ou escritos, que sejam tão coesos quanto coerentes. d) competência estratégica: refere-se ao conhecimento e à habilidade que o falante possui de utilizar estratégias de compensação, verbais ou não-verbais, com a finalidade de amenizar alguma falha proveniente das outras competências. Além disso, esse conhecimento e essa habilidade podem se referir também à construção de efeitos estilísticos nos enunciados.

Os níveis apresentados (principiante, intermediário e avançado) correspondem a um perfil linguístico especificado pelo próprio QEQR (2001) para o ensino de Línguas, que detalha as capacidades comunicativas dos alunos de LE e tem por objetivo proporcionar uma base comum para a elaboração de qualquer curso no qual o objetivo seja ensino e aprendizagem de línguas. O primeiro nível (A), de usuário básico, segundo o QEQR (2001), engloba aqueles que são capazes de se comunicar através de frases simples, mas que ainda não têm independência suficiente para articular um discurso. Utilizam enunciados simples e compreendem expressões, desde que se trate de um tema que lhes resulte familiar e não se entre em detalhes técnicos. Os usuários cujo nível corresponde ao segundo estágio (B) manejam o idioma com o grau de fluidez e independência necessário sem tornar um esforço a comunicação com um interlocutor nativo. São capazes de compreender qualquer texto escrito, ainda que trate de aspectos técnicos, e dar sua opinião sobre temas de atualidade. O nível C, terceiro e último, compreende todos aqueles cujo domínio do idioma permite-lhes expressar-se de forma precisa enfatizando o significado dos conceitos. São capazes de compreender o que escutam ou leem sem esforço. Ademais, tratam com fluência temas complexos sem que se note que estão procurando a palavra adequada.

Este documento apresenta algumas atividades e estratégias comunicativas em línguas que contribuem para o ensino de LE. A que mais nos interessa, apresentada no tópico 4.4.4, diz respeito às atividades de mediação. Segundo o QEQR,

O utilizador da língua não está preparado para expressar os seus pensamentos, mas sim servir de intermediário entre interlocutores que não são capazes de se compreenderem uns aos outros diretamente. São, geralmente (mas não exclusivamente), falantes de línguas diferentes. Entre as atividades de mediação, encontram-se a interpretação oral e a tradução escrita, assim como o resumo e a reformulação de textos na mesma língua, quando a língua do texto original não é compreensível para o destinatário pretendido [...] (QEQR, 2001, pág. 129).

Ainda segundo o QEQR, a atividade de mediação ocorre por meio da mediação oral e da mediação escrita. A primeira pode ser entendida como atividades de interpretação simultânea (conferências, reuniões, discursos formais etc.), que frequentemente é entendida erroneamente como tradução simultânea; interpretação consecutiva (discursos de abertura/boas-vindas, visitas guiadas etc.) e interpretação informal. A segunda, por sua vez, compreende as atividades: de tradução exata (de contratos, textos legais e textos científicos etc.); de tradução literária (romances, teatro, poesia, libretos etc.); de resumo principal (artigos

de jornais e de revistas etc.) em L2 ou L1 e L2¹⁶; de paráfrase (texto especializado para não especialistas etc.) (QECR, 2001). Ainda sobre a prática da mediação, a tradução consiste na prática de o utilizador/aprendiz receber um texto de um falante ou escrevente, que não compartilha da mesma língua ou do mesmo código linguístico, e produzir um texto paralelo em uma outra língua ou código linguístico, que será recebido por outra pessoa como ouvinte ou leitor distante. Esse processo pode ser materializado a partir da aplicação do modelo de análise pré-tradutório proposto por Nord (2016):

Quadro 5 - Modelo de análise textual pré-tradutório

	PERFIL DO TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	PERFIL DO TEXTO META
	A. FATORES EXTRALINGUÍSTICOS		
EMISSOR			
INTENÇÃO			
RECEPTOR			
MEIO			
LUGAR			
TEMPO			
MOTIVO			
FUNÇÃO			
	B. FATORES INTRALINGUÍSTICOS		
TEMA			
CONTEÚDO			
PRESSUPOSIÇÃO			
COMPOSIÇÃO			
ELEMENTOS NÃO VERBAIS			
LÉXICO			
SINTAXE			
SUPRASEGMENTAIS			
	C. EFEITO COMUNICATIVO		
EFEITO			

Fonte: Adaptado de Nord (2016)

¹⁶L1 corresponde à língua base e L2 língua meta.

Nord (2012) propôs um modelo de análise que busca identificar fatores linguísticos, extralinguísticos e o efeito comunicativo do texto. Sobre os fatores extralinguísticos, por exemplo, entendemos que eles podem ser analisados ao buscar responder sobre quem transmite o texto, para quem, a quem, por qual meio transmissor, onde, quando e por que, assim como observamos na figura abaixo:

Figura 3 - Questões do modelo proposto por Nord (2012)

<p>¿Quién transmite para qué y a quién a través de qué medio, dónde, cuándo y por qué un texto con qué función?</p>	<p>¿Sobre qué tema ofrece qué información (presuponiendo qué), en qué orden, usando qué elementos no verbales, qué palabras, qué tipo de frases y qué tono,</p>
<p>con qué efecto?</p>	

Fonte: (NORD, 2012, p. 42)

As respostas resultantes dos questionamentos apresentados na figura acima norteiam a identificação da função textual e, aliadas aos questionamentos textuais relacionados à temática, ao conteúdo, ao destinatário, assim como os apresentados na coluna à direita da figura 3, especificarão o efeito do texto. Outro aspecto importante sobre a identificação dos elementos textuais e extratextuais é o fato de que a obtenção destas informações auxiliará no processo de compreensão do TB e na produção do TM.

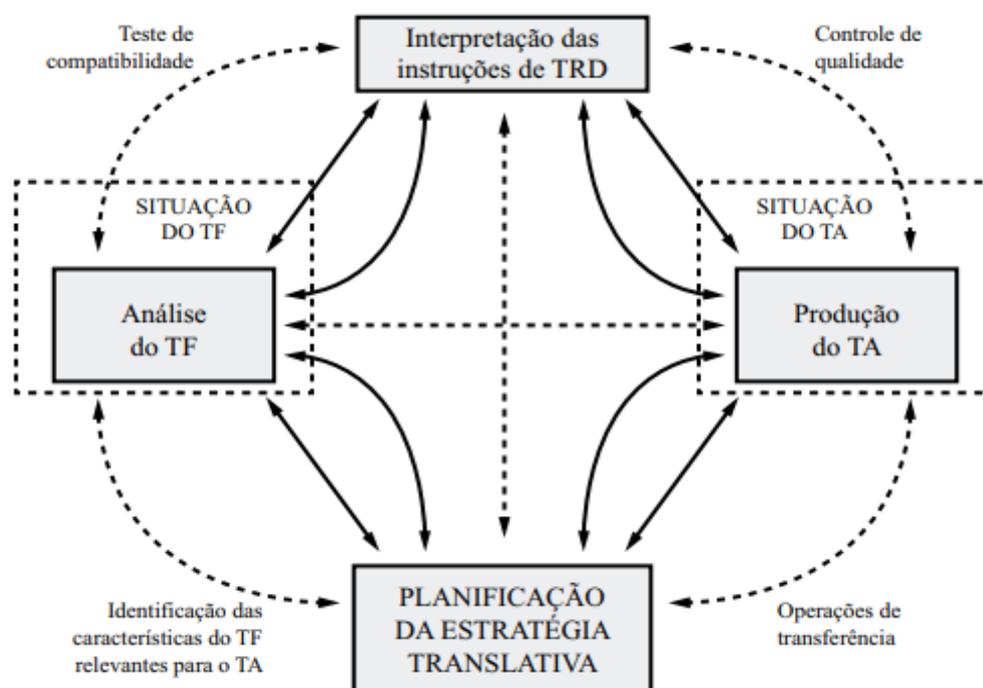
No tocante aos aspectos textuais, para Nord (2016), a tradução é a produção de um TM funcional que mantém uma interdependência com um TB, especificada segundo o seu propósito comunicativo. Para alcançar essa funcionalidade, entendemos ser necessário analisar os aspectos intra e extratextuais do TB e compará-los com o contexto de produção do TM. Ainda segundo a autora, o encargo de tradução também influencia a análise pré-tradutória.

Na prática, ao realizar uma atividade de tradução, pode-se preencher primeiramente a coluna da direita, com base nas informações do encargo de tradução, e depois se analisa o TB preenchendo a coluna da esquerda. Segundo Pontes e Pereira (2017), se o encargo de tradução exige uma tradução com função idêntica ou equivalente, começa-se preenchendo a coluna esquerda com uma análise exaustiva do TB, e, depois, apontam-se os dados correspondentes

para cada um dos fatores na coluna direita. No primeiro caso, se as duas colunas forem respondidas, com base nas perguntas básicas apontadas no quadro 5, o contraste entre as duas colunas mostrará quais são os fatores idênticos ou diferentes nas duas situações comunicativas. E, no segundo caso, o contraste entre as colunas mostrará com clareza os problemas de tradução, os quais serão especificados na coluna do meio, junto com os procedimentos que conduzem a uma solução adequada e funcional.

Nord (2016) indica, ainda, que este modelo de análise pré-tradutório deve ser realizado em um processo tradutório circular, no qual está centrado na figura do tradutor e lhe permite estar constantemente controlando o que já foi analisado e comparar com o conhecimento adquirido da análise e da compreensão posterior. Tal processo é representado no seguinte esquema, elaborado pela autora:

Figura 4 - Processo tradutório circular



Fonte: Nord (2016, p. 72)

De acordo com este processo tradutório circular, a autora propõe que o primeiro passo seja a análise do encargo de tradução, isto é, analisar os fatores que determinam a função do TM e a sua situação comunicativa. O segundo passo seria a análise do TB em duas direções: 1. Controlando a compatibilidade do encargo de tradução com a oferta de informação do TB; e, 2. Analisando detalhadamente todos os níveis textuais do TB, com ênfase e atenção nos

elementos relevantes para a produção do TM, e que cumpra a função determinada pelo seu encargo de tradução. Logo, após a análise do TB, o tradutor parte para o planejamento das estratégias de tradução, já pensando no encargo de tradução e no destinatário em prospecção. Assim, o último passo do processo é a redação final do TM, que, se tiver de acordo com os objetivos do encargo de tradução, consistirá em um TM funcional.

O processo tradutório circular centra-se no tradutor/intérprete (TRL), ou, no caso do ensino de línguas, na figura do aprendiz. Contudo, apesar do TRL ser o protagonista do processo tradutório, não poderá ser totalmente autônomo em relação aos outros participantes da atividade tradutória. Cientes disso, entendemos que as escolhas tradutórias estarão guiadas por um encargo de tradução, inserido em uma situação meta, que pode ser solicitado pelo: a) produtor do texto base (P-TB) ou autor/emissor (E-TB) do TB; b) receptor do TM (R-TM) ou um iniciador/cliente (INI) – que não é nem o autor/emissor, tampouco o receptor/destinatário; e ou receptor/destinatário (T-RD). Sobre os integrantes da atividade tradutória, Nord (2016) afirma que tais papéis podem ser realizados, na prática, por uma única pessoa. Por exemplo, quando um professor brasileiro escreve um discurso para uma palestra em português e o traduz ao espanhol para apresentar em um congresso de professores na Argentina, nesse caso o professor será o P-TB, E-TB, INI e TRL.

Ainda em defesa do uso da tradução funcionalista, Barrientos (2014) afirma que a tradução deve ser considerada como uma atividade orientada que visa a um propósito e não apenas como um processo de transferência linguística entre línguas. Neste sentido, a tradução deve ser concebida de forma ampla, buscando analisar não apenas os aspectos linguísticos, mas compreender quais aspectos culturais e pragmáticos estão envolvidos em todo o processo de tradução como comunicação entre línguas. À luz da teoria de Nord (2009), Barrientos (2014) afirma que a tradução é concebida na perspectiva funcionalista como uma ação comunicativa que não mais se limita às origens e às margens de reprodução do texto de partida, mas se desloca para a compreensão funcional desse texto em um determinado contexto de chegada.

A essa noção de funcionalidade do texto em um determinado contexto, Pontes e Pereira (2018) afirmam que o texto não pode ser compreendido em sua totalidade se isolado de sua situação ou prática comunicativa. Para os autores, mais do que lidar com sequências linguísticas ou composicionais (aspectos lexicais, sintáticos etc.), o tradutor lida com gêneros textuais. A partir dessa perspectiva, esses autores desenvolveram um trabalho com o objetivo de apresentar uma sequência didática, à luz do modelo de análise pré-tradutório de Nord

(2016), que proporciona ao futuro tradutor conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais, em especial peça teatral, e seu funcionamento nas distintas culturas envolvidas na tradução.

Ainda no viés de defesa do uso da tradução em sala de aula, Melo (2012), ancorada na perspectiva funcionalista da tradução, defende que essa atividade pode e deve ser utilizada no ensino e aprendizagem de LE. Para a autora, essa perspectiva funcionalista, que tem como objetivo empregar a tradução em benefício da comunicação intercultural, possibilita aos aprendizes ampliar a visão sobre o conceito e a prática de tradução. Para tanto, a autora propõe atividades de tradução em sala de aula a partir da aplicação do modelo de análise textual sugerido por Nord (1991) para avaliar os elementos intra e extratextuais que compõem o TB. Essa análise permite que os alunos reflitam sobre a importância de considerar os aspectos indissociáveis, língua e cultura, no momento de traduzir, pois, assim como aponta a autora, essa prática de ensino possibilita a discussão e a reflexão entre sujeitos, suas línguas e culturas.

Alguns trabalhos, além dos já citados, mais recentes como os de Pontes et al (2019); Duarte, Coan e Pontes (2018); Pereira (2016); Santos (2014); e Schneider e Bezerra (2011) também evidenciam a importância de se pensar a tradução desde um ponto de vista funcional e de se utilizar, durante o processo de realização da atividade de tradução, estratégias didáticas que proporcionem o aprimoramento e desenvolvimento das habilidades linguísticas dos aprendizes, bem como conscientizá-los sobre a heterogeneidade das línguas envolvidas no processo de tradução. Cientes disso, busca-se cumprir o objetivo de ter em aulas de E/LE alunos agentes no processo de ensino e aprendizagem de LE.

No tocante ao ensino de espanhol como língua estrangeira, encontramos um número significativo de publicações que contribuem para a melhoria da prática docente hodiernamente. Dentre essas publicações, destacamos Torres (2014) que discorre sobre a tradução no ensino de espanhol como LE e suas manifestações em sala de aula. Schneider e Bezerra (2011) buscam em seu trabalho intitulado *A tradução como ferramenta de ensino-aprendizagem de língua estrangeira espanhol* tecer algumas considerações sobre o uso da tradução no ensino de E/LE e sobre a relevância deste processo na criação e consciência do aluno a respeito das diferentes culturas existentes entre os falantes das línguas alvo e materna.

Ademais dos trabalhos citados, nos últimos anos dispomos de algumas publicações que objetivam trabalhar a importância da atividade tradutória e o ensino de espanhol como língua estrangeira. A exemplo desses trabalhos, temos Pereira (2018); Sandes (2018); Queiroz e Pinto (2018); Cesco, Abes e Bergmann (2016); Reis (2016); Pontes, Nobre e Freitas (2016); Simão (2011), dentre outros. No entanto, mesmo com todas essas investigações que

evidenciam a importância desse fenômeno como uma ferramenta útil para o ensino de línguas estrangeiras e com publicações que tecem considerações sobre a mudança de perspectiva, como Laiño (2014), Demétrio (2014), Oliveira (2016) e Duarte (2017), muitos são os desafios enfrentados pelos docentes, em especial quanto ao uso da tradução a favor da prática de ensino de espanhol como língua estrangeira.

Acreditamos que um dos principais desafios é o fato de que o professor, na maioria das vezes, utiliza o LD como único meio e fim para o ensino da LE, e, como já pontuado por Pontes e Francis (2014), percebe-se uma tendência de esse material fazer pouco ou nenhum uso da tradução como recurso didático. Ademais, acrescentamos a essa percepção, o fato de que, quando são apresentadas e da forma como são apresentadas, as atividades de tradução não conduzem os alunos a uma reflexão da língua base em relação à língua meta, o que impossibilita a participação efetiva do aluno quanto à ativação de conhecimentos culturais no processo de compreensão do TB e na produção do TM.

Diante das reflexões aqui apresentadas, percebemos que, embora nos deparemos com materiais didáticos que trabalhem a tradução desde uma perspectiva tradicionalista, a prática de tradução é uma atividade de grande valia no processo de ensino e aprendizagem de LE. Aqui, para além de pesquisas que orientem a condução na elaboração de material didático, cabe ao professor as devidas adequações para a prática das atividades de tradução que leve em consideração não apenas elementos linguísticos, mas, principalmente, extralinguísticos.

Na seção seguinte, apresentamos uma visão teórica acerca do livro didático de E/LE e sobre a tradução funcionalista com o propósito de identificar lacunas que possibilitem novos trabalhos e contribuam para a prática docente e para o uso da tradução.

2.4 O LIVRO DIDÁTICO DE E/LE E AS ATIVIDADES DE TRADUÇÃO

O livro didático¹⁷ é concebido como um dos principais instrumentos do processo de ensino e aprendizagem, visto que, na maioria das vezes, serve como guia de orientação para a condução das aulas. Apesar de considerarmos como um dos principais recursos metodológicos, cabe ressaltar, no entanto, assim como aponta Laiño (2010), que o LD se configura como uma das várias ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em

¹⁷ A critério de explicação, refere-se ao manual utilizado como componente-chave pelo professor para ministrar suas aulas, conforme Richards (1996).

sala de aula. Neste sentido, acreditamos que cabe ao professor selecionar material extra que complemente, de forma didática e lúdica, as lacunas apresentadas pelos LD, de modo que o livro texto não seja utilizado pelo professor como único instrumento que supre as necessidades que o processo de ensino e aprendizagem requer.

Para Azevedo (2004), essa concepção de livro que supre todas as necessidades advindas do processo de ensino e aprendizagem é frequentemente percebida nos ambientes escolares, isso porque, na maioria das vezes, os professores, devido a vários fatores, utilizam o LD como único material de ensino. Isso se dá pela comodidade de ter, a seu dispor, um material com conteúdo programático, sequência de temas, escolha de léxico, textos e exercícios já definidos. Em consonância com Azevedo (2004), Choppin (2001) afirma que os livros escolares, além de trazerem diretrizes para o professor, são ferramentas pedagógicas, suportes das verdades, meios muito poderosos de comunicação, cuja eficácia está na importância de sua difusão, com grande alcance em diferentes realidades pedagógicas. Além disso, este mesmo autor afirma que o LD exerce quatro funções essenciais no processo de ensino e aprendizagem, que variam de acordo com a época, o ambiente sociocultural, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização destas funções. As funções essenciais a que nos referimos são: função referencial (relacionada aos conteúdos educativos), função instrumental (base para exercícios com o objetivo de facilitar a memorização), função ideológica e cultural (o LD como agente de transmissão de cultura e dos valores das classes dominantes) e função documental (fornecimento de documentos textuais ou icônicos que favorecem o espírito crítico do aluno) (CHOPPIN, 2001).

Para além das considerações sobre o LD de Choppin (2001), Freitag et al (1989) afirmam que, durante muitos anos, este instrumento didático no Brasil desempenhou, de forma essencial, a funcionalidade de proporcionar, em diversas instancias e perspectivas, maior controle político-ideológico que propriamente a didática no tocante aos processos de ensino e aprendizagem.

Em se tratando de ensino de línguas estrangeiras, no tocante às definições apresentadas por Choppin (2001) e Freitag et al (1989), acreditamos ser demasiadamente exagerada a afirmação de que os LD são suportes da verdade, isso porque, é possível encontrar neste instrumento didático conceitos equivocados sobre determinados temas, que podem, assim como aponta Monteiro et al (2019), direta ou indiretamente, influenciar o aluno a determinadas características e estereótipos que são invenções discursivas criadas pelos capitalistas. Também seria um tanto quanto irresponsável afirmar que os LD cumprem uma

função ideológica e cultural, haja vista as lacunas existentes quando se trata de temas culturais, assim como apontam Laiño (2010) e Pontes e Francis (2014). Essas lacunas culturais são percebidas principalmente quando nos deparamos com materiais produzidos na Europa que apresentam aspectos culturais que fogem da realidade vivenciada pelo estudante brasileiro, por exemplo.

Se observarmos na história de ensino de E/LE no Brasil perceberemos que, embora tenham ocorrido iniciativas para a edição e publicação de material nacional, no tocante ao ensino de LE em cursos livre, ainda hoje se destacam materiais produzidos na Europa, como é o caso das seleções analisadas *Pasaporte* e *Vente*. Segundo Giglio (2006), em uma retrospectiva histórica do ensino de línguas estrangeiras e das abordagens metodológicas para a efetivação deste ensino no país, temos a nosso dispor, a partir da década de 1940, obras que viabilizaram o ensino de LE. Nas obras que foram analisadas por Giglio (2006), percebe-se uma predominância de publicações estrangeiras e que estes materiais foram utilizados em contextos diferentes e com finalidades diferentes, assim como aponta Guimarães (2018). A seguir, apresentamos algumas das obras adotadas para o ensino de E/LE a partir de 1940:

Quadro 6: Livros de E/LE utilizados a partir de 1940.

Título da obra	Autor	Observações
“Manual de espanhol”	Idel Becker	Adotado nas escolas públicas para o ensino secundário e nas Faculdades de Filosofia e Letras a partir da década de 40 do século XX.
“Curso prático de espanhol”	Francisco Frigério	Utilizado no Ensino Secundário, mas a partir da segunda metade da década de 70 do mesmo século.
“Curso de español”	Emilia Navarro Morales e Layla da Silveira Thomaz	Utilizado nos cursos do Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica.
“Vamos a hablar”	Felipe Pedraza Gimenez e Milagros Rodríguez Cáceres	Utilizado no Colégio Cervantes em São Paulo.
“Español en directo”, “Entrenosotros”	Aquilino Sánchez, Manuel Ríos e Joaquín Domínguez	Curso livre de línguas

“Antena”	Aquilino Sánchez, Juan Manuel Fernández e María Carmen Díaz	Curso livre de línguas
“Ven”	Francisca Castro, Fernando Marin, Reyes Morales e Soledad Rosa.	Curso livre de línguas

Fonte: Adaptado de Guimarães (2018)

Assim como apresentado por Giglio (2006), ainda é recorrente o uso de livros didáticos de E/LE, utilizados em cursos livres, produzidos na Europa, e, embora se perceba um aumento exponencial da produção de livros didáticos de E/LE para o ensino institucionalizado após a inclusão do idioma na grade curricular obrigatória brasileira nos anos 2000 com a “Lei do Espanhol”, como apontado por Guimarães e Freitas (2018), nos cursos livres a demanda ainda é suprida por produções estrangeiras. Estes materiais utilizados em cursos livres estão organizados de acordo com os parâmetros fornecidos pelo QEER, e, embora atendam às exigências do mercado de ensino não formal da língua, designação esta apresentada por Sokolowicz (2014), apresentam uma lacuna quanto aos aspectos socioculturais e, por vezes, negligenciam a importância da atividade de tradução, que aqui defendemos como uma atividade pedagógica útil no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Diante dessa lacuna, reafirmamos que há uma tendência para os livros didáticos de espanhol como língua estrangeira fazer pouco uso da tradução como recurso didático no ensino de LE. Acrescentamos a essa percepção, o fato de que, da forma como são apresentadas nos livros didáticos, as atividades de tradução não conduzem os alunos a uma reflexão da língua base em relação à língua meta, o que impossibilita a participação efetiva do aluno quanto à ativação de conhecimentos culturais no processo de compreensão do TB e na produção do TM.

Essa concepção de atividade de tradução presente em livros de línguas estrangeiras, corrobora com a visão de Franco (2018), quando afirma que os exercícios de tradução analisados nos livros didáticos de inglês como língua estrangeira necessitam de informações suficientes no que se refere a lugar, gênero, tempo, funções do texto base e aspectos culturais, tanto da língua meta quanto da língua base, para gerar um efetivo ato comunicativo. O autor, à luz de Laiño (2010), Millás (2012), Pontes e Francis (2014), Pontes (2014, 2017), afirma que, enquanto os livros estiverem orientados por uma perspectiva tradicional, encontraremos lacunas nas atividades de tradução, já que esta corrente prioriza o estudo de estruturas rígidas

e de memorização, deixando, em segundo plano, aspectos funcionais, como variação de tempo, forma, função e cultura.

Embora percebamos uma abordagem voltada para o trabalho e utilização de aspectos funcionais da língua, muito ainda necessita ser feito para uma real adequação das atividades propostas pelos livros didáticos de ensino de LE. Para esta efetiva adequação, o livro deve oferecer suporte para que o aluno possa compreender um texto, seja na modalidade verbal ou não-verbal. Assim como nos fala Nicolaidis e Fernandes (2008, p.48)¹⁸:

É preferível adotar um material didático que não apresente exatamente um perfil adequado às necessidades e preferências dos alunos em questão e fazer uma adaptação ao longo do curso, que elaborar um material ineficaz, pouco atrativo, que só alcança os objetivos do professor ou do sistema escolar e que não propicia o pensamento crítico e reflexivo do aluno. (2008, p. 48, tradução nossa)

É fato que não há material didático que atenda a todas as necessidades do processo de ensino e aprendizagem em qualquer que seja a língua e o nível de ensino. Como pontuado por Laiño (2010), na maioria das vezes, o livro não propicia espaços para a reflexão de alunos e professores ou, por exemplo, nem sempre o conteúdo apresentado no material em uso está adequado para o público-alvo. Ainda segundo a autora, nestes casos, cabe ao professor a tarefa de adequar o material a sua realidade e apresentar materiais extras, além de ponderar o que é mais relevante quando se trata do uso do LD aos seus propósitos de sala de aula. Ademais, Tomlinson e Masuhara (2005) afirmam que nenhum livro-texto publicado pode atender plenamente a todos os professores, alunos ou situações de aprendizado. Este fato faz com que o professor assuma a responsabilidade de adequar esse material ao contexto de ensino no qual está inserido.

Sobre essa noção de adequação de materiais, os mesmos autores apresentam algumas estratégias que podem auxiliar o professor quanto à utilização do material didático, como: (a) utilizar somente parte de uma unidade; (b) acrescentar ou excluir textos ou atividades; e (c) substituir ou complementar textos ou atividades de outras fontes. Em resposta às reações dos alunos, os autores também apresentam algumas estratégias que podem ser utilizadas pelo

¹⁸Texto base: Es preferible adoptar un material didáctico que no tiene exactamente un perfil adecuado a las necesidades y preferencias de los alumnos en cuestión y hacer una adaptación a lo largo del curso, que se elabora un material ineficaz, poco atractivo, que solo alcanza los objetivos del maestro o el sistema escolar y que no desarrollan el pensamiento crítico y reflexivo del alumno. (2008, p. 48).

professor como: (a) abreviar ou estender uma atividade; (b) deixar de realizar uma atividade e prosseguir para a seguinte; e (c) modificar a ordem das atividades

Embora acreditemos que não exista material didático completo, é inegável todos os benefícios advindos do LD, que norteia a prática de sala de aula. Em defesa do uso da tradução como prática pedagógica, entendemos ser necessário, no tocante ao ensino de LE, no momento de escolha do livro didático, analisar algumas concepções, tais como de língua e de tradução, apresentadas pelo material em análise. Igualmente, o professor também tem que ter bem delimitado essas concepções para a sua prática de ensino. Sobre essa concepção por parte do professor, ancorados à teoria de Leffa (1988), que nos mostra que a partir de 1960 a língua passa a ser analisada como um conjunto de eventos comunicativos, o que exige a análise das circunstâncias em que o texto é escrito e interpretado, acreditamos que não se pode mais realizar determinadas escolhas didáticas se estamos atualmente inseridos em um contexto cada vez mais interativo.

Essa nova perspectiva de contexto interativo, desde um ponto de vista funcional e comunicativo, concebe o texto de acordo com a sua função, e demonstra que as palavras não têm apenas significados imediatos, aqueles registrados em dicionários, mas adquirem um valor específico de acordo com o contexto em que estão inseridas. Dessa forma, supõe-se que o professor, no ato da escolha do livro didático, leve em consideração todos esses fatores para que, assim, tenha êxito em sua prática didática. No entanto, quando a escolha do material didático não leva em consideração o fato de que se deve trabalhar a tradução a partir de uma abordagem funcionalista, o professor se vê na necessidade de promover o caráter funcional do livro, realizando adaptações das atividades de tradução, o que nem sempre ocorre, devido a inúmeros fatores.

Outro aspecto importante a ser considerado nesse processo de avaliação do material didático para o ensino de línguas estrangeiras é o fato de que, mesmo que o objetivo inicial da aula de LE seja o conhecimento linguístico, o livro deve cumprir com o propósito de aproximar o aluno da língua em estudo e, para isso, não será suficiente atividades de tradução lexical de palavras descontextualizadas, seja por meio da tradução palavra por palavra ou da tradução literal. Para essa aproximação, o professor, por meio da utilização de material adequado, deve conduzir o aluno ao conhecimento de aspectos culturais expressos não apenas nas linhas, mas também nas entrelinhas do texto.

A exemplo de publicações que defendem a prática da tradução no ensino de língua estrangeira, temos Pontes (2017), Santos (2014), Agra (2007). A esse respeito, Agra (2007)

nos informa que a contextualização é imprescindível para a atividade tradutória, pois ela não se reduz a uma atividade mecânica de transcodificação linguística, mas trata de “desvendar” e interpretar o que está “por detrás” de uma palavra inserida em um determinado contexto sociocultural e que sentidos o vocábulo adquire em cada cultura.

Em se tratando de ensino de línguas estrangeiras em cursos livres, acreditamos que as escolhas de material didático cumprem certa exigência, já que a proposta dos cursos livres aqui apresentados, Centro Cearense de Idiomas e Casa de Cultura Hispânica, tem o propósito de trabalhar efetivamente sob os princípios da abordagem comunicativa. No entanto, é válido ressaltar que, nem sempre, no tocante às atividades de tradução, o mercado editorial oferece material adequado para tal prática. Desta forma, cabe ao professor realizar as devidas adequações e à comunidade acadêmica oferecer estudos que orientem a nova prática de elaboração de exercícios de tradução sob o viés funcionalista.

Por esse motivo, objetivamos fornecer contribuições para o ensino da tradução como uma ferramenta útil no processo de ensino e aprendizagem de LE por meio de transposições didáticas, que, segundo Almeida (2011), diz respeito à transposição do conhecimento científico para o conhecimento escolar. Esse movimento é realizado primeiro pela definição do conteúdo científico a fim de mostrar a sua amplitude e sua utilidade para a prática docente de professores de espanhol como língua estrangeira.

No capítulo seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos que nos auxiliaram na análise das coleções *Pasaporte* e *Vente* e contribuíram para a elaboração das propostas de adequação didática no tocante às atividades de tradução presentes nas referidas coleções.

3 METODOLOGIA

3.1 Natureza da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, utilizamos uma abordagem descritiva que, segundo Barros e Lehfeld (1990), refere-se à descrição do objeto por meio da observação e do levantamento dos dados coletados. Este método de caráter qualitativo tem por finalidade, a partir da análise do manual do professor/aluno e do caderno de exercícios, traçar generalizações sobre o tratamento dado à atividade de tradução nos livros *Pasaporte* e *Vente* de E/LE utilizados em cursos livres.

Para cumprir nosso objetivo, utilizamos também as orientações de Lakatos e Marconi (2001) e Gil (2002) no tocante à escolha do método, sendo este de caráter qualitativo, em que se considera o olhar subjetivo do pesquisador para a interpretação dos dados obtidos. Além disso, definimos o meio pelo qual foi realizada a obtenção do corpus. Sobre esse aspecto, amparamo-nos nos pressupostos teóricos da pesquisa de cunho documental. Ponderamos ser possível e necessárias pesquisas futuras com o intuito de reunir uma quantidade maior de coleções a serem analisadas com o propósito de mapear, em um sentido mais amplo, o tratamento dado às atividades de tradução à luz dos pressupostos funcionalistas em livros didáticos utilizados para o ensino de línguas estrangeiras.

3.2 Delimitação do universo e da amostra

O ensino de línguas estrangeiras, atualmente amparado pelas orientações do QECR, foi proposto pela primeira vez no Brasil no século XIX, quando o então monarca de Portugal, D. João VI, levado pela necessidade de ensinar novos idiomas (necessidade esta propiciada pelo estreitamento comercial entre o Brasil e os demais países, especialmente europeus) decretou a criação das primeiras escolas de idiomas do país. No entanto, a consolidação dessa nova modalidade de ensino só ocorreu no século seguinte, em meados dos anos 60, quando surgiram no país novos métodos de ensino.

Embora reconheçamos os esforços para ofertar um ensino de qualidade, em se tratando de nível básico, os estabelecimentos de educação não conseguem cumprir com os objetivos propostos pelo QECR. Segundo Souza (2013), estudos têm mostrado que o ensino de inglês, por exemplo, na rede regular de ensino não tem sido eficaz no que se refere à aquisição da

fluência significativa por parte dos alunos. É sabido que, mesmo que os professores tentem adequar o ensino de LE à realidade da educação básica, muitas são as barreiras a serem superadas, e essa realidade que há tempos acompanha o professor de línguas se dá por alguns fatores, a saber: salas superlotadas, pouca carga horária semanal, escassez de material didático, etc. Esses fatores, na maioria das vezes, contribuem para que as aulas de LE sejam reduzidas a meros exercícios de leitura e interpretação textual, caracterizando-se, assim, como uma proposta de ensino instrumental da língua meta, o que vai de encontro com as diretrizes propostas pelo QECR.

Essa realidade, que já nos acompanha há muito tempo, fomentou a necessidade de instituições de cursos livres com o propósito de ofertar o ensino de línguas estrangeiras e possibilitar ao aprendiz uma educação voltada para a aquisição das habilidades linguísticas, cujo objetivo é possibilitar ao aluno a competência de se expressar fluente e espontaneamente na língua meta. Para nossa análise, selecionamos dois cursos livres de ensino de línguas estrangeiras que são geridos por instituições públicas e, para cumprir com nosso propósito, baseamo-nos no arcabouço teórico de Christiane Nord (1991 2005, 2016), Atkinson (1993), Reiss e Vermeer (1996), Tomlinson e Masuhara (2005), Laiño (2010, 2014) e Pontes e Silva (2018).

3.2.1 Sobre os cursos livres

O primeiro curso, de responsabilidade da esfera estadual e totalmente gratuito, é gerido pela Secretaria de Educação do estado do Ceará, ministrado por professores efetivos, em sua maioria, da rede e atende preferencialmente a alunos regularmente matriculados na 1ª série do ensino médio com cursos de inglês, espanhol e francês. Os Centros Cearenses de Idiomas, mais conhecidos por sua sigla CCI; desenvolvem um trabalho de extensão do ensino de LE da rede pública estadual. Em todo o estado já existem 20 unidades em pleno funcionamento e essa nova política pública de ensino de LE atende a aproximadamente 12 mil alunos nos municípios de Aracati, Baturité, Camocim, Cascavel, Caucaia, Crateús, Fortaleza, Horizonte, Iguatu, Itapipoca, Juazeiro do Norte, Maracanaú, Maranguape, Quixadá e Russas. Em Fortaleza, por exemplo, são 6 unidades localizadas, em sua maioria, em grandes centros comerciais. Tendo como base a abordagem comunicativa, os CCI buscam cumprir os objetivos traçados pelo QECR nos níveis A1, A2, B1, e seus cursos são organizados em 6 semestres com carga horária total de 360h/a.

O segundo curso, oferecido pela Casa de Cultura Hispânica, sendo esta uma das Casas de Cultura Estrangeira, funciona como um projeto vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará com o objetivo de desenvolver ações, junto à comunidade, sob a forma de programas, projetos, cursos e eventos, a fim de promover a difusão de conhecimento e a divulgação dos valores artísticos e culturais, bem como a internacionalização da instituição. Ao todo, são oferecidos 8 cursos, sendo eles: alemão, espanhol, esperanto, francês, inglês, italiano, português e russo. Podem participar do processo seletivo candidatos com idade mínima de 14 anos completos e que tenham concluído ou que estejam concluindo o 9º ano do ensino fundamental.

Como nosso propósito é analisar o material de espanhol como língua estrangeira utilizado nesses cursos, temos, nos Centros Cearenses de Idiomas, a coleção *Pasaporte* que está organizada em 4 volumes. Já na Casa de Cultura Hispânica, temos como material utilizado o livro *Vente*, coleção esta que se organiza em 3 volumes. É válido ressaltar que, quanto aos volumes analisados, embora a coleção *Pasaporte* esteja organizada em 4 volumes, analisaremos apenas os volumes 1, 2 e 3, haja vista serem os volumes trabalhados ao longo dos 6 semestres nos CCI.

3.3 Procedimentos para coleta e análise de dados

Os cursos livres de línguas estrangeiras surgiram como uma alternativa de minimizar as fronteiras comerciais e culturais entre países, e no Brasil a primeira escola de idiomas foi criada no século XIX. Desde então, essa nova modalidade de ensino de línguas possibilitou um estreitamento não apenas econômico e cultural, mas também uma relação interpessoal e uma melhor qualificação para o mercado de trabalho por meio da formação de alunos proficientes em LE. Esse fato é de suma importância atualmente, haja vista que, assim como aponta Souza (2013, p.54), o ensino de uma língua estrangeira não é realizado de forma adequada na educação básica. Alguns são os motivos que propiciam essa triste realidade em âmbito de ensino público, dentre eles podemos citar a ausência de legislação específica¹⁹ para

¹⁹ Sobre este aspecto, é válido ressaltar que a Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, lei esta que tornava o ensino de Espanhol obrigatório nas séries finais da educação básica, foi revogada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A Lei 13.415/2017, conhecida como a “Reforma do Ensino Médio”, prevê a retirada da obrigatoriedade do ensino de espanhol da grade curricular do ensino médio, o que tem, até a presente data, inquietado docentes desta área, haja vista as poucas possibilidades de atuação dentro de seu campo de formação (para aqueles que têm apenas o Curso de Letras-Espanhol e que já estão inseridos no quadro de professores efetivos da rede pública estadual de ensino).

o ensino de línguas estrangeiras modernas, haja vista que apenas o ensino de inglês é tido como obrigatório em território nacional.

No Documento Curricular Referencial do Ceará para o ensino médio, publicado em setembro de 2021, no que se refere ao detalhamento do itinerário formativo, temos a seguinte redação:

As escolas que já ofertavam o componente curricular Língua Espanhola, antes da implementação do Novo Ensino Médio, deverão continuar ofertando o referido componente para suas/seus estudantes, seja por meio de unidades curriculares eletivas, seja como Unidade Curricular da Trilha de modo que a escola garanta a oferta a seus estudantes e a lotação da/o professor/a de Língua Espanhola. (CEARÁ, 2021, p.360)

Esta orientação direcionada apenas para as unidades escolares que já apresentavam em suas grades de ensino a disciplina de espanhol não é o início, mas a continuação da desvalorização do ensino de espanhol no âmbito do ensino regular, o que propiciará ainda mais o surgimento de novos cursos livres que ofertem, de forma integral, o ensino das línguas universais e de línguas emergentes que contribuem para a consolidação da comunicação em âmbito global.

Embora saibamos e reconheçamos a importância do inglês devido a sua abrangência mundial, questionamo-nos sobre o fato de o Brasil, cercado por países que têm o espanhol como língua oficial, fechar os olhos para essa realidade e, muitas vezes, negar a existência da necessidade de se falar mais de uma língua estrangeira. Arriscamo-nos a supor que questões de interesse político interferem diretamente nesta escolha. Como fator ainda mais agravante, assim como aponta Souza (2013, p.54), nem mesmo o ensino de LE que é previsto como oferta obrigatória na rede básica de ensino público cumpre os objetivos apresentados, o que muito prejudica a formação educacional da população brasileira.

Um exemplo bem recente dos prejuízos advindos da falta de competência linguística, no tocante ao ensino de LE, foi a desastrosa declaração feita por integrantes do Ministério da Saúde no ano de 2020 ao afirmarem que contratos em língua inglesa dificultaram a adesão ao

Após a revogação da Lei 11.161/2005, representantes de alguns estados, como Alagoas e Ceará, buscam saídas para a permanência do idioma nas séries finais do ensino médio. A exemplos de medidas, de forma indireta (já que não há comprovações documentais que a política pública dos Centros Cearenses de Idiomas seja uma das estratégias em curso para a resolução de tal problemática) temos a implementação de cursos livres ofertados a alunos do ensino médio da rede pública estadual do Ceará. Esta oferta de curso de LE, que atende a atualmente alunos de 15 municípios cearenses, configura-se como uma prática de “Educação Complementar”, que visa a capacitação de alunos em ensino de LE e prevê a formação continuada de professores da rede.

consórcio de vacina da *Covax Facility*. Esse fato adverso só exemplifica a necessidade de capacitar a comunidade, em geral, e evitar novos prejuízos à população brasileira.

Após examinar cuidadosamente 3 coleções de livros de espanhol, a saber *Embarque*, *Pasaporte* e *Vente*, optamos pela seleção das coleções *Pasaporte* e *Vente*. Tendo como foco de estudo a língua espanhola à luz dos pressupostos teóricos da Abordagem Comunicativa e sendo a elaboração de adequações didáticas um dos nossos objetivos, apresentamos os seguintes critérios para a seleção dos livros de ensino de língua espanhola.

- a) Os livros didáticos de língua espanhola deverão ser utilizados em cursos livres;
- b) Os livros didáticos de língua espanhola deverão estar de acordo com os princípios da abordagem comunicativa;
- c) Os livros didáticos analisados: manual do professor/aluno e caderno de exercícios; deverão conter atividades de tradução, visto que nos propomos a analisá-las e, a partir dos resultados, elaborar uma adaptação didática para o ensino de tradução em cursos livres.

Para realizar esta análise, em que organizamos inventários das coleções *Pasaporte* e *Vente*, utilizamos a proposta de Pontes e Silva (2018), que apresenta questões que objetivam saber a natureza da atividade de tradução e seu objetivo final. Essa proposta é composta por três eixos temáticos, a saber:

Quadro 7: Eixos Temáticos de análise do livro didático

Eixo -01– Questões gerais	
1	Qual a concepção de língua e de tradução adotada pelo livro didático?
2	Qual abordagem de ensino de línguas estrangeiras fundamenta as atividades de tradução do livro?
Eixo -02 –Tipos de atividades	
3	Que tipo de exercícios escritos de tradução são propostos pelo livro didático?
A	() Organização morfossintática
B	() Sequência de informação no texto
C	() Completar espaços em branco
D	() Redação de textos

E	()	Conjugação de verbos
F	()	Perguntas abertas
G	()	Perguntas de respostas múltiplas
H	()	Colunas
I	()	Palavra cruzada
J	()	Correções
K	()	Resumos
L	()	Outros
Eixo -03 – Modelo de Nord e o uso de textos auxiliares		
4		Os exercícios de tradução exploram o uso de gêneros textuais auxiliares que podem servir de guia para a análise do texto base e para a produção do texto meta na prática da tradução pedagógica?
5		Nos exercícios apresentados pelos livros didáticos, há informações textuais e extratextuais que auxiliam o processo de tradução, conforme propõe Nord (2016)?
A	()	Gênero textual (composição e funcionalidade)
B	()	Lugar, tempo e o porquê da tradução.
C	()	Funções do texto nas culturas base e meta.
D	()	Intenção do autor
E	()	Público receptor
F	()	Temática e conteúdo
G	()	Tipo de léxico utilizado, morfossintaxe e prosódia

Fonte: Adaptado de Pontes e Silva (2018, p. 25 e 26)

Os três eixos temáticos apresentados por Pontes e Silva (2018) nos conduziram para a análise e discussão das atividades de tradução presentes nas duas coleções utilizadas pelos cursos livres para o ensino de espanhol como língua estrangeira: *Pasaporte e Vente*.

Ao final deste procedimento de análise, em que foram mapeadas as atividades de tradução das duas coleções à luz de Jakobson (1973) e Pontes e Silva (2018), selecionamos 1 atividade de cada coleção para propor a adequação didática que, como defendemos, servirá de modelo para futuras adaptações de LD de língua estrangeira.

3.3.1 Coleção *Pasaporte*

A coleção *Pasaporte*, composta por quatro livros, pertence a editora *Edelsa* e apresenta livro do aluno, caderno de exercícios, livro do professor e seus referidos CDs de áudio. Esta coleção, de acordo com a descrição apresentada pela editora, aborda todos os componentes da língua prescrita por níveis de referência para o ensino de espanhol, de acordo com o Plano Curricular do Instituto Cervantes de 2007. Segundo a ficha técnica do material analisado, a seleção de atividades foi realizada respeitando a sequência e progressão didática e leva em consideração todas as competências comunicativas definidas no QECR.

Este material organiza seu conteúdo em âmbitos de usos da língua com o objetivo de preparar os aprendizes para a utilização do espanhol em contextos autênticos. Embora a coleção esteja organizada em 4 volumes, em nosso estudo analisamos apenas os volumes 1, 2 e 3, haja vista que são os utilizados nos CCI. Os livros 1 e 2, que correspondem respectivamente aos níveis de ensino de línguas A1 e A2, estão organizados em 6 módulos, que apresentam o conteúdo distribuído em âmbitos²⁰. Cada âmbito: pessoal, público, profissional e acadêmico; dispõe de 5 competências para a organização dos conteúdos a serem apresentados, a saber: competência léxica, gramatical, funcional, fonética e ortográfica e sociolinguística. Além dos âmbitos, cada módulo apresenta uma seção voltada para assuntos culturais.

O livro de nível 3 (B1) apresenta 8 módulos, dois a mais que os livros de nível inicial, e distribui o conteúdo também em âmbitos, e estes, por sua vez, em competências. Toda essa coleção organizada por Matilde Cerrolaza Aragón, Óscar Cerrolaza Gili, Begoña Llovet Barquero e Pilar Justo Muñoz, permite que o aluno conheça, compreenda e utilize o espanhol de forma prática e, a partir da organização em âmbitos, instrui o aluno a utilizar a língua de uma maneira mais adequada a cada situação comunicativa.

Uma característica que merece destaque referente à coleção *Pasaporte* é o fato de que no manual do professor, ao final de cada volume, encontramos a seção “*Apéndice metodológico y sugerencias de explotación*” que serve como guia de orientação para a condução das atividades. Nesta seção é apresentada a forma social de trabalho recomendada para cada atividade, seus objetivos e sugestões metodológicas, além de informações socioculturais. Por fim, a coleção apresenta também uma seção intitulada “*Selección de textos*

²⁰Ver Anexo II, pág. 161

fotocopiables para el aula". Nela o professor dispõe de mais recursos metodológicos para a condução de suas aulas, por meio de textos adaptados, que estão diretamente relacionados tematicamente aos módulos e que podem ser utilizados a critério do professor.

3.3.2 *Coleção Vente*

A coleção *Vente* tem por objetivo oferecer uma sequência didática orientada para uma aprendizagem real de língua seguindo o seguinte padrão: (i) Apresentação, (ii) Prática e (iii) Produção. Por meio de comandos claros e simples, a referida coleção da editora *Edelsa* apresenta amostras da língua em situações reais de uso, além da apresentação da cultura hispânica. Composta por três volumes, esta coleção foi organizada de acordo com os componentes da língua prescrita por níveis de referência para o ensino de espanhol e seguindo as recomendações do QECR: aprendizagem, ensino e avaliação.

O livro 1, que corresponde aos níveis A1 e A2, estruturado em 14 unidades tem como objetivo propiciar aos estudantes de LE um ensino de qualidade por meio da (a) qualidade da sequência didática, (b) facilidade de utilização das práticas apresentadas, (c) progressão realista do conteúdo ministrado, (d) trabalho sistemático da gramática, (e) plataforma digital de apoio, e (f) multidispositivos que auxiliam os aprendizes durante o processo de aprendizagem. Desde um ponto de vista mais específico, as unidades estão organizadas em 4 seções: (i) competência pragmática, (ii) competência linguística, (iii) competência sociolinguística e (iv) interação²¹. Ao final, encontramos uma seção cultural em que se propõe exercícios de compreensão leitora. O livro 2 segue a mesma organização e distribuição de conteúdo que o volume 1, no entanto, este volume corresponde ao ensino e aprendizagem em nível B1.

Assim como os livros 1 e 2, o 3, de nível B2, apresenta a mesma proposta de ensino e busca, em suas 12 unidades, trabalhar as quatro competências (oralidade, audição, escrita e leitura) de forma clara e simples, sempre explorando-as por meio de situações reais de uso da língua. Cada unidade se organiza em seções que buscam trabalhar aspectos pragmáticos, gramaticais, lexicais e sociolinguísticos e a organização do conteúdo é realizada da seguinte forma: compreensão auditiva, leitora, gramatical, lexical, expressão oral e expressão escrita. Os autores Fernando Marín Arrese, Reyes Morales Gálvez, Andrés Ibáñez e Mariano del

²¹ Ver Anexo III, pág. 163

Mazo Unamuno buscam apresentar um manual moderno e interativo em que se busca conservar a clareza e a simplicidade metodológica com o propósito de facilitar a tarefa dos alunos de espanhol como língua estrangeira.

3.4 Sobre as adaptações didáticas

As análises empreendidas foram realizadas à luz do referencial teórico que deram suporte a esta dissertação e incidem na seguinte questão: as atividades presentes nas coleções analisadas foram elaboradas tendo em vista a concepção de tradução funcionalista? A partir da identificação de como acontece o tratamento dado às atividades de tradução nos livros didáticos de língua espanhola utilizados em cursos livres, propusemos adaptações didáticas que contribuíssem para a prática docente em aulas de LE.

Sobre as adaptações didáticas, temos Tomlinson (2011) que afirma ser uma prática que consiste na realização de alterações do material didático a fim de improvisá-lo ou torná-lo mais adequado para uma determinada finalidade. A esse conceito, acrescentamos a ideia de que o processo de adaptação e desenvolvimento de materiais didáticos, por exemplo, devem ter como base princípios que tenham origem em análises críticas de teorias linguísticas de aprendizado e de ensino de idiomas (TOMLINSON; MASUHARA, 2005).

Ainda segundo estes mesmos autores, encontramos várias técnicas que podem contribuir para a adequação de materiais didáticos, como percebemos na tabela abaixo:

Quadro 8 – Categoria Mais (+)

Categoria Mais (+)	
Técnica	Exemplos
Adição	Os professores podem adicionar textos e/ou atividades diferentes.
Expansão	Os professores podem expandir os textos e as atividades de modo a aumentar a sua extensão, o grau de dificuldade, a profundidade etc.

Fonte: Adaptado de Tomlinson; Masuhara (2005, p. 27)

Quadro 9 – Categoria Menos (-)

Categoria Menos (-)	
Técnica	Exemplos
Exclusão	Os professores podem excluir alguns textos e/ou atividades.
Subtração	Os professores podem reduzir o número de sentenças em um texto ou parte de uma atividade.
Redução	Os professores podem reduzir os textos e atividades por meio da redução de sua extensão, do grau de dificuldade, da profundidade etc.

Fonte: Adaptado de Tomlinson; Masuhara (2005, p. 27)

Quadro 10 – Categoria Zero (0)

Categoria Zero (0)	
Técnica	Exemplos
Modificação	Os professores podem fazer mudanças nas instruções.
Substituição	Os professores podem substituir uma atividade por outra.
Reorganização	Os professores podem mudar as posições de textos e ilustrações.
Novo sequenciamento	Os professores podem mudar a sequência das atividades.
Conversão	Os professores podem mudar o gênero de um texto (de uma narrativa para um poema) ou transferir o conteúdo de um meio particular para um outro (por exemplo, de uma folha impressa para uma página da internet).

Fonte: Adaptado de Tomlinson; Masuhara (2005, p. 28)

Além destas três categorias apresentadas por Tomlinson e Masuhara (2005), amparamo-nos em dois dos cinco movimentos (reduzir, adicionar, omitir, modificar e complementar conteúdo ou atividades) apresentados por Tomlinson (2011), sendo eles os movimentos de “adicionar” e “modificar” as propostas de tradução encontradas nos livros didáticos.

Após a leitura e análise dos livros didáticos pertencentes ao nosso corpus, elaboramos um quadro-resumo, à luz das concepções de tradução segundo Jakobson (1973), que nos auxiliou a compreender como é realizado o tratamento das atividades de tradução nesses LD, o que responde ao objetivo geral de nossa pesquisa, e apontamos o tipo de atividade de

tradução à luz de Pontes e Silva (2018). Para tornar possível esta análise, utilizamo-nos do seguinte percurso de análise:

- a) leitura e identificação da abordagem do tratamento dado às atividades de tradução nos livros didáticos;
- b) registro das páginas que contêm as propostas de atividades de tradução;
- c) digitalização das páginas localizadas;
- d) organização de inventários de acordo com cada coleção levando em consideração a classificação dos tipos de tradução apresentada por Jakobson (1973);
- d) análise e discussão da abordagem das atividades de tradução, com base no modelo de análise de Pontes e Silva (2018);
- e) escolha de 1 atividade de cada coleção para a elaboração das propostas de adaptações didáticas que explorem o uso da tradução desde uma perspectiva funcionalista; e
- f) comparação dos resultados encontrados, a partir de um quadro-resumo, entre as coleções *Pasaporte e Vente*.

No capítulo seguinte, apresentamos de forma mais detalhada as coleções analisadas e, por meio de inventários e quadros resumos, apontaremos o quantitativo de itens/questões que abordam a tradução. Nos inventários, classificamos as atividades de tradução de acordo com os pressupostos teóricos de Jakobson (1973), a saber: tradução intersemiótica, interlingual e intralingual. Em seguida, apresentamos exemplos de atividades de tradução retirados das coleções analisadas que condicionam a apresentação de uma adaptação didática que contribua para o ensino de LE e aponte, a partir do viés funcionalista, os benefícios advindos de uma atividade de tradução bem orientada para a proposta da AC. Ademais, ao longo de toda a análise, realizamos a classificação das atividades que compõem o corpus desta pesquisa à luz de Pontes e Silva (2018), a partir do quadro que versa sobre os eixos temáticos de análise do livro didático.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO USO DA TRADUÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Este capítulo está dedicado à análise, à luz dos pressupostos teóricos do funcionalismo, dos exercícios de tradução presentes no manual do professor/aluno e no caderno de exercícios das coleções de espanhol como língua estrangeira. Como informado no capítulo anterior, utilizamos as concepções de tradução segundo Jakobson (1973), Barbosa (2004) e Pontes e Silva (2018), que nos auxiliaram no mapeamento e classificação das atividades de tradução nesses LD; as ideias sobre tradução funcionalista de Nord (2016); e os princípios de adaptação didática de Tomlinson e Masuhara (2005). Para tal, organizamos este capítulo em três subseções: i) Coleção *Pasaporte*; ii) *Vente*; e iii) comparação dos resultados.

Partindo da ideia de se trabalhar a tradução em aulas de LE e após todos os esclarecimentos fornecidos por Jakobson (1973) e Barbosa (2004), acreditamos ser válido refletir um pouco sobre Tradução interiorizada e Tradução pedagógica e retomar as questões que motivaram esta dissertação para que, ao final, cheguemos aos resultados. Para problematizar essa reflexão, questionamo-nos quanto às práticas utilizadas nas abordagens de ensino de LE aqui mencionadas²², no tocante ao uso da tradução, e lançamos as seguintes perguntas: O que motiva o efeito cíclico percebido nas abordagens de ensino de LE desde o surgimento da AGT? O que impossibilitava a permanência de tais abordagens e a continuidade de sua prática em sala de aula? Certamente, não temos respostas assertivas para findar estas discussões, mas acreditamos que o fato de a LM ser desconsiderada para “efeitos positivos” no processo de ensino e aprendizagem pode ser a chave deste problema. Isso porque, quando negamos a utilização de conhecimentos já adquiridos pelo aluno, negligenciamos sua experiência de mundo, seus conhecimentos culturais e a capacidade de relacionar fatos e emitir opiniões com mais facilidade.

É inegável a influência que a LM exerce sobre a forma como pensamos e praticamos qualquer língua estrangeira, pois é dela que partimos, mesmo que de forma inconsciente, para compreender o que se expressa em LE e, neste processo, é inegável a utilização do recurso de tradução, seja a interiorizada ou a pedagógica. Como aponta Laiño (2010), a língua, a literatura e a cultura são elementos indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem e, neste caso, acreditamos que as atividades de tradução servem como ponte entre duas culturas,

²² Ver tópico 2.1 *A tradução e as abordagens de ensino de língua estrangeira*.

entre duas línguas, por exemplo, e contribuem diretamente para a construção de sentido em sala de aula e fora dela também.

Refletindo sobre isso e concordando com a visão de Hurtado (1998), no tocante ao uso da tradução em aulas de LE, o aluno utiliza a estratégia de tradução de forma natural, principalmente em níveis iniciais, para compreender os enunciados por meio da LM, e isso se dá devido à insegurança quanto ao uso de expressões e vocabulários necessários para a prática da oralidade. Esse contexto faz com que o aluno recorra ao seu conhecimento gramatical em LM, para se comunicar em LE. Esse processo, que consideramos como natural nos níveis iniciais, é o que chamamos de tradução interiorizada. Sobre isso, Romanelli (2009) afirma que a alta frequência de uso deste recurso de ensino se dá na medida em que há o desconhecimento de estruturas gramaticais e léxicas. Ainda segundo o autor, a tradução interiorizada vai sendo menos utilizada na medida em que o aluno avança em níveis de aprendizagem.

No que tange ao recurso de tradução de forma inconsciente, por parte do aluno, e explorando esta prática de forma consciente e planejada, por parte de professores e executada por alunos, encontramos na tradução pedagógica uma estratégia de aplicação de atividades de tradução em que, pelo professor, são propostos exercícios tradutórios que se caracterizam como conscientes e, pelos alunos, são executadas atividades de forma também conscientes, diferente da tradução interiorizada. Segundo Laiño (2014), essa diferença se dá por a tradução pedagógica ser uma atividade metacognitiva, em que o aluno é consciente de seu aprendizado, ao ponto de refletir e definir estratégias e escolhas tradutórias. Ainda segundo a autora, estes exercícios podem ser variados, dependendo do objetivo do docente. O exercício tradutório pode estar mais focado nos elementos linguísticos ou nas questões culturais das línguas envolvidas. Seja qual for o intuito, o estudante deverá refletir sobre a melhor forma de expressar-se na língua estrangeira.

A seguir, iniciamos as considerações acerca da análise empreendida da coleção *Pasaporte* por meio do mapeamento e discussão das atividades de tradução presentes na referida coleção e, ao final, selecionamos 1 atividade para propor a adequação didática que, como defendemos, servirá de modelo para futuras adaptações de LD de língua estrangeira.

4.1 Coleção *Pasaporte*

A primeira coleção analisada, *Pasaporte*, organizada pela editora *Edelsa* apresenta os conteúdos em âmbitos de usos da língua e tem por objetivo preparar o estudante a utilizar o

espanhol em contextos autênticos. A divisão dos livros se apresenta da seguinte forma: livros 1 e 2 (respectivamente níveis A1 e A2) apresentam 6 módulos, cada módulo contendo 4 âmbitos: *Personal*, *Público*, *Profesional* e *Académico*. Além dos âmbitos, os módulos dispõem de uma seção intitulada “*Cultura hispânica*”, que tem por finalidade realizar uma exposição sobre música, datas comemorativas, gastronomia, principais pontos turísticos, etc. O livro 3 (nível B1) apresenta 8 módulos, cada módulo contendo 4 âmbitos, os mesmos apresentados nos livros 1 e 2. Assim como nos livros 1 e 2, o volume 3 apresenta uma seção extra, esta intitulada “*Y si vas a América*”, cujo objetivo é trabalhar algumas das variantes do espanhol em diferentes situações de uso, por meio da utilização de textos autênticos.

Embora muitos defendam o uso exclusivo do livro didático em sala de aula, quando se trata de ensino de LE, é necessário tomarmos algumas precauções. Laiño (2010), por exemplo, leva-nos a refletir sobre como os conteúdos são ensinados nos LD de espanhol como língua estrangeira. Para a autora, na maioria das vezes, os conteúdos ensinados estão focados em elementos puramente gramaticais, e, como consequência desta falta de contextualização, ocorre o apagamento e esquecimento da cultura deste aluno de LE. Este apagamento ocorre, pois os textos dispostos nos livros didáticos de língua estrangeira não dispõem de atividades que instiguem os alunos a correlacionar aspectos culturais da cultura meta e da cultura materna. Na coleção analisada, por exemplo, encontramos poucos exercícios de tradução e as poucas propostas de exercícios estão, em sua maioria, condicionadas a traduções palavra por palavra ou à relação entre vocabulário e imagens, de modo a trabalhar, neste último caso, com as traduções intralingual e intersemiótica. Esse fato evidencia o papel importantíssimo do professor e sua liberdade para realizar adaptações do material didático e/ou apresentar material extra para que a condução dos exercícios de tradução não esbarre no modelo tradicionalista proposto pela AGT.

De modo a problematizar a discussão aqui apresentada, retomamos duas questões centrais presentes no quadro 7, que apresenta os eixos temáticos de análise do livro didático que norteiam esta dissertação. A primeira delas faz referência às concepções de língua e de tradução adotadas pelo LD em análise e a segunda sobre qual abordagem de ensino de línguas estrangeiras fundamenta as atividades de tradução presentes na coleção *Pasaporte*. Sobre isso, embora percebamos que a referida coleção se fundamente nos pressupostos da AC, já que visa ao ensino de LE por meio de situações reais do cotidiano de um hispano-falante, e que a escolha desta abordagem condicione direta ou indiretamente o uso da língua a partir de uma concepção heterogênea, nos volumes 1 e 2 da coleção *Pasaporte* pouco se vê o trabalho da

diversidade linguística e, na maioria das vezes, quando se apresenta, resume-se a notas explicativas, como nos exemplos das figuras 5 e 6:

Figura 5: Ilustração de atividade – Livro *Pasaporte A1*

4 Competencia sociolingüística: las formulas de cortesía en España e Hispanoamérica

El concepto de cortesía.

a. Relaciona.

Patricia es peruana, Mauricio es colombiano, Lilitiana es argentina. Los tres coinciden en pensar que los españoles utilizan poco las fórmulas de cortesía, se expresan mucho en imperativo, casi nunca dan las gracias y no suelen pedir disculpas.

1. Para responder al agradecimiento: a. Gracias, muchas gracias.
 2. Cuando te presentan a alguien: b. De nada, no hay de qué.
 3. Para pedir disculpas: c. Encantado/a.
 4. Para entrar en contacto: d. Perdón, disculpe, lo siento.
 5. Para expresar agradecimiento: e. Oiga, por favor, perdone.

¿Es igual en tu cultura?

a. Lee estos diálogos y di si en tu cultura las personas se expresan así normalmente. ¿Qué tienes que añadir para ser más cortés?

En Hispanoamérica se utilizan más frecuentemente estas fórmulas, mientras que en España no se considera maleducado expresar algunas cosas en imperativo y el trato, en general, es más "seco".

Fonte: *Pasaporte A1, Libro del alumno* (2007, p. 96).

Figura 6: Ilustração de atividade – Livro *Pasaporte A1*

5 Competencia fonética y ortográfica: el sonido [y] y sus grafías (y) y (ll).

La elle y la i griega.

a. Lee en voz alta estas palabras:

calle, llamar, yo, ellos, ayer, calle Mayor, suyo, pollo, payaso, lluvia, yema, Yolanda.

Como ves, la elle (ll) y la i griega (y) sirven para escribir el mismo sonido.

Variantes

b. Escucha las palabras de la actividad anterior pronunciadas por una persona rioplatense y por otra española y escríbelas en la columna correspondiente.

Este sonido varía mucho en diferentes zonas hispanohablantes, especialmente en la manera de hablar llamada "variante rioplatense", que se da en el Río de la Plata (Argentina, Uruguay y Paraguay).

VARIANTE RIOPLATENSE	VARIANTE PENINSULAR

Fonte: *Pasaporte A1, Libro del alumno* (2007, p. 96).

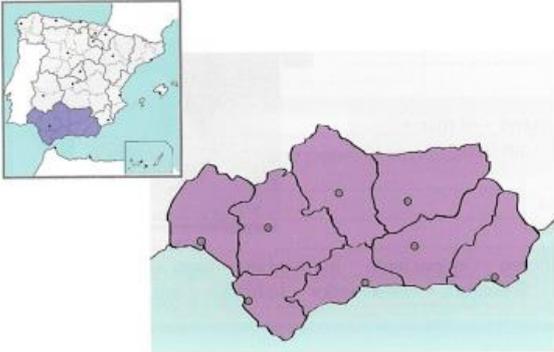
Nos exemplos acima, retirados do livro do aluno, volume 1, percebe-se a preocupação em apresentar aos estudantes de E/LE a variedade existente entre países hispano-falantes. No entanto, são poucas as vezes que há este trabalho e, quando se apresenta, é reduzido a notas explicativas. Nestes exemplos, seria oportuno a adaptação didática por meio da inserção de textos escritos ou orais que exemplifiquem o uso destes elementos em diferentes regiões de fala hispânica. Diferente do que é apresentado nos livros 1 e 2, no livro de nível B1, percebe-se o uso da língua em diferentes países hispano-falantes de forma sistemática, isto porque, ao final de cada módulo, apresenta-se a seção “...y si vas a América”. Esta seção está dedicada para o trabalho efetivo das mudanças existentes na língua em espaços geográficos diferentes, como se vê nas figuras 7 e 8:

Figura 7: Ilustração de atividade – Livro *Pasaporte B1*

COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA: los rasgos del habla andaluza.

Andalucía.

a. Federico García Lorca era andaluz, nació en Granada. Observa en el mapa de España la comunidad de Andalucía y escribe el nombre de sus principales ciudades.



- Almería tiene playas y está junto a otra comunidad autónoma, la de Murcia.
- Huelva hace frontera con Portugal.
- Cádiz es la provincia situada más al sur.
- Málaga está entre Cádiz y Granada.
- Sevilla es interior y hace frontera con Cádiz, Huelva, Málaga y Córdoba.
- Jaén es totalmente interior y hace frontera con Córdoba.
- Córdoba está entre Sevilla y Jaén.
- Granada está junto a Almería.

La variante andaluza.

b. En Andalucía el español presenta una modalidad propia, una variante que solo se refleja en la lengua hablada, no en la escrita. Escucha esta poesía leída por una persona de Andalucía.

— ¿Qué cosas te parecen diferentes en las dos formas de hablar?

LA GUITARRA
 Empieza el llanto de la guitarra.
 Se rompen las copas de la madrugada.
 Empieza el llanto de la guitarra.
 Es inútil callarla.
 Es imposible



Fonte: *Pasaporte B1, Libro del alumno* (2014, p. 15).

Figura 8: Atividade de tradução – Livro *Pasaporte B1*

EL JUEGO DE CÓMO SE DICE.

3- En cada país hay expresiones coloquiales propias. Escucha a estos hispanos hablando y relaciónalas.

 En España	 En México	 En Argentina
1. bobo 2. gamberro 3. guapo 4. guay 5. muchacho 6. tío	a. chavo b. chido c. cuate d. padrísimo e. pendejo f. pendenciero	I. pibe II. boludo III. guapo IV. lindo V. macanudo VI. pibe

NOTA LA DIFERENCIA.

4- Lee estas breves frases. Identifica al español, al mexicano y al argentino.

→ ¡Cuate, ándate! → ¡Ven, tío! → ¡Venite, pibe!

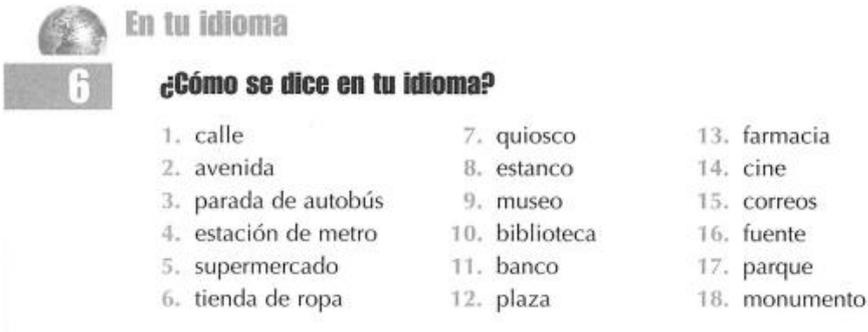
Fonte: *Pasaporte B1, Libro del alumno* (2014, p. 31).

Analisando os exemplos acima, é possível afirmar que a coleção *Pasaporte* apresenta uma concepção de língua heterogênea, embora priorize o trabalho com variações linguísticas de determinadas regiões, como observamos nas figuras 7 e 8. No entanto, no geral, as atividades de tradução do livro 3 convidam o aluno a refletir sobre o uso da língua enquanto elemento multifacetado. Diante do exposto, retomamos nosso primeiro objetivo específico para evidenciar a que concepção de língua a coleção *Pasaporte* utiliza em seus livros: a língua enquanto sistema heterogêneo.

Sobre a concepção de tradução, entendemos que, embora se trabalhe a LE desde uma abordagem comunicativa, as atividades de tradução, muitas vezes, apresentam-se de forma mecanicista, sem que haja uma relação entre texto e contexto. Nas atividades de tradução mapeadas nos 3 volumes desta coleção, deparamo-nos com exercícios de tradução intralinguística e intersemiótica, que, na maioria das vezes, não partem de um contexto para a sua realização e se resumem frequentemente, por exemplo, a uma relação de sinonímia, sem explorar diretamente os diferentes usos de determinadas estruturas/termos em contextos diversos. Sobre o trabalho com sinonímia, é válido destacar as considerações de Garrido Rodríguez (2006) quanto à ideia de sinônimos parciais e totais, este referindo-se à característica de apresentar significado igual ao termo em comparação e aquele quando há termos que, embora pertençam ao mesmo campo de sinonímia e que possam ser

intercambiáveis, mantêm características conotativas próprias. Vejamos o exemplo da Figura 9:

Figura 9: Atividade de tradução – Livro *Pasaporte A1*



6 **En tu idioma**
¿Cómo se dice en tu idioma?

1. calle	7. quiosco	13. farmacia
2. avenida	8. estanco	14. cine
3. parada de autobús	9. museo	15. correos
4. estación de metro	10. biblioteca	16. fuente
5. supermercado	11. banco	17. parque
6. tienda de ropa	12. plaza	18. monumento

Fonte: *Pasaporte A1, Libro de ejercicios* (2007, p. 48).

O exemplo da atividade 6, figura 9, além de nos convidar a refletir sobre a ideia de sinônimos, sejam totais e/ou parciais, faz com que reflitamos sobre a importância de se traduzir a partir de um contexto, pois, para Hurtado (1999), a tradução de palavras descontextualizadas não é benéfica para o estudante, visto que, a depender do contexto, um termo pode apresentar mais de um sentido. Em língua portuguesa, por exemplo, temos o termo “manga” que, a depender do contexto pode variar no sentido, o que condiciona também a uma mudança de classe gramatical. Em língua espanhola, temos no exemplo da figura 9 elementos que pertencem aos campos semânticos de estabelecimentos comerciais e meios de transportes e, ao nos depararmos com o termo “*Fuente*”, que, a depender do contexto inserido, pode sofrer mudança de sentido, percebemos a variedade que circunda a língua, seja ela falada ou escrita. Vejamos os exemplos do quadro a seguir:

Quadro 11: Exemplo de sinônimos parciais

1º contexto	<i>En la plaza hay una fuente.</i>
2º context	<i>Él sacó la información de una fuente segura.</i>

Fonte: Criado pela Autora (2022)

Sobre o termo em destaque, de acordo com a *Real Academia Española*²³, significa: 1. Manancial de água que brota da terra; 2. Aparato ou artifício de onde sai água nos jardins e

²³ Ver <https://dle.rae.es/fuente>

nas casas, ruas ou praças, para diferentes usos; [...] 7. Princípio, fundamento ou origem de algo; 8. Pessoa ou coisa que propicia informações etc. No primeiro exemplo do quadro 11, o termo em destaque se relaciona às definições 1 e 2, já no segundo exemplo deste mesmo quadro, o sentido pode ser substituído pelas definições 7 e 8. Embora a atividade da página 48 do livro de exercícios, volume 1, da coleção *Pasaporte* condicione o sentido do termo às definições 1 e 2 do dicionário acima apresentado, cabe ao professor conduzir uma discussão sobre os diferentes sentidos que se pode apresentar para o termo em destaque.

Diante do exposto, após a análise da coleção *Pasaporte*, organizamos um inventário com 6 tabelas, seguindo o modelo elaborado por Franco (2018), em que evidenciamos, à luz de Jakobson (1973), como a tradução é abordada nesta coleção. Após a exemplificação de cada inventário, expomos quadros com a orientação apresentada no guia didático do professor para cada atividade proposta. No primeiro inventário de atividades de tradução, Tabela 1, são identificadas dezessete (17) atividades que, por meio de comandos como “*Relaciona*”, “*identifica*” “*Busca el equivalente*”, conduz o aluno a associar palavras às imagens, como apresentado na Figura 10, como veremos mais abaixo:

Tabela 1: Inventário de atividades de tradução *Libro del profesor/alumno – A1 – Pasaporte*.

	PÁGINA	TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA	TRADUÇÃO INTERLINGUAL	TRADUÇÃO INTRALINGUAL
1	18	X		
2	29	X		
3	44			X
4	60	X		
5	65	X		
6	73	X		X
7	78	X		X
8	92	X		
9	94			X
10	104	X		
11	112	X		
12	114	X		
13	116	X		
14	124			X

15	140	X
16	144	X
17	150	X

Fonte: Adaptado de Franco (2018, p.89)

No primeiro inventário de análise da coleção *Pasaporte*, deparamo-nos com atividades de tradução intersemiótica, em que o aluno é conduzido a relacionar signos verbais e não verbais. Como observamos no recorte do quadro 7, no tocante ao eixo 2, que versa sobre os tipos de atividades propostas no LD, apontamos para a classificação das atividade nos itens H e L.

Quadro 12: Recorte Quadro 7: Eixos temáticos de análise do livro didático

Eixo -02 –Tipos de atividades		
3	Que tipo de exercícios escritos de tradução são propostos pelo livro didático?	
A	()	Organização morfossintática
B	()	Sequência de informação no texto
C	()	Completar espaços em branco
D	()	Redação de textos
E	()	Conjugação de verbos
F	()	Perguntas abertas
G	()	Perguntas de respostas múltiplas
H	()	Colunas
I	()	Palavra cruzada
J	()	Correções
K	()	Resumos
L	()	Outros

Fonte: Adaptado de Pontes e Silva (2018, p. 25 e 26)

Observamos que na coleção *Pasaporte*, quando se propõe uma atividade de sinonímia, os itens são organizados em colunas para que o aluno relacione os termos da coluna A aos sinônimos da coluna B. Essa organização de atividade faz com que apontemos para o uso do tipo de atividade H, que se refere a “Colunas”. Ainda nesta vertente de se trabalhar com sinônimos, encontramos muitas atividades em que os alunos são orientados a relacionar um

termo à imagem correspondente, atividade esta que, de acordo com o quadro Eixos temáticos de análise dos LD, classificamos como “Outros”, item L do quadro 12. Vejamos agora o exemplo da figura 10:

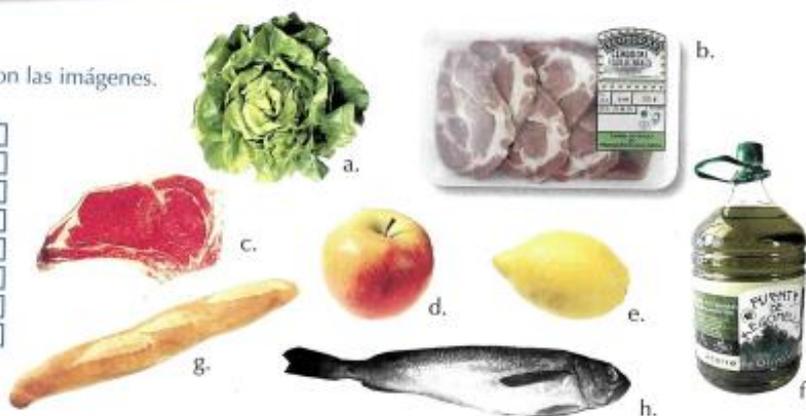
Figura 10: Atividade de tradução – Livro *Pasaporte A1*

España se caracteriza por la dieta mediterránea.



• Relaciona las palabras con las imágenes.

1. Carne de cerdo
2. Merluza
3. Aceite de oliva
4. Pan
5. Carne de ternera
6. Lechuga
7. Manzana
8. Limón



- ¿Y en tu país? Explica cómo es la dieta de tu país: ¿qué se come normalmente?
- Ahora, explica a tu compañero cómo es tu dieta, qué te gusta y qué no te gusta comer.

CAUSAS

Fonte: *Pasaporte A1, Libro del alumno* (2007, p. 65).

Na atividade proposta para a seção “Acción” do “Ámbito Personal” que finaliza o módulo 3 do livro A1, temos um exemplo de atividade que induz o aluno a relacionar os termos às imagens dispostas na atividade, que aqui classificamos como um tipo de atividade “Outros”, item L do Eixo Temático 2. No entanto, embora se proponha a relação entre texto verbal e não verbal, observamos que não se apresentam muitas informações sobre o contexto no qual estes itens de alimentação podem ser inseridos. Ao consultar as sugestões para a

realização desta atividade no apêndice metodológico apresentado no manual do professor, deparamo-nos com uma orientação limitada ao que já é apresentado na página 65 do livro. Vejamos abaixo o que diz a sugestão:

Quadro 13: Apêndice metodológico – Manual do professor, *Pasaporte A1*.

<i>Actividad (Figura 5)</i>	<i>Forma social de trabajo recomendada</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Sugerencias</i>
<i>Acción</i>	<i>Individual y presentación plenaria</i>	<i>Actuar en español utilizando todos los conocimientos y habilidades adquiridos para hablar de su dieta</i>	<i>Sus estudiantes leen el texto. Una vez leído, fórmúeles preguntas de comprensión. A continuación realizan la actividad de relacionar palabras con imágenes. Por último, individualmente piensan en sus gustos y en su dieta y escriben las frases. Para ayudarles, póngales ejemplos con las causas. Por último explican sus gustos a toda la clase. Es importante guardar constancia de los resultados para realizar bien la acción del ámbito público.</i>

Fonte: Adaptado de *Pasaporte A1, Libro del profesor* (2007, p. 181).

O exemplo de atividade de tradução apresentado na figura 10 nos remete à questão 4 do Eixo 3, apresentado no quadro 7, que versa sobre o uso de textos auxiliares. Sobre este exemplo, entendemos que a utilização de um texto, de caráter expositivo, contribui diretamente para a realização da atividade de tradução, já que o aluno tem a sua disposição, por meio de uma linguagem verbal, os termos e a materialização visual dos termos que serão traduzidos.

Quadro 14 – Recorte Quadro 7: Eixos temáticos de análise do livro didático

Eixo -03 – Modelo de Nord e o uso de textos auxiliares	
4	Os exercícios de tradução exploram o uso de gêneros textuais auxiliares que podem servir de guia para a análise do texto base e para a produção do texto meta na prática da tradução pedagógica?
5	Nos exercícios apresentados pelos livros didáticos, há informações textuais e extratextuais que auxiliam o processo de tradução, conforme propõe Nord (2016)?
A	() Gênero textual (composição e funcionalidade)
B	() Lugar, tempo e o porquê da tradução.
C	() Funções do texto nas culturas base e meta.
D	() Intenção do autor
E	() Público receptor
F	() Temática e conteúdo
G	() Tipo de léxico utilizado, morfossintaxe e prosódia

Fonte: Adaptado de Pontes e Silva (2018, p. 25 e 26)

Embora os autores pudessem sugerir a apresentação de outros tipos de texto para a condução da atividade no tocante ao trabalho com vocabulário de comida, no manual do professor sugere-se apenas a reprodução do que está no livro. Neste caso, cabe ao professor a tarefa de adequar, a fim de melhorar a atividade proposta pelo LD. Essa lacuna corrobora a necessidade de o professor não utilizar apenas o LD como único instrumento didático. Como sugestão de adequação didática, no exemplo de atividade da figura 10, o professor pode levar para a sua sala de aula encartes de supermercados, impressos da internet, tanto de LE quanto de LM com o objetivo de propiciar uma reflexão sobre aspectos linguísticos e culturais da LE e LM.

Assim como a atividade da Figura 10, apresentamos outro modelo de atividade retirado do manual do professor/aluno em que se propõe a tradução por meio da relação entre signos verbais e não verbais. Vejamos a figura 11 e a sugestão apresentada para a condução da atividade presente no manual do professor:

Figura 11: Atividade de tradução – Livro *Pasaporte A1*

1 Competencia funcional: preguntar por una dirección e informar.

¿Dónde está?

a. Escribe debajo de los dibujos la expresión adecuada.

Las direcciones

A la derecha
A la izquierda
Todo recto
Al final
Lejos
Cerca
Enfrente
Detrás
En...

Fonte: *Pasaporte A1, libro del alumno* (2007, p. 92).

Quadro 15: Apêndice metodológico – Manual do professor, *Pasaporte A1*.

<i>Actividad (Figura 11)</i>	<i>Forma social de trabajo recomendada</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Sugerencias</i>
<i>1.a.</i>	<i>Individual y corrección plenaria</i>	<i>Conocimiento de los exponentes funcionales (a la derecha, a la izquierda...).</i>	<i>Sus estudiantes realizan la actividad individualmente. Después, se revisa en el pleno.</i>

Fonte: Adaptado de *Pasaporte A1, Libro del profesor* (2007, p. 190).

Os exemplos das figuras 10 e 11 corroboram com a noção de atividade de tradução defendida por Costa (1988), Widdowson (1991), Atkinson (1993), Ridd (2000), Romanelli (2009) e Balboni (2011): que se trabalhe a tradução a partir do contexto comunicativo; e remonta à ideia apresentada no primeiro objetivo específico desta pesquisa, a saber: a noção de que o livro didático, a partir de uma concepção de língua dinâmica e heterogênea, propõe, no tocante às atividades de tradução, uma metodologia comunicativa para o ensino de língua estrangeira, a partir do uso de textos autênticos. Na figura 10, por exemplo, dispomos de um texto descritivo que convida o aluno a refletir sobre hábitos alimentares da região mediterrânea. Nesta atividade, o aluno parte da leitura de um texto para associar conceito à imagem acústica e, desta forma, identificar o sentido de um termo a partir de sua função dentro de um contexto. Na figura 11, por sua vez, temos uma imagem que representa um texto do tipo injuntivo, que orienta quanto à condução que devemos seguir em uma avenida, por exemplo. Nesta mesma atividade, o aluno dispõe de texto verbal e não-verbal para a sua

realização e, como estratégia de adaptação, sugerimos a adição de um mapa²⁴ para que os alunos apliquem, de forma oral, as orientações fornecidas pela atividade da página 92, *Competencia funcional*, do livro 1, coleção *Pasaporte*.

Neste primeiro inventário, também nos deparamos com atividades que não partem de um texto para a sua realização. Embora estejam ligadas diretamente ao conteúdo do módulo, as atividades apresentadas nas figuras 12 e 13, por exemplo, propõem uma atividade de tradução intralingual e intersemiótica sem auxílio de textos. Vejamos os exemplos abaixo:

Figura 12: Atividade de tradução – Livro *Pasaporte A1*



1 **Competencia léxica: una feria.**

En una feria.

a. Relaciona las palabras con sus definiciones.

1. Expositor:	a. salas de exposición de los productos.
2. Visitante:	b. dar publicidad a productos.
3. Pabellón:	c. persona o empresa que expone productos en una feria.
4. Promocionar:	d. persona que visita una feria.
5. Distribuidor:	e. empresas dedicadas a la misma actividad industrial.
6. Sector:	f. persona que compra productos y los vende después a personas o empresas.

IFEMA
Feria de Madrid

SE ADAPTA AL PIE ADAPTACTION ADAPTED TO

Fonte: *Pasaporte A1, Libro del alumno* (2007, p. 124).

²⁴ Ver Anexo IV, página 165

Figura 13: Atividade de tradução – Livro *Pasaporte A1*

Fonte: *Pasaporte A1, Libro del alumno* (2007, p. 109).

Após a análise das atividades das figuras 12 e 13, reportamo-nos para o terceiro questionamento desta dissertação, quando nos propomos a investigar se o material analisado faz uso de gêneros textuais, que, na prática pedagógica, servem como guia para auxiliar na compreensão do TB e na produção do TM. Parcialmente, a coleção atende a esse critério, já que nas figuras 10 e 11 temos a proposta de atividade relacionada diretamente a um texto. Por outro lado, como exemplificado nas figuras 12 e 13, as propostas de atividade não se estruturam a partir de um texto e se resumem apenas a associações entre signos verbais e não verbais ou entre signos verbais e signos verbais, respectivamente Tradução intersemiótica e Tradução intralingual.

Ao consultar as orientações metodológicas disponíveis no manual do professor, referente à figura 12, deparamo-nos com o mesmo comando presente na proposta de atividade presente no livro do aluno, sem que haja uma contribuição valiosa que possa servir ao professor como orientação para a condução da atividade. Vejamos o quadro 16, referente à atividade da figura 12:

Quadro 16: Apêndice metodológico – Manual do professor, *Pasaporte A1*.

<i>Actividad (Figura 12)</i>	<i>Forma social de trabajo recomendada</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Sugerencias</i>
<i>1.a.</i>	<i>Individual y corrección plenaria</i>	<i>Conocimiento del léxico básico del mundo de las ferias.</i>	<i>Sus estudiantes relacionan las palabras con sus definiciones.</i>

Fonte: Adaptado de *Pasaporte A1, Libro del profesor* (2007, p. 200).

A referida sugestão presente no guia metodológico para a condução da atividade da figura 12 se resume a orientação de relação de sinônimos, sem nenhuma explicação quanto à definição dos termos apresentados na coluna à esquerda e suas possíveis definições a depender do contexto. Sobre a figura 13, o manual do professor não apresenta nenhuma orientação metodológica, o mesmo acontece com todas as atividades presentes na seção “*Ámbito Académico*”.

Dando continuidade à análise da coleção, o segundo inventário apresentado nesta dissertação trata da análise, ainda em nível A1, do livro de exercícios. Neste volume, contabilizamos dezoito (18) atividades de tradução, que são apresentadas na seção “*En tu idioma*”. À luz de Jakobson (1973), deparamo-nos com atividades de tradução interlingual, em que o aluno é orientado a apresentar, na LM, uma equivalência para o termo apresentado, como veremos no arquivo da tabela abaixo.

Tabela 2: Inventário de atividades de tradução *Libro de ejercicios – A1 – Pasaporte*.

	PÁGINA	TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA	TRADUÇÃO INTERLINGUAL	TRADUÇÃO INTRALINGUAL
1	11		X	
2	13		X	
3	20		X	
4	22		X	
5	24		X	
6	26		X	
7	29		X	
8	34		X	
9	37		X	
10	38		X	
11	48		X	
12	52		X	
13	62		X	
14	64		X	
15	66		X	
16	68		X	
17	78		X	

Fonte: Adaptado de Franco (2018, p.89)

Em uma primeira análise, percebemos como as atividades de tradução são apresentadas nos cadernos de exercícios da coleção analisada e, por meio deste inventário, podemos classifica-las como tradução interlingual. Levando em consideração a seção em que as atividades são exibidas: “*En tu idioma*”, no livro de exercícios de nível A1, identificamos a predominância da tradução como uma mera atividade de vocabulário, em que o aluno se depara com uma lista de palavras e o comando induz à tradução literal ou por equivalência da LE para LM. Sua ocorrência acontece em dezoito páginas e, por ter sua essência reduzida a lista de palavras, distancia-se de qualquer proposta de vertente funcionalista. Para o funcionalismo, é necessário haver uma mediação dos aspectos intra e extratextuais do texto das duas culturas, o que não acontece com as atividades acima apresentadas. Diferente do apresentado no manual do professor/livro do aluno, o caderno de exercício reduz a atividade de tradução a meros exercícios de transposição de termos da LE para a LM, o que, para Barbosa (2004), é considerado por tradução literal ou tradução por equivalência.

Sobre estas definições, retomamos a afirmação de Barbosa (2004), quando diz haver uma relação entre o TM e TB em que os elementos são apresentados em uma mesma ordem sintática. Para a autora, esta técnica se utiliza de vocábulos cujo semanticismo sejam idênticos ao dos vocábulos correspondentes no TB, por exemplo, e evidencia características fundamentais da tradução palavra-por palavra, a saber: a) cada palavra no TB é traduzida por uma única palavra no texto TM; b) a quantidade de palavras é a mesma no TB e no TM; c) a ordem, assim como as classes de palavras, não sofre alterações. Em muitas das atividades de tradução mapeadas na coleção *Pasaporte*, identificamos que o encargo da tradução se resume a transposição, dentro da mesma língua, de termos a sinônimos ou, quando se trata de uma tradução interlingual, não se apresenta o contexto de uso dos termos em estudo. Sobre a concepção de tradução palavra por palavra, vejamos o exemplo da figura 14:

Figura 14: Atividade de tradução – Livro *Pasaporte A1*



Fonte: *Pasaporte A1, Libro de ejercicios*, 2007, p. 64)

A referida atividade conduz o aluno a uma tradução literal em que, segundo as definições de Barbosa (2004), deve-se manter a fidelidade semântica escrita, adequando, porém, a morfossintaxe às normas gramaticais. Na proposta de atividade da página 64, temos a estrutura “*El lunes*” que, se traduzidos isoladamente, significariam “O” e “Segunda-feira”, mas que, dentro deste contexto, será traduzido para o português por “Segunda-feira”, como na tabela abaixo:

Quadro 17: *Tradução literal*

Espanhol	<i>El</i>	<i>lunes</i>	<i>14</i>	<i>de</i>	<i>Noviembre</i>	<i>de</i>	<i>2006</i>
Português	Ø	Segunda- feira	14	de	Novembro	de	2006

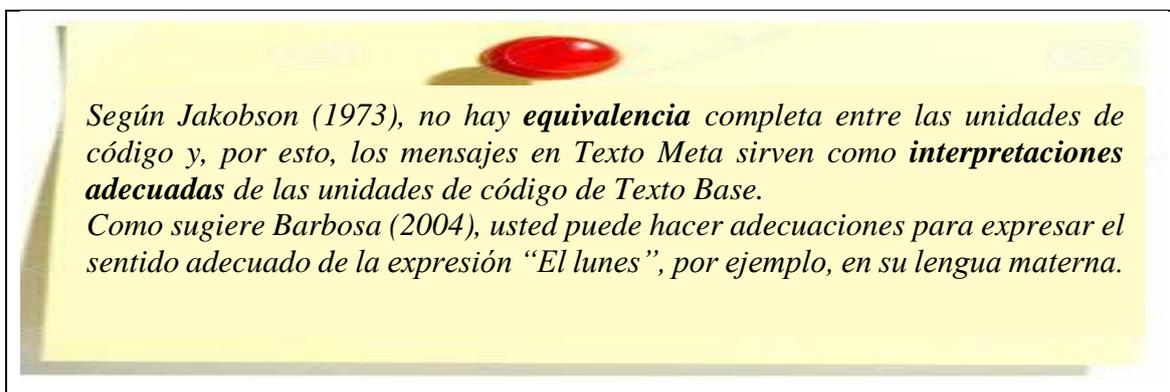
Fonte: Adaptado de *Pasaporte A1, Libro de ejercicios* (2007, p. 64)

No exemplo do quadro 17, assim como exemplificado na figura 14, temos a construção “*El lunes*” que em português, embora tenhamos um equivalente para o termo “*el*”, sendo este um artigo masculino definido, não deve ser traduzido na frase acima apresentada, visto que a estrutura traduzida ao português é uma oração sem sujeito, em que há apenas adjuntos adverbiais de tempo e a preposição “de”. Outro aspecto importante a ser analisado neste item é o fato de se apresentar frases sem que haja uma relação direta com um texto. Neste sentido, apontamos para um problema, advindo de uma abordagem do livro texto, sem que haja a preocupação de explicar aos alunos a relação de adequação: o fato de que a tradução literal não se aplica a qualquer situação e, especificamente no exemplo da figura 14, poderá conduzir o aluno ao equívoco, já que este, se não orientado, de forma instintiva e se utilizando de mecanismos da tradução interiorizada, apresentará um elemento no TM para cada termo do TB. A estrutura de advérbio de tempo apresentado na figura 14 faz com que reflitamos sobre a importância de esclarecer para nossos alunos a relação dos tipos de tradução e as reais possibilidades de aplicação nos textos traduzidos a outras línguas, isso porque a noção de equivalência, já discutida anteriormente, impossibilitaria a tradução literal das frases da atividade 6, acima apresentada.

Para evitar equívocos de tradução, acreditamos ser viável que o LD, ao sugerir a tradução interlingual, apresente informações necessárias sobre a necessidade de adequação e a noção de que, em alguns casos, o aluno possa suprimir ou acrescentar elementos ao texto traduzido. Para isso, à luz de Tomlinson e Masuhara (2005), utilizamo-nos do movimento de

adição de informações como proposta de adaptação didática do material em análise. Vejamos o esboço a seguir:

Quadro 18: Adaptação didática: recorte da página 64, livro de exercícios – nível A1, coleção *Pasaporte*:



Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos de Jakobson (1973) e Barbosa (2004) a partir da proposta didática da coleção didática *Pasaporte*, nível A1, *Libro de ejercicios*, página 64.

A adaptação didática apresentada acima objetiva contemplar em alguma medida os aspectos linguísticos referente ao termo equivalência, que pode ser adicionado às informações do texto original presentes no LD. Além da instrução presente no livro do aluno ou no manual do professor, cabe ao professor apresentar reformulações ou material extra que propiciem o trabalho da atividade de tradução de forma contextualizada e de modo a se preocupar com a funcionalidade dos referidos exercícios. Em relação aos eixos temáticos propostos por Pontes e Silva (2018), percebemos que os exercícios do livro de exercícios A1 se limitam a atividades de correlação morfosintática e/ou redação de texto. Aspectos extratextuais, como emissor, intenção do emissor, receptor/destinatário, meio/canal, lugar, tempo, motivo, função textual, apontados por Nord (2016) em sua teoria funcionalista, não são contemplados nas atividades apresentadas no caderno de exercícios, como percebemos nos exemplos de atividades das figuras 15 e 16, apresentadas logo abaixo. Sobre isso, retomamos a afirmação de Barrientos (2014), quando diz que a tradução deve ser considerada uma atividade orientada que visa a um propósito e não apenas como um processo de transferência linguística entre línguas, como se objetiva nas atividades das figuras 15 e 16. Com esta afirmação, concordamos que tradução deve ser concebida de forma ampla, buscando analisar não apenas os aspectos linguísticos, mas compreender quais aspectos culturais e pragmáticos estão envolvidos em todo o processo de tradução como comunicação entre línguas. Vejamos as figuras a seguir:

Figura 15: Atividade de tradução – Livro *Pasaporte A1*

En tu idioma

6 **Escribe en tu idioma estas palabras.**

1. abuelo/a	5. marido	9. padre
2. hermano/a	6. mujer	10. primo/a
3. hijo/a	7. nieto/a	11. sobrino/a.....
4. madre	8. novio/a	12. tío/a

Fonte: *Pasaporte A1, Libro de ejercicios* (2018, p. 20)

Figura 16: atividade de tradução – Livro *Pasaporte A1*

En tu idioma

3 **¿Cómo se dice en tu idioma?**

1. desayunar	8. azúcar
2. comer	9. legumbres
3. cenar	10. frutos secos
4. aceite	11. queso
5. arroz	12. pan
6. leche	13. mantequilla
7. pescado	14. carne

Fonte: *Pasaporte A1, Libro de ejercicios*, (2018, p. 22)

É válido destacar que, no livro de exercícios de nível A1, as atividades são exploradas de modo a introduzir ou reforçar termos pertencentes ao vocabulário temático dos módulos do livro do aluno. Isso se confirma haja vista estarem, em maior número, na seção lexical. De forma a analisar o comando dessas atividades, todos se apresentam como “*¿Cómo se dice en tu idioma/tu lengua?*”, “*escribe en tu idioma estas palabras*”, “*traduce a tu lengua*”, o que sugere uma tradução literal ou uma tradução por equivalência.

De forma a classificar as atividades das figuras 15 e 16 à luz de Barbosa (2004), apontamos para o uso da tradução literal que, embora não devam ser descartadas dos manuais didáticos, necessitam de uma atenção maior, visto que estas atividades podem limitar ou restringir a autonomia do aluno de tecer comentários sobre o uso de uma palavra em determinado contexto. Portanto, sugerimos a reelaboração ou a adaptação didática à luz dos princípios funcionalistas e que levem em consideração a possibilidade de transposição didática proposta por Chevallard (1991).

Ademais, torna-se evidente, por meio dos exemplos apresentados, a falta de contextualização das propostas didáticas, o que se limita, na maioria das vezes, à compreensão

literal do termo em destaque. Sobre isso, esperamos que os professores responsáveis pela elaboração de material didático de E/LE revisem os comandos, a função e a funcionalidade destes exercícios, a fim de que os alunos sejam instigados a analisar a proposta de atividade de tradução desde sua intenção comunicativa a partir de um contexto. Retomando a teoria do *Skopo* (REIS; VEERMER, 1996), fica evidente que os exercícios apresentados nas imagens 15 e 16 não propiciam, da forma como estão apresentadas no livro de exercícios, uma interação comunicativa entre os alunos, o que exige do professor adequações necessárias para o trabalho da tradução à luz dos princípios funcionalista.

Sob os pressupostos dos estudos funcionalistas (NORD, 2016), em que se supõe que haja uma mediação dos aspectos intra e extratextuais dos textos e de suas culturas, nas propostas de atividades apresentadas acima não há tipologias textuais auxiliares que sirvam ao aluno como guia de análise. Além disso, não se apresentam informações textuais e extratextuais que auxiliem no processo de tradução, restringindo-se apenas à exercícios de caráter morfossintático. Na tabela abaixo, dispomos dos inventários obtidos a partir das análises do livro do aluno e do caderno de exercícios de nível A2 da coleção *Pasaporte*.

Tabela 3: Inventário de atividades de tradução *Libro del alumno – A2 – Pasaporte*.

	PÁGINA	TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA	TRADUÇÃO INTERLINGUAL	TRADUÇÃO INTRALINGUAL
1	16	X		
2	22			X
3	24		X	
4	33	X		
5	36	X		
6	48			X
7	61			X
8	64	X		
9	78	X		
10	79	X		
11	89	X		
12	96	X		
13	101			X
14	117	X		

15	121	X	
16	126	X	X
17	135		X
18	136		X
19	145	X	X
20	148	X	
21	149	X	
22	154	X	
23	162	X	

Fonte: Adaptado de Franco (2018, p.89)

No volume 2 da coleção *Pasaporte*, deparamo-nos com atividades de tradução intersemiótica, inter e intralingual. Nas atividades mapeadas, além de encontrarmos exercícios que objetivam traduzir expressões (expressões estas que estão relacionadas a imagens que indicam, por exemplo, estado de ânimo), como no exemplo da figura 17, apresentada logo abaixo, percebemos também que o aluno é convidado a refletir sobre as diferenças e semelhanças da LE em relação a LM, como observado no exemplo da figura 18. Isso se dá pela forma como é apresentado o comando, em que o aluno, além de traduzir, deve dialogar com os demais colegas e com o professor sobre as semelhanças e as diferenças nas duas línguas. No entanto, pouco ainda se percebe a inserção de aspectos intra e extratextuais, por meio de textos que reflitam sobre as semelhanças e diferenças existentes entre o par linguístico em estudo. Sobre esse aspecto, retomamos o eixo 2 do quadro 7 e apontamos o item C para classificar a atividade da figura 17, já que o aluno tem a seu dispor imagens, uma relação de vocabulário e deve, abaixo de cada imagem, completar o espaço em branco com a definição adequada. No exemplo da figura 18, apontamos para a realização de uma atividade de pergunta aberta, que corresponde a item F do eixo temático 2, em que o aluno é orientado a traduzir frases e, após a tradução, explicar as semelhanças e diferenças existentes entre o par linguístico em estudo. Vejamos as figuras abaixo:

Figura 17: Atividade de tradução – Livro *Pasaporte A2*

Vocabulario

7. Los estados de ánimo.

Escribe debajo de cada persona el adjetivo correspondiente.

triste, alegre, enfadado, tímido, aburrido, serio, cansado, enfermo



1. 2. 3. 4.



5. 6. 7. 8.

Fonte: *Pasaporte A2, Libro del alumno* (2010, p. 33).

Figura 18: Ilustração de exercício de tradução – Livro *Pasaporte A2*

¡Jesús!

a. Observa las imágenes, escucha las conversaciones y di a qué diálogos corresponden.

a. Diálogo b. Diálogo c. Diálogo d. Diálogo

e. Diálogo f. Diálogo g. Diálogo

Escucha de nuevo y escribe la fórmula que corresponde a cada uno.

SITUACIÓN	¿QUÉ SE DICE?
<input type="radio"/> Expresar compasión	<i>Lo siento muchísimo, de verdad.</i>
<input type="radio"/> Antes de empezar a comer	
<input type="radio"/> Cuando alguien estornuda	
<input type="radio"/> Cuando alguien está enfermo	
<input type="radio"/> Pedir disculpas	
<input type="radio"/> En un funeral	
<input type="radio"/> Cuando alguien te visita en tu casa	

¿Y en tu idioma?

b. ¿Se dicen cosas similares en tu idioma? Traduce estas frases a tu idioma y explica las diferencias o similitudes.

Fonte: *Pasaporte A2, Libro del alumno* (2010, p. 24)

No exemplo da figura 17, a atividade de tradução intersemiótica se dá na medida em que o aluno é orientado a relacionar as expressões faciais com o adjetivo correspondente para definir, assim, um estado de ânimo. Como pontua o QEQR, no nível A2 o aluno deve ser capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). Além disso, deve conseguir se comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais.

No exemplo da figura 18, por sua vez, deparamo-nos com uma atividade de tradução interlingual, em que o aluno é conduzido a traduzir da LE para a LM e, juntamente com colegas e professor, refletir sobre as semelhanças e as diferenças entre as duas línguas. Nesse exemplo, embora o comando da questão induza a uma reflexão das diferenças e semelhanças existentes entre a LE e LM, a ausência de textos auxiliares implica, possivelmente, a prática da tradução de forma literal e descontextualizada, haja vista a necessidade de se apresentar textos que sirvam de comparação e de contextualização para as palavras analisadas, assim como propõe Nord (2010; 2012, 2016). Vejamos o que orienta o manual do professor referente à atividade da página 24 do livro de nível A2 da coleção *Pasaporte*:

Quadro 19: Apêndice metodológico – Manual do professor, *Pasaporte A2*.

<i>Actividad (Figura 18)</i>	<i>Forma social de trabajo recomendada</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Sugerencias</i>
4.a.	<i>Plenaria o grupos monoculturales</i>	<i>Desarrollar un contraste intercultural</i>	<i>Si en su aula hay varias culturas, forme grupos para realizar la actividad. Si no, realice la actividad en el pleno.</i>

Fonte: Adaptado de *Pasaporte A1, Libro del profesor* (2007, p. 181).

Novamente, deparamo-nos com uma orientação sem criatividade, sem dinamicidade nenhuma, se avaliada de acordo com os conceitos dos estudos de tradução funcionalista. Essa avaliação, referente à figura 18, que vai de encontro ao postulado pelos princípios da tradução funcionalista, é prejudicial para o aprendizado do aluno, uma vez que não se dá ênfase aos encargos de tradução. Neste modelo específico, poderia se sugerir a tradução da LE para a LM por meio do uso de textos orais, em que o aluno descreve a fisionomia das figuras apresentadas pelo LD, pois, segundo Cantero Serena e De Arriba García (2004), atividades de

mediação oral se tornam muito mais adequadas como atividades comunicativas e mais adequadas para formar falantes competentes em um contexto social multilíngue.

Em seguida, apresentamos nas figuras 19 e 20 exemplos de tradução interlingual que, além da relação entre signos verbais, oferecem também ao aluno textos não verbais que contribuem para uma aprendizagem mais significativa, haja vista que os exemplos apresentados dispõem tanto do termo e sua definição, quanto da imagem acústica que representa estes signos verbais.

Figura 19: Atividade de tradução – Livro *Pasaporte A2*

Las características de la vivienda.

Tipos de vivienda en España.

a. Estos son los tipos más frecuentes de vivienda en España. Asocia el dibujo con la definición.

1. Apartamento
2. Chalé
3. Adosado
4. Piso
5. Ático
6. Estudio

- a. Tiene más de 50 m² y 2 o más dormitorios. Normalmente es urbano y en él viven familias medianas o grandes. A veces tiene zonas comunes con piscina, parque para los niños y garaje para el coche.
- b. Es más pequeño que el piso y tiene un solo dormitorio.
- c. Es ideal para personas que viven solas. Tiene entre 25 y 40 m² y un único espacio.
- d. Es una vivienda independiente con jardín. Normalmente está en zonas residenciales, lejos del centro o en el campo. Muchas veces es una segunda residencia para pasar el fin de semana y los veranos.
- e. Es un piso. Se sitúa en la última planta, generalmente tiene una terraza grande. Está en la ciudad.
- f. Es una vivienda con jardín. Está junto a otras. Normalmente está en zonas residenciales o en el campo. Tiene garaje.

Fonte: *Pasaporte A2*, Libro del alumno (2010, p. 126)

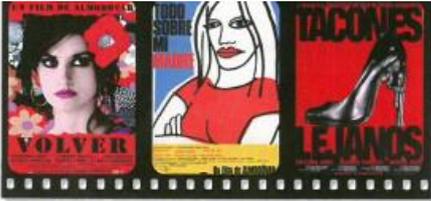
Figura 20: Atividade de tradução – Livro *Pasaporte A2*

4 **Competencia léxica: los profesionales del cine.**

De película.

a. Relaciona cada palabra con su definición.

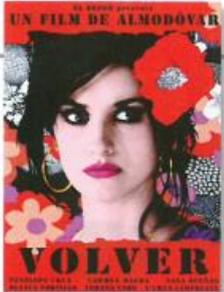
1. El actor / la actriz	a. Persona o empresa que pone dinero para hacer la película.
2. El / la protagonista	b. Persona que escribe la historia de una película.
3. El / la director/-a de cine	c. Persona que interpreta el personaje más importante de la película o de la obra.
4. El / la productor/-a	d. Persona que actúa en el cine o en el teatro.
5. El / la guionista	e. Profesional que dirige una película.



La ficha técnica.

b. Aquí tienes la ficha técnica resumida de una película de Almodóvar, *Volver*. Léela y contesta a las preguntas.

1. ¿Quién produce la película?	<p>Dirección y guión: Pedro Almodóvar. Año: 2006. Duración: 110 min. Género: Comedia dramática. Interpretación: Penélope Cruz (Raimunda), Carmen Maura (Abuela Irene), Lola Dueñas (Sole), Blanca Portillo (Agustina), Yohana Cobo (Paula), Chus Lampreave (Tía Paula), María Isabel Díaz (Regina), Pepa Aniorte, Yolanda Ramos, Antonio de la Torre, Carlos Blanco. Producción: Esther García. Música: Alberto Iglesias. Fotografía: José Luis Alcaine.</p>
2. ¿De qué año es?	
3. ¿Quién es el guionista?	
4. ¿Quién es la protagonista?	



Fonte: *Pasaporte A2*, Libro del alumno (2010, p. 135)

Sobre essas propostas de atividades, temos as seguintes orientações disponibilizadas no guia metodológico:

Quadro 20: Apêndice metodológico – Manual do professor, *Pasaporte A2*.

Actividad (Figura 19)	Forma social de trabajo recomendada	Objetivo	Sugerencias
1.a.	Individual y puesta en común plenaria.	Comprensión lectora. Conocimiento del léxico de tipos de viviendas.	Una vez que sus estudiantes hayan leído las descripciones de las diferentes viviendas, haga una pequeña puesta en común, para asegurarse de que las han comprendido. Incluso, puede recopilar una pequeña lista de palabras (zonas comunes, garaje, jardín...). Después, deje que hagan el trabajo de relacionar la descripción con la imagen y el nombre y compruebe los resultados.

Fonte: Adaptado de *Pasaporte A1*, Libro del profesor (2007, p. 210).

Quadro 21: Apêndice metodológico – Manual do professor, *Pasaporte A2*.

<i>Actividad (Figura 20)</i>	<i>Forma social de trabajo recomendada</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Sugerencias</i>
4.a.	<i>Pareja y plenaria.</i>	<i>Conocer el léxico para hablar de algunos de los profesionales del cine.</i>	<i>Compruebe los resultados en el pleno pregúnteles por profesiones del cine de sus países.</i>

Fonte: Adaptado de *Pasaporte A1, Libro del profesor* (2007, p. 212).

Nas sugestões metodológicas apresentadas para as atividades 1a, da página 126, e 4 a, página 135, deparamo-nos, mais uma vez, com orientações que não dinamizam o que já está presente no comando da questão, no entanto, vale destacar que, na sugestão da atividade 4a, os alunos são orientados a apresentar em LM o vocabulário estudado da LE. De forma a classificar as atividades das figuras 19 e 20, apontamos para o uso da tradução literal de caráter intersemiótico.

A seguir, apresentamos na tabela 4 os dados obtidos após a análise do livro de exercícios de nível A2. Neste nível, as atividades voltadas para o aspecto lexical são predominantes, como se percebe abaixo:

Tabela 4: Inventário de atividades de tradução *Libro de ejercicios – A2 – Pasaporte*.

	PÁGINA	TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA	TRADUÇÃO INTERLINGUAL	TRADUÇÃO INTRALINGUAL
1	6		X	
2	7		X	
3	9		X	
4	11		X	
5	20		X	
6	21		X	
7	33		X	
8	36	X		
9	38		X	
10	41		X	
11	43	X		
12	54		X	
13	62		X	

14	66	X
15	76	X
16	83	X

Fonte: Adaptado de Franco (2018, p.89)

A atividade apresentada abaixo (figura 21) busca explorar, mesmo que de forma indireta, a relação das frases às imagens e conduz o aluno a realizar a tradução da LE para a LM. Ao apresentar as imagens, entendemos que a intenção do autor é justamente a de que o aluno possa realizar um link entre as imagens e as frases na intenção de dar significado ao que deve ser traduzido e, à luz do eixo 2 do quadro temático de análise do LD e Jakobson (1973), consideramos esta como uma atividade de tradução intersemiótica classificada na linha L do quadro 7. Vejamos o exemplo:

Figura 21: Atividade de tradução – Livro *Pasaporte A2*

 **En tu idioma**

4 Traduce estas frases.

1. Mi coche está averiado y lo llevo al taller.
2. Mi ordenador está estropeado, ya no funciona bien.
3. He dado un golpe en la ventana y el cristal está roto.
4. Con el café de esta mañana, me he manchado la camisa. Tengo que lavarla.
5. Este televisor no funciona. Está bloqueado.

¿Cómo se dice en tu idioma?

1. averiarse 2. estropearse 3. romperse 4. mancharse 5. bloquearse

.....




Fonte: *Pasaporte A2*, Libro de ejercicios (2010, p. 36)

No comando da segunda questão da seção 4, representada na figura 21, identificamos a estruturação da atividade de tradução em forma de glossário e a classificamos como uma atividade que, por meio de uma “Pergunta aberta”, item F do quadro 7, induz o aluno a apresentar a tradução dos termos em LM, assim como exemplificado na figura 22. Com o exemplo de atividade da figura 21, entendemos que o glossário não permite ao estudante um entendimento real de um determinado termo em outro idioma, muito menos possibilita a identificação das diferenças e semelhanças existente entre o par linguístico em estudo e, se

trabalhado de forma literal, condicionará ao entendimento de que as línguas são equivalentes, o que vai de encontro ao postulado por Nord (2016). Para a autora, não há equivalência total entre línguas, visto que o texto e o público leitor têm características únicas e cargas semânticas variadas, no caso da linguagem verbal, a depender do contexto, o que impossibilita que a tradução por equivalência se cumpra.

Quanto ao conceito de equivalência já discutido anteriormente, é válido acrescentar à definição apresentada por Laiño (2014), quando afirma que o conceito de equivalência também está diretamente relacionado com o conceito de língua. Segundo a autora, se a língua é entendida como uma série de estruturas fora de seu contexto, considerando apenas a norma padrão, ou seja, aquilo que se encontra nos manuais de gramática, o conceito de equivalência será diferente daquele que está permeado por uma visão funcionalista da linguagem, na qual o contexto e uma série de elementos são levados em consideração.

Assim como Laiño (2014) e Nord (2016), para Jakobson (1969), não há comumente equivalência completa entre as unidades de código, ao passo que as mensagens podem servir como interpretações adequadas das unidades de código ou mensagens estrangeiras. Neste caso, quando o material didático propõe uma tradução por equivalência e não apresenta uma explicação teórica sobre esse tipo de condução para o ato tradutório, assim como exemplificado na figura 22, o aluno pode chegar à conclusão de que as equivalências são perfeitas ou totais. Embora a atividade abaixo apresente apenas termos isolados de um contexto, é de fundamental importância que o professor conduza um diálogo a fim de explicar o sentido do termo “equivalente” para os estudos da tradução. Vejamos o exemplo:

Figura 22: Atividade de tradução – Livro *Pasaporte A2*

En tu idioma

4 **¿Cuál es el equivalente?**

1. Moderno	8. Contemporáneo
2. Alegre	9. Al lado de
3. Clásico	10. Al fondo
4. Triste	11. Dentro de
5. Interesante	12. En el centro
6. Realista	13. A la derecha/izquierda
7. Abstracto	14. En primer plano

Fonte: *Pasaporte A2*, Libro de ejercicios (2010, p. 21)

Para Laiño (2014), o fato de muitos autores considerarem que a tradução deve ser equivalente ao texto original, aqui entendendo o conceito de equivalência como uma decodificação ‘fiel’ das palavras encontradas no texto base; leva a uma compreensão errônea

desse conceito. Segundo a autora, a noção de fidelidade relacionada ao sentido original de um determinado termo cria uma barreira que impossibilita a preocupação com o público-alvo. Essa afirmação corrobora mais ainda com a ideia de que o professor deve conduzir uma discussão sobre o conceito do termo equivalência e sua aplicabilidade na prática de tradução. Arelado à concepção de Laiño (2014), retomamos Garrido Rodríguez (2006), que discorre sobre a ideia de sinônimos parciais e totais. Para esta autora, os sinônimos totais se referem à característica de apresentar significado igual ao termo em comparação e os sinônimos parciais se referem aos termos que, embora pertençam ao mesmo campo de sinonímia e que possam ser intercambiáveis, mantêm características conotativas próprias. Com a apresentação deste exemplo de tradução, reforçamos a ideia de que é necessário que o LD aborde de forma funcional a equivalência, assim como defende Nord (2016).

Seguindo com análise da coleção *Pasaporte*, na tabela abaixo apresentamos o inventário da coleção de nível B1, manual do professor/aluno e caderno de exercícios. Vejamos o que diz a tabela 5:

Tabela 5: Inventário de atividades de tradução *Libro del alumno – B1 – Pasaporte*.

	PÁGINA	TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA	TRADUÇÃO INTERLINGUAL	TRADUÇÃO INTRALINGUAL
1	8	X		
2	16			X
3	30			X
4	38			X
5	40	X		
6	41			X
7	46			X
8	55			X
9	56			X
10	62	X		
11	66			X
12	68	X		
13	73	X		
14	82	X		
15	90	X	X	X

16	100		X
17	108		X
18	113	X	
19	121		X
20	138	X	
21	144		X
22	145		X
23	147		X
24	148		X
25	151	X	
26	165	X	
27	167		X
28	171	X	
29	172		X
30	180		X
31	190	X	
32	192	X	
33	212		X

Fonte: Adaptado de Franco (2018, p.89)

Ao finalizarmos o inventário do livro do manual do professor/aluno, nível B1, da coleção *Pasaporte*, identificamos uma expressiva quantidade de atividades de tradução, o que vai de encontro ao pontuado por Romanelli (2009), quando afirma que, quanto mais proficiente em LE menor será o uso da tradução. Esta afirmação se justifica pelo fato de que, de acordo com a leitura do QECR, no nível B1, o aluno já é capaz de compreender as questões principais da situação comunicativa quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). Além disso, neste nível, o aluno é capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo, assim como de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. O aluno em nível B1 também já adquiriu competência para descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificativas para uma opinião ou um projeto. Os descritores apresentados para o nível B1 reforçam a ideia de que, neste grau de

competência linguística em LE, o aluno já tem uma certa familiaridade com a língua alvo e não necessitaria recorrer a técnicas de tradução para entender uma determinada situação/contexto em LE. Embora concordemos com Romanelli (2009), reconhecemos que a tradução, independentemente do nível de proficiência do aluno, pode sim ser utilizada em aulas de LE, já que ultrapassa barreiras linguísticas e propicia um novo olhar para a relação entre aspectos culturais, o que por muito tempo foi negligenciado pelos LD e, também, pelo professor de LE.

Com o fito de classificar as atividades mapeadas no livro do aluno, volume 3, da coleção *Pasaporte*, retomamos o quadro dos eixos temáticos, que utilizamos para analisar o LD, e apontamos para a prática da tradução por meio de “sequência de informações no texto”, “produção de resumos”, “completar espaços em branco” e “perguntas abertas”, respectivamente linhas B, K, C e F. De forma parcial, apontamos para o trabalho da tradução funcionalista, como observamos nas figuras 23 e 24, visto que, além de partir de um texto, a proposta de atividade sugere a identificação do significado de termos ou frases dentro de um determinado contexto.

Figura 23: Atividade de tradução – Livro *Pasaporte B1*

LA IGLESIA PIERDE PESO EN LA SOCIEDAD

**Las bodas civiles se duplican en 10 años y llegan al 44%.
Aumentan los hijos nacidos fuera del matrimonio
y disminuye el porcentaje de bautizados**

Cada vez hay menos entradas emotivas en el altar con novia de blanco, un menor porcentaje de nacidos que se bautizan, menos primeras comuniones, y más hijos nacidos fuera del matrimonio. Y están empezando a celebrarse ritos civiles alternativos a los religiosos: acogimientos en los ayuntamientos para los recién nacidos, fiestas de paso a la adolescencia o ceremonias de todo tipo para despedir a los fallecidos.

De las 211.818 bodas celebradas en 2006 en España, el 44,2% fueron civiles, según datos del Instituto Nacional de Estadística. En 2000 el porcentaje era del 24%.

Bautizos y primeras comuniones van en retroceso. Y si se compara el número de menores de un año bautizados con el total de nacidos: se bautizaron el 65% en 2001 y el 57% en 2005, ocho puntos menos en cinco años.

Las ceremonias civiles están sustituyendo a otros ritos católicos como bautizos, primeras comuniones y funerales. Los españoles quieren festejar los momentos importantes de la vida, pero no necesariamente de forma religiosa. Muchos ayuntamientos, como el de Rivas-Vaciamadrid (Madrid) o Igualada (Barcelona), llevan a cabo «acogimientos civiles», ceremonias en las que se da la bienvenida al mundo y a la comunidad al recién nacido.

Adaptado de *El País*, 10 de enero de 2008

España, siglo XXI.

b. Lee este artículo y responde a las preguntas.

- Busca en el texto por qué actividad se han sustituido las siguientes celebraciones religiosas.

1. El bautizo
2. La comunión
3. La boda
4. El funeral

- ¿Qué significa la frase «La Iglesia pierde peso»?
- Ahora resume el contenido del artículo en cinco líneas.
- Localiza en el texto las frases que corresponden a lo siguiente:
 - Llegada de los novios a la iglesia, ella con un vestido blanco.
 - Acto civil en el ayuntamiento para los bebés.
 - A los españoles les gusta organizar fiestas en momentos determinados de su vida.

Fonte: *Pasaporte A2*, Livro de ejercicios (2014, p. 38)

Como observado no segundo questionamento do item b (competência lexical, âmbito pessoal), a atividade de tradução se dá pela identificação do sentido “*La iglesia pierde peso*”

dentro de um contexto específico, presente no texto adaptado do jornal *El País*. Nesse exemplo, a condução da atividade de tradução poderia ter se dado somente pelo comando de uma tradução literal, por adequação, por equivalência ou até mesmo palavra por palavra. Diferente de quase todos os exemplos encontrados na coleção, essa atividade é uma das poucas que leva em consideração o sentido a partir de um contexto e o seu real uso comunicativo. Assim como o exemplo da figura 23, vejamos a atividade da figura 24:

Figura 24: Atividade de tradução – Livro *Pasaporte B1*

1 **COMPETENCIA FUNCIONAL: alquilar una casa en verano.**

Ofertas de alquiler para el verano.

a. Lee estos anuncios y responde a las preguntas.

a Alquiler de apartamento en primera línea de playa en Matalascañas, impresionantes vistas al mar, 300 metros al campo de golf. Amplio salón amueblado con televisor y cocina integrada. Preciosa y amplia terraza. Tres habitaciones, todas con armarios empotrados. Un cuarto de baño completo. Por semanas.

b Alojamiento rural. 11 habitaciones dobles, con cuarto de baño completo y salón-cito en edificio tradicional de piedra y madera, con grandes terrazas y vistas increíbles. Está a 2 minutos del pueblo que dispone de todos los servicios y, sin embargo, se encuentra en plena naturaleza rodeado por un río. 90 € la habitación y noche.

c Chale en alquiler en Galicia, Bayona, a 700 metros del centro de la ciudad, chalé individual con espectaculares vistas, en parcela de 800 metros, vivienda con 3 dormitorios (uno con cama de matrimonio, otro con tres camas, y el tercero con dos camas de 105 cm), 2 baños completos, cocina independiente, salón, terraza, garaje para dos coches. Mes completo: 2.400 €.

144

ÁMBITO PÚBLICO 22

1. Identifica qué alquileres son de casas completas.
2. ¿Cuáles se alquilan por días?
3. ¿Qué significa «primera línea de playa»?
4. ¿Cuál tiene una cocina «americana»?
5. Señala cuál es un hotel, cuál una casa y cuál un piso.

Fonte: *Pasaporte A2*, Libro de ejercicios (2014, p. 144-145)

Assim como no exemplo da figura 23, a frase “*primera línea de playa*”, de forma descontextualizada, poderia apresentar outros significados e não ter relação direta com o sentido apresentado no referido contexto. Estes dois modelos de atividade servem para reforçar a necessidade de se propor atividades a partir de um contexto, assim como pontua os estudos da tradução funcionalista, que consideram este tipo de atividade como um processo de interação comunicativa intercultural. Embora percebamos que a coleção *Pasaporte* apresenta proposta para uma tradução intralinguística muito ainda se faz necessário, para que se tenha propostas de atividades mais adequadas quantos aos parâmetros da tradução

funcionalista. Vejamos o que é proposto na seção de sugestões metodológicas quanto à atividade da figura 23:

Quadro 22: Apêndice metodológico – Manual do professor, *Pasaporte A2*.

Actividad (Figura 23)	Forma social de trabajo recomendada	Objetivo	Sugerencias
4.b	Individual y conversación plenaria	Desarrollar su capacidad de comprensión lectora, practicar en contexto los nombres de las celebraciones anteriores y conocer el nombre de otras celebraciones.	Pida que lean el texto individualmente y que realicen las actividades. Puede formular más preguntas de control. En el pleno se corrigen los resultados. Estas primeras actividades, si lo desea, puede mandarlas como deberes para casa. En una sesión plenaria hablen sobre si consideran a los españoles religiosos o no y qué diferencias encuentran con sus países.

Fonte: Adaptado de *Pasaporte A1, Libro del profesor* (2007, p. 212).

No quadro 22, referente à orientação para a questão 4.b da página 38, âmbito pessoal, do manual do professor/aluno, não há uma orientação específica para cada item, o que auxiliaria na condução da segunda questão: “¿Qué significa la frase <<La iglesia pierde peso>>?”. Embora, o comando induza a uma discussão intercultural: quando sugere que os alunos em uma plenária discutam se os espanhóis são religiosos ou não e, após essa discussão, apresentem diferenças existentes entre a LE e LM; identificamos a ausência de direcionamento de aplicabilidade da tradução pedagógica, já que não apresenta em seu guia metodológico estratégias para a aplicação desde uma prática pedagógica funcional. Segundo a teoria do *Skopo*, que se fundamenta na teoria da ação, a tradução é o resultado da interação comunicativa entre TB e TM. No entanto, não é o que se percebe frequentemente nas atividades mapeadas da coleção *Pasaporte*, já que, muitas vezes, deparamo-nos com atividades de tradução cujo foco incide em uma abordagem estrutural, o que vai de encontro ao postulado por Reiss e Vermer (1996) e Nord (2016), quando afirmam ser a tradução uma atividade de interação comunicativa e que é concretizada a partir da relação direta com um texto, propiciando, assim, que o aluno reflita sobre o conceito de um termo dentro de um

contexto. Diante disso, cabe ao professor adequar a proposta de atividade e propiciar aos alunos orientações que conduzam a uma prática de tradução pedagógica.

Dando continuidade à análise, logo abaixo, apresentamos o inventário do caderno de exercícios de nível B1:

Tabela 6: Inventário de atividades de tradução *Libro de ejercicios – B1 – Pasaporte*.

	PÁGINA	TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA	TRADUÇÃO INTERLINGUAL	TRADUÇÃO INTRALINGUAL
1	7		X	
2	18		X	
3	31		X	
4	41		X	
5	47		X	
6	53		X	
7	55		X	
8	56		X	
9	66		X	
10	78		X	
11	79		X	
12	90		X	
13	94		X	

Fonte: Adaptado de Franco (2018, p.89)

Neste nível, assim como no nível A1 e A2 identificamos que todas as propostas de atividades são de caráter interlingual e que quase todas as atividades se limitam à tradução de termos isolados de um contexto. No entanto, apresentamos uma proposta que exige do aluno uma análise mais detalhada do que se está traduzindo e, conseqüentemente, uma reflexão das relações existentes entre LE e LM. Uma das relações aqui apresentada, como podemos evidenciar nas frases 7 e 8, da figura 25, é a noção de tempo verbal, no qual o professor pode incitar uma discussão sobre as diferenças entre estes dois tempos e o caráter condicionador de variedade linguística intrínseco dessa escolha de registro.

Figura 25: Atividade de tradução – Livro *Pasaporte B1*

La película está a punto de empezar

10 Traduce estas frases a tu idioma. Fíjate en cómo se traducen las expresiones marcadas.

- 1- Tengo un problema con el ordenador: he perdido el documento que **acabo de** escribir, lo tengo que **volver a** hacer.
- 2- No estoy segura de la decisión, lo **voy a volver a** pensar.
- 3- Desde que tuvo el accidente, Pepe no **ha vuelto a** ser el mismo.
- 4- **Dejar de** fumar es difícil, muchas personas **vuelven a** fumar después de un tiempo.
- 5- **Ha dejado de** estudiar, no le gustaba nada la carrera.
- 6- Estoy bien, de verdad, **deja de** preocuparte.
- 7- **He empezado a** aprender griego hace unos meses, es precioso.
- 8- Estábamos hablando tranquilamente y de pronto se enfadó y **empezó a** insultarme y a gritar.
- 9- Se sentó en el sofá y **se puso a** ver la tele.
- 10- Sale del trabajo a las cuatro. Estará **a punto de** llegar.

Fonte: *Pasaporte B1*, Libro de ejercicios (2010, p. 47)

Este último exemplo analisado, assim como os demais, evidenciam a condução dos exercícios de tradução desde uma perspectiva tradicionalista, em que se trabalha com glossário, em especial, para a aquisição de vocabulário e nos quais se apresentam uma abordagem direta, sem contextualização. Esse fato vai de encontro ao postulado por Costa (1988), Widdowson (1991), Atkinson (1993), Ridd (2000), Romanelli (2009) e Balboni (2011), que propõem que se trabalhe a tradução a partir do contexto comunicativo.

Como sugerido no parágrafo anterior, podemos recorrer à estratégia de adição em que se discute a noção de tempo verbal. Nesta proposta, o professor pode incitar uma discussão sobre as diferenças existentes entre estes dois tempos verbais e o caráter condicionador de variedade linguística intrínseco dessa escolha de registro por meio de textos autênticos, que podem ser retirados de jornais online para a exemplificação.

Diante de toda essa discussão e dos exemplos apresentados da coleção *Pasaporte*, apresentamos a seguir uma proposta de adequação didática que serve de ilustração para a aplicação de atividades de tradução no ensino de E/LE, a partir de uma abordagem funcionalista.

4.1.1 PROPOSTA DIDÁTICA FUNCIONALISTA 1

Diante de todas as publicações que dispomos quanto ao uso da tradução como prática pedagógica útil para o processo de ensino e aprendizagem, ainda é notória a pouca importância que se dá a esse tipo de atividade nos livros didáticos de língua estrangeira. Na coleção *Pasaporte*, por exemplo, encontramos um número reduzido de itens que se pautam na atividade de tradução enquanto prática pedagógica, que, segundo Lavault (1985), é a tradução voltada para o ensino da LE e que está em direta oposição ao termo “tradução profissional”. Na referida coleção, nos livros do aluno volumes 1, 2 e 3, deparamo-nos com os seguintes dados:

Quadro 23: Quadro-resumo – Livro do aluno Coleção *Pasaporte*: classificação das atividades de tradução à luz de Jakobson (1973)

Volume/livro	Nº de atividades	Intersemiótica	Interlingual	Intralingual
Livro A1	17	14	0	5
Livro A	23	16	1	8
Livro B1	33	14	2	20

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 24: Quadro-resumo – Livro de exercícios Coleção *Pasaporte*: classificação das atividades de tradução à luz de Jakobson (1973)

Volume/livro	Nº de atividades	Intersemiótica	Interlingual	Intralingual
Livro A1	18	0	18	0
Livro A2	16	2	14	0
Livro B1	13	0	13	0

Fonte: Elaborado pela autora

Os quadros 23 e 24 refletem como as atividades estão apresentadas na coleção *Pasaporte* e, após toda a discussão teórica aqui apresentada, servem como indicativo para a adequação didática, visto que, na maioria dos exercícios apresentados pela coleção, não há uma preocupação em propor atividades que partam de um contexto. Além disso, os exercícios são reduzidos à prática de tradução literal, o que impede de o aluno tecer reflexões sobre o uso de termos em determinada situação comunicativa, o que vai de encontro ao postulado por

vários autores, a saber: Atkinson (1993), Romanelli (2006), Pedroso (2006), Balboni (2011), Laiño (2014).

A partir da concepção da língua dotada de heterogeneidade, a coleção analisada inicialmente assume um papel de língua multifacetada, já que esta concepção não se restringe aos usos linguísticos de um determinado país ou região, mas tenta expor ao aluno a heterogeneidade linguística por meio de diversas fontes escritas e orais, sem a pretensão de esgotar essa heterogeneidade que não cabe em um livro didático. No entanto, pouco se discute sobre os aspectos extratextuais, que contribuem diretamente para a construção de sentido e que poderiam ser destacados na coleção, em especial no manual do professor, já que é este o instrumento que orienta a condução das atividades apresentadas ao longo dos módulos.

Com o objetivo de apresentar uma proposta norteada pelos pressupostos funcionalistas, que contribui para a condução da atividade de tradução em aulas de LE, apresentamos uma proposta de adaptação didática que trabalha a prática da tradução em 3 etapas: pré-tradução, tradução e pós-tradução.

4.1.2 Proposta de reformulação desde uma perspectiva funcionalista - *Pasaporte*

Com o objetivo de apresentar propostas de atividades de tradução pedagógica que contribuam para a adequação de exercícios presentes em livros de espanhol como língua estrangeira, elaboramos uma adaptação didática norteada nos princípios da abordagem funcionalista para alunos de espanhol de cursos livres. A atividade se dirige a alunos de nível B1e apresenta um propósito comunicativo baseado no uso de textos autênticos. A utilização de textos autênticos possibilitará uma maior e melhor relação entre os aspectos culturais da LE e da LM, o que potencializará o conhecimento adquirido pelos alunos ao final desta atividade.

Para a consolidação dessa proposta, selecionamos uma atividade do livro do aluno, coleção *Pasaporte*, nível A1, página 60 a fim de propor uma reformulação didática à luz dos pressupostos teóricos da abordagem funcionalista. A referida atividade parte de um texto descritivo, em que o aluno é orientado a analisar um cartaz em que há imagens de alimentos e, posteriormente, relacionar estas imagens às palavras que definem os signos não verbais. No entanto, embora se proponha a relação entre texto verbal e não verbal, é descartado o contexto no qual estes itens de alimentação podem ser inseridos. Ademais, elementos como tempo,

emissor, remetente, intenção, meio, motivo, entre outros, não são fornecidos aos alunos, o que justifica a presente adaptação didática.

Para cumprir esse objetivo, selecionamos um panfleto de supermercado²⁵ (abaixo, figura 26) e, a partir deste gênero textual, sugerimos uma atividade à luz dos pressupostos da tradução funcionalista, em que o aluno é convidado a produzir uma tradução do material disponibilizado. Em se tratando de atividades de adequação didática para o uso da tradução em aulas de LE, utilizamos a teoria de Tomlinson e Masuhara (2005), no tocante a estratégias que podem auxiliar o professor quanto à utilização do material didático. Para cumprir com a proposta de adaptação didática norteada pelos pressupostos funcionalistas, recorreremos à **Categoria Mais (+)**, por meio da utilização da técnica de **Substituição**. A atividade está organizada em 3 etapas: pré-tradução, tradução, pós-tradução. Veja a seguir a proposta didática.

Primeiro passo: O professor/orientador seleciona o texto a ser trabalhado na aula de LE e apresenta aos alunos. Após a leitura e análise do texto, os alunos organizam as ideias e fazem anotações sobre os aspectos gramaticais e culturais presentes no material, que são semelhantes nas duas línguas.

Segundo passo: Em um segundo momento, os alunos são orientados para a produção da tradução do texto 1. Nesta etapa de versão da LE para a LM, os alunos em equipes indicam qual a melhor forma de realizar a tradução, principalmente dos elementos de caráter cultural.

Terceiro passo: Por último, os alunos são convidados a refletir sobre as versões apresentadas por eles e conduzidos a reescrita da proposta de tradução. Como sugestão, também, pode-se sugerir que os alunos elaborem uma versão própria do TF inserindo itens que eles costumam comprar.

Como estratégia de sistematizar a aplicação da referida adaptação didática, apresentamos um quadro em que disponibilizamos informações quanto ao nível, orientação didática, gênero textual, descrição da atividade pré-tradutória, orientações para a tradução funcional, orientações pós-tradução que norteiam a referida proposta de adaptação. Vejamos o quadro a seguir:

²⁵ O panfleto de supermercado está disponível em www.superbuenosdias.com.aren é de origem argentina.

Quadro 25: Proposta de atividade – Coleção *Pasaporte*

Nível	B1
Orientação didática	<p>1. Aspecto sociocultural: analisar as diferenças e semelhanças entre as culturas espanhola e brasileira no que se refere ao gênero encarte de supermercado.</p> <p>2. Aspecto linguístico: aplicação de verbos no modo <i>Imperativo</i>: analisar o texto e elaborar frases de efeito que induzam o consumidor a adquirir os produtos do encarte.</p> <p>3. Vocabulário: discussão acerca do termo “<i>Exquisita</i>”</p> <p>4. Avaliação: explicar e defender a versão elaborada por eles e analisar criticamente o trabalho realizado pelos colegas.</p>
Gênero textual	<p>5. Encarte de supermercado.</p> <p>6. O texto base será um texto autêntico com estruturas padrões.</p>
Descrição da atividade pré-tradutória	<p>7. Após a apresentação do texto em sala e explicar o propósito da atividade, o professor atuará como facilitador deste processo de tradução.</p> <p>8. Em seguida, os alunos serão orientados a analisarem o encarte de supermercado, buscando identificar semelhanças existentes entre o material fornecido pelo professor e os encartes que eles costumam utilizar ao ir ao supermercado.</p>
Orientações para a tradução funcional	<p>9. Após a análise do material, os alunos serão convidados a traduzirem o encarte argentino, que, posteriormente, será compartilhado com os colegas de sala.</p> <p>10. Para apreciação do texto traduzido, os alunos podem utilizar o modelo de análise pré-tradutório de Nord (2012).</p>
Orientações pós-tradução	<p>11. Ao final das produções de tradução, o professor organizará a troca de produção escrita dos alunos entre os colegas de sala e os orientará quanto à análise do texto.</p> <p>12. Al final, os alunos compartilharão suas impressões acerca das versões de tradução e apontarão melhorias.</p> <p>13. Os alunos serão orientados quanto a reescrita de suas traduções.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 26 - Texto 1 – Panfleto de supermercado

PROMOCIONES VÁLIDAS DESDE 16 AL 22 DE JUNIO DE 2022

Buenos Días
Supermercados

alimentos
Argentina
precios cuidados

Ingresá a www.superbuenosdias.com.ar y

Escribinos al 351-5142845
y recibí el catálogo por WhatsApp!

JUEVES 16

PRECIO DE VUELTO

BIZCOCHUELO EXQUISITA vainilla x 540 g
Stock: 800 u
Precio x kg \$ 314,80
Origen (A)

Queso Cremoso LAS TRES x 100 g
Stock: 1500 u
Precio x kg \$ 649,90
Origen (A)

Costeletas de Cerdo x 1 kg
Stock: 1000 kg
Origen (A)

VIERNES 17

Baja el calor

Pulpa de tomate MOLTO tetrabrick x 520 g
Stock: 1000 u
Precio x kg \$ 115,37
Origen (A)

Leche UAT LA SERENISIMA botella entera 3% / descremada 1% x 1 lt
Stock: 2000 u
Origen (A)

Vino RESERO Tinto clásico x 1125 cc
Stock: 800 u
Precio x lt \$ 195,55
Origen (A)

SÁBADO 18

Capellets LUCCHETTINIS espinaca y queso o jamón y queso x 500 g
Stock: 800 u
Precio x kg \$ 599,98
Origen (A)

Cerveza CORONA botella x 710 cc
Stock: 1000 u
Precio x lt \$ 259,10
Origen (A)

Vacío de Novillo x 1 kg
Stock: 1200 kg
Origen (A)

SAR

Limpiador CIF cremoso x 750 g
Stock: 800 u
Precio x kg \$ 239,99
Origen (A)

Shampoo - Acondicionador SEDAL x 340 ml
Stock: 1200 u
Precio x lt \$ 179,99
Origen (A)

Caldos en cubo KNORR x 12 u x 114 g
Stock: 1000 u
Precio x 100 g \$ 105,23
Origen (A)

Sopa instantánea KNORR QUICK toda la variedad x 5 u
Stock: 300 u
Precio x u \$ 32,00
Origen (A)

PRECIO DE VUELTO

4 Cuotas sin interés
Desde el 01/01 al 30/06 de 2022

4 CUOTAS SIN INTERESES
Tarjetas de crédito Córdoba Visa y Córdoba Mastercard. Vigencia hasta el 31/06/2022

CORDOBESA

TODOS LOS MIÉRCOLES

La promoción es válida todos los días Miércoles, desde el 16 de Noviembre de 2021 al 29 de Junio de 2022. 20% de descuento en 1 pago abonando con tarjetas de crédito Nativia, Visa y Mastercard, y Nativia Mastercard Débito emitidas por el Banco de la Nación Argentina en todas las sucursales de Supermercados Buenos Días. Tópe máximo de devolución: \$ 1200 por cuenta. Aplicable en la primera transacción realizada en alguno de los supermercados adheridos.

BANCO DE LA NACION ARGENTINA

VISA **MasterCard** **nativia**

20% EN 1 PAGO
DE DESCUENTO

Hasta el 30-06-22 INCLUSIVE.

CABAL

TODOS LOS MIÉRCOLES - 10% DE DESCUENTO EN 1 PAGO

Promoción válida los días miércoles, exclusiva para suscripción de Tarjeta de Crédito Cabal pro Cabal Débito, emitidas por Banco Credicoop C.L., suscripta Cuenta Empresa, AgroCabal y Cabal Mayorista. Válido los días miércoles contemplados entre el 01/12/2017 y el 30/06/2022. Retegres: también un tipo de \$ 500 - por transacción. Consulta vigencia, bases y condiciones de la promoción en www.bancredicoop.com. Banco Credicoop Coop. Ltda. - Razonamiento 484. (1002) CABA. CUIT: 20-2714315-2. Credicoop Responsa SA 10-848-4900.

Cráneos

Sucesión Benjamín Luis Blanch - Av. Vélez Sársfield 6.551 - Ciudad de Córdoba - CUIT: 20-08000621-8. Fotos a modo ilustrativo. (A) Origen: Argentina. Prohibida la venta de bebidas alcohólicas a menores de 18 años. No arrojar en la vía pública.

Fonte: www.superbuenosdias.com.ar

A presente proposta de adaptação convida o aluno a ser um agente ativo no processo de ensino e aprendizagem e condiciona o professor a ser um facilitador deste processo, assim como sugere a Abordagem Comunicativa. Esta atividade de adequação didática leva em consideração aspectos da cultura atual de nossos alunos e sugere que haja uma espécie de inter-relação, principalmente entre os elementos extratextuais. Como uma das várias possibilidades de realização de tradução pedagógica em aulas de LE, pontuamos que, cabe ao professor, aplicá-la da forma como se apresenta ou realizar novas adaptações.

Com a finalidade de orientar aluno e professor quanto ao projeto de produção de adaptação didática acima apresentado, apresentamos um encargo de tradução, a partir dos princípios da tradução funcionalista de Nord (1996), cujo objetivo é cumprir com os pressupostos da AC, ao apresentar uma situação comunicativa próxima à realidade. Como estratégia para alcançar um maior número de alunos quanto à elaboração de atividades de tradução, os alunos podem ter suas produções publicadas em perfis de *Instagram* ou em Blogs criados pelos professores para a dinamização e divulgação das aulas de tradução.

Quadro 26 – Definição do encargo de tradução da adaptação didática 1

Encargo de tradução	Detalhamento do encargo de tradução
1. A função ou funções comunicativas do TM	Adaptar panfletos de supermercado relacionando as especificidade culturais da LE e LM e aplicar o uso do modo verbal Imperativo.
2. Os destinatários do TM	Alunos de espanhol como língua estrangeira e professores de curso livre.
3. As condições temporais e locais previstas para a recepção do TM	Século XXI, ano 2022; Brasil.
4. O meio pelo qual será transmitido o TM	Ambientes Virtuais: blog e perfil do Instagram.
5. O motivo pelo qual se produz o texto	Correlacionar os elementos intra e extratextuais do gênero panfleto de supermercado de língua espanhola para o português brasileiro.

Fonte: Elaborado pela autora

Para a execução da atividade, propomos que os professores consultem os alunos, inicialmente, sobre quais as principais características intra e extratextuais que comumente se utilizam nesse tipo de texto, com o objetivo de ativar conhecimentos prévios acerca do gênero trabalhado. Além disso, buscando atender a uma das propostas pontuadas pela AC, com a atividade de pré-aquecimento, objetiva-se valorizar as experiências pessoais do aluno, haja vista que a valorização deste aspecto contribui efetivamente para a aprendizagem de LE. Na defesa da tradução pedagógica, retomamos Laiño (2010) e concordamos que a língua, a literatura e a cultura são elementos indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem, o que justifica esta atividade de pré-aquecimento antes da produção efetiva da atividade de tradução.

Ressaltamos, ainda, que a delimitação do público-alvo é de fundamental importância para que se cumpra o encargo de tradução, já que, assim como pontua Nord (2012), o

receptor/destinatário do texto constitui um aspecto pragmático de suma importância, pois inclui o seu papel comunicativo, as suas expectativas para com o emissor, o seu conhecimento de mundo, sua relação com a temática e com os signos linguísticos etc.

A seguir, apresentamos a análise da segunda coleção e os resultados a que chegamos.

4.2 *Vente*

A segunda coleção analisada, *Vente*, organizada pela editora *Edelsa* apresenta um trabalho de síntese e seleção de atividades que buscam trabalhar, assim como a coleção *Pasaporte*, as competências definidas pelo QECR. No entanto, a referida coleção apresenta divisão de níveis diferente da analisada anteriormente. A coleção *Vente*, composta por 3 livros (livro do aluno, caderno de exercícios e livro do professor) se organiza da seguinte forma: o livro 1 corresponde aos níveis A1 e A2, de acordo com o QECR; o livro 2, ao nível B1; e o livro 3, ao nível B2. A apresentação dos conteúdos segue a seguinte divisão: nos livros 1 e 2, a organização apresenta quatro seções, a saber: *Competencia pragmática*, *Competencia lingüística*, *Competencia sociolingüística* e *Interactúa*. Os conteúdos que discorrem sobre estas competências estão organizados, nos níveis A1, A2 e B1, em quatorze unidades. Já no livro 3, de nível B2, a organização segue a seguinte estrutura: *Comprensión (lectora y auditiva)*, *Competencia lingüística (gramática y léxico)* e *Expresión (tertúlia y producción escrita)* e se organizam em 12 unidades.

Ainda sobre a organização dos livros, na seção de abertura de cada unidade, são fornecidas informações de caráter cultural e que evidenciam o aspecto heterogêneo de estudo da língua apresentado na coleção. No volume 1, a seção intitulada “*Conoces*” realiza um trabalho de exposição de conteúdos diversos sobre a língua. Nesta seção, encontramos assuntos sobre o espaço geográfico de países da América Latina da Espanha, sobre o contraste entre as famílias da Espanha e do México, sobre a cultura gastronômica da Espanha e de países da América Central, sobre festividades, sobre o contraste cultural referente aos tipos de moradias em países como Espanha, México e Argentina, dentre outros assuntos. Nos volumes 2 e 3, por sua vez, é fornecido ao aluno o acesso a uma plataforma virtual que tem por objetivo ampliar os conhecimentos culturais. Esta seção, intitulada “*Extensión Cultural*”, apresenta uma gama de informações sobre monumentos, pontos turísticos, curiosidades da língua, gastronomia, e reforça, na prática, a diversidade que é a língua em estudo. Essa abordagem

reforça o uso da língua enquanto elemento heterogêneo e contribui efetivamente para a apropriação da língua espanhola em diferentes regiões ou países que falam espanhol. Outro aspecto a ser reforçado é o fato de que a coleção em análise apresenta algumas notas, intituladas “*Ojo*” para explicar o uso de determinado termo a depender do contexto em que é utilizado, como podemos observar no exemplo da figura abaixo.

Figura 27: Ilustração de atividade – Livro *Vente B1 y B1+*

1.a. Lee el texto y contesta las preguntas.

CursosPrimerosAuxilios.NET

Porque no siempre es un juego.

¿Qué hacer en caso de accidentes?

Los niños del campamento hacen muchas actividades a lo largo del día y los accidentes son inevitables: cortes, golpes, quemaduras, etc., y los monitores deben ser los primeros en reaccionar. En los siguientes casos hay que llamar al teléfono de emergencias y pedir una ambulancia o, si es posible, llevar al niño al Hospital Provincial.

- Cuando el niño sangra mucho o no deja de sangrar después de unos pocos minutos.
- Cuando el niño está inconsciente o le cuesta respirar.
- Cuando sufre fuertes dolores y no se ve la causa.

El campamento tiene un seguro médico. Siempre hay una fotocopia del seguro en el botiquín. Llévela consigo al hospital.

Si el niño necesita ingresar en el hospital o tienen que operarlo, llame inmediatamente a sus padres para avisarles.

En caso de accidentes menores (pequeños cortes, pequeñas heridas, hematomas o quemaduras, picaduras de insectos, etc.) lleve al niño al botiquín y avise al enfermero. Si este no está disponible, intente solucionar el problema por su cuenta, y después informe al enfermero cuanto antes.

B1 DELE

a. ¿Cuándo debe ocuparse el monitor de curar heridas?

1. Solo cuando lo permitan los padres.
2. Solo en el caso de heridas sin importancia.
3. Nunca; debe llevar siempre al niño al hospital.

b. ¿Cuándo hay que avisar a los padres de los niños?

1. Siempre que tienen un accidente.
2. Solo cuando hay que operarlo.
3. Cuando se lleva al niño al hospital.

c. ¿Qué es necesario llevar al hospital?

1. El permiso de los padres.
2. La fotocopia del seguro.
3. El botiquín.

¡OJO!

El botiquín es la caja o maleta para guardar medicinas y transportarlas. También es la habitación donde se encuentra el botiquín y se aplican los primeros auxilios.



Fonte: *Vente B1 y B1+*, Libro del alumno (2014, p. 54)

No texto da figura 27, que discorre sobre primeiros socorros, encontramos a utilização do termo “*botiquín*” em duas situações: a. “*El campamento tiene un seguro médico. Siempre hay una fotocopia del seguro en el botiquín*” e b. “*En caso de accidentes menores [...] lleve al niño al botequín y avise al enfermero*”. Nestas duas situações é necessária uma atenção especial para a interpretação dado ao termo em discussão, haja vista as várias possibilidades de uso. Por exemplo, de acordo com o dicionário da *Real academia española*, há pelo menos

outras duas definições para o termo, a saber: 1. *Conjunto de medicinas de un botiquín*; 2. *Establecimiento modesto en donde se expenden bebidas alcohólicas*. Estas definições, aliadas às apresentadas no quadro na parte inferior do lado direito, auxiliam os alunos na compreensão textual e uso do termo “*botequín*”. Nesta situação, sugerimos a inserção de informações que sirvam de orientação para os alunos quanto ao uso do termo em destaque. Vejamos a proposta a seguir elaborada por meio da técnica de adição de Tomlinson e Masuhara (2005).

Quadro 27 – Adaptação didática: recorte da página 54, livro do aluno – nível *B1* y *B1+*, coleção *Vente*:



Botiquín
*Se denomina **botiquín** a un elemento destinado a contener los medicamentos y utensilios indispensables para brindar los primeros auxilios o para tratar dolencias comunes. La disponibilidad de un botiquín suele ser prescriptiva en áreas de trabajo para el auxilio de accidentados. Generalmente se dispone dentro de una caja u otro adminículo capaz de ser transportado pero también se aplica el término a una instalación fija ubicada en un área de atención a la salud.*

Fonte: <https://educalingo.com/es/dic-es/botiquin> - proposta didática da coleção didática *Vente B1* y *B1+*, Livro do aluno, página 54.

Diante do exposto, entendemos que a coleção em análise fundamenta o uso da língua a partir dos pressupostos da AC, já que se objetiva o ensino de LE por meio da LE, em que se propõe, a partir de textos autênticos e situações reais de fala, o ensino e aprendizagem de E/LE. Além disso, apontamos para o uso heterogêneo da língua e seu caráter multifacetado, como bem exemplificado na figura 27.

Quanto à concepção de tradução, não há nenhuma definição que classifique as atividades apresentadas ao longo dos volumes, mas, por inferência, amparamo-nos à luz de Jakobson (1973) e Barbosa (2004) e classificamos os exercícios de tradução como Tradução intersemiótica, interlingual e intralingual, e percebemos que, na maioria das atividades mapeadas ao longo dos 3 livros, há uma predominância de traduções do tipo literal, em que os alunos são conduzidos a relacionar termos a sinônimos ou definições frasais. Além disso, observamos que a maioria das atividades de tradução são de cunho estruturalista e estão voltadas para a relação de sinonímia de LE por meio da LE. Vejamos os exemplos das figuras 28 e 29:

Figura 28: Atividade de tradução – Livro *Vente B2*

Lee y opina  Una crítica cinematográfica

AMPLÍA TU VOCABULARIO

4. Busca en la crítica estas palabras y relaciónalas con su significado.

RELACIONA

1. Recaudación	a. Modelo, tipo ideal.
2. Espectador	b. Persona que ve un espectáculo.
3. Arquetipo	c. Cantidad de dinero que se recibe o gana en un negocio.

5. Busca en la crítica las palabras correspondientes a estas definiciones.

1. Verse por primera vez una película:

2. Película divertida, de final feliz:

3. Historia o tema de una película:

4. Personaje o actor principal:

5. Persona que crea y escribe una película:

6. Persona que dirige una película:

7. Texto que describe los detalles para realizar una película:

8. Persona que pone el dinero para hacer una película:

9. Texto para evaluar una película:

10. Lugar en los cines donde se compran las entradas:

Fonte: *Vente B2*, Libro del alumno (2014, p. 45)

Figura 29: Atividade de tradução– Livro *Vente B2*

5. Relaciona estas palabras con sus definiciones.

RELACIONA

1. Centrarse	a. Contener.
2. Compartir	b. Defender una idea.
3. Sustener	c. Dirigir el interés hacia algo concreto.
4. Abarcar	d. Participar.
5. Redefinir	e. Volver a definir.



Fonte: *Vente B2*, Libro del alumno (2014, p. 89)

Comparada à coleção *Pasaporte*, em que identificamos, em boa parte dos exercícios, a apresentação de atividades de tradução de forma descontextualizada, seguindo uma organização de tradução palavra por palavra e/ou a uma associação entre termos e imagens, na coleção *Vente* encontramos exercícios de tradução que partem, em sua maioria, de um contexto, em que o aluno necessita se reportar a um texto para realizar a atividade de tradução proposta pelo LD. Um fato curioso da análise desta coleção é que esses exercícios de tradução são mais evidentes no livro 3 (nível B2), o que pode ser justificado pela capacidade de o aluno “compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade” (QECR, 2001, pág. 49).

Neste nível, como já discutido anteriormente, o aluno supostamente já não se utiliza da tradução interiorizada, isto porque, como aponta Romanelli (2009), na medida em que o aluno abrange seu conhecimento linguístico e cultural da LE, menor será a necessidade de recorrer à prática de tradução para sanar dúvidas de conteúdo em LE e, quando a utiliza, o faz de forma consciente. Sobre a prática de tradução de forma consciente, Laiño (2014), classifica-a como uma atividade metacognitiva, em que o aluno é consciente de seu aprendizado, ao ponto de refletir e definir estratégias e escolhas tradutórias.

É fato que, nos níveis iniciais, os alunos ainda não dominam as competências exigidas pelo descritor de nível B2, no entanto acreditamos que nos semestres iniciais, se bem elaboradas e bem conduzidas pelos professores, as atividades de tradução podem sim serem utilizadas e trabalhadas de forma contextualizada, principalmente se tiverem como ponto de partida gêneros textuais com as quais os alunos tenham familiaridade.

Após a discussão em que retomamos os questionamentos do eixo 1 do quadro 7, apresentamos, a seguir, o inventário da coleção *Vente* por meio de seis inventários. As propostas de atividades mapeadas, assim como as da primeira coleção analisada, foram classificadas, no tocante ao tipo de tradução, à luz de Jakobson (1973). Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 7: Inventário de atividades de tradução *Libro del alumno – A1 e A2 - Vente*.

	PÁGINA	TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA	TRADUÇÃO INTERLINGUAL	TRADUÇÃO INTRALINGUAL
1	16	X		
2	27	X		
3	35			X
4	44	X		
5	47			X
6	54			X
7	64			X
8	70	X		
9	99	X		
10	134	X		
11	135	X		
12	146			X

13	159	X
14	171	X

Fonte: Adaptado de Franco (2018, p. 89)

No primeiro inventário de análise da coleção *Vente*, referente ao livro 1, que corresponde aos níveis A1 e A2, de acordo com o QECR, deparamo-nos com quatorze (14) atividades de tradução. Estas atividades são classificadas, de acordo com Jakobson (1973), como atividades de tradução intersemiótica e intralingual, em que o aluno é conduzido a relacionar signos verbais com signos não verbais e signos verbais com signos verbais. Além disso, à luz de Pontes e Silva (2018), apontamos para o uso predominante da utilização de exercícios que visam retomar à sequência de informações de um texto; trabalhar Perguntas com múltiplas escolhas, a fim de que, de forma contextualizada ou não, o aluno indique uma resposta das 3 ou mais que são apresentadas no exercício; propor Resumos de determinados trechos de textos; assim como também sugere o trabalho de relação entre signos verbais e não verbais, que, de acordo com o quadro 7, classificamos como Outros tipos de atividades.

Nesta coleção, também nos deparamos com atividades de tradução literal, que, embora não devam ser descartadas dos manuais didáticos, necessitam de uma atenção maior, visto que elas podem limitar ou restringir a autonomia do aluno de tecer comentários sobre o uso de uma palavra em determinado contexto. Portanto, sugerimos a reelaboração ou a adaptação didática à luz dos princípios funcionalistas e que levem em consideração a possibilidade de transposição didática proposta por Chevallard (1991). Ademais, torna-se evidente a falta de contextualização das propostas didáticas, o que se limita, na maioria das vezes, à compreensão literal do termo em destaque, como se observa na figura abaixo:

Figura 30: Atividade de tradução – Livro *Vente A1 y A2*

¿CÓMO SON? **LEE**

5. Lee y relaciona las dos columnas.

a. Soy vago	a. 3	1. cuento muchas historias
b. Soy generoso	b. 4	2. me río mucho
c. Soy hablador	c. 1	3. trabajo poco
d. Soy divertido	d. 2	4. hago regalos a mis amigos
e. Soy sociable	e. 6	5. aprendo fácilmente
f. Soy sensible	f. 7	6. salgo con mis amigos todas las tardes
g. Soy inteligente	g. 5	7. lloro con las películas tristes

Fonte: *Vente A1 y A2*, Libro del alumno (2014, p. 35)

Quadro 28: Apêndice metodológico – *Manual del profesor, Vente A1 y A2.*

<i>Actividad (Figura 28)</i>	<i>Sugerencias</i>
<i>Recursos Unidad 3</i>	<p><i>¿Cómo son?</i> <i>Sugerencias: Con esta actividad cambiamos de descripción física a la de personalidad. Presente previamente los adjetivos del recuadro, destacando las parejas de antónimos para que los alumnos adivinen su significado.</i> <i>Probablemente los alumnos necesitan ayuda con el vocabulario de las frases de esta actividad. Es muy importante que entiendan el significado de estos adjetivos para realizar con éxito la actividad siguiente.</i></p>

Fonte: Adaptado de *Vente A1 y A2, Libro del profesor* (2014, p. 185).

Este modelo de atividade nos faz refletir sobre o caráter comunicativo a que se propõe a coleção em estudo, já que não se apresentam elementos intra e extratextuais que auxiliem na produção e compreensão dos elementos a serem traduzidos. Ao consultar o guia metodológico, na tentativa de que fossem fornecidos ao professor elementos que conduzissem a atividade e orientassem para a prática de tradução, deparamo-nos com uma orientação que leva em consideração a relação de antonímia. Desta forma, é de fundamental importância que o professor, enquanto agente do processo de ensino e aprendizagem, esteja sempre disposto a levar material extra ou realizar adaptações didáticas, quando necessário, do que se é apresentado pelo LD.

A continuação, apresentamos na figura 31 um exemplo de atividade de tradução intralingual, em que o aluno é convidado a relacionar signos verbais. Além disso, o aluno dispõe também de texto não verbal, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa, pois, além de relacionar termos a seus significados, o aluno tem a seu dispor as expressões que podem ser motivadas pelos códigos linguísticos verbais apresentados. Sobre a figura 30, apresentamos também o quadro 28 com as sugestões do guia metodológico presente no manual do professor.

Figura 31: Atividade de tradução – Livro *Vente A1 y A2*

12 RECURSOS **Eres capaz de... Expresar estados de ánimo y reaccionar ante las noticias**

LEE **1. ¡Cuánto sentimiento!**

Relaciona estas expresiones de sentimientos con sus definiciones.

a. ¡Qué pena! (decepción)	1. Esperanza de que algo bueno va a pasar o está pasando.
b. ¡Qué bien! (alegría)	2. Tristeza al no conseguir algo esperado o ver que es peor de lo esperado.
c. ¡Qué me dices! (sorpresa)	3. Sentimiento positivo al ver que algo malo y esperado al fin no se produce.
d. ¡Qué lata! (aburrimiento)	4. Sentimiento de sorpresa cuando pasa algo inesperado.
e. ¡Ojalá! (ilusión)	5. Falta de tranquilidad por esperar mucho tiempo.
f. ¡Menos mal! ¡Uf! (alivio)	6. Reacción frente a algo malo para convencerse de que es inevitable.
g. ¡Qué remedio! (resignación)	7. Falta de interés o diversión, a veces provocado por la monotonía.
h. ¡Ya era hora! ¡Vamos! (impaciencia)	8. Sentimiento de satisfacción, placer o felicidad, estar contento y mostrarlo.



Fonte: *Vente A1 y A2*, Libro del alumno (2014, p. 146)

Quadro 29: Apêndice metodológico – *Manual del profesor, Vente A1 y A2*.

Actividad (Figura 29)	Sugerencias
Recursos Unidad 12	Expresar estados de ánimos y reaccionar ante noticias <i>Sugerencias: El lenguaje de las definiciones es difícil por lo general. Aquí se plantea una actividad sencilla porque con entender al menos parte de la definición se puede resolver la tarea de relacionar expresiones y nombres de sentimientos con las definiciones. De todas maneras, a los alumnos les hará falta su ayuda para comprender algunas palabras. Procure presentar el mínimo de palabras antes de hacer la actividad, dejando esto para después.</i>

Fonte: Adaptado de *Vente A1 y A2*, Libro del profesor (2014, p. 216).

No exemplo da figura 31, o aluno, além de relacionar as expressões de sentimentos às suas definições, tem a seus dispor expressões faciais que reforçam a ideia apresentada pela linguagem verbal, o que indica o trabalho também da tradução intersemiótica. Essa linguagem não verbal contribui para potencializar o aprendizado e pode ser utilizada como uma ponte entre as culturas da LE e LM, uma vez que o professor pode se utilizar desta linguagem para propor uma dinâmica de correlação de aspectos culturais. Sobre isso, retomamos a questão 5 do eixo 3, que versa sobre a existência de informações textuais e extratextuais que auxiliam o processo de tradução, para afirmar que o texto visual apresentado na figura 31 auxilia na

discussão intercultural, isso porque, à luz de Frade (2020), entendemos que, no ensino de língua não materna, encontramos inúmeros desafios que ultrapassam os conceitos gramaticais e verbais da língua. Dependendo da cultura, pode-se dizer muito sem proferir uma única palavra, ou seja, apenas utilizando-se de expressão facial, olhares, gestos e toques, dentre muitos outros recursos, sem nos atermos unicamente ao código verbal. A linguagem corporal, por exemplo, assim como exemplificado na figura 30, nos dá uma prova de que, mesmo sem as frases da segunda coluna que definem as expressões da primeira, os alunos conseguiriam, a partir de um comando claro da questão, realizar a associação entre os signos não verbais com os termos da primeira coluna. Ao longo de toda a coleção, assim como também na coleção *Pasaporte*, apontamos para a necessidade de se adaptar as questões de forma a inserir aspectos culturais e, assim, aproximar os alunos culturalmente da LE.

Dando continuidade à análise, logo abaixo, apresentamos o inventário do caderno de exercícios de níveis A1 e A2:

Tabela 8: Inventário de atividades de tradução *Libro de ejercicios – A1 y A2 – Vente*.

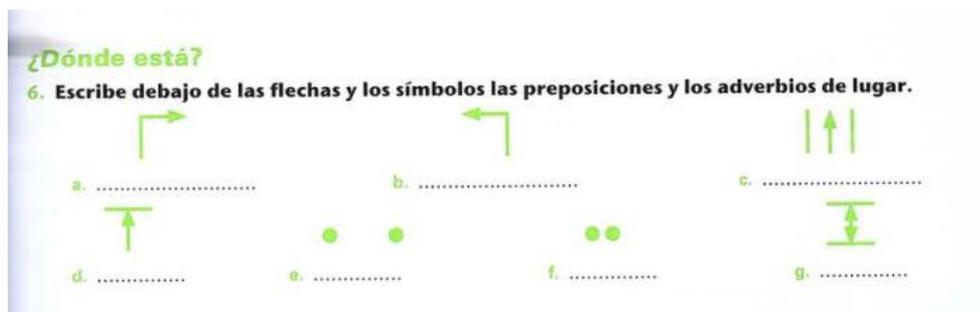
	PÁGINA	TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA	TRADUÇÃO INTERLINGUAL	TRADUÇÃO INTRALINGUAL
1	5	X		X
2	10	X		
3	21	X		
4	27 a	X		
5	27 b			X
6	27 c	X		X
7	29	X		
8	50	X		
9	60	X		

Fonte: Adaptado de Franco (2018, p.89)

Ao analisar as atividades de tradução presentes no caderno de exercícios de nível A1 e A2, da coleção *Vente*, contabilizamos nove atividades, as quais classificamos em Tradução intersemiótica e intralingual, que, à luz de Pontes e Silva (2018), são classificadas como Sequência de informação no texto, Completar espaços em branco, relação de Colunas e Outros, este último se referindo ao trabalho de relação de texto verbal e não verbal. Se comparadas às atividades do caderno de exercícios do volume 1, da coleção *Pasaporte*,

apontamos a diferença quanto à estruturação das questões, visto que no caderno de exercícios da coleção *Pasaporte*, todas as questões estão classificadas em Tradução intralingual. Vejamos as figuras abaixo:

Figura 32: Atividade de tradução – Livro *Vente A1 y A2*



Fonte: *Vente A1 y A2, Libro de ejercicios* (2014, p. 29)

Figura 33: Atividade de tradução – Livro *Vente A1 y A2*



Fonte: *Vente A1 y A2, Libro de ejercicios* (2014, p. 60)

As propostas de atividades das figuras 32 e 33, em que nos deparamos com exercícios de associação entre elementos verbais e não verbais, corroboram ainda mais a necessidade de se propor adequações didáticas que partam da utilização de aspectos intra e extratextuais, como os apontados por Nord (2016). Na figura 32, ao apresentar setas que indicam a utilização de advérbios de lugar, propicia-se um diálogo entre as culturas do par linguístico em estudo, haja vista as semelhanças existentes entre os símbolos que apresentam o mesmo significado, como observamos nos itens A e B, que significam, respectivamente, “Vire à direita”, “Vire à

esquerda”. Já no exemplo da figura 32, partimos de um texto para a realização da atividade. No questionamento do item C, por exemplo, o aluno necessita retomar à leitura do texto para explicar o que significa “*huertano*”, e, embora se realize de forma literal, o aluno pode ser convidado a aprofundar esta discussão por meio da exposição de festividades da língua materna que apresentem semelhanças à festividade “*Bando de la Huerta*”.

A seguir, apresentamos na tabela 9 os dados obtidos após a análise do livro do aluno, volume 2, que corresponde aos níveis B1 e B1+. Neste inventário, observamos que a maioria das atividades mapeadas se referem a tradução do tipo intralingual, como observamos abaixo:

Tabela 9: inventário de atividades de tradução *Libro de alumno – B1 y B1+ – Vente*.

	PÁGINA	TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA	TRADUÇÃO INTERLINGUAL	TRADUÇÃO INTRALINGUAL
1.	29			X
2.	41			X
3.	42			X
4.	48			X
5.	54			X
6.	60			X
7.	63			X
8.	66			X
9.	70			X
10.	72			X
11.	89			X
12.	112			X
13.	115	X		
14.	118			X
15.	124			X
16.	126			X
17.	127			X
18.	132			X
19.	138			X
20.	139	X		
21.	144			X

22	151	X
23	161	X
24	168	X
25	180 a	X
26	180 b	X
27	180 c	X

Fonte: Adaptado de Franco (2018, p.89)

Como pontuado por Bassnett (2003), a tradução intralingual, por exemplo, tem de recorrer com frequência a uma combinação de unidades de código de forma a interpretar cabalmente o sentido de uma simples unidade. Diferente do volume 1, no volume 2, das 27 atividades presentes no livro do aluno, 25 são classificadas como intralingual, o que retoma a reflexão de Romanelli (2009), quando sugere haver uma menor frequência da atividade de tradução quanto menor for o distanciamento entre as culturas da LE e LM. Justificamos toda essa quantidade de atividades pelo fato de que, nelas, busca-se propor o aprendizado por meio da própria língua, e não por meio de equivalências, traduções literais, por adaptação ou palavra por palavra, ou seja, ensinar a LE por meio da LE, como sugere a AC. Sobre este inventário, retomamos o eixo 2, do quadro 7, a fim de classificar as atividades nele apresentadas. À luz de Pontes e Silva (2018), apontamos para o uso frequente de atividades de tradução cujo propósito é relacionar Colunas, em que se apresenta em uma coluna os termos e em outra seus significados. Além da relação de colunas, observamos o trabalho de “Sequência de informações no texto”, “Perguntas de respostas múltiplas” e “Outros”, esta última classificação referindo-se ao uso de linguagem verbal e não verbal, como observamos abaixo:

Figura 34: Atividade de tradução – Livro *Vente B1 y B1+*



b. Lee estas expresiones idiomáticas y relacionelas con su significado.

a. Tener los ojos abiertos como platos.	1. No ser inteligente.
b. Sacar la lengua a alguien.	2. Estar sorprendido.
c. Tener algo en la punta de la lengua.	3. Tener un olor insoportable.
d. No tener cerebro.	4. Burlarse (reírse) de alguien.
e. Oler que apesta.	5. Estar a punto de decir algo.

Fonte: *Vente A1 y A2, Libro del alumno* (2014, p. 138)

O exemplo da figura 34, retirado da página 138 do livro do aluno, assim com as atividades de tradução das páginas 115 e 139, estas duas últimas classificadas como tipos de

tradução intersemiótica, faz com que reflitamos sobre a importância de conduzir em sala de aula discussões acerca dos gestos pertencentes ao par linguístico em estudo. Vejamos que na figura 34 o enunciado da questão contextualiza, segundo Darwin, o surgimento dos gestos. Especificamente nestas três atividades de tradução, páginas 115, 138 e 139, apontamos para a necessidade de reformulações didáticas que induzam o aluno a refletir e apresentar as semelhanças e as diferenças existentes entre a LE e a LM.

Nas propostas de atividades apresentadas acima, observamos a explicação da LE por meio da LE, assim como sugere a Abordagem Comunicativa. Na figura 34, por exemplo, o aluno tem que relacionar expressões idiomáticas a seus significados. Por acreditarmos que exista uma familiaridade com algumas das expressões apresentadas, a exemplo do item c, “*tener algo en la punta de la lengua*”, concordamos com Costa (2008), quando afirma que a tradução é uma atividade indubitavelmente comunicativa e integradora que exige a ativação simultânea de habilidades nas duas línguas. Essa correlação interiorizada leva a um enriquecimento bastante significativo para o aprendiz, haja vista ele já dominar o significado na LM da expressão em destaque.

Seguindo a análise de nosso material, apresentamos as orientações contidas no manual do professor que, inicialmente, conduz o mediador a organizar e executar suas práticas pedagógicas.

Quadro 30: Apêndice metodológico – *Manual del profesor, Vente B1 y B1+*.

<i>Actividad (Figura 34)</i>	<i>Sugerencias</i>
<i>Lección 2 Unidad 11</i>	<i>¿Qué significan? Sugerencias: Vocabulario y expresiones relacionadas con las partes del cuerpo.</i>

Fonte: Adaptado de *Vente, Libro del profesor* (2014, p. 228).

Nas orientações apresentadas no guia metodológico do manual do professor, não há nenhuma orientação para a prática da tradução intralingual, o que sugere uma revisão do material analisado e uma postura mais autônoma do professor para a realização da atividade. A continuação, apresentamos o inventário do livro de exercícios do volume 2, níveis B1 e B1+ e, logo em seguida, os exemplos de atividades retirados do caderno de exercícios.

Tabela 10: Inventário de atividades de tradução *Libro de ejercicios – B1 y B1+ – Vente*.

	PÁGINA	TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA	TRADUÇÃO INTERLINGUAL	TRADUÇÃO INTRALINGUAL
1	5			X
2	13			X
3	16	X		X
4	19			X
5	20	X		
6	23			X
7	24			X
8	35			X
9	38			X
10	41	X		X
11	43	X		
12	44	X		
13	46			X
14	57			X
15	60 a			X
16	60 b	X		
17	63			X
18	68			X
19	74			X
20	79			X

Fonte: Adaptado de Franco (2018, p.89)

Neste volume, são identificadas 20 atividades que, de forma direta e indireta, sugerem a realização de exercícios de tradução. Embora a maioria seja de caráter intralingual, deparamo-nos também com atividades de tradução intersemiótica, como exemplificado nas figuras 35 e 36 e que, assim como aponta Pontes e Silva (2018), podem ser classificadas como, de acordo com a análise no eixo 2 do quadro 7 desta dissertação, atividades que conduzem a relação entre “Colunas” e “Completar espaços em branco” a partir de elementos visuais. Vejamos os exemplos abaixo e observemos a relação entre os elementos verbais e não verbais.

Tendo como princípios da Abordagem Comunicativa (a) a necessidade de se oferecer condições para a aprendizagem consciente das regularidades linguísticas, especialmente quando requeridas pelo aprendiz, e (b) a ideia de que o ensino da gramática seja sempre realizado dentro do nível discursivo pragmático, encontramos no exemplo da figura 35 uma típica atividade que leva em consideração o nível de compreensão textual do aluno. Diferente do que apresentamos nos exemplos de atividades anteriores, essa é uma das poucas que sugere a inferência de determinado termo ou frase por meio da compreensão textual. Identificamos ao longo de nossa análise que a maioria dos exercícios de tradução, que partem da leitura e compreensão de um texto, sugerem que o aluno identifique respostas que já estão apresentadas de forma literal no texto de apoio. No exemplo da figura 36, o aluno tem que aplicar seus conhecimentos de mundo, consultar um dicionário, por exemplo, para alcançar o objetivo proposto pela atividade. Diferente da atividade da figura 35, na figura 36, o aluno tem a seu dispor os termos e seus significados, o que facilita o processo de realização da atividade. Quanto à compreensão leitora e o que se sugere o QEQR, o objetivo do descritor é alcançado, visto que, neste nível, o aluno é capaz de ler textos objetivos e simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.

Nestas duas últimas atividades de tradução, exemplificamos a importância de se disponibilizar ao aluno textos como elemento que auxilia na compreensão dos termos em análise, isso porque, assim como afirma Nord (2016), quando o aluno tem a seu dispor um texto auxiliar, ele terá também o contexto/a situação comunicativa em que o termo em estudo se insere, e esse fato, segundo a autora, minimizaria a prática da tradução literal. Com o uso de textos auxiliares, como os exemplificados nas figuras 35 e 36, retomamos a hipótese 4 do eixo 3, que versa sobre o uso de textos auxiliares à luz de Nord (2016), para confirmar a utilização, mesmo de forma esporádica, de textos auxiliares que servem de guia para a análise do texto base e que contribui para a produção do texto meta na prática da tradução pedagógica. No entanto, em se tratando de tradução funcionalista, as atividades das figuras 35 e 36 ainda não cumprem as exigências da abordagem funcionalista, já que não fornece informações como função textual, emissor, receptor, tempo, lugar etc.

Vejamos agora os inventários do volume 3 da coleção *Vente*.

Tabela 11: inventário de atividades de tradução *Libro del alumno – B2 - Vente*.

	PÁGINA	TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA	TRADUÇÃO INTERLINGUAL	TRADUÇÃO INTRALINGUAL
1.	12			X
2.	17 a			X
3.	17 b			X
4.	19			X
5.	30			X
6.	31			X
7.	36	X		
8.	37			X
9.	45			X
10.	47			X
11.	61			X
12.	64	X		
13.	73 a			X
14	73 b			X
15	87 a			X
16	87 b			X
17	88			X
18	89			X
19	92			X
20	101 a			X
21	101 b			X
22	102			X
23	103			X
24	106			X
25	129			X
26	143			X
27	145			X
28	159			X
29	167			X
30	171			X

Fonte: Adaptado de Franco (2018, p.89)

Neste volume, encontramos apenas 2 atividades de tradução intersemiótica das 31 mapeadas em todo volume e, embora a maioria das atividades estejam diretamente relacionadas a um texto, deparamo-nos com atividades de abordagem direta e sem contextualização. Nesses exercícios, o aluno é conduzido a relacionar termos a seus sinônimos ou a frases que traduzem o seu sentido, como nas atividades que usam expressões de uso do cotidiano. À luz de Pontes e Silva (2018), apontamos para a exposição de atividades em que o aluno é convidado a relacionar “Colunas”, inferir a tradução de um termo a partir de “Sequência de informações no texto”, “Completar espaços em branco” e responder “Perguntas de respostas múltiplas”, assim como prevê o roteiro 2. Vejamos agora, exemplos extraídos do livro do aluno, nível B2.

Figura 37: Atividade de tradução – Livro *Vente B2*

3. Localiza en el artículo las siguientes palabras. Luego, escríbelas junto a sus significados.

confusa		1. Haces un esfuerzo.
envejecer		2. Hacerse mayor, viejo.
recuento final		3. Difícil, complicada, lo contrario de <i>simple</i> .
te enamoras		4. Empiezas a sentir amor por otra persona.
te lo trabajas		5. Lista hecha para comprobar que están todas las cosas.
testigos		6. Personas cercanas a ti.
tu gente		7. Personas que han estado y pueden contar lo que pasó.



4. Localiza también estas palabras en el artículo y relaciónalas con su significado.



RELACIONA

1. Conmovedora	a. Amor sin atracción física o sexual.
2. Enamorarse	b. Estabilidad, equilibrio sentimental.
3. Madurez emocional	c. Edad de los niños.
4. Merecer	d. Tener derecho a algo.
5. Infancia	e. Sentir amor por una persona.
6. Cariño	f. Que produce emoción.

JATE EN LA GRAMÁTICA

Fonte: *Vente B2, Libro del alumno* (2014, p. 17)

Figura 38: Atividade de tradução – Livro *Vente B2*

2. Marca qué significan las siguientes expresiones.

- | | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| 1. El mero hecho | a. el simple hecho | b. un hecho evidente | c. un hecho sin importancia |
| 2. De inmediato | a. con prisa | b. rápido | c. imprevisto |
| 3. Prensa digital | a. prensa en Internet | b. prensa escrita | c. prensa independiente |
| 4. Periodista especializado | a. se dedica a cualquier tema | b. se dedica solo a un tema | c. es un profesional independiente |
| 5. Ciudadano de a pie | a. que no va en coche | b. anónimo | c. pobre, de pocos recursos |
| 6. Testigo | a. espectador | b. que tiene memoria | c. que ha visto algo |
| 7. Debate | a. polémica | b. estudios | c. movimiento |

Fonte: *Vente B2, Libro del alumno* (2014, p. 88)

Na teoria do *Skopo* proposta por Reis e Veermer (1996), que prevê a teoria da ação, a tradução é tida como uma atividade de interação comunicativa e que é concretizada a partir da relação direta com um texto, propiciando, assim, que o aluno reflita sobre o conceito de um termo dentro de um contexto, ou seja, faz com que o aluno aprenda o sentido de determinada expressão a partir de seu aspecto funcional. No entanto, em quase todas as atividades mapeadas na coleção *Vente* não há a preocupação de se propor a relação entre LE e LM ou entre LE por meio da LE através de aspectos funcionais da língua. Nas atividades da figura 38, por exemplo, o aluno é orientado a retomar a leitura do artigo apresentado anteriormente e relacionar os termos a seus significados de acordo com o uso de determinadas expressões a partir do contexto do artigo. Diferente do pontuado na página 17 do livro do aluno, coleção *Vente*, volume 3, na página 88 deste mesmo volume, o aluno se depara com uma atividade que não parte de um texto. Na atividade da figura 38, o aluno é conduzido, por meio de múltiplas opções a apontar o significado de determinada expressão, o que vai de encontro aos princípios da tradução funcionalista. Quanto à abordagem descontextualizada, o mesmo se percebe no livro de exercícios, como observado no inventário da Tabela 12:

Tabela 12: inventário de atividades de tradução *Libro de ejercicios – B2 – Vente*.

	PÁGINA	TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA	TRADUÇÃO INTERLINGUAL	TRADUÇÃO INTRALINGUAL
1	10 a			X
2	10 b			X
3	14 a			X
4	14 b	X		
5	27			X

6	38	X
7	39	X
8	46	X
9	47 a	X
10	47 b	X
11	58	X
12	64	X

Fonte: Adaptado de Franco (2018, p.89)

Por fim, ao analisar o livro de exercícios de nível B2, volume 3, apontamos mais uma vez a predominância de exercícios de relação de sinonímia, em que, na maioria das vezes, o aluno é conduzido a meras atividades de identificação de sentido por meio de um conjunto de palavras e, raríssimas as vezes, é orientado a verter uma frase, por meio da LE ou para a LM, ou relacionar, a partir destas atividades de tradução, aspectos culturais da LE e LM. À luz de Pontes e Silva (2018), apontamos para o uso de relação entre “Colunas”, em que se apresenta termos e suas definições e os alunos têm que relacionar essas colunas. Vejamos os exemplos a seguir:

Figura 39: Atividade de tradução – Livro *Vente B2*

Lenguaje económico y lenguaje cotidiano

16. Relaciona estas palabras del mundo financiero con su equivalente del mundo cotidiano.



1. abonar	a. pasta/plata
2. artículo	b. pagar
3. crédito	c. préstamo
4. descuento	d. reparto
5. dinero	e. producto
6. distribución	f. trabajo
7. empleo	g. rebaja

Fonte: *Vente B2, Libro de ejercicios* (2014, p. 47)

Figura 40: Atividade de tradução – Livro *Vente B2*

Desastres naturales

12. Relaciona las palabras con su definición y responde a las preguntas.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Alud 2. Huracán 3. Caudal 4. Escombros 5. Ráfagas 6. Sísmico 7. Torrencial 	<ol style="list-style-type: none"> a. Que tiene corrientes de agua rápidas que se forman en tiempos de lluvias o de deshielos. b. Golpe de viento fuerte, repentino y corto. c. Gran masa de nieve que se desprende de una montaña y cae con violencia y estrépito. d. Relacionado con un terremoto. e. Material de deshecho que queda de una obra de albañilería o del derribo de un edificio. f. Cantidad de agua que mana o corre. g. Viento muy fuerte que gira en grandes círculos como un torbellino.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- ¿Qué palabra es sinónima de *avalancha*?, ¿y de *ciclón*?
- Hay dos adjetivos, ¿cuáles son?
- ¿Cuáles de estas palabras están relacionadas con el viento?, ¿y con el agua?

Fonte: *Vente B2, Libro de ejercicios* (2014, p. 64)

As ilustrações retiradas do caderno de exercícios do livro 3, nível B2, da coleção *Vente* reiteram a condução de elaboração e aplicação de exercícios de tradução ao longo de toda a coleção. Nestes exercícios, não há a preocupação de se trabalhar a partir de um gênero textual e, mesmo naqueles exercícios em que identificamos o uso de um gênero textual, como nos exemplos das figuras 35, 36 e 37, ainda existem algumas lacunas quanto à proposta apresentada por Nord (2012). Nas atividades mapeadas dessa coleção, não são oferecidas informações acerca do gênero textual, no que se refere a sua composição e a sua funcionalidade, não há a preocupação de identificar o público-alvo, o tempo e o espaço em que determinada atividade está inserida, não se leva em consideração a cultura do aprendiz de LE. Como sugestão de adaptação didática, apresentamos a seguir um modelo de atividade que pode ser utilizado por professores para a prática da tradução pedagógica em aulas de LE.

4.2.1 PROPOSTA DIDÁTICA FUNCIONALISTA 2

A leitura que se faz de toda a discussão apresentada na seção 4.2 comprova a tese de Laiño (2010), quando afirma que, na maioria das vezes, o livro não propicia espaços para a reflexão de alunos e professores. Pensando nesta lacuna e na liberdade que o professor tem para conduzir a prática pedagógica em sala de aula, cabe a este a tarefa de adequar o material a sua realidade e apresentar materiais extras, além de ponderar o que é mais relevante quando

se trata do uso do LD aos seus propósitos de sala de aula, visto que este não deve ser usado como único material didático. Diante dos fatos, concordamos com Tomlinson e Masuhara (2005), quando afirmam que nenhum livro-texto publicado pode atender plenamente a todos os professores, alunos ou situações de aprendizado, e isso é o que percebemos nas coleções analisadas.

Um aspecto que exemplifica a ideia de que nenhum livro-texto atende plenamente a todas as circunstâncias de ensino, no caso do línguas estrangeiras, é o pouco uso de aspectos socioculturais no LD. Esse fato corrobora ainda mais a necessidade de o professor assumir a responsabilidade de adequar, quando necessário, o material usado em aulas de LE, fazendo com que, desta forma, haja uma proximidade maior entre as culturas da LE e da LM. Antes de apresentarmos a proposta de adaptação, apresentamos um quadro resumo de como as atividades de tradução estão propostas, à luz de Jakobson (1973), na coleção *Vente*.

Quadro 31: Quadro-resumo – Livro do aluno - Coleção *Vente*: classificação das atividades de tradução à luz de Jakobson (1973):

Volume/livro	Nº de atividades	Intersemiótica	Interlingual	Intralingual
Livro A1 e A2	18	9	0	9
Livro B1 e B1+	29	2	0	27
Livro B2	31	2	0	29

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 32: Quadro-resumo – Livro de exercícios - Coleção *Vente*: classificação das atividades de tradução à luz de Jakobson (1973):

Volume/livro	Nº de atividades	Intersemiótica	Interlingual	Intralingual
Livro A1 e A2	12	8	0	6
Livro B1 e B1+	20	6	0	16
Livro B2	12	1	0	11

Fonte: Elaborado pela autora

A leitura aqui realizada, principalmente dos dados evidenciados no caderno de exercícios, sugere práticas diferentes quanto ao uso da tradução nos LD de espanhol como língua estrangeira na coleção *Pasaporte*, discussão esta que retomaremos na seção 4.3. Em se

tratando de atividades de adequação didática para o uso da tradução em aulas de LE, utilizamos a teoria de Tomlinson e Masuhara (2005), no tocante a estratégias que podem auxiliar o professor quanto à utilização do material didático. Para cumprir com a proposta de adaptação didática norteada pelos pressupostos funcionalistas, selecionamos a atividade da figura 34, retirada do livro do aluno nível B1 e B1+, página 161, e recorreremos à **Categoria Mais (+)**, por meio da utilização da técnica de **Adição**. A atividade está organizada em 3 etapas: pré-tradução, tradução, pós-tradução. Vejamos a seguir a proposta didática.

4.2.2 Proposta de reformulação desde uma perspectiva funcionalista - *Vente*

Para a consolidação desta proposta de atividade, selecionamos uma atividade do livro do aluno, volume 2, nível B1/B1+, da coleção *Vente* e uma cena da série *La casa de papel*. Após selecionada a atividade e o trecho da série que encena a entrada dos assaltantes na Casa da Moeda Espanhola, organizamos a atividade em três passos:

Primeiro passo: O professor/orientador seleciona o texto a ser trabalhado na aula de LE e apresenta aos alunos. Após ler e analisar o texto e assistir ao trecho da série que indica a entrada dos assaltantes na Casa da Moeda Espanhola, os alunos são convidados a apresentarem argumentos que justifiquem a semelhança existente entre as duas obras. Após essa reflexão, os alunos são questionados quanto a fatos semelhantes ocorridos no país de origem. A exemplo do Brasil, temos o caso do roubo ao Banco Central ocorrido no ano de 2005, na cidade de Fortaleza.

Segundo passo: Em um segundo momento, os alunos serão orientados para a produção da tradução do texto 1 e legendagem do *trailer* da série *La casa de papel*. Nesta etapa da SD, os alunos em equipes indicam qual a melhor forma de realizar a tradução, principalmente dos elementos de caráter cultural.

Terceiro passo: Por último, os alunos são convidados a refletirem sobre as versões apresentadas por eles e serão conduzidos a reescrita da proposta de tradução. Como sugestão, também, pode-se sugerir que os alunos elaborem uma nova versão para o desfecho da 1ª temporada da série.

Figura 41: Texto 2 – Adaptação didática 2

ABC
FUNDADO EN 1903 POR TORCUATO LUCA DE TENA

Nadie, nunca, en sus 77 años de existencia, se ha atrevido a asaltar la cámara del oro que se encuentra a 48 metros bajo tierra del edificio del Banco de España. Las posibilidades de salir con vida de ella son casi nulas. Los obstáculos no son pocos. Ante cualquier amenaza detectada a través de diferentes sensores o cámaras, se accionaría de forma manual una llave que la inundaría por completo. Sin posibilidad de escape. Ni siquiera para Ethan Hunt en *Misión Imposible*. Muy pocos conocen el recorrido para llegar al lugar donde se encuentra el oro.

Allí se guarda, en estanterías del ingeniero Eiffel, un tercio de la reserva de oro española. El resto está en Fort Knox (EE.UU.) y en Londres. El total asciende a 281 toneladas de oro o 12 000 millones de euros. En los estantes de la cámara del oro española se acumulan, de cinco en cinco, 5 400 lingotes de oro puro estándar. Cada lingote pesa 12,5 kilos y vale entre 600 000 y 640 000 euros. Además, hay otros 2 000 lingotes irregulares. También se custodia el intocable oro nazi.

Adaptado de ABC, Tatiana G. Rivas



a. Asaltar
b. Cámara acorazada
c. Amenaza
d. Detectar
e. Sensor
f. Inundar
g. Recorrido
h. Lingote

1. Notar.
2. Atacar a una persona o entidad para robarle con violencia.
3. Llenar de agua.
4. Algo que se ve como peligroso.
5. Camino.
6. Aparato que registra cambios en la temperatura, el sonido, etc.
7. Metal fundido en forma de barra.
8. Parte del banco muy protegida donde se guarda dinero, oro, etc.



Fonte: *Vente B1 y B1+*, *Libro del alumno* (2014, p. 161)

Texto 3 - <https://www.youtube.com/watch?v=UBN7cQXc41Y>

Como estratégia de sistematizar a aplicação da referida adaptação didática, apresentamos um quadro em que disponibilizamos informações que orientam a realização da atividade de tradução, a saber: nível, orientação didática, gênero textual, descrição da atividade pré-tradutória, orientações para a tradução funcional, orientações pós-tradução que norteiam a referida proposta de adaptação. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 33: Proposta de adaptação didática – Coleção *Vente*

Nível	B2
Orientação didática	<p>1. Aspecto sociocultural: analisar as diferenças e semelhanças entre as culturas espanhola e brasileira, retratadas por meio do real e da ficção.</p> <p>2. Aspecto linguístico: identificação do tempo verbal “<i>Condicional simple</i>”; análise e tradução para o português do texto 2; e escrita da legendagem do texto 3.</p> <p>3. Vocabulário: aplicação de novo vocabulário (expressão “<i>oro nazi</i>”, <i>lingotes</i>)</p> <p>4. Avaliação: explicar e defender as versões elaboradas por eles e analisar criticamente o trabalho realizado pelos colegas.</p>

Gênero textual	5. Notícia e Trailer.
Descrição da atividade pré-tradutória	6. Os alunos serão convidados a assistirem ao trailer oficial da primeira temporada da série <i>La casa de papel</i> (https://www.youtube.com/watch?v=UBN7cQXc41Y) e, posteriormente, lerem o texto adaptado do Jornal <i>ABC</i> . Após esse momento, serão orientados a analisar o trailer e identificar um acontecimento histórico, caso exista, de seu país de origem, objetivando apontar as semelhanças e diferenças entre ficção e realidade. Após essa discussão, os alunos serão convidados a traduzirem o texto 2 que, posteriormente, será compartilhado com os colegas de sala e orientados a produzir a legenda do <i>trailer</i> .
Orientações para a tradução funcional	7. Após assistirem ao <i>trailer</i> e lerem o texto, o professor organizará a turma em grupos e deixará claro qual o propósito da atividade é, durante o processo de versão, atuar como facilitador deste processo de tradução. 8. A apresentação do <i>trailer</i> tem como objetivo contextualizar aspectos culturais, origem e fatos apresentados sobre um dos edifícios mais seguros da Espanha, a Fábrica Nacional de Moeda e Timbre, e relacionar com a descrição apresentada no texto 2, referente ao Banco da Espanha. 9. Os textos base são textos autênticos com estruturas padrões de seus respectivos gêneros textuais: notícia e <i>trailer</i> . 10. Para apreciação dos textos traduzidos, os alunos podem utilizar o modelo de análise pré-tradutório de Nord (2012).
Orientações pós-tradução	11. Al final das produções de tradução, o professor organizará a troca de produção escrita dos alunos entre os colegas de sala e os orientará quanto à análise do texto. 12. Ao final, os alunos compartilharão suas impressões acerca das versões de tradução e apontarão melhorias. 13. Os alunos serão orientados pelo professor quanto à reescrita de suas traduções.

Fonte: Elaborado pela autora

A segunda proposta de adaptação didática, assim como a primeira, convida o aluno a ser um agente ativo no processo de ensino e aprendizagem e condiciona o professor a ser um facilitador deste processo, assim como sugere a Abordagem Comunicativa. Tendo em vista os aspectos semelhantes entre ficção e realidade compartilhados pelas culturas dos alunos brasileiros estudantes de espanhol, tem-se a possibilidade de realizar atividades em que os aspectos culturais são postos em evidência, sem que haja o apagamento da cultura do aluno estudante de LE. Como aponta Laiño (2010), na maioria das vezes, esse apagamento ocorre, pois os textos dispostos nos livros didáticos de língua estrangeira não dispõem de atividades

que instiguem os alunos a correlacionar aspectos culturais da cultura meta e da cultura materna, como se observa ao longo da análise das duas coleções aqui apresentadas.

Diante da necessidade de se propor atividades que estudem a gramática a partir de um texto/contexto e, conseqüentemente, a prática da tradução de forma contextualizada, de forma pedagógica, sugerimos a reelaboração de atividades de tradução presentes nos LD de espanhol para aprendizes brasileiros, com o intuito de propor uma maior proximidade entre culturas e, assim, potencializar o aprendizado destes estudantes.

Assim como realizado com a proposta de adaptação didática da coleção *Pasaporte*, apresentamos um encargo de tradução, a partir dos princípios da tradução funcionalista de Nord (1996), para a segunda proposta de adaptação didática, coleção *Vente*. O objetivo também visa cumprir com os pressupostos da AC, ao apresentar uma situação comunicativa próxima à realidade de nossos alunos. Assim como na proposta anterior, sugerimos que as produções resultantes desta atividade também sejam publicadas em perfis de *Instagram* ou em Blogs criados pelos professores para a dinamização e divulgação das aulas de tradução. Vejamos abaixo a proposta de encargo de tradução.

Quadro 34 – Definição do encargo de tradução da adaptação didática 2

Encargo de tradução	Detalhamento do encargo de tradução
1. A função ou funções comunicativas do TM	Adaptar dois textos pertencentes aos gêneros <i>Notícia</i> e <i>Trailer</i> e aplicar o uso do tempo verbal <i>Condicional Simple</i> .
2. Os destinatários do TM	Alunos de espanhol como língua estrangeira de curso livre.
3. As condições temporais e locais previstas para a recepção do TM	Século XXI, ano 2022; Brasil.
4. O meio pelo qual será transmitido o TM	Ambientes Virtuais: blog e perfil do Instagram.
5. O motivo pelo qual se produz o texto	Promover uma competência textual comparativa, no que diz respeito à textualização nas duas culturas envolvidas na tradução, comparando não apenas o sistema linguístico das duas línguas, mas as formas e os atos comunicativos, assim como também aspectos culturais que se assemelham ao par linguístico em estudo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a execução da atividade, propomos que o professor consulte os alunos, inicialmente, sobre as semelhanças existentes entre os fatos narrados no texto 3 com os fatos ocorridos em agosto de 2005 na cidade de Fortaleza/CE²⁶. Após essa comparação, entre a ficção e a realidade, que tem por objetivo ativar conhecimentos prévios acerca dos fatos narrados, o professor apresenta a proposta de encargo de tradução e orienta a versão do texto 2, escrito em língua espanhola, para o português do Brasil. Após esse momento, os alunos também serão orientados quanto à escrita da legenda do *Trailer*, que narra o assalto à Fábrica Nacional de Moeda e Timbre da Espanha. Após essa contextualização e produção de versões de LE para LM, os alunos compartilharão suas produções com os colegas de sala que, após uma análise cuidadosa, pontuarão as melhorias necessárias para as produções dos colegas e, ao final, publicarão o resultado deste trabalho em páginas da web, como Blog e Instagram, a fim de que outros colegas dos cursos livres acima relacionados tenham a oportunidade de ler, analisar, avaliar as produções e, por meio de Fóruns do Blog e dos comentários do Instagram, contribuir para as melhorias de produção textual das produções apresentadas.

Mais uma vez, ressaltamos que a delimitação do público-alvo é de fundamental importância para que se cumpra o encargo de tradução, já que, assim como pontua Nord (2012), o receptor/destinatário do texto constitui um aspecto pragmático de suma importância, pois inclui o seu papel comunicativo, as suas expectativas para com o emissor, o seu conhecimento de mundo, sua relação com a temática e com os signos linguísticos etc.

A seguir, apresentamos um quadro resumo que retomam os objetivos propostos no início desta dissertação e que evidenciam os resultados obtidos a partir da análise das coleções *Pasaporte e Vente*.

²⁶ Nos dias 6 e 7 de agosto de 2005 ladrões cometeram um assalto ao Banco Central do Brasil, agência localizada na cidade de Fortaleza/CE. O crime ocorrido em um final de semana só foi descoberto no início do expediente da segunda-feira, dia 8 de agosto. Este foi o segundo maior assalto a banco da história do Brasil.

4.3 QUADRO RESUMO

Quadro 35 – Quadro resumo – Coleções *Pasaporte* e *Vente*

PERGUNTAS NORTEADORAS	COLEÇÃO PASAPORTE	COLEÇÃO VENTE
<p>Qual a concepção de língua e de tradução adotada pelos autores das coleções didáticas?</p>	<p>A coleção não apresenta uma concepção de língua restrita aos usos linguísticos de um determinado país ou região, mas tenta expor ao aluno a heterogeneidade linguística por meio de algumas fontes escritas e orais, sem a pretensão de esgotar essa heterogeneidade que não cabe em um livro didático. Embora não se apresente uma definição para a concepção de tradução, concluímos que se apresenta, à luz de Jakobson como intersemiótica, interlingual e intralingual, embora, muitas vezes, sejam apresentadas apenas atividades de cunho estruturalista.</p>	<p>Não há uma discussão específica, mas, por inferência, assim como na coleção <i>Pasaporte</i>, percebemos que a língua assume uma vertente comunicativa, induzindo a uma percepção de língua heterogênea. Quanto à concepção de tradução, não há nenhuma definição que classifique as atividades apresentadas ao longo dos volumes, mas, por inferência, apontamos como Tradução intersemiótica, interlingual e intralingual, assim como define Jakobson (1973). Nesta coleção, embora se perceba uma maior incidência de uso de gêneros textuais, concluímos que a maioria das atividades de tradução são de cunho estruturalista e estão voltadas para a relação de sinonímia de LE por meio da LE.</p>

<p>Qual abordagem de ensino de língua estrangeira embasa as atividades de tradução das coleções analisadas?</p>	<p>Embora em alguns momentos se utilizem de práticas tradicionalistas, como percebido nos cadernos de exercícios ou em atividades presentes no próprio livro do aluno, em que se conduz a uma tradução literal de termos isolados de um contexto, o LD tende a utilizar a língua a partir do viés comunicativo, já que propõe o ensino baseado no enfoque por competências dirigidas a ação. Portanto, inferimos que a coleção se baseia nos princípios da Abordagem Comunicativa.</p>	<p>A coleção <i>Vente</i> se apropria dos pressupostos teóricos da Abordagem Comunicativa na medida em que sugere a realização de atividades de tradução de LE por meio da LE, conduzindo, desta forma, a uma relação, na maioria das atividades mapeadas, de sinonímia.</p>
<p>Os exercícios de tradução fazem uso da tipologia de textos auxiliares que podem servir de guia de análise do texto base e para a produção do texto meta na prática da tradução pedagógica?</p>	<p>Parcialmente. Embora se perceba alguns exercícios que tomam como base, para a sua resolução, a leitura de um texto autêntico, quase todos não fornecem elementos linguísticos e extralinguísticos que contribuam para a prática da tradução pedagógica.</p>	<p>Parcialmente. Tanto no livro do aluno como no caderno de exercícios, deparamo-nos com propostas de atividade de tradução que estão, em sua maioria, condicionadas à realização de sinonímia, e, embora se tenha como leitura base textos auxiliares, as atividades, da forma como são apresentadas, não conduzem o aluno a realizar uma reflexão acerca dos elementos linguísticos e</p>

		extralinguísticos propiciados pelos textos de apoio.
Nos exercícios de tradução presentes nas coleções analisadas, quais informações são proporcionadas para o processo de tradução?	Tomando como base o modelo de análise tradutória de Nord (2012), que busca identificar, por exemplo, emissor, intenção do emissor, receptor/destinatário, meio/canal, lugar, tempo, motivo, função textual, as atividades de tradução, da forma como estão apresentadas na coleção, não fornecem esses elementos intra e extratextuais, que auxiliam no processo de compreensão do TB e na produção do TM.	Nas atividades mapeadas, embora nos deparemos com exercícios que incluem a relação entre linguagem verbal e não verbal, não é possível identificar elementos, como os apontado por Nord (2016) que contribuam para a prática da tradução pedagógica.

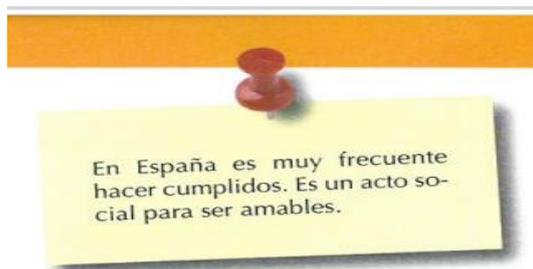
Fonte: Elaborado pela autora

Entendemos que, além de aprender a língua estrangeira, o aluno deve ser capaz de compreender as questões principais de um texto, ser capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo, de produzir um discurso coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal, descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor razões e justificativas para uma opinião ou um projeto. Estas competências, que quase sempre estão atreladas ao conhecimento gramatical, induzem o aluno a uma percepção errônea da utilização de aspectos socioculturais, por exemplo, em uma atividade de tradução. Como aponta Berenguer (1999), o estudo de fatores contextuais, sejam pragmáticos sejam semióticos, que condicionam a utilização de textos autênticos e sua materialidade funcional, deveria ocupar papel de destaque nas aulas de LE. Nas atividades de tradução, por exemplo, deve-se propor exercícios que levem em

consideração aspectos intra e extratextuais e a funcionalidade que este exercício apresenta dentro de um determinado contexto. Por isso, defendemos a prática da tradução pedagógica e a sua correta implementação em materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira, a fim de contribuir para uma aprendizagem mais significativa e plural do ensino de LE para aprendizes brasileiros.

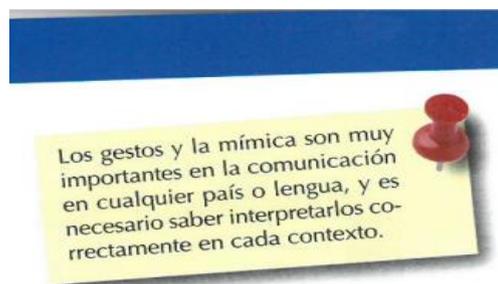
Com o fito de afunilar as discussões inicialmente propostas, retomamos os objetivos a que nos propusemos nesta dissertação e suas respectivas hipóteses para que, assim, cheguemos a uma conclusão dos fatos aqui apresentados. Inicialmente retomamos às concepções de língua e de tradução adotadas pelas coleções *Pasaporte* e *Vente*. Sobre a concepção de língua, entendida como dinâmica e heterogênea, a coleção *Pasaporte* de forma sutil tenta expor ao aluno a heterogeneidade linguística por meio de notas escritas e atividades auditivas, em que o aluno tem a seu dispor informações características de determinada região de fala hispânica, como o exemplificado nas figuras abaixo.

Figura 42 – Orientações sobre a Heterogeneidade da língua



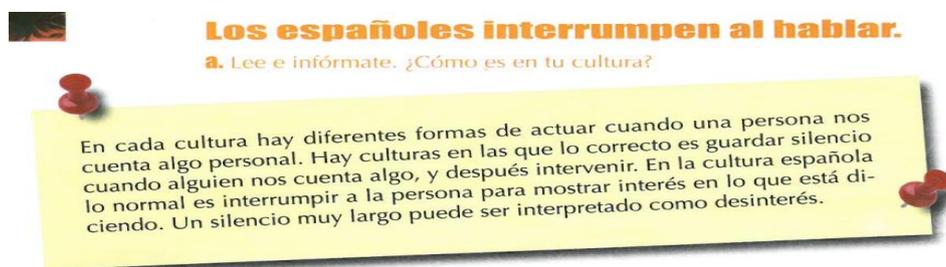
Fonte: *Pasaporte A2, Libro del alumno* (2008, p. 18)

Figura 43 – Orientações sobre a heterogeneidade da língua



Fonte: *Pasaporte A2, Libro del alumno* (2008, p. 96)

Figura 44 – Orientações sobre a heterogeneidade da língua



Fonte: *Pasaporte A2, Libro del alumno* (2008, p. 46)

Figura 45 – Orientações sobre a heterogeneidade da língua

Así hablan muchos andaluces.

c. Escucha de nuevo el poema y comprueba los siguientes rasgos. Escribe algunos ejemplos.

Características del habla andaluza

- Seseo: consiste en pronunciar [θ] (*cesta, zurdo*) como [s]. Es un rasgo común a todas las variedades hispanoamericanas.
- Se pierden, es decir, no se pronuncian las consonantes finales.
- Aspiración de algunas consonantes (las más comunes son la de la -s).

En la variedad del español hablada en las islas Canarias y en otros países de Hispanoamérica existen muchos rasgos en común con el andaluz: el seseo, el uso de *ustedes* en lugar de *vosotros* y léxico.

Fonte: *Pasaporte B1, Libro del alumno* (2008, p. 15)

Aqui apresentamos alguns exemplos de como a variedade linguística é abordada na coleção *Pasaporte* e concluímos que o aluno é exposto à pluralidade linguística por meio de notas explicativas ou, de forma prática, por meio de exercícios, como exemplificado na figura 45. Diante do exposto, confirmamos a hipótese levantada no primeiro objetivo específico e afirmamos ser a coleção *Pasaporte* um material que aplica o uso da língua de forma heterogênea. No entanto, sugerimos que o guia didático do professor disponibilize informações acerca de quais outros países, por exemplo, utilizam o *seseo* por meio de textos autênticos, ademais do poema apresentado na atividade da figura 46. Desta forma, o professor terá informações necessárias para apresentar e discutir com os alunos a complexidade temática apresentada.

Quanto à coleção *Vente*, concluímos que a coleção em análise fundamenta o uso da língua a partir dos pressupostos da AC, já que se objetiva o ensino de LE por meio da LE, em que se propõe, a partir de textos autênticos e situações reais de fala, o ensino e aprendizagem de E/LE. Além disso, apontamos para o uso heterogêneo da língua e seu caráter multifacetado, como bem exemplificado ao longo da análise. A referida coleção apresenta ao longo dos 3 volumes utilizados no curso de espanhol para brasileiros da Casa de Cultura Hispânica discussões riquíssimas, em especial nos volumes 2 e 3. A exemplo da diversidade linguística, temos a seção “*Extensión cultural*” que objetiva a ampliação do conhecimento abordado em cada unidade temática.

No tocante aos exercícios de tradução mapeados nas coleções *Pasaporte* e *Vente*, não são proporcionadas informações acerca do gênero textual, tanto quanto a sua composição como a sua finalidade, o que pode ser considerado como um ponto negativo apresentado pelas coleções analisadas, haja vista a possibilidade de propiciar aos alunos uma maior compreensão oral e escrita em LE e um estreitamento de culturas, por meio da análise de diferenças e semelhanças existentes entre o par linguístico em estudo. Como se percebe, nos exemplos das figuras apresentadas ao longo de toda a seção de análise, a prática de tradução mais recorrente é a associação de texto verbal e não verbal e de relação de sinonímia da LE por meio da LE. Essa concepção de tradução pode conduzir a interpretações errôneas acerca da prática de tradução em aulas de LE, principalmente nas de cursos livres, que visam em sua totalidade o estudo da LE por meio da LE, assim como prevê a AC.

Embora não se apresente a discussão sobre a concepção de tradução nas coleções analisadas, à luz de Jakobson (1973) e Barbosa (2004), apontamos para o uso, predominantemente, da tradução intersemiótica e intralingual no livro do aluno/professor. Os exercícios classificados como intralingual, por exemplo, estão organizados, quase que em sua totalidade, de forma estruturalista, em que o aluno é orientado a relacionar termos a seus sinônimos e, quando há a orientação de leitura de um texto para contextualizar o uso lexical, não são fornecidas informações extratextuais que fundamentem a escolha de determinado registro.

Dando continuidade à discussão referente aos objetivos específicos e às hipóteses levantadas nesta dissertação, concluímos que a abordagem de ensino de línguas estrangeiras adotadas pelos autores das coleções analisadas é a Abordagem Comunicativa, confirmando, assim, a hipótese inicialmente apresentada, isso porque, na medida em que se propõe a análise de textos autênticos, na medida em que se instiga alunos a refletirem sobre a língua em uso o trabalho em sala de aula, a prática pedagógica está ancorada no que propõe a AC.

Quanto à prática de tradução a partir do uso de gêneros textuais, concluímos que as coleções analisadas cumprem parcialmente com a hipótese levantada, já que, nem sempre apresentam propostas de atividades de tradução que levem em consideração aspectos linguísticos e extralinguísticos e, quando apresentam, não fornecem informações importantes para o encargo de tradução, como emissor, destinatário, tempo, função textual etc. Este fato evidencia a ideia apresentada por Pontes e Francis (2014), quando afirmam existir uma tendência para os livros didáticos de espanhol como língua estrangeira fazerem pouco uso da tradução, como recurso didático no ensino de LE. A coleção *Vente*, por exemplo, faz um uso

mais frequente de atividades de tradução relacionada à leitura e à análise de gêneros textuais, o que não condiciona a aplicação, nos moldes da teoria de Nord (2012), da tradução funcionalista.

Partindo da ideia de que as coleções aqui apresentadas não fornecem elementos suficientes para que as atividades de tradução sejam classificadas como tradução funcionalista, concluímos que as coleções analisadas, por meio de seus exercícios de tradução, não fornecem elementos ou funções extratextuais, tais como emissor, intenção do emissor, receptor/destinatário, meio/canal, lugar, tempo, motivo, função textual que auxiliam no processo de compreensão do TB e na produção do TM. Sobre essa discussão, Nord (2016) expõe que a tradução é a produção de um TM funcional que mantém uma interdependência com um TB, especificada segundo o seu propósito comunicativo, o que não se percebe nas coleções *Pasaporte* e *Vente*.

A discussão até aqui apresentada contribui para que se busquem melhorias quanto a elaboração de atividades de tradução que forneçam aos alunos encargos de traduções necessários para que, de forma funcional, a atividade leve em consideração o contexto em que o texto está sendo produzido e o contexto de quem vai receber esta atividade, assim como pontua Nord (2016). Na última seção desta dissertação, apresentamos nossas impressões acerca da análise empreendida e sugestões de futuros trabalhos que possam contribuir ainda mais para a adequação da prática de tradução em livros de espanhol como língua estrangeira.

5 CONCLUSÃO

O professor tem autonomia para conduzir as suas práticas pedagógicas, é ele quem deve prezar pela qualidade de ensino oferecida a seus alunos. É dele que parte a missão de ensinar uma nova língua, por exemplo. Embora saibamos que ele tem a seu dispor os mais variados recursos pedagógicos para a execução de tal atividade, muitas vezes não disponha de tempo suficiente para a planificação das ações a serem executadas em sala de aula. Laiño (2010), por exemplo, discorre sobre o fato da não utilização do livro didático como único material utilizado pelo professor em sala de aula. Concordamos com esta autora e, após a conclusão desta análise de LD confirmamos ser necessário, sempre que possível, a apresentação de material extra que contribua para a prática docente de modo a dinamizar ainda mais a rotina de sala de aula.

Como contribuição para a prática docente de professores de espanhol como língua estrangeira, realizamos uma análise minuciosa das atividades de tradução mapeadas nas coleções *Pasaporte* e *Vente e*, à luz dos pressupostos funcionalista, apontamos que tipo de tradução encontramos nos LD, à luz de Jakobson (1973) e Barbosa (2004). Ademais, pontuamos como se organizam os comandos destas atividades, à luz de Pontes e Silva (2018). Ao final, o professor de LE tem a seu dispor adaptações didáticas que servem como norte para o fazer docente e da efetivação de adequação dos exercícios de tradução em aulas de LE.

Para que chegássemos às propostas de adaptações didáticas, realizamos um percurso teórico-metodológico que acreditamos ser conveniente retomar, além de ser importante também apontar os principais resultados, a partir da confrontação das hipóteses levantadas, e as principais contribuições dessa pesquisa para o ensino de língua estrangeira.

No primeiro capítulo dessa dissertação, evidenciamos como a tradução é concebida pelos LD de língua estrangeira por meio de reflexões sobre a prática desta atividade em sala de aula e sobre o seu uso enquanto ferramenta útil no processo de ensino e aprendizagem. Neste primeiro momento, foram levantadas as hipóteses a que nos comprometemos. Sob a intenção de identificar qual as concepções de língua e de tradução são adotadas pelos LD, levantamos a nossa primeira hipótese: a de que o livro didático, a partir de uma concepção de língua dinâmica e heterogênea, propõe, no tocante às atividades de tradução, uma metodologia comunicativa para o ensino de língua estrangeira, a partir do uso de textos autênticos. Sobre essa concepção, afirmamos que as coleções cumprem a proposta de oferecer aos alunos de língua estrangeira elementos linguísticos e extralinguísticos que evidenciam a

heterogeneidade da língua, por meio de notas explicativas, situações comunicativas em diferentes contextos, comparação entre eventos culturais, exposição de situações comunicativas em diferentes países que tem o espanhol como língua materna etc. A dinamicidade com que estas informações são apresentadas nas duas coleções analisadas nos conduzem a afirmação de que estas coleções concebem a língua enquanto elemento dinâmico e heterogêneo, confirmando, assim, a nossa primeira hipótese.

Na sequência, buscamos identificar a qual abordagem de ensino de LE os autores se baseiam para propor as atividades de tradução e, para isso, levantamos uma segunda hipótese, que discorre sobre as tipologias textuais. Sobre esta discussão, propusemo-nos a observar se os livros analisados, a partir do uso de tipologias textuais, apresentam propostas de atividades de tradução que levam em consideração aspectos linguísticos e extralinguísticos a partir do uso de textos autênticos, já que essas coleções defendem o ensino de LE por meio da AC. Sobre essa suposição, de forma indireta, chegamos à conclusão de que a abordagem utilizada para o ensino de LE é a Abordagem comunicativa, já que visa ao ensino de LE por meio da LE e oferece aos alunos situações reais de uso da língua.

No entanto, embora as coleções proponham o ensino por meio de situações comunicativas, são poucos os casos de atividades de tradução presentes nas coleções analisadas que se utilizam de textos, em especial os autênticos, para a condução da atividade. Muitas vezes o que percebemos, principalmente na coleção *Pasaporte*, é a presença de exercícios estruturalistas, que levam em consideração apenas fatores linguísticos, principalmente quando oferecem ao aluno comandos como “relacione o termo a seu significado” ou “Busca o equivalente”. Comandos desse tipo reforçam a ideia negativa de que o ensino de tradução em aulas de LE se resume apenas a versão de termos da LE para a LM, ideia esta que nos propusemos a desconstruir ao longo das discussões aqui travadas.

Na coleção *Vente*, embora tenhamos uma incidência maior de atividades de tradução que está diretamente associada a retomada de leitura de texto, pouco ainda se percebe a apresentação de elementos linguísticos e extralinguísticos que contribuem, como defendido nessa dissertação, para a prática da tradução pedagógica. Nas coleções analisadas, constatamos que, frequentemente, as palavras se restringem especificamente aos significados imediatos, aqueles registrados em dicionários, já que não são trabalhadas desde um ponto de vista funcional, em que o significado deveria estar condicionado à sua função a partir de contextos comunicativos. Toda essa discussão nos leva a concluir que, sobre a segunda hipótese levantada, as coleções analisadas cumprem parcialmente a hipótese, já que, embora

apresente em algumas situações atividades de tradução que partem de relação direta com um texto, as propostas de atividades de tradução não levam em consideração aspectos linguísticos e extralinguísticos que condicionem o uso ou não uso de determinado termo em determinado contexto.

Na sequência, com o propósito de observar se as coleções fazem uso de tipologias textuais, que na prática pedagógica servem como guia para auxiliar na compreensão do TB e na produção do TM, apontamos como hipótese a tendência de que os livros didáticos de espanhol como língua estrangeira fazem pouco uso da tradução como recurso didático no ensino de LE e, quando fazem, na maioria das situações, a tradução é trabalhada desde um ponto de vista estrutural. Sobre isso, pontuamos que, de fato, em boa parte dos exercícios mapeados, a tradução é abordada desde uma perspectiva tradicional, em que o aluno é orientado a verter um termo em LE a um termo equivalente em LM ou um termo em LE por um sinônimo equivalente em LE. Esse fato retoma a afirmação de Lucindo (2006) e Pontes e Francis (2014), quando afirmam que há uma tendência de os livros didáticos de espanhol como língua estrangeira, fazerem pouco uso da tradução como recurso didático no ensino de LE.

Se observarmos os inventários elaborados nessa dissertação que evidenciam o mapeamento das atividades de tradução presentes nas coleções *Pasaporte* e *Vente*, identificaremos que são poucos os casos de uso desta estratégia de ensino, e, mais detalhadamente, se observarmos a forma como elas são apresentadas ao longo das coleções perceberemos que a atividade de tradução, mesmo nos poucos casos em que ela está vinculada a um texto, não oferece elementos suficientes, como função, tempo, emissor etc., que conduzam para uma prática funcional da tradução. Posto isso, concluímos que, mesmo se utilizando, em algumas atividades, de exemplos de tipologias textuais, frequentemente as atividades de tradução não conduzem o aluno a uma reflexão do uso, na prática, de determinado termo.

Em continuidade, com o propósito de identificar se os exercícios de tradução encontrados nas coleções analisadas forneciam elementos ou funções extratextuais, tais como emissor, intenção do emissor, receptor/destinatário, meio/canal, lugar, tempo, motivo, função textual que auxiliam no processo de compreensão do TB e na produção do TM, levantamos a hipótese de que a tradução ainda é concebida pelo professor como uma estratégia negativa, que induz o aluno a sempre usar a LM e que, de forma ainda mais grotesca, não atende às funções comunicativas impostas pela AC. Sobre isso, como pontuado por Nord (2016), a tradução é a produção de um TM funcional que mantém uma interdependência com um TB,

especificada segundo o seu propósito comunicativo. No entanto, assim como dissertam Pontes e Francis (2014), muito ainda se faz necessário para que as atividades de tradução em livros de LE ocupem papel de destaque e sejam apresentadas a partir de uma perspectiva funcional.

Entendemos que essa recusa por parte de professores ao uso da tradução decorre de concepções antigas e errôneas quanto ao uso da tradução em aulas de LE, isso porque ainda há uma forte associação de sua prática aos métodos da Abordagem da Gramática e Tradução, abordagem esta que foge das concepções de ensino de língua propostas pela Abordagem Comunicativa e pelo Pós-Método. O desconhecimento de novas estratégias que possibilita o uso funcional da tradução em sala de aula, a falta de tempo para a adequação de atividades ditadas pelo LD e o pouco interesse em considerar que a tradução pode ser sim trabalhada desde um ponto de vista funcional, implicam diretamente para a não utilização deste recurso em aulas de LE. Portanto, concluímos que as coleções analisadas não atendem à última hipótese levantada, já que as atividades de tradução não fornecem elementos intra e extratextuais que contribuam para a prática da tradução pedagógica.

Toda essa discussão de objetivos e hipóteses foram conduzidas pela dissertação dos capítulos que compõe esta dissertação na medida em que apontamos para a exposição das situações acima pontuadas e, com base em estudos teóricos, apontamos possíveis adaptações que conduzirão alunos e professores a prática funcional da tradução em sala de aula.

Dito isto, no segundo capítulo desta dissertação, definimos a concepção de língua e de tradução que adotamos em nossa pesquisa e nas coleções analisadas, realizamos um percurso diacrônico das principais abordagens utilizadas para o ensino e aprendizagem de LE, o que nos possibilitou compreender a tradução desde um ponto de vista pedagógico, já que apresentamos os principais trabalhos publicados desde meados do século XVI que evidenciam o trabalho da tradução e, mais recentemente, estudos que apontam a tradução como prática pedagógica a partir da perspectiva funcionalista e, não menos importante, evidenciamos o trato dado ao livro didático de E/LE enquanto instrumento de sala de aula. Toda essa discussão contribuiu para evidenciar a prática da tradução ao longo dos séculos e propor atividades que condicionem a tradução enquanto elemento que contribui efetivamente para o ensino de LE.

De forma a desmistificar conceitos errôneos atribuídos à prática de tradução, já que no ensino tradicional a tradução se aplica a segmentos linguísticos descontextualizados, apontamos em nosso capítulo de análise evidências que comprovam a utilização positiva da prática de tradução em aulas de LE por meio de adaptações didáticas que servem para os professores como modelos a serem utilizados em suas aulas de língua estrangeira. No entanto,

temos ciência de que muito ainda se faz necessário para que vejamos em aulas de LE a tradução como ferramenta útil no processo de ensino e aprendizagem e, para isso, são necessárias mais pesquisas que evidenciem, na prática, como alunos e professores aplicam em sala de aula a tradução enquanto prática pedagógica que visa cumprir um papel funcional a partir da utilização de textos que forneçam elementos indispensáveis para que se cumpra o encargo de tradução, assim como pontua Nord (2016).

Desta forma sugere-se a aplicação de atividades de tradução por meio de encargos pedagógicos que definam os objetivos que se quer alcançar com tal prática e, para isso, professores e alunos podem utilizar plataformas virtuais para a produção e divulgação das atividades de tradução elaboradas dentro e fora de sala de aula.

Após a discussão à luz da teoria de base sobre a tradução e o ensino de LE, os resultados obtidos ao final desta dissertação se tornam relevantes à comunidade acadêmica e se apresentam como uma ferramenta de auxílio a professores de espanhol como língua estrangeira na medida em que buscam preencher lacunas no que diz respeito à aplicação de propostas didáticas acerca do uso da tradução em aulas de E/LE. Ademais, contribui diretamente para possíveis reformulações de exercícios que podem ser inseridos no manual do professor, fornecidos pelo mercado editorial de língua espanhola, e, conseqüentemente, nos livros textos e cadernos de exercícios.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o Pós-Método e a prática docente. **EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015
- AGRA, A. Integração da língua e da cultura no processo de tradução. **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**, 2007, p. 1-18. Disponível em: [agra-klondy-integracao-da-lingua.pdf](#) (ubi.pt) Acesso em: 03 mai. 2021.
- ALKMIN, T. A. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, v.1, 2001.
- ALMEIDA, G. P. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2011.
- ATKINSON, D. **Teaching Monolingual Classes**. London: Longman, 1993.
- AUBERT, Francis Henrik. A pesquisa no ensino da tradução. In: **ENCONTRO NACIONAL DE TRADUTORES**, 3., Porto Alegre, UFRGS, 1987.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de Leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.
- BAKER, M. **Translation studies: Encyclopedia of translation studies**. London/New York: Routledge, 1998.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALBONI, P. E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. **Revista In traduções**. v.3, n.4, 2011. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/1793>. Acesso em: 06 abr. 2021.
- BARBOSA, Heloísa G. **Procedimentos técnicos da tradução. Uma nova proposta**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2004.
- BARRIENTOS, B.R.R. **Os quadrinhos da Mateina no ensino de Espanhol língua estrangeira: à luz da Tradução Funcionalista**. 2014. 252f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.
- BARROS, A. de J.P.; LEHFELD, N.A.S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BASSNETT, Susan. **Estudos da tradução**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. Tradução de Vivina de Campos Figueiredo.
- BERENGUER, L. “Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras”. **Quaderns. Revista de Traducción**, n. 4, p. 135- 150, 1999. Disponível em: Cómo preparar

la traducción en la clase de lenguas extranjeras | Quaderns: revista de traducción (raco.cat)
Acesso em: 22 abr de 2021.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3rd ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CANTERO SERENA, F.J; DE ARRIBA GARCÍA, C. Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE. **Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera**, nº2, Barcelona, 2004. Disponível em <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/72221>
Acesso em: 18 jun. 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular referencial do Ceará: ensino médio**. Fortaleza, CE, 2021. Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/documento-curricular-referencial-do-ceara/> Acesso em: 18 jan. de 2022.

CESCO, A.; ABES, G.J.; BERGMANN, J.C. F. Tradução Literária: **Veredas e desafios**. São Paulo: Rafael Copetti, 2016. 137. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ct/a/brRGvhdKXmDbGZMqYYHvQFw/?lang=pt> Acesso em 22 out. 2021

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CHOPPIN, A. "*Pasado y presente de los manuales escolares*". Tradução: Miriam Soto Lucas. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín: Faculdade de Educação. Vol. XIII, No. 29-30, (jan-set), 2001. p. 209-229. Disponível em Vista de Pasado y presente de los manuales escolares (udea.edu.co) Acesso em: 06 jun 2022.

COLINA, S. **Ensino de tradução: da pesquisa à sala de aula: diretrizes para professores**. Tradutores: Marileide Esqueda, Paula Godói Arbex, Sandra Farias, Silvana Maria de Jesus, Stéfano Paschoal. Uberlândia, EDUFU, 2015.

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

COSTA, A. P. **Traduzir para Comunicar: a tradução como componente comunicativo no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2008. 195 fls. Dissertação (Mestrado) -Universidade de Brasília.2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3683>. Acesso em: 20 mai. 2021.

DEMÉTRIO, A.P.C. **A tradução como retextualização: uma proposta para o desenvolvimento da produção textual e para a ressignificação da tradução dentro do ensino de LE**. 2014. 198f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

DUARTE, D.K.F.**O ensino dos pretéritos em espanhol para brasileiros a partir de contos: a tradução da variação linguística como estratégia didática**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2017.

DUARTE, D.K.F; COAN, M.; PONTES, V.O. Do espanhol ao português: por uma tradução funcional dos pretéritos perfeito simples e perfeito composto. **Domínios de Lingu@gem** | Uberlândia | vol. 12, n. 3 | jul. - set. 2018

FANAYA, P.M.S.F. **A tradução na era da comunicação interativa**: Uma releitura do funcionalismo de Nord em interface. 2009. 102f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009

FIGUEIREDO, V. A. C. C. A dimensão pragmática da tradução no ensino-aprendizagem da língua estrangeira especializada. **Tradução e comunicação**, v 16. 2007. Disponível em: <<https://seer.pgskroton.com/traducom/article/view/2165>> Acesso: 02 jun. 2021

FIORIN, J.L. Política linguística no Brasil. **Revista Gragoatá**, nº 9, 2º sem, Niterói, 2000, p. 221-231

FOBÉ, N.L. Para uma pedagogia da tradução. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1981.

FRADE, L.M.D.Z. A relevância dos aspectos não verbais relacionados ao gesto e ao toque no ensino-aprendizagem de PL2E. In: **Ensaio em português como segunda língua ou língua estrangeira**, nº 26, PUC, Rio de Janeiro, 2020

FRANCO, E.L.B. Programa de bilingüismo en Colombia: el uso de la traducción en los libros didácticos de inglés como lengua extranjera. **Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução)**. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal do Ceará, 2018.

FREITAG, B.; et. al. **O Livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARRIDO RODRÍGUEZ, M.ã del Camino. Sinonimia y antonimia: significado y sentido. In: **SIMPOSIO INTERNACIONAL DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE LINGÜÍSTICA**. 35., 2006, León. Actas [...]. Leon: Universidad de León. 2006. p. 691-710. Disponível em Sinonimia y antonimia: significado y sentido (unileon.es) Acesso em 20 jun de 2022.

GIGLIO, Clara Lúcia Franco de Macêdo. A compreensão leitora em manuais didáticos de espanhol como língua estrangeira de 1945 a 1990. 2006. 156 f. **Dissertação** (Mestrado em Letras – Linguística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras/Espanhol) Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras/Espanhol. Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES; FREITAS, L.M.A. Memória do livro didático de espanhol no Brasil: um panorama. In: BARROS, C.S; MARINS-COSTA, E.G; FREITAS, L. M.A (Orgs). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. São Paulo: Pontes, 2018, pp. 15-33.

HYMES, Dell. Communicative Competence. In: BERNAL, Juan Gómez (Trad.). **Acerca de la competencia comunicativa**. FORMA Y FUNCION, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, [1972], 1996. p. 13-37.

HURTADO ALBIR, A. La traducción en la enseñanza comunicativa. **Revista Cable**, v. 1, Madrid: Equipo Cable, abril de 1988, p. 42-45.

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

JAKOBSON, R. **Aspectos lingüísticos da tradução**. Tradução de Izidoro blikstein e José Paulo Paes. Linguística e comunicação. São Paulo: Cultrix, 1969.

JAKOBSON, R. **Essais de linguistique générale**. Vol. 2: Rapports internes et externes du langage. Paris: Les Éditions de Minuit, 1973.

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society**. New York: Routledge, 2012.

LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LAIÑO, Maria Jose. **Multiculturalismo**: propostas de contextualizações de fatos culturais na tradução de textos em livros didáticos. Dissertação do mestrado em estudos de tradução, Universidade Federal de Santa Catarina: UFSC, 2010.

LAIÑO, Maria José. **A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade**. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAVAUULT, E. **Fonctions de la traduction em didactique des langues**: apprendre une langue em apprenant à traduire. Paris, Didier Érudition, 1985.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Scientia Traductionis**, v. 1, p. 3, 2006. Disponível em: <http://www.scientiatraductionis.ufsc.br/ensino.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2021.

MARCKWARDT, A. D. Changing Winds and Shifting Sands. In: **MST English Quarterly** n° 21, 3-11, 1972.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita - atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, N. T. **Texto e contexto na construção de sentidos**: a tradução em sala de aula de LE. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012.

MILLÁS, Maria Leticia Nastari. **Lidando com os falsos amigos**: um estudo com base em análise de livros didáticos e em corpus linguístico. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MONTEIRO, A. de O.; JUCÁ, SCS; SILVA, SA da. O livro didático e sua influência na formação dos alunos da educação básica de escolas públicas. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.] , v. 8, n. 1, pág. e4981643, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i1.643. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/643>. Acesso em: 14 jun. 2022.

NICOLAIDES, Christine; FERNANDES, Vera. Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. En: LEFFA, Vilson J. (org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

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

NORD, C. **Text analysis in Translation**: theory, methodology and didactic application of a model of translation-oriented text analysis. [Traduzido por Christiane Nord e Penelope Sparrow]. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 1991.

NORD, C. **Translating as a purposeful activity**. Functionalist approaches explained. Manchester: St. Jerome, 1997.

NORD, C. **Text analysis in translation**: segunda edición completamente revisada. Amsterdam: Rodopi, 2005.

NORD, C. La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción. **Puentes**. Num. 9. Março de 2010. Pp. 9-18. Disponível em: <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub9/03-Christiane-Nord.pdf> . Acesso em: 20 mai. 2021.

NORD, C. Texto base-texto meta: un modelo funcional de análisis pretraslativo. **Íkala: revista de lenguaje y cultura**, Medellín, v. 18, n. 1, p. 101- 103, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v18n1/v18n1a9.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

NORD, C. **Análise textual em tradução**: bases teóricas, métodos e aplicação didática/ Christiane Nord; coordenação da Tradução e adaptação coordenadas por META ELISABETH ZIPSER, São Paulo: (Coleção Transtextos; v.1) Rafael Copetti Editor, 2016.

OLIVEIRA, L.L.P. A tradução de textos teatrais como recurso didático para o ensino da variação linguística no uso das formas de tratamento em espanhol a aprendizes brasileiros. **Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução)**. Programa de Pós-Graduação em Estudo da Tradução, Universidade Federal do Ceará, 2016.

PAZ, O. **Tradução**: literatura e literalidade. Tradução de: Doralice Alves de Queiroz. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

PEDROSO, S. F. Leitura, literatura e tradução: a necessidade de adequações no ensino de línguas não-maternas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 11-25, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/Ly7YybZT85zyFptbg6nhkcL/?lang=pt>>. Acesso em 10 out. 2021

PEREIRA, L.L.O. A tradução de textos teatrais como recurso didático para o ensino da variação linguística no uso das formas de tratamento em espanhol a aprendizes brasileiros. **Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução)** – Universidade Federal de Ceará, Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2016.

PEREIRA, M.R.Q. O espaço da tradução no ensino de Espanhol como língua estrangeira. **Dissertação (Mestrado em Linguística)** – UNESP, Araraquara, São Paulo, 2018.

PONTES, V.O. A tradução da variação linguística e o ensino de língua estrangeira: da teoria à prática docente. **Caderno de Letras da UFF** – Dossiê: Tradução, Nº 48, p.223-237, Nov. 2014.

PONTES, V.O; FRANCIS, M. As variedades linguísticas nas atividades de tradução em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011. **Mutatis Mutandis**, Medellín, v. 7, p. 83-99, 2014.

PONTES et al. Os fatores extralinguísticos no uso do *voseo* argentino: uma proposta didática a partir da tradução de tiras cômicas. **Revista Línguas & letras**, vol. 17, nº35 (2º semestre), 2016.

PONTES, V.O; NOBRE, J.L; FREITAS, C.P. Enseñanza de español a brasileños: la traducción en el aula. **E-Scrita, Revista do curso de Letras da UNIABEU**, vol. 7, nº2, maio-agosto, Nilópolis, 2016.

PONTES, V. O; PEREIRA, L.L.O. A tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras. **Revista Tradterm**, São Paulo, vol. 14, p. 63-81, 2016.

PONTES, V.O. A abordagem da tradução em livros didáticos de língua espanhola: uma análise sociolinguística. **Revista Caminhos em linguística aplicada**, vol. 17, nº 3, 2º sem., p.354-372, 2017. Disponível em A ABORDAGEM DA TRADUÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA | Caminhos em Linguística Aplicada (unitau.br) Acesso em 03 mai. de 2022.

PONTES, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Lea de Oliveira. A construção dos módulos de uma sequência didática a partir da tradução funcionalista para o ensino da variação linguística. **Belas Infiéis**, v. 7, n. 1, p. 175-200, 2018.

PONTES, Valdecy de Oliveira; SILVA, Tatiane Xavier. La traducción funcional en los libros didácticos de español del PNDL 2012. **Entretextos**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 7 - 30, jul./dez. 2018.

PONTES, Valdecy de Oliveira et al. El empleo de la traducción funcionalista en la enseñanza de E/LE y el tratamiento de la variación lingüística. **Marcoele**: revista de didáctica ele - 1885-2211 – núm. 29, jul/dez2019.

Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto, Edições ASA, 2001.

REIS, E.C. A interface da tradução com as tecnologias na sala de aula de espanhol como LE: retratos da prática de formandos nas modalidades presenciais e a distância. **Tese (Doutorado em Estudos da Tradução)**. Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

REISS, K.; VERMEER, H. J. **Fundamentos para una teoría funcional de la traducción**. Madrid: Akal, 1996.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T; S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University, 1986.

RIDD, M. D. 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**. I ed. Brasília, DF: Oficina Editorial do IL/Editora Plano, v.1, p. 121-148, 2000.

ROMANELLI, Sergio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v.8, n. 2, p. 200-219, 2006.

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

RÓNAI, Paulo. **A tradução vivida**. Rio de Janeiro: EDUCOM, 1976.

SALDANHA, C.T et al (Orgs.). **A tradução funcionalista no Brasil**: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas. Editora CRV, Curitiba, 2020

SANTORO, E. Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras: Confluências. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 1, n 27, p. 147-160, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/21757968.2011v1n27p147/19777>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SANTOS, A. L. **Atividades com o uso da tradução nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira do plano nacional do livro didático 2011**. 2014, 100f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SCHNEIDER, C.I; BEZERRA, M.G. A tradução como ferramenta de ensino-aprendizagem de língua estrangeira espanhol. **Revista Cultura & Tradução**. João Pessoa, v.1, n.1, 2011.

Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ct/article/view/13045/7551>. Acesso em 16 nov. de 2021

SILVEIRA, C. G. **Tradução aplicada ao ensino de línguas: habilidade ou competência**. 2007. 168f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, UnB, Brasília, 2007.

SOKOLOWICZ, L. Livros didáticos em revista (1990-2010): sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil. **Dissertação (Mestrado em língua espanhola e literaturas espanhola e hispano-americanas)**. Departamento de Letras Modernas, USP, São Paulo, 2014.

SOUZA, J. P. Teorias da tradução: uma visão integrada. **Revista de Letras**, nº 20 – vol. ½ - jan/dez 1998.

SOUZA, C.F. O professor de língua inglesa em cursos de idiomas: uma análise crítico-reflexiva do exercício docente nesse “locus” de ensino-aprendizagem de LE/inglês. **Revista Contexturas**, n. 21, p.53-74, 2013.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 2ª. ed. Editora Ática. São Paulo, 2007.

TOMLINSON, B; MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005.

TOMLINSON, B. Glossary of basic terms for materials development in language teaching. TOMLINSON, B. (eds). **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, pp.148-286.

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

ZIPSER, M.E. et al. **5º Período: estudos da tradução II**. DLLE, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013

ANEXO I

Níveis Comuns de Referência para o Ensino de Línguas: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se expressar espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode expressar-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos

		peçoais como o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO II

Sumário – Coleção *Pasaporte*, livro do aluno, volume 1

		
<p>Módulo 1 Pág. 6</p> <p>presentarse</p> <p>Ámbito Personal 1. Rellenas el formulario de entrada a un país.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: los datos personales. - Competencia gramatical: presente de ser y llamarse, pronombres interrogativos (1), la negación. - Competencia funcional: preguntar e informar sobre el nombre y el origen. - Competencia fonética y ortográfica: el abecedario, deletreas. - Competencia sociolingüística: los dos apellidos. <p>Ámbito Público 2. Haces la reserva de una habitación en un hotel.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: los números del 1 al 10. - Competencia fonética y ortográfica: los números. - Competencia funcional: dar datos personales en un hotel. - Competencia gramatical: presente de tener y pronombres interrogativos (2). - Competencia sociolingüística: los saludos y las despedidas formales e informales. <p>Ámbito Profesional 3. Confeccionas tu propia tarjeta de visita para presentarte formalmente en español.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: la profesión u ocupación y la dirección. - Competencia funcional: hablar de la profesión u ocupación. - Competencia gramatical: verbos regulares en presente: -ar, -er, -ir. - Competencia sociolingüística: <i>tú</i> o <i>usted</i>. - Competencia fonética y ortográfica: la acentuación de las palabras. <p>Cultura hispánica Los países y los hispanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hispanos famosos. - ¿Dónde se habla español? - La importancia del español. <p>Ámbito Académico 4. Portafolio: evalúa tus conocimientos. Laboratorio de Lengua: refuerza tu aprendizaje.</p>	<p>Módulo 2 Pág. 32</p> <p>hablar de otras personas</p> <p>Ámbito Personal 5. Realizas y explicas tu árbol genealógico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: la familia. - Competencia fonética y ortográfica: la entonación de la frase. - Competencia funcional: describir el físico. - Competencia sociolingüística: los nombres familiares. - Competencia gramatical: los adjetivos posesivos. <p>Ámbito Público 6. Escribes un anuncio para buscar amigos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: los adjetivos de carácter. - Competencia gramatical: el verbo gustar en presente. - Competencia funcional: describir el carácter. - Competencia sociolingüística: la cortesía. - Competencia fonética y ortográfica: el acento en la penúltima sílaba. <p>Ámbito Profesional 7. Describes una empresa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: los puestos de trabajo. - Competencia fonética y ortográfica: las palabras terminadas en vocal, -n o -s que no se acentúan en la penúltima sílaba. - Competencia gramatical: los demostrativos. - Competencia sociolingüística: los tratamientos de persona. - Competencia funcional: presentar formalmente a otras personas. <p>Cultura hispánica La familia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La familia en tu país. - La familia en España. - Las principales fiestas familiares. <p>Ámbito Académico 8. Portafolio: evalúa tus conocimientos. Laboratorio de Lengua: refuerza tu aprendizaje.</p>	<p>Módulo 3 Pág. 58</p> <p>alimentarse</p> <p>Ámbito Personal 9. Hablas de tu dieta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: los alimentos. - Competencia gramatical: el género, el número y los artículos definidos. - Competencia funcional: expresar gustos y hablar de la frecuencia. - Competencia sociolingüística: el tapan y el uso de los diminutivos. - Competencia fonética y ortográfica: el acento en la última sílaba. <p>Ámbito Público 10. Organizas una fiesta en casa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica: los números hasta 1000. - Competencia sociolingüística: los pesos y las medidas. - Competencia funcional: expresar gustos y opiniones. - Competencia gramatical: el verbo parecer en Presente. - Competencia fonética y ortográfica: el acento escrito en la última y en la penúltima sílaba. <p>Ámbito Profesional 11. Organizas una comida de empresa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia sociolingüística: las formas de comer. - Competencia léxica: los platos de comida. - Competencia funcional: manejarse en un restaurante. - Competencia gramatical: el artículo indefinido. - Competencia fonética y ortográfica: las letras ce, zeta y cu, y los sonidos /k/ y /w/. <p>Cultura hispánica La gastronomía hispana.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La buena cocina hispana. - La gastronomía española y las denominaciones de origen. - La comidas y los horarios. <p>Ámbito Académico 12. Portafolio: evalúa tus conocimientos. Laboratorio de Lengua: refuerza tu aprendizaje.</p>



Módulo 4 Pág. 84

ubicarse en la calle

Ámbito Personal 13.

Hablas de tu entorno.

- **Competencia léxica:** la ciudad.
- **Competencia gramatical:** *hay / está-n, mucho y muy.*
- **Competencia funcional:** describir un barrio.
- **Competencia fonética y ortográfica:** la variante rioplatense.
- **Competencia sociolingüística:** la plaza del pueblo.

Ámbito Público 14.

Indicas un itinerario turístico por tu ciudad.

- **Competencia funcional:** preguntar por una dirección e informar.
- **Competencia léxica:** los establecimientos públicos y comerciales.
- **Competencia gramatical:** los verbos irregulares *ir, seguir, hacer* y las preposiciones con medios de transporte.
- **Competencia sociolingüística:** las fórmulas de cortesía en España e Hispanoamérica.
- **Competencia fonética y ortográfica:** sonido [y] y sus grafías (y) y (ll).

Ámbito Profesional 15.

Te ubicas en un centro comercial.

- **Competencia gramatical:** los números ordinales.
- **Competencia sociolingüística:** llamar la atención y dar información.
- **Competencia léxica:** los establecimientos comerciales y profesionales.
- **Competencia funcional:** situar los lugares según la distancia.
- **Competencia fonética y ortográfica:** el acento en la antepenúltima sílaba.

Cultura hispánica

De Madrid al cielo.

- Un paseo por Madrid.
- Madrid, Madrid.
- Cuatro barrios de Madrid.

Ámbito Académico 16.

Portafolio: evalúa tus conocimientos.
Laboratorio de Lengua: refuerza tu aprendizaje.

Módulo 5 Pág. 110

hablar de acciones cotidianas

Ámbito Personal 17.

Escribes un correo electrónico para describir un día de vacaciones.

- **Competencia léxica:** los verbos de acciones cotidianas y las partes del día.
- **Competencia gramatical:** los verbos irregulares con diptongo E>IE, O>UE y los reflexivos en presente.
- **Competencia funcional:** hablar de la frecuencia.
- **Competencia fonética y ortográfica:** el sonido [g] y sus grafías (g), (gu).
- **Competencia sociolingüística:** las fiestas patronales.

Ámbito Público 18.

Explicas a un amigo lo que haces a diario.

- **Competencia sociolingüística:** los horarios comerciales.
- **Competencia funcional:** preguntar e informar sobre la hora.
- **Competencia léxica:** los días de la semana, los meses del año y las estaciones.
- **Competencia gramatical:** las preposiciones con expresiones de tiempo.
- **Competencia fonética y ortográfica:** los sonidos [x] y [g] y sus grafías (j) y (g).

Ámbito Profesional 19.

Redactas un cartel de anuncio de un evento.

- **Competencia léxica:** una feria.
- **Competencia funcional:** concertar una cita.
- **Competencia gramatical:** los pronombres personales sin y con preposiciones.
- **Competencia sociolingüística:** las formas de saludo.
- **Competencia fonética y ortográfica:** diptongos IE y UE y la hache.

Cultura hispánica

Fiestas en España y en México.

- Las Fallas.
- La Noche de San Juan.
- La Fiesta de los Muertos en México.

Ámbito Académico 20.

Portafolio: evalúa tus conocimientos.
Laboratorio de Lengua: refuerza tu aprendizaje.

Módulo 6 Pág. 136

hablar de planes y proyectos

Ámbito Personal 21.

Quedas con amigos.

- **Competencia funcional:** quedar.
- **Competencia gramatical:** *ir a + infinitivo, pensar + infinitivo, querer + infinitivo.*
- **Competencia léxica:** el ocio.
- **Competencia sociolingüística:** quedar y excusarse.
- **Competencia fonética y ortográfica:** la acentuación de los monosílabos.

Ámbito Público 22.

Te informas y das información sobre destinos turísticos.

- **Competencia léxica:** los atractivos turísticos.
- **Competencia funcional:** comparar.
- **Competencia gramatical:** las estructuras comparativas.
- **Competencia sociolingüística:** los españoles y las vacaciones.
- **Competencia fonética y ortográfica:** la eme, la ene y la eñe.

Ámbito Profesional 23.

Hablas por teléfono y concertas una cita.

- **Competencia léxica:** el teléfono.
- **Competencia funcional:** hablar por teléfono.
- **Competencia sociolingüística:** pautas para una conversación telefónica.
- **Competencia gramatical:** *estar + gerundio, acabar de + infinitivo.*
- **Competencia fonética y ortográfica:** los sonidos [r] y [r̄] y las grafías (r) y (rr).

Cultura hispánica

El español y la música.

- Tu estilo de música.
- Tango, salsa y flamenco.
- Por sevillanas.

Ámbito Académico 24.

Portafolio: evalúa tus conocimientos.
Laboratorio de Lengua: refuerza tu aprendizaje.

ANEXO III

Sumário – Coleção *Vente*, livro do aluno, volume 1

ÍNDICE Tema	Competencia pragmática Eres capaz de...	Competencia lingüística Puedes...	Competencia sociolingüística Conoces...	Interactúa
1 IDENTIFICARSE p. 7	<ul style="list-style-type: none"> saludar y presentar a otros dar y pedir información personal: nombre, nacionalidad, domicilio y profesión confirmar o corregir información y preguntar el significado de una palabra preguntar cómo se dice algo en español 	<ul style="list-style-type: none"> deletrear usar signos de puntuación distinguir masculino y femenino de nombres y adjetivos conjuguar los verbos <i>trabajar, vivir, llamarse</i> y <i>ser</i>, en presente usar los interrogativos 	<ul style="list-style-type: none"> los nombres de las profesiones las nacionalidades Hispanoamérica 	<ul style="list-style-type: none"> presentas a estos famosos
2 PRIMER CONTACTO p. 19	<ul style="list-style-type: none"> presentar e identificar a otros saludar de manera formal e informal dar y pedir el número de teléfono 	<ul style="list-style-type: none"> formar el plural de nombres y adjetivos utilizar los adjetivos posesivos (I) utilizar los pronombres demostrativos conjuguar verbos regulares <i>-AR, -ER, -IR</i> en presente 	<ul style="list-style-type: none"> los nombres de profesiones y sus herramientas los saludos y las despedidas los números de 0 a 10 España 	<ul style="list-style-type: none"> entrevistas a unos clientes
3 RELACIONES FAMILIARES p. 31	<ul style="list-style-type: none"> hablar de tu familia describir a una persona preguntar y decir la edad 	<ul style="list-style-type: none"> utilizar los artículos determinados hacer la concordancia nombre adjetivo utilizar los adjetivos posesivos (II) conjuguar algunos verbos irregulares en presente: <i>tener, salir</i> y <i>hacer</i> 	<ul style="list-style-type: none"> los nombres de la familia el estado civil los adjetivos calificativos de descripción física y de carácter la familia en España y en México 	<ul style="list-style-type: none"> describes a un familiar
4 EN CASA p. 43	<ul style="list-style-type: none"> buscar una habitación en piso compartido elegir un piso utilizar los ordinales 	<ul style="list-style-type: none"> utilizar el pronombre interrogativo <i>cuánto</i> y los cuantificadores diferenciar <i>ser</i> para describir y <i>estar</i> para localizar utilizar los grados de intensidad conjuguar los verbos <i>estar, venir, poner</i> en presente emplear las locuciones adverbiales de localización 	<ul style="list-style-type: none"> los nombres de los objetos de una casa las características de un piso la vivienda en España, México y Argentina 	<ul style="list-style-type: none"> describes tu habitación
5 POR LA CIUDAD p. 55	<ul style="list-style-type: none"> entender y dar indicaciones en la calle localizar establecimientos preguntar y decir la hora 	<ul style="list-style-type: none"> utilizar los artículos indeterminados diferenciar <i>hay</i> y <i>está(n)</i> conjuguar los verbos <i>ir, seguir, cerrar</i> y <i>dar</i>, en presente utilizar las preposiciones y adverbios de lugar 	<ul style="list-style-type: none"> los números de cien a un millón los nombres de los espacios urbanos y las tiendas las ciudades de España y de Hispanoamérica con el mismo nombre 	<ul style="list-style-type: none"> organizas una visita turística
6 DÍA A DÍA p. 67	<ul style="list-style-type: none"> hablar de tus hábitos diarios quedar con alguien (I) hablar de aficiones y deportes decir si tenéis gustos en común 	<ul style="list-style-type: none"> conjuguar verbos reflexivos usar el verbo <i>gustar</i> en todas sus formas usar <i>también</i> y <i>tampoco</i> utilizar las preposiciones <i>a, de, en, con</i> 	<ul style="list-style-type: none"> los hábitos diarios los deportes un día en la vida de los españoles 	<ul style="list-style-type: none"> haces una encuesta sobre hábitos
7 LA COMIDA p. 79	<ul style="list-style-type: none"> hacer la compra preparar una comida pedir la comida en un restaurante pedir y ofrecer un favor dar instrucciones hacer la lista de la compra 	<ul style="list-style-type: none"> usar los adjetivos y pronombres demostrativos utilizar verbos irregulares con <i>diptongo</i> en presente conjuguar los verbos en imperativo afirmativo utilizar algunos verbos irregulares en imperativo afirmativo 	<ul style="list-style-type: none"> los nombres de los alimentos y de los platos los pesos y recipientes la tortilla española y la hispanoamericana 	<ul style="list-style-type: none"> explicas tu receta favorita

Unidad	Competencia pragmática	Competencia lingüística	Competencia sociolingüística	Interactúa
ROPA Y COMPLEMENTOS 8 p. 91	Eres capaz de... <ul style="list-style-type: none"> ▶ ir de compras ▶ elegir la ropa ▶ describir la ropa y dar tu opinión 	Puedes... <ul style="list-style-type: none"> ▶ utilizar los pronombres personales de complemento directo ▶ emplear el pronombre relativo <i>que</i> ▶ conjugar los verbos <i>quedar</i> y <i>parecer</i> 	Conoces... <ul style="list-style-type: none"> ▶ los nombres de los complementos de moda ▶ una firma de moda española muy conocida: Zara ▶ las tiendas de ropa preferidas de los españoles 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ compras por Internet
QUEDAR CON AMIGOS 9 p. 103	<ul style="list-style-type: none"> ▶ quedar con alguien (II) ▶ invitar, aceptar o rechazar una invitación ▶ hablar de lo que haces ahora ▶ decir cuándo se celebra algo 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ usar <i>tener que</i> + infinitivo ▶ usar <i>estar</i> + gerundio ▶ conjugar los verbos irregulares: <i>oir</i>, <i>jugar</i> y <i>conocer</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ los meses del año y las estaciones ▶ los nombres de las actividades de ocio ▶ los Sanfermines 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ quedas este fin de semana
HACER PLANES 10 p. 115	<ul style="list-style-type: none"> ▶ expresar intenciones ▶ hacer planes y responder a las propuestas ▶ hacer una llamada de teléfono 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ usar <i>ir a</i> + infinitivo ▶ expresar causa: <i>¿por qué?</i> y <i>porque</i> ▶ utilizar los marcadores temporales con presente y futuro ▶ colocar los pronombres de complemento directo y reflexivos 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ los nombres de actividades turísticas ▶ la belleza natural de Costa Rica 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ eliges un viaje
PROBLEMAS DE SALUD 11 p. 127	<ul style="list-style-type: none"> ▶ hablar de la salud ▶ expresar posibilidad, permiso y obligación ▶ hablar del cuerpo humano 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ utilizar los marcadores de frecuencia ▶ conjugar el verbo <i>doler</i> ▶ usar <i>tener que</i>, <i>hay que</i>, <i>deber</i> y <i>poder</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ las partes del cuerpo humano ▶ los nombres relacionados con la sanidad ▶ unos datos sobre la salud en España 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ respondes a consultas <i>on-line</i>
ÚLTIMAS NOTICIAS 12 p. 139	<ul style="list-style-type: none"> ▶ dar noticias y hablar de hechos recientes ▶ hablar de lo que ya se ha hecho y de lo que no se ha hecho todavía ▶ expresar estados de ánimo y reaccionar ante las noticias 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ conjugar verbos en pretérito perfecto compuesto ▶ usar los marcadores temporales con el pretérito perfecto compuesto ▶ utilizar los pronombres y adjetivos indefinidos 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ el nombre de los estados de ánimo ▶ los medios de comunicación ▶ la prensa en español 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ cuentas experiencias recientes
AYER EN EL TRABAJO 13 p. 151	<ul style="list-style-type: none"> ▶ contar hechos pasados ▶ pedir excusas ▶ expresar el estado de ánimo 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ conjugar verbos regulares e irregulares en pretérito perfecto simple ▶ usar los marcadores temporales con el pretérito perfecto simple ▶ utilizar los pronombres de objeto directo e indirecto 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ los nombres de los muebles y objetos de un despacho ▶ la vida de dos grandes pintores 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ analizas los errores
VIAJES DE ANTES 14 p. 163	<ul style="list-style-type: none"> ▶ contar costumbres del pasado ▶ comparar ▶ expresar la posesión ▶ hablar del tiempo meteorológico 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ conjugar verbos en pretérito imperfecto ▶ usar las estructuras comparativas y los adjetivos comparativos irregulares ▶ utilizar los pronombres posesivos 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ los nombres relacionados con los viajes ▶ los viajes de los grandes navegantes del siglo XVI en América 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ preguntas por los servicios de un hotel

ANEXO IV

Modelo de mapa para trabajar o conteúdo de localizaçã/direção

