

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**TRADUÇÃO FUNCIONAL DA POESIA DE JESSIER  
QUIRINO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE  
ESPAÑHOL: UM ESTUDO NO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ -  
CAMPUS IGUATU.**

**ANDRÉ LUIZ DA CUNHA LOPES**

**2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**TRADUÇÃO FUNCIONAL DA POESIA DE JESSIER QUIRINO COMO  
FERRAMENTA PARA O ENSINO DE ESPANHOL: UM ESTUDO NO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DO CEARÁ - CAMPUS IGUATU.**

**ANDRÉ LUIZ DA CUNHA LOPES**

*Sob a Orientação da Professora*

**Dra. Andrea Sonia Berenblum**

*Co-orientação do Professor*

**Dr. Valdecy de Oliveira Pontes**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no programa de Pós- Graduação Agrícola, Área de concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ  
Dezembro de 2018**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L864t LOPES, ANDRÉ LUIZ DA CUNHA, 1976-  
TRADUÇÃO FUNCIONAL DA POESIA DE JESSIER QUIRINO  
COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE ESPANHOL: UM ESTUDO  
NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO CEARÁ - CAMPUS IGUATU / ANDRÉ LUIZ DA  
CUNHA LOPES. - 2018.  
107 f. : il.

Orientadora: Andrea Sonia Berenblum.  
Coorientador: Valdecy de Oliveira Pontes ;  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. Tradução. 2. Ensino de Língua Espanhola. 3.  
Poesia. 4. Jessier Quirino. I. Berenblum, Andrea  
Sonia, 1964-, orient. II. Pontes, Valdecy de  
Oliveira, 1982-, coorient. III Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA. IV. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ANDRE LUIZ DA CUNHA LOPES**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 13/12/2018.

---

Andrea Sonia Berenblum, Profa. Dra. UFRRJ

---

Simone Batista da Silva, Profa. Dra. UFRRJ

---

Valdecy de Oliveira Pontes, Prof. Dr. UFC

Dedico este trabalho a todos aqueles que se dedicam a aprender a língua espanhola, principalmente aos meus alunos.

## **AGRADECIMENTOS**

O título de mestre vem marcado por uma profunda reflexão sobre a nossa carreira docente como professor de língua espanhola. Deu-nos a oportunidade de conhecer uma educação contextualizada ao semiárido e de repensar nossa postura docente integrada a este contexto. Assim, agradamos primeiro a Deus que nos fortaleceu em todo este caminho e que é o nosso protetor e guia.

A minha mãe, sempre cuidadosa, amiga e fonte de força. Sem seu apoio seria impossível.

A minha filha, Maria Alice, que sempre entendeu minha ausência quando foi necessário. Deixo esse referencial para você.

A minha esposa, Anunciação, que com sua eterna paciência soube tranquilizar-me quando necessário.

Ao poeta Jessier Quirino, que me permitiu utilizar sua rica obra como ferramenta didática de ensino do espanhol.

Aos meus colegas e companheiros de mestrado, Fátima, Jucineudo, Luiz, Elisa e Edilzerina, pelos momentos de diversão e angústias que passamos juntos. Sem a presença de vocês teria sido muito mais difícil.

A gestão do IFCE-Campus Iguatu que não mediu esforços para contribuir com essa formação.

A minha orientadora, professora Andrea, que me guiou de forma muito atenciosa pelos caminhos da educação.

Ao meu coorientador, professor Valdecy, que me conduziu tão bem pelos caminhos da tradução funcionalista.

A todos,

Muito Obrigado.

## RESUMO

LOPES, André Luiz da Cunha. **O uso da poesia de Jessier Quirino para aprendizagem da língua espanhola: A tradução como ferramenta pedagógica na sala de aula de aprendizes brasileiros do curso de agroindústria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- Campus Iguatu.** 2018. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

Esta pesquisa aborda as possíveis relações entre tradução, ensino de línguas e o uso do gênero textual poesia como instrumento para a aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira. Considerando o caráter dialógico e polifônico da linguagem do cotidiano do povo nordestino, examinaremos a poesia de Jessier Quirino, poeta paraibano, como elemento de interação social, verificando a importância da leitura de mundo dos alunos no processo de tradução desta poesia para o espanhol. Propusemos aqui uma releitura do modelo funcionalista de tradução de Christiane Nord (2012) como ferramenta didática a ser usada em sala de aula. A autora defende que o ponto de partida de uma tradução é um texto na língua base, ou seja, em uma cultura base, que ao ser passado para a língua meta, para outra cultura, deve fazer parte desse novo mundo e ser possível de ser interpretado pelos leitores dessa cultura. Baseados em autores como Balboni (2016), Terrán (1990) e D'Amore e Bobadilla (2015) defendemos a utilização da tradução como ferramenta didática em sala de aula no desenvolvimento de habilidades como a melhoria da compreensão oral e escrita e a compreensão da natureza das línguas. Com base nesses aportes teóricos, aplicamos e desenvolvemos diversas atividades de tradução com alunos do ensino médio do Curso de Agroindústria do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Iguatu, tendo como objetivo principal analisar as dificuldades destes, observando como eles reagiram à prática de tradução da poesia do nordeste para o espanhol. Dividimos os alunos em dois grupos: A e B. O grupo A realizou a mesma tarefa de tradução sem o suporte teórico funcionalista e o grupo B recebeu o apoio da teoria funcionalista a ser usada como ferramenta didática para traduzir as poesias. Observamos verificamos que os alunos do grupo B produziram textos em língua espanhola sintaticamente e semanticamente mais funcionais e adequados à cultura hispânica do que os alunos do grupo A. Na análise dos dados obtidos a partir da comparação dos questionários de sondagem e avaliativos constatamos que o trabalho com um gênero textual que retrata o contexto social dos alunos ajudou na formação do discurso individual desses alunos, os fez refletir sobre a língua portuguesa, sobre a língua espanhola e sobre a comparação entre elas. Concluímos que nossa pesquisa vem fortalecer a concepção de que esta pode ser usada na sala de aula do ensino médio, seja ele integrado ao técnico ou não, rompendo com o conceito ou pré-conceito de que a língua materna não pode estar presente na sala de aula de língua estrangeira como língua moderna.

**Palavras-Chave:** Tradução, Ensino de Língua Espanhola, Poesia, Jessier Quirino.

## ABSTRAT

LOPES, André Luiz da Cunha. **The use of the poetry of Jessier Quirino for learning the Spanish language: The translation as a pedagogical tool in the Brazilian apprentices classroom of the agroindustry course of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará- Campus Iguatu.** 2018.130 Sh. Dissertation (Master in Agricultural Education) - Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

This research approaches the possible relations between translation, language teaching and the use of textual genre poetry as an instrument for learning the Spanish language as a foreign language. Considering the dialogical character and polyphonic language of the daily life of the Northeastern people, we will examine the poetry of Jessier Quirino, poet from Paraíba State, as an element of social interaction, verifying the importance of reading students' world in the process of translating this poetry into Spanish. We propose here a re-reading of the functionalist translation model of Christiane Nord (2012) as a didactic tool to be used in the classroom. The author argues that the starting point of a translation is a text in the base language, so, in a base culture, that when being passed to the target language, to another culture, it should be part of this new world and be interpretable by the readers of this culture. Based on authors like Balboni (2016), Terrán (1990) and D'amore and Bobadilla (2015) we argue the use of the translation as a didactic tool in the classroom, and that it can develop skills such as improved oral and written comprehension and the understanding of the nature of languages. Based on these theoretical contributions, we will apply and develop several activities with high school students of the Agroindustry Course of the Federal Institute of Science and Technology Education of Ceará, Campus Iguatu, whose main objective is to analyze their difficulties, observing how they will react to the practice of translating northeastern poetry into Spanish. We will divide students into two groups: A and B. Group A accomplished the same translation task without the theoretical functionalist support to be used as a didactic tool to translate poetry. Group B will perform the same translation task without theoretical functionalist support and group B received the support of functionalist theory to be used as a didactic tool to translate poetry. We observed that the students of group B produced texts in the Spanish language syntactically and semantically more functional and adapted to the Hispanic culture than the students of group A. In the analysis of the data obtained from the comparison of the survey and evaluation questionnaires we found that the work with a textual genre that expresses the social context of the students helped in the formation of the individual discourse of these students making them to reflect about the Portuguese language, the Spanish language and the comparison between them. We conclude that our research strengthens the concept that it can be used in the high school classroom, whether integrated with the technician or not, breaking with the concept or preconception that the mother tongue cannot be present in the foreign language classroom as a modern language.

**Keywords:** Translation, Language Teaching, Poetry, Jessier Quirino.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Intertextualidade na tradução.....	31
<b>Figura 2:</b> Análise Textual pré-translativa.....	38
<b>Figura 3:</b> tradução circular .....	39

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Encargo Tradutório .....	46
<b>Quadro 2:</b> Detalhamento da proposta didática- grupo A .....	47
<b>Quadro 3:</b> Detalhamento da proposta didática- grupo B .....	48
<b>Quadro 4:</b> Detalhamento da primeira proposta didática com textos auxiliares- grupo B .....	50
<b>Quadro 5:</b> Detalhamento da segunda proposta didática com textos auxiliares- grupo B .....	52
<b>Quadro 6:</b> Roteiro de análise pré-tradutório dos poemas.....	54
<b>Quadro 7:</b> O que você entende por tradução?.....	60
<b>Quadro 8:</b> Traduções do grupo de controle do poema " A morte do matador" .....	63
<b>Quadro 9:</b> Traduções do grupo de controle do poema " Voltando para o Nordeste" .....	65
<b>Quadro 10:</b> Tradução do grupo de controle do poema "Isso é cagado e cuspidado paisagem de Interior".....	67
<b>Quadro 11:</b> Resumo das dificuldades dos alunos na primeira fase da pesquisa .....	68
<b>Quadro 12:</b> Resumo das dificuldades extratextuais dos alunos na primeira fase da pesquisa	70
<b>Quadro 13:</b> Traduções do grupo experimental do poema "A morte do matador" .....	74
<b>Quadro 14:</b> Traduções do grupo experimental do poema " Voltando para o Nordeste" .....	76
<b>Quadro 15:</b> Traduções do grupo experimental do poema "Isso é cagado e cuspidado paisagem de interior" .....	79
<b>Quadro 16:</b> Resumo das dificuldades intratextuais dos alunos na segunda fase da pesquisa.	81
<b>Quadro 17:</b> Resumo das dificuldades extratextuais dos alunos na segunda fase.....	83
<b>Quadro 18:</b> Comparação das dificuldades intratextuais do grupo de controle e experimental .....	86
<b>Quadro 19:</b> Comparação das dificuldades extratextuais dos grupos de controle e experimental .....	86
<b>Quadro 20:</b> Comparação das traduções dos dois grupos - Primeiro poema.....	87
<b>Quadro 21:</b> Comparação das traduções dos dois grupos - segundo poema .....	87
<b>Quadro 22:</b> Comparação das traduções dos dois grupos - terceiro poema .....	88

## LISTAS DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Aulas de língua espanhola no curso .....	56
<b>Gráfico 2:</b> Aulas de língua espanhola no curso (b)) .....	56
<b>Gráfico 3:</b> Prática de leitura.....	57
<b>Gráfico 4:</b> Prática de leitura (b).....	57
<b>Gráfico 5:</b> Contato com a língua espanhola .....	58
<b>Gráfico 6:</b> Contato com a cultura nordestina.....	58
<b>Gráfico 7:</b> Gosta da cultura nordestina.....	58
<b>Gráfico 8:</b> Leu ou escutou alguma poesia de Jessier Quirino .....	59
<b>Gráfico 9:</b> Sobre o que o autor escreve .....	59
<b>Gráfico 10:</b> Traduziu algum texto para língua espanhola .....	60
<b>Gráfico 11:</b> Lembra o que traduziu .....	61

## LISTAS DE ABREVIACOES, SIGLAS OU SÍMBOLOS

AGT	Abordagem Gramtica e Traduo
L2	Segunda Língua
AD	Abordagem Direta
AL	Abordagem da Leitura
AAL	Abordagem Audiolingual
AC	Abordagem Comunicativa
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educao
CEE's	Conselho Estaduais de Educao
CNE	Conselho Nacional de Educao
OCEM	Orientaes Curriculares para o Ensino Médio
L1	Língua Materna
TB	Texto Base
TM	Texto Meta
LE	Língua estrangeira
LM	Língua materna

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>1</b>
<b>1 CAPÍTULO 1 O ENSINO DE ESPANHOL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>7</b>
1.1 A inserção da língua espanhola no sistema educacional brasileiro .....	7
1.2 O ensino da língua espanhola nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: panorama nacional .....	9
1.3 espanhol nos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE.....	13
1.4 Considerações finais do capítulo .....	15
<b>2 CAPÍTULO 2 AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA.....</b>	<b>16</b>
2.1 O gênero textual como instrumento de interação social.....	16
2.2 Poesia e aprendizagem de língua espanhola: o uso de poemas como recurso didático.....	19
2.2.1 A identidade nordestina na poesia de Jessier Quirino.....	21
2.3 A tradução na sala de aula e a abordagem intercultural no ensino de línguas .....	27
2.3.1 Funcionalismo – pressupostos teóricos .....	31
2.3.2 A tradução pedagógica: uma releitura a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord. ....	36
2.4 Considerações finais do capítulo .....	40
<b>3 CAPÍTULO 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>41</b>
3.1 Natureza do estudo .....	41
3.2 O Contexto da pesquisa .....	42
3.3 O Corpus da Pesquisa.....	43
3.4 Descrição da população do estudo.....	44
3.5 Instrumentos de coleta de dados.....	44
3.6 Proposta Didática.....	45
<b>4 CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>55</b>
4.1 Análise do Perfil dos Participantes.....	55
4.2 Análise das Traduções do Grupo de Controle .....	62
4.2.1 Dificuldades dos alunos do grupo de controle.....	68
4.3 Análise das Traduções do Grupo Experimental .....	73
4.3.1 Dificuldades dos alunos do grupo experimental.....	81
4.4 Comparação dos Resultados.....	86
4.5 Comparação do Questionário de Sondagem e do Questionário Avaliativo .....	89
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>95</b>
<b>7 apêndice .....</b>	<b>101</b>
<b>Apêndice A</b> - Questionário de Sondagem.....	102
<b>Apêndice B</b> - Questionário sobre o Trabalho com Tradução da Poesia do Jessier Quirino – Alunos .....	105

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nossa experiência docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - campus de Iguatu inicia-se em 2016. Lecionamos língua espanhola nos cursos técnicos integrados ao ensino médio de Agroindústria, Agropecuária e Nutrição e Dietética. Nossa prática pedagógica em sala de aula sempre esteve pautada numa abordagem comunicativa tentando contribuir para que os grupos de alunos desenvolvam as habilidades necessárias na aprendizagem de uma língua estrangeira: compreender, falar, ler e escrever. Os livros didáticos adotados na escola e adquiridos pelo Plano Nacional do Livro Didático, apesar de disponibilizarem atividades voltadas para o desenvolvimento de tais habilidades, não o fazem de maneira contextualizada com o cotidiano dos alunos, tendo em vista que sua distribuição é nacional. Verificamos, no decorrer destes dois anos, que, se bem os textos que fazem parte destes materiais são atuais e trazem a realidade hispânica, eles são muito distantes da realidade dos nossos alunos. Surge, então, uma primeira indagação: Como vincular a metodologia usada em sala de aula ao contexto social de nossos alunos?

Muitas foram as abordagens metodológicas que fundamentaram o ensino de línguas estrangeiras. A abordagem da gramática e tradução (AGT) enfatizou a forma escrita da língua materna para a aprendizagem da segunda língua (L2). De acordo com Romanelli (2009, p. 205), a “tradução era considerada um instrumento metodológico fundamental e era o centro da Abordagem Formalística e do Método da Gramática e da Tradução”. Essa abordagem focava o livro texto, regras gramaticais e a memorização do léxico. Já na abordagem direta (AD), ou Método Direto, o uso da “tradução em sala de aula diminuiu” (Romanelli, op. cit., p. 206), tendo em vista que esta abordagem tinha como regra aprender a segunda língua por ela mesma. A língua materna nunca era usada na sala de aula. A abordagem para a leitura (AL) foi uma mescla da Abordagem da Gramática e Tradução com a Abordagem Direta. Com a Abordagem para Leitura, a “tradução como técnica didática voltou a ser usada ainda que parcialmente” (Idem, p. 206). Na década de 30 do século XX focavam-se as regras gramaticais para a compreensão leitora e acreditava-se que o aluno deveria estar em contato direto com a segunda língua. A Abordagem Audiolingual (AAL) surge na Segunda Guerra Mundial para atender as necessidades do exército americano de falantes em várias línguas estrangeiras. Segundo Leffa (1988), o método é uma reedição da abordagem direta e estava baseado em quatro premissas: (i) língua é fala, não escrita, (ii) língua é um conjunto de hábitos, (iii) ensine a língua não sobre a língua e (iv) língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer. Como podemos perceber, essa abordagem coloca em último plano a importância da escrita no processo de aquisição de uma segunda língua, e conseqüentemente, a tradução tem um papel menos relevante. Finalmente, temos a abordagem comunicativa (AC) cujo o foco está na comunicação e não somente na forma linguística. Nessa abordagem, conforme Leffa (op. cit., p. 221) “o material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico”, podendo ser usados além do livro didático, notícias, propagandas, anúncios, qualquer gênero textual e as situações devem ser reais, não importando a ordem de aprendizagem das habilidades linguísticas, nem as restrições do uso da língua materna. Conforme Romanelli (op. cit., p. 207), a tradução foi “definitivamente excluída e criticada pela Abordagem Comunicativa”.

De acordo com Pontes e Pereira (2016, p. 341), “a tradução esteve presente em várias abordagens de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, tanto como técnica de ensino, quanto como estratégia ou recurso didático”. Para os autores, no método de gramática e tradução priorizava-se a compreensão leitora e a escrita de textos literários com a prática de uma tradução descontextualizada e sem nenhuma metodologia. O método da gramática e tradução baseava-se na gramática e no vocabulário. Eram realizadas listas de exercícios, por

meio da tradução, focando esses dois elementos. Santoro (2011) aborda como era considerada a língua diante deste método. Vejamos:

As línguas eram consideradas conglomerados de estruturas gramaticais e palavras isoladas as quais, uma vez estudadas e exercitadas com listas e traduções, permitiriam a leitura dos textos, sobretudo os literários, objetivo principal de todo um processo de aprendizagem, que, sem dúvida, privilegiava a língua escrita, não deixando espaço para atividades orais. (SANTORO, 2011, p.148)

O programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, em seu módulo III, nos proporcionou a oportunidade de desenvolver um estágio pedagógico em três instituições da rede pública de ensino do estado do Ceará. Este estágio tinha como objetivos conhecer o projeto político pedagógico das escolas envolvidas, verificar as abordagens metodológicas utilizadas pelos professores e experimentar outros aspectos relacionados à situação de ensino e aprendizagem do espanhol. A primeira parte deste estágio foi desenvolvida em uma escola profissional da rede estadual (escola 1). A segunda parte do Estágio foi desenvolvida em uma instituição de ensino federal (escola 2) nas turmas de um curso básico de língua espanhola. A terceira fase dessa atividade foi desenvolvida em outra escola de ensino regular da rede estadual (escola 3). Na primeira e na última instituição foi marcante a presença da língua materna em sala de aula. Todas as atividades pedagógicas foram desenvolvidas em língua portuguesa. Percebemos que as abordagens metodológicas das duas instituições estavam muito relacionadas ao Método de gramática e tradução. Ou seja, ainda que de forma descontextualizada, a tradução estava presente em sala de aula. Na segunda instituição verificamos que a abordagem metodológica era a comunicativa (AC). Ainda que seja possível usar a língua materna nesse tipo de abordagem, ela praticamente não foi utilizada. Essa experiência somente reforçou a nossa inquietação sobre o uso da tradução como ferramenta didática. Realmente é possível incluir a tradução no ensino de línguas estrangeiras e obter resultados positivos?

A tradução pode ser utilizada como ferramenta didática na sala de aula de língua espanhola no contexto da abordagem comunicativa?

O recurso didático da tradução, no ensino de Língua Estrangeira, é reivindicado por alguns autores que a defendem a partir de uma abordagem comunicativa. Dentre eles destacam-se: Romanelli (2009), Balboni (2011) e Santoro (2011). Romanelli (op. cit., p.203) argumenta que a tradução é “um processo, duplo, múltiplo, associativo, comunicativo [...]”. O autor assevera ainda que a tradução deve ser usada “por que facilita a passagem das mensagens linguísticas” (p. 210). Balboni (op. cit.) defende que se pode recorrer à tradução para desenvolver a metacompetência linguística e cultural. Justifica o autor que:

O exercício da tradução visa a fazer o aluno descobrir que a passagem de língua para língua é um problema não somente de etiquetas lexicais e de estruturação morfosintática, mas de passagem, comparação, luta entre duas visões de mundo engastadas nas palavras, na língua. (BALBONI, 2011, p. 07)

Santoro (op. cit.), por sua vez, traz à tona o questionamento de que o uso da literatura em sala de aula, da análise de textos e da tradução podem ser considerados situações reais. Atualmente vivemos um momento em que a abordagem comunicativa se afirma, usando a “forma mais fiel à língua falada e cotidiana, isto é, a língua que se considera ser a verdadeira comunicação” (p. 150). Para defender seu posicionamento acerca do uso da tradução e da literatura na sala de aula nos dias atuais, a autora reconhece que:

[...] uma visão destorcida da abordagem comunicativa difundiu a ideia de que aspectos da vida real são apenas os que dizem respeito a situações de comunicação

corrente e utilitária, e ainda hoje, na esteira do que foi propagado, essa convicção domina. Entretanto, nossa vida real não é constituída apenas por situações desse tipo e não são raras as ocasiões nas quais nossas necessidades linguísticas vão muito além das fórmulas ou das estruturas fixas por meio das quais podemos, por exemplo, pedir algo ou falar do que fazemos durante o dia (Idem, p. 152)

A tradução pode fazer parte do grupo de atividades linguísticas de forma a superar o uso de estruturas fixas de um idioma para pedir uma informação, para fazer um pedido nem restaurante ou para alugar uma casa, por exemplo. Não são raras as oportunidades no cotidiano da sala de aula em que existe a comparação entre língua materna e língua estrangeira, pois é natural que sempre nos reportemos ao modelo da primeira para entendermos a segunda.

Dialogando com esses autores e tentando responder a estas perguntas, nosso trabalho apoia-se também em Leffa (2012). O autor defende a proposta de que o método a ser adotado em sala de aula depende da concepção que o professor tem da língua, como também a relevância da pedagogia de projetos e da pedagogia dialogada, levando em consideração a realidade social dos alunos. Assim, concebemos a língua como prática social e nesse sentido dialogamos com Barros (2011), Brait (2011) e Fiorin (2011), autores que abraçam a análise textual a partir da interação verbal entre autor e leitor e da intertextualidade do discurso. Nosso trabalho pode ser concebido como uma pesquisa que tem como pilares principais o gênero textual, a poesia e a tradução como ferramenta didática. A opção pelo gênero poema, especificamente pela poesia nordestina<sup>1</sup>, deve-se, em primeiro lugar, ao nosso diálogo com Wachowicz (2012), que considera o tema como um elemento externo ao texto que pode ser apropriado pelo faltante na construção de significado e Cereja (2016) que o associa às condições de produção dos gêneros.

Decidimos, ao mesmo tempo, focar nosso projeto neste gênero baseados em Pinheiro (2017), que faz uma reflexão sobre a relação entre literatura, linguagem e educação. A autora argumenta que a literatura tem a capacidade de transformar a visão de mundo das pessoas, pois ela está cheia de significados. A autora ainda assevera que o diálogo entre educação e literatura pode estar centrado no texto literário, o que, em nossa concepção, permite o diálogo, quando falamos da interação verbal entre autor e leitor. Conforme a teoria Bakhtiniana (Barros 2011), esta interação é capaz de auxiliar nas análises linguísticas e, conseqüentemente, na formação plurilíngue desse leitor. Esse diálogo da linguagem com a educação e a literatura deu-se através da poesia de Jessier Quirino, poeta paraibano. Nosso trabalho está centrado na obra do poeta paraibano. A escolha da poesia desse autor nordestino levou em consideração a relevância social dos temas tratados pelo poeta. Uma poesia oral que vivencia o universo nordestino. Acreditamos que o trabalho desenvolvido a partir de seus poemas pode possibilitar aos alunos tanto uma aprendizagem contextualizada, auxiliando nas análises linguísticas, como ajudar a construir o discurso individual de cada um deles. Assim enfatiza Bezerra (2016):

Para a representação literária, a passagem do monologismo para o dialogismo, que tem na polifonia sua forma suprema, equivale à libertação do indivíduo, que de escravo mudo da consciência do autor se torna sujeito de sua própria consciência. (p.193)

O outro pilar de nosso trabalho é a tradução. Realizamos aqui, assim como Melo (2012) o fez, uma releitura do modelo funcionalista de Christiane Nord e o adotamos como ferramenta didática e pedagógica para o contexto da sala de aula. A autora alemã não possui

---

<sup>1</sup> Entendamos aqui poesia nordestina as manifestações culturais em forma de versos típicas do nordeste brasileiro.



uma visão tradicional da tradução, ou seja, sua preocupação é a transposição linguística de um texto-fonte para um texto-meta. A tradução é vista como uma atividade entre culturas em que o tradutor intermedeia a passagem do texto da cultura base para o texto da cultura meta. Essa intermediação, conforme Nord (2012), acontece pela análise dos fatores extratextuais e intratextuais dos dois textos nas duas culturas. Verificar quem é o emissor, para que ele escreve, quem é o destinatário, qual o canal ou meio transmissor, como é o lugar, qual o tempo, qual o motivo, qual o conteúdo, qual a composição textual, qual a sintaxe, qual o vocabulário da produção desses textos, entre outros, é extremamente importante para a elaboração de um texto em outra língua e poderá contribuir para que o tradutor crie um texto que se aproxime das expectativas do leitor da cultura meta.

A decisão de recorrer à tradução como ferramenta didática na sala de aula não foi tomada com base somente na pesquisa de Melo (2012). Também dialogamos com autores como Balboni (2011) que se refere à aceitabilidade da tradução por parte dos alunos, e Terrán (1990), que enumera uma série de motivos pelos quais a tradução pode ser usada em sala de aula, dentre eles que essa ferramenta pode desenvolver habilidades como a melhoria na compreensão oral e escrita e a compreensão da natureza das línguas. Também nos apoiamos em D'Amore e Bobadilla (2015) que afirmam que a tradução pedagógica no contexto do ensino de espanhol como língua estrangeira é um ótimo recurso didático que pode ser usado para o aperfeiçoamento de uma língua a partir da compreensão leitora, da análise contrastiva e da reflexão sobre os textos. Todos estes autores dialogam em suas propostas de tradução como ferramenta pedagógica e didática com o modelo funcionalista de Nord (2012) que, por sua vez, defende que o ponto de partida de uma tradução é um texto na língua base, ou seja, em uma cultura base, que ao ser passado para a língua meta, para outra cultura, deve fazer parte desse novo mundo possível de ser interpretado pelos leitores dessa cultura.

Desta forma, nossa pesquisa tem como objetivos:

- Mapear as dificuldades dos alunos do curso de Agroindústria do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus de Iguatu, no processo de tradução da poesia nordestina de Jessier Quirino para a língua espanhola.

- Conhecer a leitura de mundo dos alunos a respeito da Poesia de Jessier Quirino como instrumento de interação social e como manifestação da linguagem, e da tradução pedagógica.

- Refletir acerca da relevância da poesia para a aprendizagem do espanhol como segunda língua no contexto escolar.

- Destacar a importância dos elementos intertextuais, extratextuais, intratextuais e linguísticos discursivos no processo de tradução do Texto Base para o Texto Meta.

- Averiguar de que forma a tradução pedagógica e funcional da poesia de Jessier Quirino pode contribuir para o ensino intercultural de língua estrangeira, analisando as opções tradutórias realizadas pelos participantes da pesquisa.

Assim, acreditamos que a tradução do gênero poema é uma ferramenta que pode fornecer suportes para atividades de sala de aula em situações de comunicação e uma referência para os aprendizes de língua espanhola, pois com ela é possível analisar a estrutura de língua, assim como seus elementos internos e externos. Fundamentamo-nos no dialogismo Bakhtiniano em seus dois aspectos: a interação verbal de enunciador e enunciatário e a intertextualidade entre culturas. A opção de escolhermos o texto do poeta paraibano Jessier Quirino deve-se às temáticas abordadas em seus poemas. Ele retrata os contextos do cotidiano do nordeste brasileiro, traz à tona elementos que poderão ajudar na compreensão do seu significado e ser usados no novo texto em língua espanhola. Em segundo lugar, esta escolha deve-se ao fato de se tratar de literatura. Ela facilita a compreensão do mundo em que vivemos. Ao mesmo tempo, parece-nos que a poesia na sala de aula de língua espanhola tem sido utilizada de forma descontextualizada e relacionada somente às questões socioculturais

de países hispânicos. Consideramos a poesia de Jessier Quirino um texto polifônico. A voz do autor mescla-se com as vozes das personagens na descrição de seu cotidiano. Cotidiano este que também é do leitor. Por fim, respaldamo-nos no modelo de análise tradutório de Nord (2012), que aborda a tradução no contexto educacional como uma ferramenta pedagógica e tem como objetivo principal o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais.

Pontes e Pereira (2016) destacam resultados de algumas pesquisas recentes que se fundamentam no conceito da tradução funcionalista e dentre eles citam os resultados da pesquisa de Melo (2012), quem “[...] constatou que a conscientização, por parte de dois grupos de alunos de graduação, permitiu-lhes considerar questões extralinguísticas, na prática tradutória, em sala de aula” (pg. 358). Diferente do trabalho citado, nossa pesquisa foi desenvolvida com alunos do ensino médio e através da tradução inversa, ou seja, do português para o espanhol. Sobre o uso desta em sala de aula, Terrán (1990, p. 82) afirma que “a tradução inversa, motiva a apresentação de mais de uma versão. Pode-se praticar a gramática, a sinonímia, a paráfrase, a variedade de estilo e a ênfase expressiva” (tradução do pesquisador). Percebemos, então, que nossa proposta faz parte dessa nova concepção de tradução, concebida como ferramenta de cunho pedagógico a ser usada em sala de aula. Reforçamos, ainda, a importância de nossa pesquisa com as palavras de Melo (2012, p.47) que, embora tenha realizado sua pesquisa com alunos do curso superior, enfatiza a possibilidade da mesma ser adaptada a outros níveis de ensino. Neste sentido, a autora afirma que:

É importante ressaltar que o fato desta experiência ter sido realizada com um grupo de estudantes universitários, não invalida a possibilidade de aplicar o modelo funcionalista proposto por Nord (1991) a qualquer nível de aprendizagem, desde que o professor tenha muito bem definidos os objetivos que deseja alcançar

Dividimos nosso estudo em quatro capítulos. No primeiro intitulado *O Ensino do espanhol nos Institutos Federais* faremos uma discussão sobre o panorama nacional do ensino de língua espanhola e colocaremos em relevo o ensino do espanhol nos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus de Iguatu. No capítulo 2 apresentaremos a fundamentação teórica do nosso trabalho. Como dito anteriormente, buscamos nossas referências em Leffa (2012), Barros (2011), Brait (2011) e Fiorin (2011), Wachowicz (2012), Cereja (2016), Pinheiro (2017), Bezerra (2016), Melo (2012), Nord (2012), Balboni (2011), Terrán (1990), D’amore e Bobailla (2015), Pontes e Pereira (2016). A revisão será realizada a partir da discussão sobre a relação do uso do gênero textual em sala de aula para a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, acudindo à tradução como ferramenta didática e pedagógica. No Capítulo 3 apresentamos a metodologia utilizada e no último capítulo realizamos a análise dos dados. Por último, nas considerações finais abordaremos os principais aspectos citados nos capítulos anteriores com foco na importância e no papel que a tradução ocupa ou pode ocupar no ensino da Língua Espanhola.

Finalizamos essas considerações pontuando a relevância da nossa pesquisa para o ensino de Língua Espanhola como língua estrangeira e para o âmbito dos estudos da tradução.

Do ponto de vista educacional, ela vem propor uma ferramenta a mais a ser usada em sala de aula que objetiva o ensino do espanhol de forma interdisciplinar, a partir de uma metodologia diversificada e contextualizada. Esta ferramenta poderá desenvolver diversas habilidades, tais como: a melhoria da compreensão oral e escrita e a compreensão da natureza das línguas. A tradução pedagógica no contexto de ensino de Espanhol como língua estrangeira é um ótimo recurso didático que pode ser usado para o aperfeiçoamento de uma língua a partir da compreensão leitora, da análise contrastiva e da reflexão sobre os textos. Outro aspecto relevante é que o trabalho desenvolvido com os poemas de Jessier Quirino poderá possibilitar aos alunos além de uma aprendizagem contextualizada, que auxilia nas análises linguísticas, a construir o discurso individual e coletivo deles. Esse tipo de

metodologia de ensino poderá contribuir para o “reencontro” desses sujeitos consigo mesmos e com sua identidade, pois eles estarão analisando textos que dizem respeito ao cotidiano do seu povo.

O segundo aspecto relevante diz respeito aos estudos da tradução no Brasil. De acordo com Guerini, Torres e Costa (2013, pg. 7) a área de Estudos da Tradução “está em amplo crescimento e com um potencial enorme de expansão no Brasil.” Desde 2004 o número de programas de Pós-graduação nessa área vem se desenvolvendo e já contam com o programa PGET (Pós-Graduação em Estudos da Tradução) da UFSC, o POSTRAD (Pós-Graduação em Tradução) da UnB, o TRADUSP (Pós-Graduação em Tradução) da USP, o POET (Pós-Graduação em Estudos da Tradução) da UFC, entre outros. Todos esses programas tem trilhado um caminho de sucesso no âmbito da tradução literária, da formação de tradutores, do foco com relação ao comportamento do tradutor e da tradução poética. Acreditamos que nossa pesquisa contribuirá com essa ampliação dos estudos da tradução, pois colocamos como foco dois elementos ainda pouco estudados até agora: alunos do ensino médio e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

# 1 CAPÍTULO 1

## O ENSINO DE ESPANHOL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo, propomo-nos abordar as características do ensino da língua espanhola nos Institutos Federais de Educação, principalmente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- campus Iguatu. Iniciamos realizando uma reflexão sobre a inserção da língua espanhola nos currículos do sistema educacional brasileiro, desde a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942, até a implementação da Lei 13.415 de 2017, que revoga a obrigatoriedade da oferta dessa língua nas escolas brasileiras. Na seção 1.2 discorreremos sobre o panorama nacional do ensino da língua espanhola nos institutos federais de educação. Por último, na seção 1.3, apresentamos a realidade do espanhol nos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE, dando uma especial atenção ao Campus de Iguatu, onde desenvolvemos nossa pesquisa.

### 1.1 A inserção da língua espanhola no sistema educacional brasileiro

Até o ano de 2017 foram doze anos de expansão do ensino da língua espanhola no Brasil e, conseqüentemente, da formação de professores desta área. Infelizmente, a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 revogou a obrigatoriedade de oferta do ensino dessa língua nas escolas brasileiras. Atualmente, vivemos um momento de preocupação no tocante ao ensino de espanhol e acreditamos ser necessário um levantamento histórico desse ensino no Brasil. Assim, de acordo com Brasil (2010, p. 15) “a presença do espanhol no sistema educacional brasileiro não se inaugura com a aprovação da Lei 11.161 em 2005 e sua implantação a partir de 2010”. No início do século XX, mais precisamente em 1919, no colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, foi registrada a presença da língua espanhola como disciplina, ainda que não fizesse parte das disciplinas obrigatórias dos currículos escolares. Foi somente em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que a língua espanhola passa a fazer parte da legislação educacional brasileira. A partir desse momento ela passa a ser ensinada em caráter obrigatório no primeiro ano dos cursos Clássico ou Científico, com uma carga horária bem reduzida quando comparada com as disciplinas de inglês, francês, latim e grego.

Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, a situação da língua espanhola no sistema educacional brasileiro muda drasticamente, pois esta lei não menciona em seu texto que línguas estrangeiras modernas deveriam ser ensinadas. A LDB de 1961 criou a figura dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE's), que passaram a ter também a responsabilidade na definição das grades curriculares de cada região do país. Tais conselhos podiam definir quais disciplinas deveriam ser obrigatórias e quais optativas nos currículos escolares, e assim, permitiram que as línguas estrangeiras fossem ofertadas na maior parte dos estados. Infelizmente, a opção pela adoção da língua espanhola na grade curricular foi muito rara. De acordo com Brasil (2010, p.17) “a língua espanhola praticamente desaparecesse dos currículos das escolas brasileiras depois da LDB de 1961 e voltasse a ser discutida somente com a aprovação da Lei nº 11.161”. Mesmo após a aprovação da LDB de 1971, que permitiu que as línguas estrangeiras voltassem a ser sugeridas como disciplinas implementadas pelos CEE's e com uma resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1976, que fez com essas línguas retornassem a ser tratadas como obrigatórias nas grades

curriculares do 2º Grau, o ensino de língua espanhola somente ganha força e notoriedade com a Lei 11.161 de 2005, conhecida como “lei do espanhol”.

É crucial destacarmos a importância da Lei 9394/96, LDB de 1996, que altera a resolução de 1976 e afirma em seu artigo 36, inciso III, que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, P.13).

Estava preparado o terreno para que a “Lei do espanhol” pudesse ser sancionada em 2005. Em seu artigo primeiro, a Lei 11.161/2005 estabelece que a língua espanhola “será de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno” (BRASIL, 2005, pg. 01). A interlocução entre as duas leis é clara. Mesmo com matrícula facultativa, a língua espanhola passa a ter presença obrigatória nas escolas de ensino médio.

Ainda com base em Brasil (2010), salientamos a importância das Orientações Curriculares na implantação da Lei 11.161/2005. De acordo com a autora:

Sem dúvida, este documento pode (e deve) servir de guia para os professores que atuam ou atuarão diretamente no ensino desta língua estrangeira nas escolas, além de também poder contribuir para que a regulamentação dessa disciplina seja feita com coerência e responsabilidade por parte dos CEE’s. Isso se deve, sobretudo, ao fato de que, na concepção das OCEM, o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras é tido como um momento privilegiado. (BRASIL,2010, p. 22)

Como vemos, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) serviram de guia para os professores de língua espanhola e orientam como propósito educativo do ensino do espanhol “trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2006, p. 131). O ensino de língua estrangeira não deve estar associado somente ao ensino das formas e das expressões comunicativas, mas deve estar preocupado com o conhecimento de mundo, crenças e sentidos que fazem parte desse processo. Outra instrução diz respeito à formação cidadã no espaço da aula de língua estrangeira:

A reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral e com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua, é de crucial importância na constituição dessa cidadania. (Idem, p. 132).

Refletir sobre a língua que se estuda e sobre a nossa língua assume fundamental importância na formação cidadã de nosso aluno. Ainda de acordo com as orientações:

Nesse espaço, a língua estrangeira não é simplesmente matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos à outra língua a partir de uma óptica menos instrumental, poderá ajudar entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita. (Idem, p. 133)

A partir das orientações curriculares, o ensino da língua estrangeira, mas especificamente do espanhol, passa a ser concebido como um espaço de contato entre este e a língua portuguesa. O ensino de língua passa a ter um enfoque menos instrumental, visando uma maior ênfase na formação educacional dos nossos alunos, contribuindo para que eles possam refletir sobre a sua língua, sobre a língua estrangeira que estudam e principalmente sobre qual o seu papel nesse processo de aprendizagem.

No caso da língua espanhola as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) fazem referência à heterogeneidade da língua espanhola e incita à reflexão acerca da preocupação dos professores a respeito de qual espanhol ensinar. Vejamos:

[...] destacamos a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante, ensejando uma reflexão maior. Nesse contexto, certamente a questão “que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? (BRASIL, 2006, p.134)

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir com esse esforço de ensaiar repostas para tais perguntas. Referendados pela OCEM tentamos refletir sobre “qual o papel da língua materna, tanto no processo de aquisição quanto na didática” (BRASIL, 2006, p. 138), tendo em vista que a “língua materna está na base da estruturação subjetiva” (p.140) e que o processo de aquisição de uma língua está também relacionada à questões identitárias. Fica, então, evidente que a língua materna não deve ser excluída da sala de aula, considerando que é nela que os aprendizes se constituem como sujeitos e fortalecem suas identidades.

Em síntese, foi a partir da Lei 11.161/2005 e das Orientações Curriculares para o ensino Médio (OCEM) que o ensino da língua espanhola ganha força no país. Além de garantir sua presença obrigatória nas instituições de ensino, passou-se a conceber o ensino desse idioma de forma contextualizada, levando em consideração as características da língua portuguesa.

Para Silva Júnior (2017, p. 12), a lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 “é um retrocesso para a educação, em particular, para a política de plurilinguismo nas escolas de Educação Básica do país”. Tal fato é muito preocupante, levando em consideração que são muitos os elementos de defesa do ensino do espanhol nas escolas brasileiras e, em nosso caso, nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Ainda de acordo com Silva Júnior (op. cit.), um desses elementos de defesa é a crescente internacionalização. Para o autor:

... muitos de nossos estudantes brasileiros tem sua primeira experiência de intercambio linguístico e cultural ainda na fase escolar mediante parcerias e convênios com instituições de ensino profissionalizante em diversos países. Além disso, a diversidade de contato com as línguas estrangeiras adicionais na própria escola permite ao aprendiz o intercambio e a troca cultural sem mesmo sair do seu país de origem. Tal pensamento também reforça, entre nós hispanistas brasileiros, a necessidade de lutar coletivamente em prol da permanência do espanhol no Brasil como língua estrangeira/adicional, em particular no cenário dos Institutos Federais, instituições que estão em vias de internacionalização. (Idem, p. 12)

Acreditamos que nossa pesquisa poderá se constituir em mais um trabalho que contribua à reflexão acerca da importância do ensino da língua espanhola, não só no Instituto Federal do Ceará como no Brasil, pois ainda são poucos os estudos sobre o ensino deste idioma na Rede Federal de Ensino.

## **1.2 O ensino da língua espanhola nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: panorama nacional**

Com a lei de criação dos Institutos Federais, nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, e com a Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005, conhecida como a “lei do espanhol”, surgem diversos postos de trabalho para professores de espanhol no Brasil e, conseqüentemente, nos Institutos Federais de Educação. Manifesta-se, então, uma inquietação: como tem acontecido o ensino do espanhol nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia desde a sua criação? Ainda que este não seja objetivo principal da nossa pesquisa, acreditamos ser relevante abordarmos brevemente as diversas formas de trabalho do professor de língua espanhola nestes órgãos de educação, relatadas em diversos estudos. Silva Júnior (2017) traz

uma organização de publicações sobre o ensino do espanhol nos Institutos Federais de todas as regiões do país. O autor enumera vários artigos de todas as regiões brasileiras. Destacamos aqui alguns deles. O primeiro é intitulado “O ensino de espanhol no IFRJ: desafios e propostas” de Caldas, Gil e Oliveira, que fazem um histórico do ensino de espanhol no IFRJ com intervenções de ações pedagógicas baseadas na teoria do gênero do discurso de Bakhtin. Os autores destacam a importância do trabalho com os gêneros do discurso focado na tipologia textual. Eles ressaltam que:

“este processo irá permitir que o aluno atribua significado ao que está lendo, tornando-se um indivíduo mais crítico, atuante e consciente de seu papel como cidadão na sociedade em que vive. Com essa prática é possível não só ensinar a língua estrangeira, mas contribuir para a formação cidadã desse estudante, para o desenvolvimento do seu conhecimento prévio e de sua subjetividade. (CALDAS, GIL E OLIVEIRA, 2017, p. 47)

O artigo denominado “O gênero publicitário na aula de espanhol como língua estrangeira no IFF, campus Cabo Frio”, também nos chama a atenção para o gênero textual como objeto de ensino. A autora traz como proposta a utilização de comerciais de televisão em sala de aula como recurso para o ensino de língua estrangeira através de uma sequência didática. É importante destacar que nessa proposta pedagógica se tratou de comerciais em língua portuguesa, Lira, (2017, p. 73) destaca que o “ensino de Espanhol neste campus tem como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa, a partir de atividades que abrangem à produção escrita, produção oral, compreensão auditiva e leitura”.

O texto que tem por título “A Retextualização no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola em um curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio”, de David e Chinaglia, se refere à importância da retextualização<sup>2</sup> na prática pedagógica da disciplina de língua espanhola no curso técnico agropecuária do Instituto Federal Sul de Minas. Pareceu-nos uma proposta muito interessante, pois segundo as autoras essa prática:

aproxima o ensino das línguas com a realidade trazida do núcleo de convivência do aluno, o que nos permitirá uma abordagem mais sensível ao conhecer um pouco mais do seu universo biopsicossocial. (DAVID E CHINAGLIA, 2017, p. 154)

As autoras também optam por usar um gênero textual, a entrevista, e destacam a importância do uso destes na sala:

Torna-se essencial um trabalho em sala de aula que considere o viés sociocultural, dos textos, explorando os mais variados gêneros, trazidos em atividades propostas de modo criativo e com sentido para que o aluno possa contextualizar e amalgamar de forma efetiva o conhecimento essencial para sua formação como ser humano. (DAVID E CHINAGLIA, 2017, pg. 156)

Outro aspecto interessante da pesquisa citada foi o uso da língua materna. Os alunos escutavam uma entrevista em espanhol sobre a poluição das grandes cidades e as consequências dela na vida das pessoas e posteriormente deviam expressar a sua compreensão sobre ela, de forma escrita e em língua portuguesa. As autoras consideram ao final de seu trabalho que a retextualização possibilita a aproximação do ensino de línguas com a realidade dos alunos.

O quarto artigo elencado, intitulado “O processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola: alguns encontros e desencontros”, foi escrito por Sant’Ana. A autora traz, através de sua pesquisa, uma reflexão importante ao verificar o que os alunos consideram como

---

<sup>2</sup> A produção de um novo texto a partir de um ou mais textos base (Matencio, 2002)

fatores facilitadores e os que causam dificuldades no processo de aprendizagem do espanhol de seus alunos do Curso Técnico de agropecuária integrado ao Ensino Médio do IF goiano campus Ceres-GO. Na conclusão de sua pesquisa a autora destaca que os fatores que contribuíram para a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira no 1º bimestre de 2016 foram:

[...] a sensação de alegria, a curiosidade do primeiro contato com a ELE e o entusiasmo de se perceber aprendente da nova língua. Com isso, considero ser importante levar em conta ao preparar a aula de ELE, o material e a didática que será abordada, pois essas escolhas podem contribuir para estimular tais fatores nos alunos. (SANT'ANA, 2017. Pg.217)

Com relação aos fatores que dificultaram o processo de aprendizagem a autora afirma que:

[...] a oralidade ainda é um fator de entrave para que os alunos se identifiquem como falantes e se envolvam em atividades de prática oral, além disso, o pouco tempo de sala de aula desencadeou diferentes problemas que dificultaram a aprendizagem, como por exemplo, o grande número de conteúdo acumulado e a rapidez com as quais as aulas precisam ser ministradas. (SANT'ANA 2017, p. 217)

No artigo “A cultura no ensino de espanhol: a experiência teórico-prática da mostra hispânica nos cursos técnicos do IFPA, Campus Belém”, os autores Pimentel e Reis (2017) refletem sobre a introdução de elementos culturais nas aulas de línguas estrangeiras. Trata-se de um relato de experiência de um projeto de extensão chamado “Mostra Cultural Hispânica”. Este projeto tem como objetivo estudar a diversidade cultural dos países de fala hispânica. Para os autores esse tipo de atividade:

[...] além de propiciar a internacionalização dos saberes e criar possibilidades de contato aos alunos por meio de um espaço, no qual, eles mesmos serão atores e organizadores do evento. (PIMENTEL E REIS, 2017, P. 269)

Os alunos foram divididos em grupos considerando as habilidades desenvolvidas em cada curso. Desta forma, os alunos do curso de eventos ficaram responsáveis pela parte técnica do encontro, os do curso de design de interiores ficaram responsáveis pela elaboração do projeto gráfico e sua execução. Os de telecomunicações cuidaram da parte audiovisual. A culminância do projeto aconteceu com apresentação de palestras, mostra de vídeos, teatro, música, dança. Como conclusão os autores afirmam que:

Valorizar os conhecimentos prévios e as múltiplas inteligências dos alunos, o professor procura facilitar a aquisição de novos conhecimentos a respeito da cultura da língua meta. A riqueza cultural e a enorme diversidade devem ser consideradas, pois ajuda o aluno a conhecer e entender a cultura dos diferentes países de fala hispânica. (PIMENTAL E REIS, 2017. P. 274).

O sexto artigo intitulado “O ensino de língua espanhola no Instituto Federal do Paraná através da perspectiva interdisciplinar: diálogos possíveis”, escrito por Silva, Martins e Martins (2017) traz exemplos de atividades pedagógicas para o ensino interdisciplinar nas turmas do ensino médio integrado aos cursos técnicos. O que chamou nossa atenção neste relato foi o fato de o ensino do campus ser trilingue e ser organizado da seguinte forma, como salientam os autores:

[...] o ensino de língua estrangeira no campus não segue somente uma metodologia pré-determinada em suas aulas. São considerados diversos aspectos antes da adoção deste ou daquele método como número de estudantes em sala, o nível de conhecimento na língua em questão (muitos alunos ingressam na primeira série do EM sem nunca terem estudado a língua espanhola), particularidades do curso de Administração ou Informática. (SILVA, MARTINS E MARTINS, 2017. P. 356)



Assim, é perceptível, que ao levar em consideração as especificidades de cada curso, o ensino de língua espanhola no campus também é focado na interdisciplinaridade. Sobre o tema os autores ainda asseveram:

Enfim, a interdisciplinaridade aplicada ao ensino-aprendizagem de espanhol, prevê a consideração da heterogeneidade que constitui as línguas, as culturas e os povos. Se tem em mente que o contato com as demais disciplinas do currículo permitirá que os alunos conheçam diferentes formas de ver o mundo e percebam a realidade desconstruindo estereótipos, preconceitos e visões que denotam o senso comum. (SILVA, MARTINS E MARTINS, 2017, P. 358.)

Os autores relatam uma atividade interdisciplinar em que os alunos, divididos em grupos, deveriam realizar a leitura e apresentação oral dos capítulos do livro *Malinche*, de Laura Esquivel, escritora mexicana. Após a apresentação e debate os alunos postaram suas produções em um perfil no Facebook. Em suas considerações finais os autores afirmam que:

A inserção de propostas didáticas interdisciplinares nas aulas de espanhol do IFPR-campus Pinhais, permitem, além da integração de disciplinas, no caso descrito neste artigo com a disciplina de história, a apropriação significativa e autônoma de saberes. Possibilita também, a compreensão de que a aprendizagem da língua envolve, além de conteúdos linguísticos, a imersão no contexto cultural de sua produção, com isso, os estudantes deixam de concebê-la apenas em seus aspectos morfológicos e gramaticais. (SILVA, MARTINS E MARTINS, 2017, P. 362)

O último artigo, mas não menos importante, intitulado o trabalho com poemas na aula de E/LE: Uma proposta de escrita pelo viés da autoria escrito por Silva (2017) e apresenta uma experiência de ensino de espanhol com os alunos do Curso Técnico Integrado de Edificações e Eletrônica do Instituto Federal de Alagoas envolvendo o gênero poema. A autora defende que ensino de língua espanhola deve ir além dos modelos comumente adotados e precisa apoiar-se em um repensar constante do que é aprender uma língua. A autora relata uma atividade didática a partir de textos literários do gênero poema. Ela realizou a leitura de poemas do autor espanhol Antonio Machado para sensibilizar os alunos sobre o gênero. Após a leitura eles realizaram a produção dos textos em grupos e em língua espanhola. Os temas foram sugeridos pela própria turma. A autora chama atenção para um dos poemas escritos que aborda o lugar de origem da turma, a cidade de Maceió. Para ela:

Não se trata da mera reprodução de dizeres, mas da formulação de um dizer novo, a partir de um recorte de saberes (sobre o lugar de origem, sobre a linguagem poética) que estão dispersos na discursividade e que, durante o processo de textualização, são retomados pelo efeito autoria. (SILVA, 2017, P. 415)

Podemos perceber que em alguns Institutos Federais de todas as regiões do Brasil existe uma preocupação com o lugar do ensino de língua espanhola, seja do ponto de vista político, curricular ou como proposta pedagógica. Observamos também que nossa pesquisa constitui um trabalho acerca de uma problemática pouco estudada, pois não encontramos menção na literatura voltada para propostas metodológicas de ensino de espanhol como língua estrangeira, pesquisas que envolvam a tradução como ferramenta didática e o uso do gênero textual poema.

### **1.3 espanhol nos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE.**

Atualmente o IFCE é composto por 32 unidades, denominadas campi. São elas: Acaraú, Aracati, Baturité, Boa Viagem, Camocim, Canindé, Caucaia, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza, Guaramiranga, Horizonte, Iguatu, Itapipoca, Jaguaribe, Jaguaruana, Juazeiro do Norte, Maracanaú, Morada Nova, Paracuru, Pecém, Polo de Inovação Fortaleza, Quixadá, Reitoria, Sobral, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá, Ubajara e Umirim. Aguiar (2017), informa quais campi do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) são ofertados a língua espanhola. De acordo com a autora:

Os campi nos quais a oferta de disciplina Espanhola foi verificada em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio são: Canindé, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza, Juazeiro do Norte, Quixadá, Tabuleiro do Norte e Umirim. (AGUIAR, 2017 p. 446)

Conforme levantamento feito pela autora das trinta e duas (32) unidades, somente nove (9) oferecem a disciplina de língua espanhola. Ou seja, menos de 30% dos campi. Apesar da autora não mencionou em sua pesquisa o campus de Iguatu, acreditamos que o motivo deve-se ao fato de que nesta época não havia professor de língua espanhola neste campus. Atualmente este campus disponibiliza a língua espanhola em quatro cursos técnicos integrados ao ensino médio: Nutrição, Agroindústria, Agropecuária e Informática. A carga horária total da disciplina nos três primeiros é de 120 horas aula, distribuída em três semestres. No curso de Informática essa é de 40 horas aula no total e ministrada no terceiro ano do curso. No curso de nutrição a disciplina de língua espanhola é oferecida no segundo, quarto e sexto semestres e nos cursos de Agroindústria e Agropecuária é oferecida nos primeiros, terceiros e quintos semestres. A oferta é intercalada com a da língua inglesa. Um semestre é ofertada a língua espanhola e em outro a língua inglesa. Vejamos a oferta da língua espanhola nos campi, conforme Aguiar (idem):

No campus de Canindé ela é ofertada no curso técnico em Telecomunicações, com carga horária de 120 horas distribuída em três semestres. Recebe o nome de Espanhol I, Espanhol II e Espanhol III e é cursada no sexto, sétimo e oitavo semestres. No campus de Cedro sua oferta acontece nos cursos de Eletrotécnica, Informática e Mecânica Industrial, com carga horária total de 120 horas em cada curso, dividida em três semestres e cursada no segundo, quarto e sexto semestres. No campus de Crateús ela é oferecida no Curso Técnico em Química com carga horária total de 80 horas distribuídas em dois semestres. Recebe o nome de Língua Espanhola I e Língua Espanhola II sendo cursada no sexto e sétimo semestres respectivamente. No campus Crato é ofertada nos cursos técnicos em Agropecuária e Informática para internet com carga horária total de 80 horas em cada curso e estudada no terceiro e último ano. No campus Fortaleza é ofertada como disciplina optativa nos cursos de técnicos em Informática, Edificações, Eletrotécnica, Mecânica Industrial e Telecomunicações com carga horária de 40 horas e é ofertada no curso de Química como disciplina obrigatória com carga horária total de 80 horas distribuídas em dois semestres. É cursada no sétimo e oitavo semestres. No campus Juazeiro do Norte é oferecida nos cursos técnicos em Edificações e em Eletrotécnica anualmente com carga horária total de 80 horas e cursada como espanhol I no segundo ano espanhol II no terceiro ano. Ela também é ofertada no curso técnico em Mecânica Industrial com carga horária total de 40 horas e cursada no quarto semestre. No campus Quixadá é ofertada nos cursos técnicos de Química e Edificações com carga horária total de 80 horas em cada curso. Nos dois cursos recebe o nome de Espanhol Básico, com 40 horas/aula e espanhol instrumental, com 40 horas/aula. No curso de Química é cursada no sétimo e oitavo semestres e no Curso de Edificações é cursada no quinto e sextos

semestres. Por último no campus Umirim é ofertada com carga horária total de 80 horas no curso técnico em Agropecuária e 40 no curso de informática na modalidade PROEJA.

Como podemos perceber existe uma grande variedade com relação à oferta do Espanhol nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFCE. A pesquisa realizada por Aguiar (2017) constata que:

o IFCE inseriu o Espanhol como disciplina curricular nos diversos cursos técnicos integrados disponíveis nas suas unidades de ensino. Em alguns destes cursos, conforme dados acima mencionados, a oferta é de matrícula obrigatória e em outros, de matrícula facultativa, como dispunha a Lei 11.161/2005. (Idem, p. 450)

A Autora também faz referência ao problema do mau uso do livro didático que é gerado pela variação da oferta do Espanhol no IFCE. Segundo ela:

[...] os livros inseridos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PLND) podem ter a unidades um e dois desperdiçadas e a terceira, subutilizada, se os docentes se propuserem a utilizar o livro didático indicado para as séries do Ensino Médio: unidade 1 para o primeiro ano; unidade 2 para o segundo ano e unidade 3 para o terceiro ano. (Idem, p. 451)

Realmente podemos constatar a afirmação da autora com nossa experiência de sala de aula no Campus de Iguatu. Desde Janeiro de 2016 ministramos a disciplina de espanhol nos cursos técnicos integrados em Nutrição e Dietética, Agroindústria e Agropecuária. Como já foi mencionado antes, a carga horária total dessa disciplina nestes cursos é de 120 horas aula distribuídas em três semestres letivos. Nos dois últimos temos a seguinte distribuição: Língua espanhola I com 40 horas aula no primeiro semestre, Língua espanhola II, com 40 horas aula, no terceiro semestre e Língua espanhola III, com 40 horas aula, no quinto semestre. No curso de Nutrição e Dietética temos a seguinte distribuição: Língua espanhola I, com 40 horas aula, no segundo semestre, Língua espanhola II, com 40 horas aula, no quarto semestre e Língua Espanhola III, com 40 horas aula, no sexto semestre. Nos três cursos, pelo fato deles serem semestrais, observamos conteúdos subutilizados, ou seja, conteúdos ministrados superficialmente. Apesar das aulas serem ministradas em língua espanhola, por conta do pouco tempo, conteúdos relacionados às práticas orais e auditivas praticamente não são desenvolvidos. São raras as oportunidades de colocar os alunos para exercitarem a oralidade em língua estrangeira. Dessa forma entendemos que compete ao professor traçar estratégias ou procedimentos metodológicos diferenciados para fazer com que o seu aluno desenvolva, como esperado, as habilidades de leitura, compreensão textual e auditiva, como também as competências gramaticais e orais necessárias.

Aguiar (idem) nos adverte sobre a necessidade de consolidarmos mais ainda o ensino do espanhol, e demonstra preocupação com o momento atual do idioma. Vejamos:

Por tudo até aqui exposto, e considerando, especialmente, o ataque à educação pública por meio da Lei nº 13.415/2017, é notório que tão somente a “lei do Espanhol”, não foi suficiente para que pudéssemos construir com solidez a inserção do Espanhol no currículo dos cursos de ensino técnico integrado, pois não havia uma política pública capaz de considerar a importância da língua espanhola dentro do ambiente escolar de ensino e aprendizagem, atendendo a necessidade das escolas de ampliação do quadro docente e que este tenha capacitação continuada e permanente. (p. 451)

Concordamos com a autora no tocante a sua preocupação com o futuro do ensino da língua espanhola no sistema educacional brasileiro e no IFCE, conseqüentemente. Para finalizar este capítulo recorreremos a suas palavras para afirmar que “muito ainda precisamos

realizar para que a disciplina de língua espanhola se estabeleça de maneira a corresponder à sua grande importância no cenário nacional e mundial” (pg. 449). Diante do atual panorama de incertezas gerado pela Lei 13.415/2017, acreditamos que ao propor uma estratégia metodológica de ensino que usa como eixo um gênero textual que fala da realidade de nossos alunos, dentro de um órgão que tradicionalmente tem desenvolvido pesquisas em áreas técnicas, nossa pesquisa vem contribuir para o fortalecimento e solidificação do ensino do espanhol.

#### **1.4 Considerações finais do capítulo**

Neste capítulo, vimos que o ensino de língua espanhola tem recorrido um árduo caminho no Brasil. A lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 revoga a obrigatoriedade de oferta deste idioma nas escolas brasileiras, o que pensamos ser um retrocesso tanto para a educação nacional como para a necessidade de pensarmos a importância do ensino e da aprendizagem do espanhol no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará como também a manutenção de parcerias com os países vizinhos. Anteriormente mencionamos que aspiramos a que a nossa pesquisa possa se tornar mais uma ferramenta em defesa do ensino do idioma de Cervantes no Brasil. Essa convicção deve-se ao fato de que em nossa análise foram levadas em consideração as instruções contidas nas Orientações Curriculares (2006) no tocante à preocupação que o professor tem que ter não somente com as formas comunicativas como também com o conhecimento de mundo (crenças e sentidos) dos seus alunos, ou seja, com a formação cidadã deles e ao papel da língua materna no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Outro aspecto que consideramos relevante de nossa análise é o panorama nacional do ensino do espanhol retratado por Silva Júnior (2017), que mostra que em alguns Institutos Federais de várias regiões do Brasil a língua espanhola tem sido motivo de preocupação dos pontos de vista político, curricular e pedagógico. Foi sobre este último, o pedagógico, que focamos nossos estudos.

## 2 CAPÍTULO 2

### AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

No presente capítulo, apresentamos a fundamentação teórica da nossa pesquisa. Desta forma, iniciamos nossas considerações destacando a importância do trabalho com o gênero textual como instrumento de interação social e, para isso, dialogamos com autores como: Wachowicz (2012) e Cereja (2016), que tratam da importância do tema para a análise textual e Barros (2011), Brait (2011) e Fiorin (2011), que se referem a abordagem Bakhtiniana de análise textual na relação da interação verbal e intertextualidade. Na seção 2.2, na tentativa de justificar a utilização do gênero textual poema como ferramenta didática para o ensino de espanhol, dialogamos com os seguintes autores: Souza (2008), Pereira (2017) e Araújo e Costa (2014), que defendem a importância do trabalho com textos literários com a finalidade de mostrar a importância da poesia na sala de aula visando à aproximação do aluno do texto literário, de facilitar a construção das estruturas gramaticais de um idioma e dar ênfase ao papel humanizador desse tipo de texto. Na seção 2.2.1 apresentamos os motivos pelos quais escolhemos os poemas de Jessier Quirino como gênero textual que fundamenta nossa proposta didática. Conversamos com autores como Quirino (1996), Caldas (1996), Souza (2009) que abordam as temáticas da oralidade das poesias do autor, Barros (2011), Bezerra (2016) que retratam o dialogismo e a polifonia bakhtinianos encontrados nos poemas do autor. Na seção 2.3 abordamos o uso da tradução em sala de aula através de uma metodologia intercultural no ensino de línguas e sua interface com o funcionalismo de Christiane Nord, tradutora alemã. Dialogamos com autores como: Baptista, Callegari e Reis (2012) que chamam a atenção para o lugar da atividade de escrita na sala de aula de língua espanhola, Balboni (2016), Terrán (1990), Pontes e Pereira (2016), Gutierrez (2012), Leal (2016), Berenguer (1999), Krogmeier (2014), Nord (2010, 2012), D'Amore e Bobadilla (2015) e García (1996), Romanelli (2009) e Melo (2012) que defendem o uso da tradução como ferramenta didática em sala de aula, Leffa (2012) que orienta que o ensino de uma língua estrangeira deve levar em consideração a realidade social do aluno.

#### 2.1 O gênero textual como instrumento de interação social

O trabalho a ser desenvolvido com gêneros textuais pode constituir-se em uma excelente oportunidade para estudar a estrutura composicional de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, já que esta é responsável pela mediação da relação entre as pessoas e o mundo. Conforme Wachowicz (2012 p. 24), “a escola tem o papel de desvendar ao aluno as experiências complexas de letramento, o elemento-chave para o trabalho com o texto em sala de aula passa a ser o gênero. Eles são instrumentos de interação social”. Percebemos então que o gênero, seja ele discursivo ou textual, tem sido um instrumento que atua como elo entre uso da linguagem e o cumprimento do papel da escola como agente de letramento. Bakhtin afirma que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e

gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

O autor afirma acima que o uso da língua está relacionado á todas as atividades humanas e que ele concebe o enunciado como algo que tem a capacidade de proporcionar reflexões a cerca dessas esferas, por conta do seu conteúdo temático ou por seu estilo verbal. O autor diz ainda que os enunciados quando considerados isoladamente são individuais, mas quando elaborados por uma esfera de utilização da língua esses enunciados podem ser chamados de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 280). Complementando a definição de gênero do discurso trazemos aqui noção de gênero textual de Marcuschi (2008). O linguista afirma que estes “são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composição funcional, objetivo enunciativo e etilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Marcuschi dialoga com as ideias de Bakhtin quando considera que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Assim, para o autor a comunicação verbal somente é possível através de um texto. O Linguista ainda complementa dizendo quando “dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim um forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sócias particulares.” (MARCUSCHI, 2008, p.154). Em outras palavras, conhecer um gênero textual pode fazer com que o aluno familiarize-se com suas formas linguísticas além de inseri-lo em situações comunicativas típicas do discurso de um determinado contexto ou esfera.

Dialogando com Barros (2011) percebemos que a visão bakhtiniana de enunciado vem contribuir significativamente para o desenvolvimento da nossa pesquisa. A autora afirma que atualmente o outrora enunciado bakhtiniano se compara à concepção moderna de texto e, este, por sua vez assemelha-se a um tecido estruturado com significado que pode ser utilizado na comunicação. Conforme a autora:

Conciliam-se, nessa concepção de texto ou na ideia de enunciado de Bakhtin, abordagens externas e internas da linguagem. [...] sua obra caracteriza-se fundamentalmente pela visão de conjunto do texto. Critica fortemente as análises parciais, sejam elas internas ou externas, e prega a análise do todo do texto: de sua organização, da interação verbal, do contexto ou do intertexto (p. 01).

Bakhtin prega uma análise do todo do texto, não só de sua organização, aspectos intertextuais e intratextuais, como também da interação verbal. Para realizar tal análise, faz-se necessário refletir sobre a relação entre dialogismo e interação verbal e dialogismo e intertextualidade proposta pelo autor russo. Ainda conforme Barros:

... Bakhtin concebe o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Examina-se, em primeiro lugar, o dialogismo discursivo, desdobrado em dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário do texto, o da intertextualidade no interior do discurso. (Idem, p. 02)

A interação verbal entre o enunciador e o enunciatário do texto é um dos aspectos do dialogismo. Ou seja, este se origina na própria interação verbal. Barros (2011, p.03) complementa a definição de dialogismo definindo-o como “o espaço interacional entre o eu e o tu, ou entre o eu e outro, no texto”. Aqui o sujeito a ser considerado são as diferentes vozes presentes no espaço criado entre elas, isto é, no texto. O dialogismo advindo da interação verbal entre o eu enunciador (autor/produtor) e o eu enunciatário (leitor) será capaz, conforme

a teoria Bakhtiniana, de auxiliar nas análises linguísticas e conseqüentemente na formação plurilíngue deste leitor.

Outro aspecto da teoria do dialogismo a ser considerado é a referência ao contato dos textos entre culturas. Vejamos a definição de Barros (idem, p.04) do texto, de acordo com o entendimento de Bakhtin:

... tecido polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às outras. Afirma-se o primado do intertextual sobre o textual: a intertextualidade não é mais uma dimensão derivada, mas, ao contrário, a dimensão primeira de que o texto deriva.

A intertextualidade ocasionada pelo contato entre os textos e entre as culturas possui uma característica polifônica, um conjunto de vozes que se complementam e respondem umas às outras. Um novo texto deriva da reflexão sobre esse diálogo. Brait (2011, p. 14) aborda as formas como essa interação age sobre o indivíduo: “Tanto as palavras quanto as idéias que vêm de outrem, como condição discursiva, tecem o discurso individual”. A autora ainda enfatiza a importância da natureza dialógica da linguagem e sua reflexão. Para Brait:

As questões de interação verbal, do plurilinguismo, da variação linguística, e tantas outras que acabam incidindo na natureza dialógica da linguagem, nascem das reflexões em que as fronteiras entre o linguístico e o poético, ou o linguístico e o literário, só se esboçam a partir do tratamento específico de cada um, e também, de suas intersecções. (Idem, p.15)

Brait destaca que o plurilinguismo nasce das reflexões e das intersecções acerca do linguístico e o poético ou literário. “Segundo Bakhtin, são os julgamentos de valor que determinam a seleção das palavras feitas pelo falante...”, de acordo com Brait (idem, 21). Para a autora a seleção das palavras, que estão impregnadas de juízo de valor, não acontece em um dicionário, mas no contexto de vida. Fiorin (2011, p.31) também contribui com sua conceituação de intertextualidade: “[...] é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo”.

Em nosso diálogo com Barros, Brait e Fiorin, encontramos a interface entre o dialogismo e a polifonia da teoria Bakhtiniana e da apropriação dos gêneros textuais proposta por Luiz Antonio Marcuschi vem de encontros com a proposta da alemã Christiane Nord em seu modelo funcionalista de tradução. Realizamos, assim como o fez Melo (2012), uma releitura deste modelo e o adotamos como ferramenta didática e pedagógica. Mas antes de adentrar em nossa pesquisa é necessário que consideremos a composição do gênero textual.

De acordo Wachowicz (2012 p.30), o gênero é composto por tema, composição e estilo. Entendamos o tema como o elemento contextual, a composição como elemento estrutural e o estilo como forma de expressão. Para o autor (Idem, p. 36) “[...] é estender a noção de tema para o conjunto de elementos externos ao texto, incluindo o conteúdo temático do que o falante se apropria para construir significação numa ação comunicativa”.

Cereja (2016 p. 201) complementa essa definição quando afirma que “participam da construção do tema não apenas os elementos estáveis da significação, mas também os elementos extra verbais, que integram a situação de produção, de recepção e circulação”. Isto é, o tema está associado às possíveis condições que definem os usos específicos de produção textual dos gêneros como também está relacionado ao significado de um enunciado comunicativo juntando-se a ele. Eis o primeiro motivo pelo qual decidimos trabalhar com o tema da poesia nordestina. Acreditamos que os elementos externos ao texto que estão relacionados a este tema ajudarão na compreensão do significado, ou seja, na sua recepção, na produção do novo texto traduzido ao espanhol e conseqüentemente na sua circulação.

Assim, confiamos que a linguagem da literatura cheia de múltiplos significados é capaz de contribuir para que sejamos sujeitos reflexivos no que diz respeito a nossa realidade. Através dela mostramos nossas formas de agir no mundo. Para Pinheiro (2017, p.03), “o diálogo entre a literatura e a educação está no primado do texto” e “a literatura cria possibilidades de mudança, de transformação, de perspectiva de vida, pois está regida de imaginação”. O diálogo entre a educação e a literatura pode se materializar no texto literário. Este possibilita diversas percepções do mundo. Em outras palavras, a leitura de textos literários pode contribuir para aprofundar nossa crítica e reflexão.

Desse modo, baseando-nos nas referências sobre o dialogismo e a polifonia bakhtinianos expostos por Barros, Brait e Fiorin, a noção de tema de Wachowicz, aliados à linguagem reflexiva da literatura e ao diálogo com a educação de que fala Pinheiro, acreditamos que o sentimento despertado pela literatura, mais precisamente pela poesia nordestina pode influenciar positivamente no processo de cognição e conseqüentemente no processo de desenvolvimento das competências linguísticas necessárias para a aquisição de conhecimentos no âmbito lexical, fonético/fonológico, sintático e morfossintático do espanhol como língua estrangeira.

## **2.2 Poesia e aprendizagem de língua espanhola: o uso de poemas como recurso didático.**

Iniciamos essa seção questionando-nos a respeito do lugar da poesia no ensino de espanhol como língua estrangeira. Podemos buscar a primeira tentativa de resposta em nossa experiência em sala de aula e na reflexão sobre qual o lugar destinado à literatura nas aulas de língua espanhola. A literatura tem sido muito pouco tratada, principalmente porque com o ensino baseado da abordagem comunicativa foi marginalizada como uma leitura tendente a curiosidades socioculturais. Normalmente os gêneros textuais encontrados na abordagem comunicativa são usados com o objetivo funcional de apresentar exemplos de vocabulário e de estruturas gramaticais. Destaca-se o uso de textos retirados de revistas, de blogs e de jornais. Dialogando com Souza (2008, p.21), ratificamos que “o texto literário pode propiciar igual possibilidade de desenvolver o debate e permitir o acesso às estruturas gramaticais e lexicais correntes por ser mostra autêntica da língua [...]”. Pereira (2017) e Araújo e Costa (2014, p.3) dialogam e fazem referência à função social da literatura. Vejamos: “podemos perceber que a literatura não possui em si apenas uma função social, mas um papel humanizador e transformador capaz de contribuir para a construção de um ser social e sentimental.” Esse contato com a literatura contribui para que as pessoas possam questionar, de alguma maneira, a sua forma de ver o mundo e o aluno que a lê possivelmente terá mais disposição e ferramentas para compreender o seu entorno. Os autores também destacam a união inseparável da língua e da literatura. Para eles “as duas deverão estar sempre presentes na sala de aula. Principalmente em busca de trabalhar a habilidade interpretativa e leitora de nossos alunos através da leitura de textos literários inclusive de poesia.” (ARAÚJO; COSTA NETO, 2014, p.4).

Outro motivo para trabalhar a literatura na sala de aula de língua espanhola é o fato de que, conforme dados encontrados em Silva Júnior (2017), somente em dois Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia se desenvolveram propostas didáticas envolvendo a literatura: o de Alagoas e o Maranhão, no ano de 2017. Assim, como associar a literatura ao ensino do Espanhol?

Antes de aprofundarmos nesta indagação, acreditamos ser importante tecer comentários sobre o tripé *cultura, ensino e sociedade*, tendo em vista que a literatura está em íntima relação com esses três elementos. Na maioria das vezes, a literatura usada na sala de aula de língua espanhola é destinada ao ensino de gramática, e isso acontece de forma



descontextualizada. Tal prática acaba tornando-se exaustiva e desmotivadora. Ao decidir por trabalhar com o gênero textual poema a, temos a oportunidade de propor aos nossos alunos práticas de sala de aula motivadoras e atrativas. Considerando a função social desse gênero textual os autores consultados ainda asseveram que com a poesia pode-se trabalhar nas aulas uma série de elementos normalmente não abordados: sons, ritmo, estrofe, a riqueza das palavras e os sentimentos ali expressados. De acordo com Araújo e Costa (2014, p.6), “Ao ler um poema o aluno poderá perceber através do vocabulário a riqueza das palavras”. Isto se deve à interação verbal, defendida por Bakhtin e já abordada na seção anterior nas palavras de Barros (2011). Acreditamos que a relação entre a cultura nordestina, mas especificamente, a sua poesia e o ensino de língua espanhola poderá proporcionar ao aluno uma aprendizagem contextualizada capaz de ajudá-lo a refletir sobre sua condição social. É evidente que o gênero textual poema vincula-se à concepção bakhtiniana de texto detalhada por Barros (2011), também descrita na seção anterior, já que ele pode ser considerado como um tecido estruturado de significados. Em uma visão bakhtiniana, o poema é dotado de um tecido polifônico cheio de vozes que se complementam.

O diálogo realizado com Lobato (1999), Miquel (1999) e com Brait (2011) assevera nossa afirmação sobre a importância da relação entre cultura, ensino e sociedade. Lobato (1999, p. 9) salienta que “a cultura se manifesta na linguagem, no pensamento e na maneira na qual os seres humanos devem comportar-se em situações sociais concretas.” (tradução do pesquisador). Entendemos que pelo fato da cultura, seja ela materna ou não, ser fruto da expressão da linguagem de um povo e ter a capacidade de nortear o comportamento humano em situações reais na sociedade, ela pode contribuir para que o estudo de uma língua estrangeira se torne uma ótima oportunidade de refletir sobre a cultura da língua materna, sobre a cultura da língua meta e conseqüentemente sobre as duas línguas em questão. O plurilingüismo destacado por Brait (2011) nasce do contato entre o linguístico e o poético. Miquel (1999) por sua vez, dá ênfase ao binômio cultura-língua com um olhar voltado para a questão do choque entre culturas. Em um primeiro plano a autora chama a atenção para o contato linguístico que não leva em consideração os códigos socioculturais que existem na L1<sup>3</sup> e na L2. Vejamos:

[...] a pessoa que usa a língua estrangeira atua com as regras de sua língua materna, que não tem porque ser as da língua que está aprendendo. É evidente que, se no processo de ensino/aprendizagem não se trabalham os aspectos relativos à habilidade cultural, os estudantes usarão a L2 com as crenças e regras de atuação da L1. (MIQUEL, 1999. P.33) (Tradução do pesquisador)

Observamos, então, que ao desconsiderarmos os aspectos socioculturais, tanto da língua materna como da língua estrangeira corremos o risco de realizar uma aprendizagem descontextualizada e sem sentido. A autora cita como exemplo disto uma história fictícia de um senhor espanhol chamado Gúrbez, que decide passar uma temporada em país chamado Guiriland. Para isso ele preparou-se durante anos aprendendo guirinés, idioma falado em Guiriland. Durante sua estadia nesse país ele vivenciou situações que o deixaram extremamente constrangido. A primeira delas aconteceu quando decidiu sair para comer em um restaurante e observou que diferentemente da Espanha o prato de entrada era uma fruta, o segundo prato era uma sopa, o terceiro prato um chá e por último o prato principal era a carne ou o peixe. Para ele a ordem era sem sentido e fazia mal para a saúde. Então toda vez que ia a um restaurante pedia para trocá-la e causava um mal-estar. Conforme a autora, ele “teve problemas de adequação pragmática” (MIQUEL, 1999, p. 32). (Tradução do pesquisador). Para evitar tais problemas a autora orienta que: “Igual que fazemos quando estabelecemos que

---

<sup>33</sup> Entendamos aqui L1 como a língua a materna e L2 como a língua estrangeira.

língua devemos ensinar, com a cultura não podemos partir da visão e da parte do professor, pelo contrário, devemos ter estratégias para fazê-la mais geral, mais ampla.” (Miquel, 1999, p.36) ( Tradução do pesquisador). Por fim, nesse texto, a autora cita como procedimento chave para desenvolver trabalhos interculturais que:

[...] em coerência com o que se postula na análise comunicativa e pragmática da língua, que a cultura deve ser abordada desde seu uso, isto é, analisando fatos e fenômenos culturais, analisando situações concretas, vendo, a variabilidade e relatividade de seus signos e dando-lhes significado. Trata-se, por tanto, de realizar um processo de contextualização de qualquer fenômeno de índole cultural, já que se entende que o contexto, está culturalmente determinado, é a chave da interpretação das mensagens. (MIQUEL, 1999, P. 36) (tradução do pesquisador)

A autora faz referência ao fato do contexto ser a chave do processo de aprendizagem de uma segunda língua. Podemos entender como “contexto” a mesma noção de tema que trouxeram Wachowicz (2012) e Cereja (2016), mencionados na seção anterior. Ou seja, o conjunto de elementos externos ao texto. Outro elemento importante mencionado pela autora é o processo de contextualização de qualquer fenômeno de índole cultural. Ao mencionar o contexto como elemento importante na aprendizagem e mostrar que ele pode “atualizar toda uma série de elementos (símbolos, crenças, conhecimentos, informações e pressuposições) dos quais qualquer nativo dispõe para abordar uma determinada situação.” (p.36) (Tradução do pesquisador). Ao mesmo tempo, a autora dialoga com a proposta funcionalista de Nord (2012) que detalharemos na seção 3.3 deste trabalho. Como vemos, um ensino contextualizado na cultura de nossos alunos pode ser a uma chave para a integração da literatura à aprendizagem da língua espanhola para estudantes brasileiros. Como recurso didático responsável por contextualizar nossa proposta, escolhemos a poesia de Jessier Quirino, poeta paraibano.

### **2.2.1 A identidade nordestina na poesia de Jessier Quirino.**

E por que a poesia de Jessier Quirino?

Ele define-se arquiteto por profissão, poeta por vocação e matuto por convicção. Conforme Jessier Quirino:

O privilégio de ter sido criança no interior do Nordeste e de ser devoto da sabedoria e da simplicidade do matuto sertanejo, fez com que eu me tornasse um prestador de atenção das coisas do mato. Admirador dos mestres Catulo, Patativa do Assaré, Zé da Luz, Renato Caldas entre outros [...] (QUIRINO, 1996, p.09)

Paraibano de Campina Grande, bem-sucedido na profissão, vem plantando e colhendo frutos através de sua poesia fidedigna às raízes do povo nordestino. Como afirma Caldas:

quem lê paisagem de interior poema título e carro-chefe desta primeira incursão editorial de Jessier, tem diante de si o universo visual de sua poesia, e por certo, observa sua incrível capacidade de descrever, em versos, o palco, as tramas e os atores da cena interiorana. (CALDAS, 1996 p.01)

Vejamos a seguir o poema para entendermos melhor:

Matuto no meio da pista  
menino chorando nu  
rolo de fumo e beiju

colchão de palha listrado  
um par de bêbo agarrado  
preto véo rezador  
jumento, jipe e trator  
lençol voando estendido  
isso é cagado e cuspidado  
paisagem de interior  
três moleque fedorento  
morcegando um caminhão  
chapéu de couro, gibão  
bodega com sortimento  
poeira no pé do vento  
tabuleiro de cocada  
banguela dando risada  
das prosa dum cantador  
buchuda sentindo dor  
com o filho quase parido  
isso é cagado e cuspidado  
paisagem de interior  
Bêbo lascano a canela  
escorregando na fruta  
num batente, uma matuta  
areando uma panela  
cachorro numa cadela  
se livrando das pedrada  
ciscador, corda e enxada  
na mão do agricultor  
no jardim, um beija-flor  
num pé de planta florido  
isso é cagado e cuspidado  
paisagem de interior  
Mastruz e erva cidreira  
debaixo de jatobá  
menino quereno olhar  
as calça da lavadeira  
um chiado de porteira  
um fole de oito baixo  
pitomba boa no cacho  
um canário cantador  
caminhão de eleitor  
com os voto tudo vendido  
isso é cagado e cuspidado  
paisagem de interior  
Um motorista cangueiro  
e um jipe chêi de batata  
um balai de alpercata  
porca gorda no chiqueiro  
um camelô trambiqueiro  
aveloz, lagartixa  
bode véio de barbicha  
bisaco de caçador  
um vaqueiro aboiador  
um bodegueiro adormecido  
isso é cagado e cuspidado  
paisagem de interior  
Meninas na cirandinha  
um pula corda e um toca  
varredeira na fofoca  
uma saca de farinha  
cacarejo da galinha

novena no mês de maio  
 vira-lata e papagaio  
 carroça de amolador  
 fachada de toda cor  
 um bruguelim desnutrido  
 isso é cagado e cuspidio  
 paisagem de interior  
 Uma jumenta viçando  
 jumento correndo atrás  
 um candeeiro de gás  
 véi na cadeira bufando  
 rádio de pilha tocando  
 um choriço, um manguzá  
 um galho de trapiá  
 carregado de fulô  
 fogareiro, abanador  
 um matador destemido  
 isso é cagado e cuspidio  
 paisagem de interior  
 Um soldador de panela  
 debaixo da gameleira  
 sovaqueira, balinheira  
 uma maleta amarela  
 rapariga na janela  
 casa de taipa e latada  
 nuvilha dando mijada  
 na calçada do doutor  
 toalha no aquarador  
 um terreiro bem varrido  
 isso é cagado e cuspidio  
 paisagem de interior  
 Um forró pé de serra  
 fogueira, milho e balão  
 um tum-tum-tum de pilão  
 um cabritinho que berra  
 uma manteiga da terra  
 zoada no mei da feira  
 facada na gafieira  
 matuto respeitador  
 padre prefeito e doutor  
 os home mais entendido  
 isso é cagado e cuspidio  
 paisagem de interior  
 (QUIRINO, 1996. p. 19)

Recorrendo a imagens como a paisagem interiorana do nordeste brasileiro, suas cores, seus sons, seus odores e seus sabores, Jessier Quirino faz com que o fenômeno da apreciação da poesia seja ampliado pela capacidade de detalhamento de imagens, cenários e circunstâncias do mundo de quem vive no interior. Cada estrofe está relacionada a um conjunto de imagens e sons que dialogam com o leitor e que, a partir deste diálogo, forma o sentido do poema como um todo. De acordo com Souza (2009, p. 66): “... a poesia de Jessier Quirino permeia a poesia oral, a matuta e a de cordel, devido a sua vivência com o universo rural e interiorano.” O autor ainda complementa:

O olhar de observador participante de Jessier Quirino redescobre o modo de vida do matuto e descortina um universo de palavras, gestos, e sua relação com a natureza que ora castiga e ora alimenta o homem nordestino. Tudo isso sendo observado desde a sua adolescência. (SOUZA 2009, p.66)

Destaca ainda Caldas (1996, p.01): “más é sobretudo na observação das coisas do dia a dia das cidades do interior, do **rurbano**, como diria o Mestre Freyre de Apipucos que reside o talento de Jessier” (grifo do autor).

Em **Voltando para o nordeste**, poema musicalizado e cantado pelo autor e pelo poeta e cantador Santana, podemos perceber na verve do poeta o sentimento de saudade da terra natal pelo matuto que se a obriga a deixá-la.

Seu motorista, siga pro nordeste  
Que eu sou cabra da peste, quero ver o meu xodó  
Mas na carreira, não passe de uma centena,  
Ligue o rádio, puxe a antena,  
Sintonize num forró  
Daqui pra frente são três dias de viagem,  
Eu já to vendo miragem  
É a saudade matadeira  
Sinto o balanço da minha rede amarela,  
Quando o carro na banguela embiloca na ladeira  
Nesse balanço eu sinto cheiro de cachaça,  
De rolinha com fumaça, cheiro quente de beiju  
Ouço o ciscado do frango de capoeira,  
Dos pinto na piadeira,  
Mugido de boi-zebu  
Eu tô sentindo cheiro azedo de "coaiada",  
Cheiro bom de tripa assada subindo do fogareiro  
Escuto o berro da "oveia" desgarrada,  
Chocaiado da boiada,  
Aboio do boiadeiro,  
Escuto o choro dos meninos arengando,  
Só tem doze se criando e a tudim eu quero bem  
Não vejo a hora de chegar naquela sala  
De abrir a minha mala, distribuir os terém  
Seu motorista, lá no fim desse asfalto  
O senhor pare que eu salto  
Que minha goela deu um nó  
Tá vendo aquela dentro daquela rede amarela?  
Adivinhe quem é ela  
Ela é o meu xodó (QUIRINO, 1996, p.150)

Neste segundo poema, o autor traz à tona o tema da saudade e da felicidade de poder voltar para a sua terra natal. Durante uma viagem de três dias de retorno e embalado pela clássica música do povo nordestino, esse homem do campo visualiza em seus pensamentos todos os cenários que ele teve que deixar para trás em outra época. Mais uma vez o autor utiliza sons e odores que são recorrentes no cotidiano do agricultor nordestino para estimular lembranças boas e pessoais. Ao final do poema, o eu poético desperta de sua miragem com uma visão real: a sua amada o espera deitada em outro símbolo nordestino, a rede.

O terceiro poema a ser explorado é **A Morte do Matador**:

Eu num gosto dessa história  
Que agora eu vou contá  
História de valentia  
De brabeza e de fuá  
História de muitas morte  
"Pru" muita farta de sorte  
eu só morri no "finár".  
Eu nasci "ditriminado"  
A ser grande atiradô  
"Ditriminado" a ser "brabo"  
"Espaiadêro" de "horrô"  
"Sapecadô" de bofete

"Brigadô" de canivete  
 Faca, peixeira e facão  
 Trinchete, foice e enxada  
 De revolver e espingarda  
 Metralhadora e canhão.  
 Eu nasci "desaprovado"  
 Dos lado que todos têm  
 Num tenho lado criança  
 Lado mulé, nem do bem  
 Só tenho lado abusado  
 E não fico sossegado  
 Do lado de seu ninguém.  
 Confesso, sou injuado  
 Mais sério do que defunto  
 Num sou de trocar risada  
 Num sou puxar assunto  
 Num fujo da "bandidade"  
 E tendo mula "selvage"  
 Se for pra muntá eu munto.  
 Já matei vinte valente  
 Matei uns dez valentão  
 Uns vinte e tanto safado  
 Uns oitocentos ladrão  
 De traideiro, um punhado  
 De vigarista afamado  
 Num me lembro, uma purção.  
 Eu inté perdi a conta  
 De quantos tiro já dei  
 Mas as bala que "cuspiro"  
 "Chegaro" adonde mirei  
 Pra não "dizere" a "bobage"  
 Q'eu falo muita "vantage"  
 Uns, dois ou três eu errei.  
 O dia que eu morri  
 Foi quando tu me "olhô"  
 Todas "fulôre" que "chêra"  
 Naquele dia "cheirô"  
 Todas estrela que "bria"  
 Naquele dia "briou"  
 As "passarada" que canta  
 Naquele dia cantô  
 Todo "brabo" que não chora  
 Naquele dia "chorô"  
 Porque todo "amô" que mata  
 Naquele dia matô.  
 "Pru" riba de tantos causo  
 Sei que morrê não mereço  
 Tô no céu, tô nos teus braço  
 De quaje nada padeço  
 Por isso a partir "dagora"  
 Só vou contá minha história  
 morrendo já no começo. (QUIRINO, 1996, p.65)

Neste poema, o autor trabalha com o tema da valentia do homem nordestino. Homem corajoso e destemido. Ele mostra a figura de um matador, possivelmente cangaceiro, que conta toda a sua história de bravura. Com um olhar mais atento ao poema, percebemos que esse homem bravo, sério, rabugento e abusado, só investe sua fúria em pessoas de mau caráter, bandidos e vigaristas. Essa figura "heroica" sempre permeou o imaginário sertanejo e ganha força com as histórias que são passadas de geração para geração. Homens como o cangaceiro Lampião, ao mesmo tempo em que fascinavam pela valentia e audácia, levavam

medo a quem escutava estórias a seu respeito. Ao final do poema, esse homem rude e grosseiro torna-se uma pessoa de bem quando se apaixona. Nesse dia, “morre” o matador. O amor transformando as pessoas.

Como vimos, o espaço rural, tanto o da natureza como o dos sentimentos relacionados ao sertanejo, é descrito nos três poemas com o uso de uma linguagem que se aproxima muito à voz do matuto nordestino. Para Souza (2009), a oralidade da poesia de Jessier Quirino serve de memória do homem nordestino. Vejamos:

Neste caso, chamamos a atenção para o fato de que, em boa medida, a transcrição da voz para a escritura nos poemas se dá através de um vocabulário pitoresco do Nordeste onde muitas das palavras e expressões estão sendo esquecidas. Ao transpor para sua poesia esse vocabulário, Jessier Quirino faz uma etnografia da linguagem, dos hábitos, da cultura do matuto. A sua poesia se servirá como documento da memória do homem nordestino. (SOUZA, 2009, P.88)

Oliveira (2006) explicita assim a sua narrativa:

A exemplo dos cantadores, repentistas e contadores de histórias, apresenta uma narrativa sem argumentos centralizadores e poucos diálogos, com depoimentos pessoais, em que diferentes vozes apresentam uma visão de mundo, estabelecendo um estilo regional, próximo ao falar do cotidiano, sem artificialidade, numa tentativa de fazer a linguagem ser uma expressão do real, estabelecendo a relação entre homem e coisas, os seus significados, resgatando assim uma linguagem regional peculiar do sertão, que nesse trabalho, é refletida na linguagem poética de Jessier Quirino. (p. 45)

A voz poética usa um vocabulário característico da região nordeste para descrever hábitos e costumes. Esta voz representa diferentes vozes que possuem a mesma visão de mundo. Esse diálogo de vozes, além de revitalizar expressões que estão sendo esquecidas, remete-nos ao dialogismo e à polifonia de Bakhtin. O texto de Jessier, conforme Barros (2011, p.03), explica-se nas “referências que faz Bakhtin ao papel do “outro” na constituição do sentido ou na sua insistência em afirmar que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz”. Acreditamos que o trabalho desenvolvido com os poemas de Jessier Quirino possibilitará aos alunos tanto uma aprendizagem contextualizada, auxiliando nas análises linguísticas, como ajudará a formar o discurso individual e coletivo. Assim, enfatiza Bezerra (2016, p.193): “Para a representação literária, a passagem do monologismo para o dialogismo, que tem na polifonia sua forma suprema, equivale à libertação do indivíduo, que de escravo mudo da consciência do autor se torna sujeito de sua própria consciência.”

Outro aspecto relevante é que todos os alunos do curso de Agroindústria são leitores proficientes em língua portuguesa. Para Kleiman (2002, p 35): “o leitor proficiente usa eficientemente o conhecimento de gramática que ele tem internalizado”. O leitor acaba usando conhecimentos ortográficos, sintáticos, semânticos, pragmáticos para ter acesso ao texto. Podemos perceber que, na característica social do gênero em questão, o despertar de sentimentos como a paixão, o deslumbramento da paisagem interiorana com seus sons, odores e cores, a saudade do que foi vivido pelo leitor através da leitura e os envolvimento do ato de ler em língua portuguesa com os conhecimentos ortográficos, sintáticos, fonológicos e semânticos são indispensáveis para a aquisição da língua espanhola. Acreditamos que a proposta pedagógica desenvolvida em nossa pesquisa considera o professor como um mediador na troca de conhecimento entre os alunos e os coloca como sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

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

Entendendo a tradução como atividade de produção escrita, acreditamos ser necessário dialogar com Baptista, Callegari e Reis (2012) sobre a compreensão da produção escrita no contexto da escola. Para as autoras, apesar de terem acontecido mudanças quanto ao modo de abordar a produção escrita na sala de aula, não é raro constatar que ainda persistem preconceitos e crenças que circulam de maneira generalizada no contexto escolar. A produção textual acaba sendo reduzida a uma atividade a mais. Conforme as autoras:

Torna-se necessário levar o estudante a expressar suas ideias e sua identidade na outra língua e não ser um mero reproduzidor da palavra alheia, mas antes situar-se como indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento de sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade. (p.11).

Vemos que a compreensão e a produção escrita em sala de aula devem contribuir para o fortalecimento do que se aprende, assim como para a formação dos sujeitos, de forma a motivar os alunos, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades linguísticas em língua estrangeira.

As autoras citadas (Idem, p.19) ainda afirmam que:

Entendida nos termos propostos, as atividades de escrita podem conduzir ao desenvolvimento, nos estudantes, de diferentes capacidades na língua estrangeira como as linguísticas, discursivas e textuais e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento de sua competência comunicativa. Vale lembrar que esta última pode ser definida com a capacidade do indivíduo de comportar-se de modo eficaz e adequado em determinada comunidade de falantes, o que pressupõe conhecer e respeitar um conjunto de regras que englobam tanto as gramaticais e outros níveis de descrição linguística como o lexical, o fonético, o semântico, etc. Bem como regras de uso da língua, associadas aos contextos social, histórico e cultural no qual se processa a comunicação (oral e/ou escrita).

Através da escrita, os alunos podem desenvolver suas competências linguísticas, relacionadas às questões lexicais, fonéticas, fonológicas, sintáticas e as competências sociolinguísticas que, por sua vez, referem-se às condições socioculturais de uso da língua.

Por que é importante trabalhar com tradução em sala de aula?

A base da língua será sempre o texto. De acordo com Balboni (2016), a tradução tem aceitabilidade por parte dos alunos e deve ser vivida como um desafio para o aluno. Ele favorece-se dessa análise, pois, para traduzir, é indispensável uma leitura proficiente do texto com a finalidade de entender cada elemento, tanto no seu sentido como na sua relação com os outros elementos. Terrán (1990, p.76) enumera uma série de outros motivos pelos quais a tradução deve ser trabalhada na sala de aula de língua estrangeira e ratifica nossa defesa de sua aplicação. Vejamos alguns:

- a) A tradução pode ser oral e imediata, ou escrita e elaborada, segundo a necessidade e a situação;
- b) Pode-se utilizar qualquer tipo de texto para esta atividade;
- c) A tradução pedagógica não há de ser nunca um fim em si mesmo, senão um meio e um enfoque a mais na didática de línguas estrangeiras;
- d) A tradução ajuda, igual que outros aspectos da aprendizagem de um novo idioma, a uma melhor compreensão da natureza da língua nativa e a cultura própria de cada um;
- e) A tradução desenvolve as seguintes habilidades, imprescindíveis em toda aprendizagem de línguas:



1. Análise e comentário de textos (melhora a compreensão oral y escrita).
2. Clareza, economia e variedade de estilo na escrita y oral.
3. Flexibilidade, intuição e criatividade tanto na interpretação como na expressão. (tradução do pesquisador)

Como podemos perceber, além da aceitabilidade por parte dos alunos, pois pode ser usada em qualquer tipo de texto, seja ele oral ou escrito, a tradução pode ser um meio e um enfoque a mais na didática de ensino de uma língua estrangeira. Em virtude de sua natureza reflexiva, ela pode contribuir com a compreensão não só da língua-base e da língua-meta, mas também da cultura-base e da cultura-meta. Consideramos extremamente conveniente abordar o tema “tradução” como ferramenta didática no momento atual.

Muitas pesquisas têm demonstrado que a tradução pode influenciar positivamente no ensino de língua estrangeira, desde que as atividades propostas sejam adequadas ao nível e ao contexto de ensino dos alunos. Para Terrán (1990), para que ela possa ser usada, é preciso uma conexão com outras técnicas, e também conhecer as características do professor e do grupo de estudantes. O autor sugere algumas perguntas para que se tenha certeza de que a tradução como ferramenta pedagógica pode ser usada em sala de aula. Vejamos:

- 1) O professor/A professora tem um bom nível de conhecimentos práticos e teóricos da língua materna de seus alunos e/ou está familiarizado/a com as semelhanças e diferenças das duas línguas?
- 2) Tem o professor ou a professora alguma experiência na prática e na teoria da tradução e está também livre de qualquer prejuízo contra o uso da tradução na didática de línguas?
- 3) Todos os alunos o grupo compartilham da mesma língua materna?
- 4) O ensino desenvolve-se em um contexto cuja língua principal é diferente da que os alunos estão estudando?
- 5) Existe a possibilidade de que no futuro alguns ou todos os membros do grupo tenham que usar a tradução na profissão ou atividade para qual estão estudando o idioma?
- 6) Tem os alunos uma idade e uma preparação que lhes permita dominar sua própria língua com entendimento, expressividade e precisão? (Tradução do pesquisador)

As respostas para todas essas perguntas são afirmativas quando as colocamos em nosso contexto de pesquisa. Outro aspecto relevante para ser lembrado aqui é a tradição existente no uso da tradução no ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Pontes e Pereira (2016, p. 341): “a tradução esteve presente em várias abordagens de ensino-aprendizagem língua estrangeira tanto como técnica de ensino, como quanto estratégia ou recurso didático”. De acordo com eles, no método de Gramática e Tradução, priorizava-se a compreensão leitora e a escrita de textos literário, a partir de práticas de tradução descontextualizadas e sem nenhuma metodologia. Como relatado na introdução deste trabalho, neste método a forma escrita da língua materna foi enfatizada e usada para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Com o método Direto, a tradução caiu em desuso devido à ênfase na oralidade e no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ouvir, ler, falar e escrever). Este método foi oficializado nos Estados Unidos (1878), na Bélgica (1895), na França (1902) e na Alemanha (1902) obrigando-se o seu uso nas escolas públicas. Já na Abordagem Comunicativa, a tradução era aceita somente em situações muito específicas, tendo em vista que ela deu mais ênfase ao uso da língua oral na sala de aula. Enfatizava-se a semântica da língua e tinha como objetivo “descrever aquilo se faz através da língua”. (LEFFA, 1998, p.218). Assim, o material usado em sala de aula deveria ser baseado em situações reais e autênticas. Os textos usados não ficavam apenas restritos aos livros

didáticos, mas agora abrangiam diversos e variados gêneros textuais. Vivemos atualmente um contexto de ensino de língua estrangeira em que a Abordagem Comunicativa não mais domina o espaço da sala de aula, e onde o aluno deve ser sujeito de sua aprendizagem. Exemplificamos esta afirmação nas considerações iniciais deste trabalho quando apontamos as observações feitas em nosso estágio de pedagógico. Foram visitadas três instituições de ensino, sendo que em duas encontramos práticas sustentadas em um método de gramática e tradução, com uso da língua materna em sala de aula.

Na abordagem comunicativa, a tradução entre duas línguas era usada, mesmo que em menor número, pelo aprendiz quando realizava uma análise contrastiva entre a língua estrangeira e a língua materna. Na visão de Gutiérrez (2012, p. 322): “É precisamente na comunicação onde encontramos o ponto de encontro ao redor do qual diferentes campos interdisciplinares têm juntado esforços para dar sentido à tradução” (tradução do pesquisador).” Esta relação entre tradução e comunicação foi marcada por definições que ajudaram a consolidar os estudos de tradução. A autora cita algumas dessas abordagens

- a) A tradução como processo comunicativo, interlinguístico e intercultural no plano textual (García Izquierdo 2000);
- b) A tradução como ação linguística que a partir de um ângulo pragmático adquire um interesse psicolinguístico e cognitivo (Riedermann 1996:114);
- c) As implicações da comunicação no entorno de tradução: a tradução a partir de um material (Király 2000b);
- d) A necessidade do desenvolvimento da habilidade comunicativa além do conhecimento linguístico e as habilidades de manipulação linguística que pode manusear (FIRTH, 1957, p.322) (Tradução do pesquisador)

Podemos perceber que as abordagens citadas acima relacionam a comunicação com aspectos psicolinguísticos, cognitivos, interlinguísticos, interculturais, etc. De acordo com a última abordagem, a habilidade comunicativa vai além de conhecimentos linguísticos. A autora reforça tal afirmação quando relata: “Em um contexto pedagógico, os estudantes de línguas deverão adquirir uma série de habilidades e através das quais deverão transmitir e compreender a intencionalidade em um contexto adequado de maneira comunicativa”. (Tradução do pesquisador)

Como vemos, a tradução está relacionada a algum tipo de competência comunicativa. Essa tem sua importância também na competência tradutória, pois permite que o aprendiz de uma segunda língua (L2) não só a aprenda, mas a adquira.

Esse contato entre os dois idiomas propicia uma reflexão, fazendo o aluno descobrir analogias entre a Língua materna (L1) e a Língua estrangeira (L2). Para Leal:

[...] os receptores dos textos de partida e chegada são, indubitavelmente, um dos princípios determinantes do escopo da tradução, visto que é um ato comunicativo que se completa no momento da recepção. Sob esse aspecto o tradutor é um produtor de texto que munido das intenções do produtor de texto da cultura de partida, produz, na cultura de chegada um novo instrumento comunicativo. (2016 p.2)

Observa-se que tão importante como estudar o sistema da língua é relacioná-lo com todos os fatores externos e refletir sobre as intenções comunicativas do emissor, a função do texto e seus fatores implicativos, o papel do receptor e sua dimensão semiótica. A respeito desta Berenguer (1999) explica:

Como afirma Müller (1981), não são somente determinadas expressões requerem conhecimentos extralinguísticos para sua compreensão, mas, de fato, todo o sistema da língua está manchado pela cultura na qual ele está imerso, e seu verdadeiro

significado somente pode compreender-se se incluímos em sua análise esta dimensão social e cultural. (Tradução do pesquisador)

Esse contato das duas línguas, tanto na dimensão pragmática como na dimensão semiótica, deverá ser feito por mediação linguística que, segundo o Marco Comum Europeu de Referência para as línguas<sup>4</sup>, forma parte das atividades de aprendizagem de língua estrangeira. De acordo com Krogmeier (2014, p.01):

A maioria dos alunos de espanhol como língua estrangeira vive e aprende o idioma em um país não hispano falante, comunica-se com seus amigos e parentes que não entendem espanhol. Logo, estes alunos, podem exercer como ponte linguística e cultural em situações nas que hispano falantes querem comunicar-se com não hispano falantes. [...] Podemos imaginar muitas situações semelhantes autênticas, tanto em países não hispano falantes como na América do Sul ou Espanha. [...] O processo de mediação pode realizar-se sempre de várias formas [...] (Tradução do pesquisador)

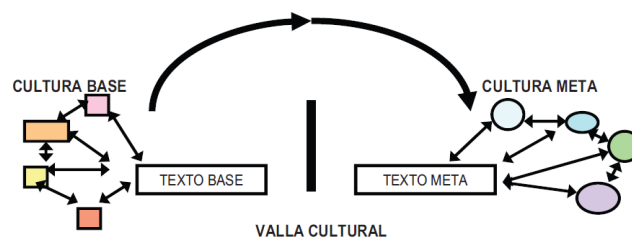
Considerando o processo de aprendizagem, a mediação linguística significa a transformação verbal ou escrita de uma língua à outra. Essa mediação dá-se através de tradução pedagógica, conceito que detalharemos mais adiante na seção 2.3.2 de nossa dissertação.

Essa nova concepção de tradução que deixa para trás uma época em que se traduzia para entender estruturas gramaticais, vem representada pelo modelo de Tradução Funcionalista da alemã Christiane Nord. Para Pontes e Pereira (op. cit., p.348): “Christiane Nord (1991) busca um equilíbrio entre o texto base (TB) e o texto meta (TM), no qual a translação envolva a compreensão de ambos os textos, tendo em vista os seus aspectos intra e extratextuais e as suas funções em cada situação-em-cultura.” Esse equilíbrio citado por Pontes e Pereira acontece quando se ajusta o texto traduzido às características formais e culturais da cultura meta, levando em consideração o público dessa cultura. Nord (2010, pg. 11) chama a atenção para o cuidado que se deve ter com a barreira cultural entre a cultura base e a cultura meta no processo tradutório. De acordo com a autora: “Se permanece neste lado da barreira, a tradução seguirá sendo um texto próprio da cultura base, ainda que esteja escrito em língua meta.” (tradução do pesquisador). Como podemos perceber o modelo defendido por Nord leva em consideração uma abordagem intercultural para o ensino de línguas. A intertextualidade passa a ser elemento chave no processo tradutório e, conseqüentemente, na produção do texto meta. Conforme ela, “qualquer que seja o propósito comunicativo, um texto traduzido entrará no repertório da cultura meta, chegando a formar parte do sistema intertextual correspondente.” (tradução do pesquisador)

Assim como o texto base tem todo um repertório cultural ao seu redor, o texto meta também o terá. A figura abaixo ilustra essa afirmação:

---

<sup>4</sup> Surgido por recomendação do Conselho Europeu, este marco é uma ferramenta para medir os conhecimentos de um idioma da maneira mais objetiva possível, de forma que os diferentes credenciamentos linguísticos sejam similares. Para isso se estabelecem três níveis que se dividem, por sua vez, em subníveis para se chegar uma escala mais precisa com um total de seis níveis: A1 Usuário básico, A2 Usuário básico, B1 Usuário independente, B2 Usuário independente, C1 Usuário competente e C2 Usuário competente. (BRASIL, 2018)



**Figura 1:** Intertextualidade na tradução

Fonte: Nord (2010, pg. 11)

Esta análise intercultural e intertextual possibilita ao tradutor adquirir conhecimentos sobre a cultura meta e decidir o que usar e o que não usar no processo de tradução. A aquisição desses conhecimentos para a autora alemã poderá acontecer através do que ela chama de textos paralelos. Vejamos: “A metodologia de ensino pode fazer uso de análise contrastiva de textos paralelos...” (tradução do pesquisador). E o que seriam estes textos? “Neste contexto os textos paralelos definem-se como textos autênticos, não traduzidos, eleitos entre os textos do repertório textual da cultura meta por que representam o gênero ao que deve ajustar-se o texto meta” (tradução do pesquisador). Como podemos observar na metodologia usada pela autora para superar a barreira cultural é possível analisar, de forma contrastiva, textos da cultura meta que pertencem ao mesmo gênero textual da cultura base para que se possam realizar os ajustes necessários na tradução do texto base ao texto meta. Em outras palavras, os textos paralelos podem ser usados como fontes de informação culturais e linguísticas. A primeira está relacionada aos padrões e regras da expressão verbal e não verbal de uma cultura x. Para Nord (2010, pg. 16) a informação cultural envolve “convenções de estilo, de gênero, de medidas e peso, e de como trata as pessoas (com ou sem títulos acadêmicos e honoríficos, usando o pronome formal ou informal)” (tradução do pesquisador). Já a informação linguística está relacionada a colocações pronominais, tempo verbal, frases feitas, entre outros. A autora enfatiza que a “análise de textos paralelos se baseia na intertextualidade” (tradução do pesquisador) e que por isso estes textos podem servir de modelos bastante úteis “quando o domínio da língua estrangeira ainda não está muito desenvolvido nos alunos” (tradução do pesquisador).

### 2.3.1 Funcionalismo – pressupostos teóricos

O paradigma funcionalista de tradução é apresentado na década de 70 por Katharina Reiss e Hans J. Vermeer. Inicialmente foi exposto pela primeira em 1971, quem considerava que “a possibilidade de que o texto meta tenha que servir a objetivos diferentes aos do texto base é a exceção à regra [...]” (tradução do pesquisador). Neste primeiro momento dava-se preferência ao texto base frente ao texto meta. A partir de 1978, Vermeer afirma que “o método de tradução não está determinado necessariamente pela função do TB, senão pela função pretendida do TM” (tradução do pesquisador). Com Vermeer, o foco passa a ser a finalidade do texto meta (TM), teoria do Skopos. De acordo com Nord (2012, p. 27), “toda interação humana (e como caso específico, também a tradução) é determinada por sua finalidade (Skopos)”. Nesta, o ponto de partida para uma tradução é um texto escrito na língua base que deve ser traduzido para uma língua meta, com um propósito ou finalidade, de tal maneira que possa ser interpretado de forma coerente pelos receptores ou leitores da cultura meta. Na relação entre o texto base e o texto meta acontece com base nessas duas orientações,

como já foi mencionado na seção anterior, Nord (1991) busca o equilíbrio entre o texto base (TB) e o texto meta (TM)<sup>5</sup>. A partir deste momento considerou-se “a necessidade de uma adequada análise do texto base, antes de iniciar a tradução ou na primeira fase do processo tradutor.” (tradução do pesquisador) e priorizou-se “o contexto em que o texto de chegada será recebido, dentro do qual o próprio receptor de chegada tem papel central.” (LEAL, 2016, pg. 113). Com essa nova concepção de tradução, as funções da linguagem passam a língua espanhola nos cursos técnicos exercer papel central, pois se concebia a linguagem como prática de interação social e com isto se supera uma época em que se traduzia para entender estruturas gramaticais. De acordo com Pontes e Pereira (2016), no âmbito do ensino de língua estrangeira, essa visão influencia também a abordagem nocional funcional, a abordagem comunicativa e os estudos da tradução da vertente alemã conhecida como Teoria Funcional da Tradução. Aqui se destacam as contribuições da alemã Christiane Nord através das palavras de García (1996, p. 271), sobre a tradução nessa ótica funcionalista:

Nord define a tradução como a produção de um texto (meta) com umas funções específicas segundo público ao que vai dirigido (teoria de skopos). Não obstante, este texto está ligado (depende de), ao texto de partida, que a sua vez possui outras funções diferentes. Com a tradução realiza-se um processo do texto meta, sem o qual não seria possível superar as barreiras linguísticas e culturais do texto original. (tradução do pesquisador)

Nesse sentido, o tradutor deve pensar a quem vai dirigido o texto para poder superar não somente as dificuldades linguísticas como também as culturais. Esse processo de reflexão se inicia na língua base e termina na língua meta, conforme afirma Nord (2012, p.27):

Nesta nova teoria, o ponto de arranque para uma tradução também é um texto escrito ou emitido na língua B e que deve ser mudado a uma língua M de tal maneira que possa levar a formar parte do outro continuo de mundos interpretáveis para os receptores da cultura M como coerente com sua situação. A relação entre o texto meta e texto base tem que descrever-se mediante o conceito de “coerência intertextual (fidelidade)”. (Tradução do pesquisador)

Essa passagem de uma língua para outra é marcada por uma relação de coerência entre os dois textos. Para que tal fidelidade textual aconteça, são analisados inicialmente os fatores extratextuais, responsáveis por determinar a função textual. E posteriormente os fatores intratextuais, relacionados ao próprio texto.

Esta textualidade entre o texto base e o texto meta está relacionada à função comunicativa do texto base. Tal função é composta por fatores da situação comunicativa que são chamados de extratextuais e intratextuais. Os primeiros estão relacionados aos elementos externos do texto, os outros estão relacionados ao próprio texto. Nord (2012) nos explica melhor essa diferença:

Os fatores situacionais, os chamados “extratextuais”, em oposição aos fatores “intratextuais” relacionados ao próprio texto (no sentido mais amplo apresentado acima, ou seja, incluindo os elementos não verbais). Os fatores extratextuais podem aparecer “verbalizados”, no texto, nesse caso falamos de metacomunicação”. P. ex., na frase “ Amanhã vou falar-lhes sobre a análise de texto” verbalizam-se o emissor (primeira pessoa do singular), o meio (falar=meio oral) e o tempo da comunicação (amanhã= o dia depois de produzir-se o enunciado meta comunicativo). ( tradução do pesquisador)

---

<sup>5</sup> Entendamos texto base como texto em língua materna e texto meta como texto em língua estrangeira.

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

Conforme Nord (Idem), de acordo com a situação comunicativa ou com o próprio texto, podemos analisar os fatores extratextuais e intratextuais. Para isso, devemos buscar as seguintes informações:

Os fatores extratextuais ou de situação analisam-se pedindo informações sobre o emissor o redator (quem?), a intenção emissora (para que?), o destinatário (a quem?), o canal ou meio transmissor ( a través de que meio?), assim como o lugar, tempo e motivo (onde? quando?, por que?) da comunicação. A totalidade das informações obtidas acerca desses fatores pode proporcionar a resposta à última pergunta relativa à função textual (com que função?).

Os fatores intratextuais analisam-se perguntando pela temática (sobre que tema?), o conteúdo? (que informação?), a suposta informação conhecida no destinatário (pressupõem-se que?), a composição ou macro estrutura (em que ordem?), os elementos não verbais que acompanham ao texto (usando que elementos não verbais?), as características do léxico (que palavras?), da sintaxes (que tipo de frases?) e da prosódia e entonação ( que entonação?). O efeito é um fator global que abarca a interdependência entre os fatores extra e intratextuais (Tradução do pesquisador)

A proposta de Christiane Nord em seu modelo funcionalista de tradução como ferramenta didática e pedagógica vem ao encontro à teoria Bakhtiniana do dialogismo e da polifonia dos enunciados ou textos. A autora concebe texto como interação comunicativa de elementos verbais e não verbais. O autor russo o entende como um tecido estruturado com significado que pode ser usado na comunicação e que deve ser analisado como um todo (BARROS, 2011). Ao propor uma análise textual com base nos elementos extratextuais e intratextuais, a autora, assim como o autor russo, reconhece o texto não como um conjunto de formas estruturadas, mas como manifestação da cultura de um povo. A proposta da teórica alemã de analisar tais elementos permite o diálogo entre a voz do eu leitor e a do eu autor, como também o reconhecimento das vozes de outros no texto. No processo tradutório proposto por Nord, ao fazer a equivalência do texto base ao texto meta, acontece também o dialogismo intertextual que, de acordo com a teoria Bakhtiniana, é capaz de tecer o discurso individual, proporcionar o plurilinguismo através das reflexões à cerca das estruturas linguísticas, tomando como base tanto as convenções da língua materna como as da língua estrangeira.

Assim, através desse método, a “equivalência entre TM e o TB não visa apenas a correspondência forma/conteúdo, mas relaciona-se com a adequação do TM ao seu propósito específico do encargo de tradução” (PONTES; PEREIRA, 2016, p.348). Este último, por sua vez, deve conter as seguintes informações:

1. A função ou funções comunicativas que o texto meta deve alcançar;
2. Os destinatários do texto meta;
3. As condições temporais e locais previstas para a recepção do TM;
4. O meio pelo qual será transmitido o TM;
5. O motivo pelo qual se produz o texto. (Idem, p.348)

A respeito da função ou das funções comunicativas que devem ser analisadas a partir do encargo da tradução, Nord (2012) nos chama atenção para dois aspectos: (i) a função comunicativa é definida de acordo com o ponto de vista do receptor do texto meta guiando, assim, as estratégias de produção textual. De acordo com a autora, o tradutor poderá “analisar todos e cada um dos elementos do TB, comprovando se podem cumprir a função desejada no

TM, como são ou se tem que ajusta-los às exigências da situação meta” (tradução do pesquisador) e (ii) alguns textos que são utilizados sempre para as mesmas funções podem ser agrupados em gêneros que possuem as mesmas características formais e estilísticas. Essa informação é importante na hora da produção de textos metas, pois guiam os tradutores no tocante aos motivos que deram origem ao texto. Em seu modelo Nord retrata a utilidade e a relevância que para a tradução tem o fato de conseguir identificar as características comuns a vários gêneros em dois aspectos:

Se a função pretendida de um texto pode-se identificar a base de informações extratextuais, a tipologia permite ao tradutor antecipar certas características intratextuais típicas; e ao contrário: se as informações extratextuais acerca de um texto são escassas ou nulas, uma tipologia serve ao tradutor analista de base para interpretar as características intratextuais a respeito de sua funcionalidade. (NORD, 2012, pg. 19) (tradução do pesquisador)

Baseando-se na tipologia textual de Reiss ([1971] 2000, 2002; 1986), que estabelece uma classificação em três tipos de textos: informativo, expressivo e apelativo, Nord (2012, pg.23) propõe um modelo analítico exaustivo que leva em consideração aspectos intratextuais e extratextuais, a importância de que o tradutor estabeleça a função na cultura do texto base, a compare com a função na cultura do texto meta, diferenciando os elementos funcionais do texto base que devem manter-se no processo de tradução daqueles elementos que terão que adaptar-se à cultura meta.

Como vemos, o encargo da tradução motiva à produção textual, e o tradutor poderá identificar os elementos do TB que podem manter-se na tradução e aqueles que serão adaptados. Como afirmam Pontes e Pereira (op. cit. p.357), “ao explorar os aspectos pré-translativos de Nord (2012) serão analisados os aspectos extratextuais e sua relação com os aspectos intratextuais tanto no TB quanto do TM [...]”. Na seção 2.3.2 deste trabalho explicaremos detalhadamente a importância dos aspectos pré-translativos propostos pelo modelo da autora alemã e a possibilidade dele ser usado como ferramenta didática no ensino de língua espanhola.

Nas palavras de Leffa:

A proposta de um método depende da percepção que o proponente tem de língua. Para alguns pesquisadores, por exemplo, língua é simplesmente um sistema independente composto de partes separadas umas das outras; nessa perspectiva cartesiana, para adquirir uma língua basta adquirir cada uma de suas partes. Nada poderia ser mais fácil: basta ao professor apropriar-se da língua, previamente desmontada pelos especialistas em seus elementos básicos, normalmente os itens lexicais e as regras sintáticas, e tentar inserir esses itens um a um na mente do aluno, na esperança de que, por um passe de mágica, ele reconstrua o sistema a partir desses elementos. Esse processo de inserção poderia ser ilustrado pela metáfora do artista de rua que monta a maquete de um navio dentro da garrafa, introduzindo as peças pelo gargalo; com a diferença de que o professor, ao contrário do artista, é apenas solicitado a inserir as peças na mente do aluno, deixando para ele a reconstrução do sistema. Já quem vê língua, não como um sistema independente, mas como prática social, não consegue desmontá-la em elementos menores, porque a vê atrelada à comunidade que a usa; a língua, nessa perspectiva, não existe fora do evento comunicativo que a constitui. É como a cor que não pode ser percebida sem o objeto que a contém e a luz que a reflete; não podemos ver o azul se ele não estiver no céu, nas águas do mar ou mesmo numa folha de papel. Do mesmo modo, não podemos perceber a língua se ela não estiver sendo usada por alguém em algum tipo de interação com o outro. A língua é um objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social. Nessa concepção, o trabalho solicitado ao professor não é o de pôr a língua dentro do aluno (metáfora da garrafa), mas o de inserir o aluno na prática social. (LEFFA, 2012, p. 393)

Concordamos com as palavras do autor quando afirma que o método de ensinar uma língua estrangeira depende de como o professor concebe a língua e a define como prática social. Essa visão também é observada no modelo funcionalista de tradução de Nord, que percebe o ensino de uma língua pelo diálogo de dois sistemas linguísticos: a língua materna (L1), que pode ter um papel importante na aprendizagem da língua estrangeira (L2). Para o autor, o ensino de língua deve “estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível” (LEFFA, 2012, p.399). Coloca-se em questão a concepção da existência de um único método que especifique o que e como ensinar. Serão o professor e o contexto de aprendizagem que vão definir o que acontece na sala de aula. Para Pontes e Pereira (2016, p.345): “tal proposta permite a prática social dialogada na sala de aula entre seus integrantes (professor e alunos) [...]”.

A possibilidade de reflexão sobre as formas linguísticas concretas “faz com que o aluno perceba semelhanças e diferenças, tanto no nível gramatical quanto nos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos que permeiam o uso efetivo da língua materna e da língua estrangeira” (Pontes e Pereira, 2016, p.345).

A tradução dos poemas de Jessier Quirino para o espanhol, considerada como ferramenta pedagógica, através do modelo funcionalista, além de mostrar-se como mais uma estratégia de ensino de língua estrangeira, pode contribuir para a realização de um tipo de trabalho pedagógico organizado como “pedagogia de projetos”. Conforme Leffa,

A essência da pedagogia de projetos, já está contemplada nos PCN quando apresenta os temas transversais para abordar “questões sociais consideradas relevantes (...). Esses temas, que são de interesse específico de uma determinada comunidade, podem ser definidos no âmbito do estado, da cidade ou da escola. A possibilidade de ser definido no âmbito da escola abre um espaço para a intervenção do professor, ainda que em nosso país muitas dessas intervenções tenham tido origem na ação do estado, por meio de leis, decretos, estabelecimento de parâmetros e até de orientações curriculares com sugestão de atividades para o professor fazer na sala de aula. (2012, p.401)

O autor ainda complementa:

O ensino de línguas no presente caracteriza-se, assim, por três grandes linhas de ação. A primeira é a substituição da abordagem comunicativa, como proposta unificada de ensino, por uma série de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre, variando sempre de um lugar para outro. A segunda linha de ação diz respeito à integração da aprendizagem das línguas com o seu entorno, levando em consideração a realidade social do aluno; com a proposta prática de que a melhor maneira de integrar o aluno ao seu meio, desenvolvendo a cidadania, é pela implantação da pedagogia de projetos. Finalmente, a pedagogia dialógica permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico que historicamente valoriza o próprio contexto em que vivem. (LEFFA, 2012, p. 402)

Assim, a variedade de metodologias que pode ser oferecida pelo professor, a implantação da pedagogia de projetos, que leva em consideração a realidade social do aluno e a pedagogia dialogada, que considera o aluno como sujeito no processo de construção do conhecimento de uma segunda língua, podem contribuir para a diversificação das práticas do professor. Assim, baseando-nos em nosso diálogo com Leffa (2012), constatamos que a tradução como ferramenta pedagógica em sala de aula poderá estar presente nas três linhas de ação que norteiam o ensino de línguas modernas, pois ela pode ser considerada como uma estratégia diferente que leva em consideração as condições de aprendizagem do aluno e o contexto onde tudo acontece, levando em consideração a



realidade social do aluno e permitindo a construção do conhecimento de forma dialogada entre professor e aluno. Acreditamos que a tradução como ferramenta didática vem contribuir muito com todos os professores de ensino de espanhol como língua estrangeira.

Melo (2012) apresentou uma releitura da tradução funcionalista de Nord com alunos de graduação, que a nosso ver considera a tradução como ferramenta pedagógica, pois dialoga com os conceitos de Bobadilla, Gutiérrez e García, que apresentaremos um pouco mais adiante. A autora detalha sua proposta de forma muito clara:

[...] a proposta deste trabalho consiste em uma releitura do modelo funcionalista da tradução postulado por Nord para o contexto de sala de aula. Para a autora alemã, a tradução não pode ser considerada meramente uma operação de transposição linguística, já que é uma atividade intercultural em que estão envolvidos uma série de , como por exemplo, a figura do leitor que recebe a tradução, que segundo Nord é um dos elementos mais relevantes a ser considerado no processo tradutório (NORD, 1991). Isto quer dizer que um texto elaborado para um leitor A inserido em uma determinada cultura, nem sempre poderá ser entendido como um mesmo texto para um leitor B, já que muito provavelmente ambos não compartilharão dos mesmos conhecimentos culturais a respeito de um determinado assunto. (p. 46)

Diferente de Melo (2012), nossa pesquisa foi desenvolvida de forma inédita com alunos do Ensino Médio, através da tradução inversa, ou seja, do Português para o Espanhol. Sobre o recurso a esta metodologia em sala de aula, Terrán (1990, p. 82) afirma que “a tradução inversa estimula a apresentação de mais de uma versão. Pratica-se a gramática, a sinonímia, a paráfrase, a variedade de estilo o a ênfase expressiva” (tradução do pesquisador). Reforçamos ainda a importância de nossa pesquisa com as palavras de Melo (2012) quem, embora tenha realizado sua pesquisa com alunos do curso superior, enfatiza a possibilidade de ser realizada com outro nível de aprendizagem:

É importante ressaltar que o fato desta experiência ter sido realizada com um grupo de estudantes universitários, não invalida a possibilidade de aplicar o modelo funcionalista proposto por Nord (1991) a qualquer nível de aprendizagem, desde que o professor tenha muito bem definidos os objetivos que deseja alcançar. (MELO 2012, p.47)

Assim como Melo (2012), realizamos nossa pesquisa com base na tradução funcionalista de Nord como ferramenta pedagógica, porém fundamentamo-nos também nas contribuições da linguagem como prática social de Bakhtin.

### **2.3.2 A tradução pedagógica: uma releitura a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord.**

Se levamos em consideração as orientações expressas no Marco Comum Europeu, já citado na seção anterior, sobre o fato de que o contato de duas línguas deve acontecer através da mediação linguística e, entendendo esta como transformação verbal ou escrita, acreditamos que esta mediação pode realizar-se por tradução pedagógica, já que tem como objetivo funcionar como um meio para chegar a determinados fins e não formar tradutores. De acordo com D´amore e Bobadilla (2015):

A tradução pedagógica no contexto do ELE é um instrumento no qual o texto traduzido (TT) serve como ferramenta para que o estudante melhore sua habilidade na língua estrangeira. [...] como recurso didático empregado com fins de aperfeiçoamento do domínio da língua estrangeira a partir de exercícios de

compreensão leitora, análise contrastiva e reflexão sobre textos. (Tradução do pesquisador).

Assim, a introdução da tradução pedagógica na sala de aula tem como objetivos muito mais do que aprender aspectos linguísticos, devendo ser considerada como ferramenta para que o aprendiz reflita sobre sua aprendizagem quando realiza compreensão leitora, análise contrastiva<sup>6</sup> e reflexão sobre os textos a serem traduzidos. De acordo com o Gutiérrez (2012, p. 345), o papel da tradução pedagógica no ensino e na aprendizagem de uma segunda língua (L2) “deixa para trás concepções tradicionais da linguística contrastiva estrutural, os aspectos puramente formais da língua [...]” (Tradução do pesquisador). Sob a ótica pedagógica, a tradução está fundamentada também na comunicação e conseqüentemente no sentido do que se comunica. Na sala de aula de língua espanhola, a língua portuguesa é usada naturalmente, o que vai de encontro às “novas tendências na didática da língua que defendem que, já que não se pode eliminar a língua materna da cabeça do aluno, pode-se tira, pelo menos, proveito dela [...]” (tradução do pesquisador). García (1996) considera que o uso da tradução na sala de aula de língua estrangeira, além de reabilitá-la, é responsável também pelo fortalecimento da língua materna e da língua escrita. Então, por que não a usar como ferramenta didática com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento maior das competências linguísticas e culturais?

Romanelli (2009) chama a atenção para a comunicação entre docente e discentes e na relação destes com a aprendizagem quando a língua materna (LM) é usada em sala de aula de ensino de uma língua estrangeira. O autor afirma primeiramente que uma “vantagem do uso da tradução, e então da LM em sala de aula, é que permite uma utilização eficiente do tempo disponível, ou seja, do tempo necessário para explicar o assunto”. (ROMANELLI, 2009, pg. 210). Em segundo lugar, dependendo do nível dos estudantes, ela pode ser usada para compensar o pouco conhecimento da língua estrangeira nos níveis iniciais de aprendizado e para aprofundar as “estruturas lexicais e gramaticais favorecendo desta forma a aprendizagem autônoma. (Idem, p. 212).

Ao dialogarmos com Gutiérrez (2012) verificamos que a tradução pedagógica ao ser incluída na sala de aula “ajuda em uma melhor compreensão da natureza da língua nativa e a cultura própria de cada um” (tradução do pesquisador), fato este que também é levado em consideração no modelo de tradução funcionalista de Christiane Nord voltado para o ensino de língua estrangeira. Como já foi mencionado anteriormente, a autora entende a tradução como a produção de um texto meta, levando em consideração não somente a estrutura do texto base, mas também os aspectos culturais da língua meta. Nas palavras de Pontes e Pereira (2016, pg. 348), a autora “concebe a tradução como interação comunicativa intercultural mediada”. Em outras palavras, o tradutor faz a mediação entre o emissor da cultura base e o receptor da cultura meta. Nord (2012) afirma que “o texto é uma interação comunicativa que se destaca através de uma combinação de elementos verbais e não verbais” (tradução do pesquisador). Assim, essa mediação acontece através da análise dos fatores extratextuais, responsáveis por determinar a função textual e dos fatores intratextuais relacionados ao próprio texto. A figura abaixo ilustra a aplicação didática da análise pré-translativa com base na inter-relação destes elementos:

---

<sup>6</sup> Comparação dos sistemas fonológicos, sintáticos, lexicais e culturais entre duas línguas.

Quadro 1 - Análise textual pré-translativa

	PERFIL DO TEXTO BASE	TRANSFERENCIA	PERFIL DO TEXTO META
<b>A. FATORES EXTRALINGUÍSTICOS</b>			
EMISSOR			
INTENÇÃO			
RECEPTOR			
MEIO			
LUGAR			
TEMPO			
MOTIVO			
FUNÇÃO			
<b>B. FATORES INTRALINGUÍSTICOS</b>			
TEMA			
CONTEÚDO			
PRESSUPOSIÇÕES			
COMPOSIÇÃO			
ELEMENTOS NÃO VERBAIS			
LÉXICO			
SINTÁXE			
SUPRASEGMENTAIS			
<b>C. EFEITO COMUNICATIVO</b>			
EFEITO			

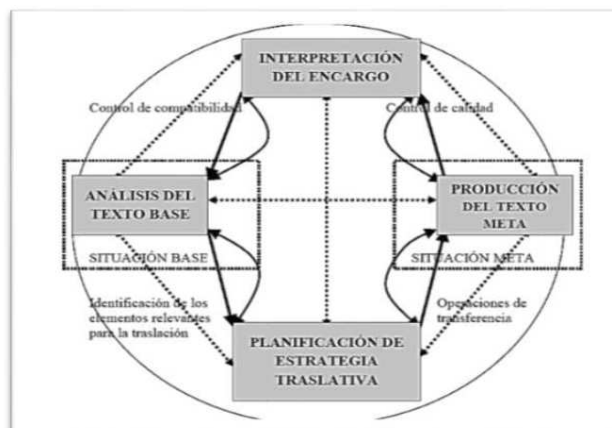
Fonte: (NORD 2012: 155)

**Figura 2:** Análise Textual pré-translativa

Pontes e Pereira (2016, pg. 351) asseveram que “ao utilizar esse modelo no âmbito do ensino das línguas, o professor pode facilitar a análise e, por conseguinte, a tradução, ao disponibilizar o máximo de informação possível, inclusive, com objetivos claros no que se refere ao encargo da tradução [...]”. Ou seja, o professor deve deixar claro em que língua deve estar escrito o texto, qual a função comunicativa do texto meta, quem são os destinatários, o meio pelo qual este texto será publicado e os motivos que deram origem a sua produção. Os autores ainda complementam a orientação didática informando que “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”. (PONTES E PEREIRA, 2016, pg. 352). Nord (2012, pg. 156) afirma que depois de preenchidas as duas colunas, a comparação entre a análise do TB e as exigências para a produção do TM deixa claro quais são os possíveis problemas de tradução, que deverão ser colocados na coluna do meio. Outra informação importante com relação às questões pedagógicas é que, conforme Nord (Idem), o processo de tradução é circular:

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

A figura abaixo ilustra o processo de tradução circular:



Fonte: (NORD 2012: 39)

**Figura 3:** tradução circular

Podemos perceber que esse movimento circular possui movimentos menores que ligam a situação base com o texto base e a situação meta com o texto meta. Na produção do texto meta o tradutor pode voltar à análise do texto base em um movimento de ida e volta que pode ser controlado pela identificação de elementos relevantes do texto base e pelas operações de transferências para o texto meta. No momento de planejamento de estratégia translativa<sup>7</sup> o tradutor também pode realizar um movimento de ida e volta à interpretação do encargo.

Ainda sobre o papel do professor na didática da tradução, Pontes e Pereira (2016, pg.355) orientam que devem ser usados textos autênticos que, por sua vez, devem ser apresentados o mais próximo possível da situação base. Os autores reforçam que:

Dessa maneira, ter em mente tais conceitos, ao elaborar uma atividade de tradução no contexto de ensino de LE pode ser relevante, considerando-se que ao visar um TM que funcione e que seja leal à intenção do emissor do TB e as expectativas do receptores na situação-em-cultura meta, o aprendiz não irá simplesmente buscar uma equivalência linguística entre o TB e o TM, mas terá que refletir sobre aspectos contextuais outros, para além do linguístico. (p.356).

Nord (1997, p. 106) complementa que:

neste processo o tradutor necessita uma série de conhecimentos (profissões, temáticos, linguísticos e culturais) das duas culturas entre as que vai mediar e também tradutório no sentido mais amplo da palavra. Se lhes faltam esses conhecimentos, tem que empregar os métodos investigativos adequados para consegui-los ou complementar os poucos que tenha. (tradução do pesquisador)

A autora alemã orienta que, pedagogicamente, no caso dos alunos-tradutores não possuírem os conhecimentos linguísticos e culturais necessários no processo, devem ser buscados os métodos investigativos corretos para adquiri-los. Para tal, ela recomenda o uso de “textos auxiliares ou paralelos”. Nord (2019, pg. 13) os define como textos em que podemos pegar todas as informações importantes (fatores extratextuais e intratextuais) para a produção de boas traduções. Ou seja, esses textos servirão de modelo, pois são textos originais (não traduzidos) na língua meta. A autora detalha mais ainda a composição de tais textos: “[...] um texto autêntico da cultura meta que pertence ao mesmo gênero textual, o que significa que se usa para os mesmos fins comunicativos como o texto base” (tradução do pesquisador). Dessa forma, entendemos que esse tipo de texto pode ser usado, na primeira fase da tradução, pelo

<sup>7</sup> Estratégia usada no processo de tradução.

professor na tentativa de diminuir as limitações de seus alunos sobre os aspectos culturais e linguísticos.

## **2.4 Considerações finais do capítulo**

Finalizamos este capítulo, acreditando que a tradução do gênero poema é uma ferramenta que pode fornecer suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes de língua espanhola, pois, com ela, é possível analisar a estrutura da língua, sejam os elementos intratextuais ou extratextuais do texto. Foram analisados os elementos intratextuais e extratextuais de três poesias de Jessier Quirino, poeta paraibano. Inicialmente fundamentamos a seleção destas poesias no dialogismo Bakhtiniano por dois motivos: (i) interação verbal de enunciador e enunciatário e (ii) intertextualidade entre culturas. O autor russo dialoga com a alemã Christiane Nord (2012) nesses dois aspectos, tendo em vista que a autora concebe a tradução em um contexto educacional como uma ferramenta pedagógica que tem como principal objetivo o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais a partir da interação comunicativa entre o emissor (enunciador) e o receptor (enunciatário) tanto na língua base como na língua meta, levando em consideração a cultura base e a cultura meta (e a intertextualidade entre culturas). Eis o motivo de usarmos o modelo funcionalista de análise tradutório da autora alemã em nosso trabalho.

Uma segunda justificativa para analisarmos o texto do poeta paraibano Jessier Quirino deve-se às temáticas abordadas nas suas poesias. Ele retrata um contexto do cotidiano do nordeste brasileiro, traz à tona elementos que ajudaram na compreensão do seu significado e que poderão ser usados no novo texto em língua espanhola. Uma terceira razão é o fato de que a poesia na sala de aula de língua espanhola tem sido utilizada de forma descontextualizada e relacionada somente às questões socioculturais de países hispânicos. Uma quarta razão da escolha é que se trata de um texto polifônico. A voz do autor mescla-se com as vozes das personagens na descrição de seu cotidiano. Cotidiano este que também é do leitor, fator que unido ao tema, além de auxiliar no processo de compreensão da cultura base, também pode ajudar na construção e na revitalização do discurso de nossos alunos.

### 3 CAPÍTULO 3

#### CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos usados para alcançar os objetivos da pesquisa realizada. O capítulo está dividido em: (i) Natureza do estudo, (ii) Contexto da pesquisa, (iii) descrição da população do estudo, (iv) instrumento de coleta de dados e (v) Proposta didática: a tradução dos textos.

Nas considerações iniciais, levantamos alguns questionamentos que serviram de motivação para a elaboração de nossa hipótese. Foram eles:

- É possível incluir a tradução no ensino de línguas estrangeiras e obter resultados positivos?

- A tradução pode se constituir em ferramenta didática na sala de aula de ensino de língua espanhola, mesmo a partir da abordagem comunicativa?

Como foi mencionado, nossa pesquisa traz a tradução como ferramenta de cunho pedagógico a ser exercitada em sala de aula. Para isso, dialogamos com Nord (2012) que possui uma visão de que a tradução não é somente uma transposição linguística, mas uma atividade entre culturas intermediada pelo aluno tradutor. Essa intermediação acontece através da análise de fatores extratextuais e intratextuais. Assim, a hipótese central dessa pesquisa é que essa ferramenta contextualizada além de ajudar a desenvolver habilidades como a compreensão escrita e oral, ajudará na compreensão da natureza da língua materna e da segunda língua e contribuirá na formação do discurso individual e coletivo dos nossos alunos. A nossa proposta foi:

- Analisar as traduções do grupo A (sem a orientação do modelo funcionalista de NORD) e os textos do grupo B (com orientação da teoria funcionalista do autor);

- Verificar as possíveis diferenças apresentadas em ambos os grupos e apontar as opções tradutórias dos integrantes de cada um deles.

#### 3.1 Natureza do estudo

A pesquisa desenvolvida pode ser considerada de natureza aplicada e aconteceu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus de Iguatu, junto à turma do 5º semestre do Curso Técnico de Agroindústria. Os motivos da escolha desta turma e deste curso serão detalhados mais adiante, na seção 3.3 deste capítulo.

Com relação a sua abordagem, trata-se de essa pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo et al. (2012, p.21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Os autores ainda destacam que a pesquisa descritiva aliada à pesquisa exploratória são as que mais habitualmente estão preocupadas com a atuação prática.

No tocante aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação. Gil (2008, p. 30) citando Thiollent (1988), a define como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Na visão de Engel (2000, p.184), a pesquisa-ação se caracteriza como autoavaliativa, por avaliar as constantes modificações ao decorrer do processo a partir do feedback advindo do monitoramento das práticas. Conforme Gil (2010), na pesquisa-ação, são adotadas para a coleta de dados diversas técnicas, dentre elas a ficha de sondagem e o questionário, as quais utilizaremos na nossa pesquisa. O autor também defende que nesse tipo de pesquisa podemos construir dois grupos: o experimental e o de controle. De acordo com ele:

Os indivíduos do grupo experimental deverão ser submetidos a algum tipo de estímulo de influência ou, em outras palavras, à ação da variável independente. Imagina-se, por exemplo, que o objetivo da pesquisa seja o de verificar a influência da iluminação sobre a produtividade. Neste caso seriam constituídos dois grupos de trabalhadores. O primeiro (grupo experimental) seria submetido a variações de intensidade luminosa, ao passo que o segundo (grupo de controle) ficaria submetido a condições normais de iluminação. (GIL, 2008, pg. 52)

Tripp (2005, p. 447) diferencia a pesquisa-ação dos outros tipos de investigação-ação, definindo-a “pelo uso que faz de técnicas de pesquisas consagradas para produzir a descrição dos efeitos das mudanças da prática no ciclo de investigação-ação”. Desta forma, Tripp (Idem, p.447) define a presente pesquisa de forma mais estrita, afirmando que: “pesquisa-ação é uma forma de investigação ação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. [...] a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática”.

Assim, de forma aleatória, selecionamos os participantes do grupo de controle que fizeram a tradução sob condições normais, sem orientação da teoria funcionalista, e o grupo experimental que fez a tradução com orientação da teoria funcionalista.

### **3.2 O Contexto da pesquisa**

O local da nossa pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - campus de Iguatu.

Este foi criado originalmente pela Portaria N° 25523, de março de 1955, baseado no Decreto Lei n° 9.613, de 20 de agosto de 1955, com a denominação de Colégio de Economia Doméstica Rural Elza Barreto. A denominação de Escola Agrotécnica Federal de Iguatu – CE foi estabelecida pelo Decreto n° 83.935, de 4 de setembro de 1979. A Escola teve declarada a sua regularidade de estudos pela Portaria n° 085, de 07 de outubro de 1980, da Secretaria de Ensino de 1° e 2° Graus do Ministério da Educação e do Desporto, publicada no D.O.U. de 10 de outubro de 1980.

Atualmente, o *campus* de Iguatu do IFCE oferece os cursos técnicos em Agropecuária, Agroindústria, Nutrição, e Informática integrados ao Ensino Médio; cursos subsequentes<sup>8</sup> em Agroindústria, Comércio, Informática, Nutrição e os cursos superiores<sup>9</sup> de

---

<sup>8</sup> Subsequentes são cursos técnicos para os alunos que já terminaram o ensino médio O técnico em agroindústria é um profissional com competência para planejar, organizar e monitorar o processo de aquisição, análise, preparo e conservação da matéria prima e o processamento dos produtos de origem animal: leite e carnes e de origem vegetal: frutos, hortaliças e de panificação de acordo com a legislação vigente, controlando seu impacto ambiental, bem como atuar na identificação de oportunidades de negócios. O técnico em agropecuária é um profissional capaz de planejar, executar, acompanhar e fiscalizar projetos agropecuários. O técnico em comércio

Tecnologia em Irrigação e Drenagem, de Licenciatura Plena em Química, de Licenciatura Plena em Geografia e Bacharelado em Serviço Social.

### 3.3 O Corpus da Pesquisa

Como corpus de nossa pesquisa, escolhemos os poemas *Paisagem de interior*, *Voltando pro nordeste* e *A morte do matador*, encontrados no livro *Paisagem de Interior* do poeta Jessier Quirino e publicadas no ano de 1996.

Os critérios de escolha das três poesias foram os seguintes: (i) a identidade nordestina na poesia de Jessier Quirino, (ii) o tema de cada uma delas, (iii) os elementos intratextuais e extratextuais da poesia. Com relação ao primeiro e o segundo critérios, na seção 2.2.1 deste trabalho já mencionamos como o poeta de forma simples, detalha o cotidiano da vida de quem vive no interior do nordeste, cantando a identidade desse povo e faz com que o leitor se aproprie delas para a construção do significado do que se lê. Os temas das três poesias têm uma grande relevância para a população nordestina, pois enfatizam na figura do homem nordestino o sentimento de paixão pelo seu lugar e pelo seu povo. No poema *Voltando para o Nordeste* (Quirino, 1996), o leitor encontra o tema da saudade da terra natal que o homem do campo sente quando é obrigado a deixá-la por questões financeiras. Historicamente o êxodo rural foi lembrado, com muita tristeza, por cantores como Luiz Gonzaga e por poetas como Patativa do Assaré. Nesta poesia Jessier Quirino retrata a felicidade de um nordestino em voltar para sua casa e sua terra natal. *Na morte do matador* (Quirino, 1996) observamos o tema do destemor e bravura que sempre está presente no imaginário desse povo. Metaforicamente o poeta “mata” o matador quando ele se apaixona. Em *Paisagem de interior*, o poeta detalha imagens que permeiam o cotidiano dos alunos envolvidos na pesquisa. Acreditamos que o caráter dialógico e polifônico dessas poesias colocam autor, personagens e leitor como sujeitos de suas histórias e de seu discurso. O terceiro critério está relacionado ao conhecimento lexical, sintático e morfossintático dos alunos envolvidos na pesquisa. Para que eles possam refletir sobre que estratégia devem usar para fazer a adequação do texto base ao texto meta, é necessário que as estruturas lexicais, sintáticas e morfossintáticas das poesias estejam adequadas ao nível de conhecimento dos alunos, tanto na língua materna como na língua estrangeira. Em outras palavras, se um aluno consegue identificar qual tempo verbal utilizado ou qual o tipo de frase no texto na língua portuguesa, por que conhece essas estruturas na sua língua materna, para que ele reflita sobre que opção tradutória deve seguir, ele tem que ter tido acesso a esse conhecimento na língua meta ou estrangeira. As informações sobre o domínio desses conhecimentos foram cotejadas com base no diário de campo produzido pelos alunos e pela ficha diagnóstica da fase pré-tradutória (Quadro- F-) que serão explicados na seção 3.4 destinada aos instrumentos de coleta de dados.

---

é um profissional capaz de Analisar o cenário atual e indicar melhores práticas no processo comercial e de gestão da inovação, visando lucratividade do negócio de forma ética e sustentável. O técnico em nutrição é um profissional capaz de Analisar o cenário atual e indicar melhores práticas no processo comercial e de gestão da inovação, visando lucratividade do negócio de forma ética e sustentável.

<sup>9</sup> O Curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem forma profissionais capazes de planejar, executar e supervisionar projetos de irrigação e drenagem. As licenciaturas formam professores de química e geografia e o Bacharelado em Serviço Social forma assistentes sociais capazes de atuar. O profissional assistente social atua em instituições públicas e privadas, entidades e organizações sociais, na prestação de serviços socioassistenciais e na implementação de políticas setoriais em áreas como: educação, trabalho, saúde, previdência e assistência social, habitação, judiciário, entre outras.



### **3.4 Descrição da população do estudo**

A nossa pesquisa aconteceu no quinto semestre do curso técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio. A escolha desta turma baseia-se primeiramente no raciocínio de que a carga horária de língua espanhola no referido curso é de 120 horas, distribuídas da seguinte forma: língua espanhola 1, com carga horária de 40 horas, ministrada no primeiro semestre, língua espanhola 2, com carga horária de 40 horas ministrada no terceiro semestre e língua espanhola 3, com carga horária de 40 horas ministrada no quinto semestre. Acreditamos que o desenvolvimento da pesquisa na fase intermediária (5º semestre) de aprendizagem da língua espanhola, trará uma grande contribuição para melhor aproveitamento do último semestre (6º semestre), pois os participantes estão mais maduros no tocante à reflexão necessária para a aprendizagem de uma língua estrangeira moderna. Nesse nível, os alunos já tiveram a oportunidade de estudar o gênero poema em língua portuguesa, como também tiveram acesso aos conhecimentos socioculturais relacionados à Espanha e a América Hispânica e conhecimentos linguísticos como o alfabeto espanhol, artigos, tempos de passado e futuro, conforme o programa da disciplina encontrado no projeto pedagógico do curso. Já a escolha do curso técnico de Agroindústria deu-se primeiro pelo fato da relação deste com o ambiente rural, segundo pela possibilidade de contar com maior número de alunos participando da pesquisa, pois todas as outras turmas dos outros cursos possuem um número reduzido de alunos. Em segundo lugar, por tratar-se de uma tradução inversa, da língua materna para a língua estrangeira, os alunos participantes precisavam ter um conhecimento inicial da língua meta e o fato de já terem cursado a disciplina de Língua espanhola 1 e estarem cursando Língua espanhola 2 o credenciavam para tal atividade. A turma em questão é composta por 19 adolescentes com faixa etária entre 15 e 18 anos, que cursam a disciplina de Língua espanhola 2 de 40 horas aulas, pertencente à grade curricular do curso mencionado anteriormente. Dos quinze alunos escolheremos 6 para compor o grupo de controle e seis para compor o grupo experimental, todos selecionados de forma aleatória pelo Dánio Rebouças, professor da disciplina no momento da pesquisa.

### **3.5 Instrumentos de coleta de dados**

Com base na natureza da pesquisa, as fontes de coletas dos dados utilizadas foram: um questionário de sondagem (apêndice A) aplicado a todos os alunos; os textos resultantes da tradução dos alunos, um diário de campo e um questionário sobre o trabalho com tradução da poesia de Jessier Quirino (apêndice B) aplicado a todos os alunos e o roteiro de análise pré-tradutório (Quadro F), aplicado aos alunos do grupo experimental. Na fase exploratória dessa pesquisa-ação, ponderamos ser necessário a aplicação do questionário de sondagem (apêndice A) aos integrantes dos dois grupos, para que possamos conseguir informações através do perfil do aluno participante, referentes ao nosso objeto de pesquisa: ensino e aprendizagem da língua espanhola e a poesia nordestina e a sua tradução como atividade pedagógica. O questionário de sondagem tinha como objetivo conseguir informações dos alunos participantes referente ao objeto de pesquisa. As questões versavam sobre os locais de nascimento e moradia dos participantes, sobre o contato com a língua espanhola e como eles concebiam o aprendizado dessa língua na sala de aula. Indagamos também a respeito da opinião sobre a prática de leitura e compreensão textual em língua espanhola do livro didático, a opinião a respeito da cultura nordestina, qual o contato deles com essa cultura, com a obra de Jessier Quirino e o que eles entendem por tradução.

O diário de campo consistiu em um caderno que foi entregue a cada um dos alunos para que eles escrevessem as traduções. Ao final de cada tradução os alunos deveriam

escrever o que eles acharam do processo tradutório, se o consideraram fácil ou difícil, o motivo pelo qual o consideraram assim, especificassem o que foi mais fácil e o que foi mais difícil, a opinião sobre as poesias, se se identificaram com elas e se gostaram ou não delas.

O questionário sobre o trabalho com tradução (apêndice B) tinha como objetivo verificar se houve alguma mudança com relação às informações obtidas do questionário de sondagem e se os alunos consideraram que aprenderam com as traduções. As perguntas versavam sobre a opinião da experiência de participar da tradução das poesias de Jessier Quirino para o espanhol e após a realização da tradução das poesias, qual era opinião deles sobre a cultura nordestina, se se identificaram com algumas das poesias lidas, sobre quais estratégias eles usaram diante da dificuldade do vocabulário, quais as dificuldades eles encontraram, sobre o que eles entendem por tradução após a atividade de tradução e se ele acha que o uso da tradução favoreceu para a aprendizagem de língua espanhola.

O roteiro de análise pré-tradutória (Quadro F) foi um roteiro de análise baseado no Quadro 1 (análise textual pré- translativa), que foi explicado na seção 2.3.2 deste trabalho. Esta ficha foi entregue ao grupo experimental antes de ser iniciada a tradução de cada poesia. Eles tinham que ler poesia e identificar na poesia original os seguintes elementos: o emissor; a sua intensão; o receptor; o meio de divulgação; onde e quando ele foi divulgado; a função do texto; o tema da poesia. Também solicitamos que reconhecessem se existem elementos não verbais nesses textos; as palavras utilizadas (verbos, adjetivos, advérbios, etc); os tipos de frases e como elas são compostas; os personagens que poderiam ser identificados na poesia; as relações entre elas e se essas relações se refletem na linguagem utilizada.

### **3.6 Proposta Didática**

A pesquisa foi realizada em dois momentos diferentes. Em um primeiro momento, os alunos foram divididos em dois grupos: A (grupo de controle) e B (grupo experimental). Foi aplicado um questionário de sondagem (Apêndice A). Os alunos do grupo A, formado por seis alunos da turma, escolhidos de forma aleatória pelo professor Dánio, professor de espanhol da turma, realizaram a tradução sem orientação da teoria funcionalista e os do grupo B, formado por seis alunos também escolhidos de forma aleatória, realizaram a tradução com a orientação da teoria funcionalista. Em outras palavras, aos alunos do grupo A, foi solicitado que realizassem a tradução dos poemas somente com a ajuda do dicionário, com os seus conhecimentos sobre língua espanhola e seu entendimento do que é traduzir, sendo isto já explicitado pelo grupo no questionário de sondagem. Não foi indicado a eles nenhum público-alvo. Aos alunos do grupo B, foi solicitado que, após terem sido oferecidas orientações sobre o modelo funcionalista de NORD (2012), descrito nas seções 2.3.1 e 2.3.2 deste trabalho, em que a tradução dos poemas é feita com base na reflexão dos elementos intratextuais e extratextuais do texto original, no preenchimento do roteiro de análise pré-tradutório (Quadro F) e com o auxílio de um dicionário, realizassem as traduções dos mesmos poemas. A turma em questão é composta por 19 adolescentes com faixa etária entre 15 e 18 anos, que cursam a disciplina de Língua Espanhola 3, com duas aulas semanais, totalizando 40 horas/aulas por semestre letivo. Os encontros aconteceram no turno da tarde, nos dias que os alunos não tinham aulas programadas. As traduções foram feitas no período de maio, junho e agosto de 2018. No mês de julho não nos reunimos, pois os alunos estavam de férias. Mesmo não sendo o horário de aula regular dos alunos, o professor da turma nos auxiliou nos encontros. Começamos pelo grupo A, conforme quadro B abaixo, e, posteriormente, a realizamos com o grupo B, de acordo com quadro C, explicitado um pouco mais adiante.

Para o grupo B fizemos a apresentação do encargo de tradução ou finalidade da tradução. De acordo com Nord (2012, p.10) “o motivo deve proporcionar a mais completa informação sobre o destinatário, lugar e data da recepção do TM, o meio previsto para

transmiti-lo, etc.” (tradução do pesquisador). Abaixo apresentamos o encargo ou finalidade da tradução.

**Quadro 1:** Encargo Tradutório

Encargo	Apresentar a cultura do homem do campo do nordeste brasileiro para jovens colombianos.
Público-meta	Jovens Colombianos
Objetivo da tradução	Traduzir a partir do modelo funcionalista as poesias “A morte do matador”, “Voltando para o Nordeste” e “Paisagem de Interior” observando os elementos extratextuais e intratextuais do texto original, preenchendo o roteiro de análise pré-tradutório (Quadro F) que ajudará na tradução do texto original para o espanhol Colombiano.
Meio de recepção	Blog “Un poco de la cultura del campesino del nordeste de Brasil”.

Fonte: autoria própria

Como vemos no encargo ou objetivo da tradução deve ser explicitado quem é o destinatário, o lugar, a data e o meio de transmissão do texto traduzido. Essas informações ajudarão ao aluno-tradutor no processo de translação do texto original para o texto em língua estrangeira. Escolhemos como destinatário, o povo colombiano, mais precisamente os jovens colombianos. Esta escolha deu-se com base inicialmente em Flórez (1963. p. 297) que relata que o espanhol em Colômbia “já se trata como uma língua viva, dinâmica, aberta ao cosmopolitismo do mundo contemporâneo” (tradução do pesquisador). Outro dado importante para nossa escolha foi uma publicação de Chávez e Romero (2016) em que concluem que a variedade do espanhol falado em Colômbia está associada à solidariedade de seu povo, à tecnologia e a elegância deste idioma. Uma terceira justificativa para esta escolha foi encontrada em outra publicação dos autores citados (2017) e está relacionada às características sintáticas e morfológicas desta variedade do espanhol, que de certa forma, se assemelham ao português falado na região nordeste do Brasil. Citamos como exemplo a preferência pelo pretérito perfeito simples (trabajó/trabalhou) em lugar da conjugação com o particípio (ha trabajado-tem trabalhado), o uso de diminutivos, o uso da perífrase ir+a+infinitivo ( voy a escribir-vou escrever), etc. Destacamos a importância deste dado pelo fato dos alunos envolvidos na pesquisa serem aprendizes de língua espanhola e estarem em processo de aquisição do idioma.

Apresentamos o blog “Un poco de la cultura del campesino del nordeste de Brasil”, disponível no endereço on line: <http://poesiaensinoespanhol.blogspot.com/>, e entregaremos os diários de campo, já detalhado na seção anterior, a cada um dos alunos participantes. Este blog tem como objetivo divulgar o resultado de uma pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia- Campus de Iguatu com os alunos dos 5º semestre do curso de

Técnico de Agroindústria integrado ao ensino médio. A pesquisa consistiu em usar a tradução como ferramenta didática para proporcionar reflexões no ensino e aprendizagem do espanhol. Dois grupos de alunos foram desafiados a realizar a tradução de três poemas do poeta paraibano Jessier Quirino. O primeiro grupo realizou a tradução de trechos dos poemas usando somente um dicionário e o segundo usou como fundamentação o modelo funcionalista de tradução da alemã Christiane Nord e as contribuições do russo Mikhail Bakhtin no tocante ao dialogismo e polifonia resultantes da interação verbal. Assim, os alunos dos dois grupos realizaram a tradução das poesias com o objetivo de apresentar a cultura do homem do campo do nordeste brasileiro para jovens colombianos. Vejamos a proposta didática para o grupo A.

**Quadro 2:** Detalhamento da proposta didática- grupo A

<b>Objetivo:</b>	Traduzir os poemas “A morte do matador”, “Voltando para o Nordeste” e “Isso é cagado e cuspidor paisagem de interior”.
<b>Tempo:</b>	4 aulas de 50 min. (Aproximadamente)
<b>Recursos necessários:</b>	Dicionários impressos ou online, bilíngue ou monolíngue das línguas envolvidas; Material impresso com as poesias.
<b>Detalhamento da proposta didática:</b>	<p><b>Apresentação da situação: Será feita na primeira aula.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar os áudios dos poemas “A morte do matador”, “Voltando para o Nordeste” e “Paisagem de Interior”;</li> <li>- Fazer a leitura dos poemas.</li> <li>- Dividir trechos dos poemas entre os alunos dos grupos para a tradução.</li> </ul> <p><b>Tradução das Poesias:</b> Será feito o processo tradutório do Português para o Espanhol colombiano, conforme descrição abaixo, com o auxílio de dicionários online ou impresso, se necessários. Segue a descrição:</p> <p>Tradução dos poemas a “Morte do Matador” foi realizada no primeiro encontro.</p> <p>Tradução dos poemas “Voltando para o Nordeste” foi realizada no segundo encontro.</p> <p>Tradução dos poemas “Paisagem de Interior”: foi realizada no último encontro.</p>

Fonte: Autoria própria.

Com o grupo A, apresentamos os poemas de Jessier Quirino “A morte do matador”, “Voltando para o Nordeste” e “Paisagem de Interior”. A opção por dividir partes ou trechos

dos poemas entre os alunos deu-se por três motivos: (i) os alunos são aprendizes de língua espanhola e não tradutores profissionais, (ii) os textos são longos e (iii) o grau de dificuldade do texto está acima do nível dos alunos. Nord (2012, p. 161) orienta que “se um texto é longo demais ou difícil, a tarefa pode ser facilitada com um encargo específico, pedindo, por exemplo, uma tradução de certas partes do texto, combinada com uma leitura superficial”. (tradução do pesquisador). O primeiro encontro durou 50 minutos, no qual foi entregue o primeiro poema aos alunos, estrofes foram divididas para todos os alunos ficando cada um com uma diferente e foi realizada a tradução. No segundo encontro, também de 50 minutos, eles traduziram o poema “Voltando para o nordeste” que também foi dividida da mesma forma e no último encontro, com duração de 50 minutos, traduziram o poema “Paisagem de interior”, seguindo a mesma dinâmica. Neste último encontro tivemos um tempo maior pelo fato da poesia ser mais extensa que as outras. Em todos os encontros os alunos fizeram uso de dicionários.

A seguir detalhamos a proposta didática com o grupo B ou grupo experimental.

**Quadro 3:** Detalhamento da proposta didática- grupo B

<b>Objetivo:</b>	Traduzir a partir do modelo funcionalista as poesias “A morte do matador”, “Voltando para o Nordeste” e “Paisagem de Interior”, observando os elementos extratextuais e intratextuais, para o Espanhol colombiano.
<b>Público Alvo:</b>	– Alunos de Ensino Médio Colombiano.
<b>Tempo:</b>	6 aulas de 50 min. (Aproximadamente)
<b>Recursos necessários:</b>	Dicionários impressos ou online, bilíngue ou monolíngue das línguas envolvidas; Roteiro de Perguntas para tradução adaptado de Nord (2012) (Quadro F); Material impresso com as poesias.
<b>Detalhamento da proposta didática:</b>	<p><b>Apresentação da situação: foi feita na primeira e segunda aula.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversar sobre as características do gênero poema.</li> <li>- Escutar os áudios dos poemas “A morte do matador”, “Voltando para o Nordeste” e “Paisagem de Interior”;</li> <li>- Fazer a leitura dos poemas.</li> <li>- Dividir trechos dos poemas entre os membros do grupo para a tradução.</li> <li>- Apresentar os elementos extratextuais e intratextuais da teoria funcionalista.</li> <li>- Explicar quais as perguntas necessárias para encontrar os elementos extratextuais e intratextuais em um texto e pedir que eles tomem nota.</li> <li>- Usar textos auxiliares com base em Nord (1997) na tentativa de diminuir as possíveis dúvidas dos alunos com relação aos aspectos culturais e linguísticos.</li> </ul>

	<p>- Distribuir o roteiro de análise pré-tradutório (Quadro F) de elementos extratextuais e intratextuais para que os alunos possam analisar os textos com base nesses elementos.</p> <p>- Discutir o processo tradutório com os alunos.</p>
	<p><b>Tradução das Poesias:</b> Será feito o processo tradutório do Português para o Espanhol colombiano, conforme descrição abaixo, observando as informações obtidas pela aplicação do roteiro de perguntas, com o auxílio de dicionários online ou impresso, se necessário. Segue descrição:</p> <p>Tradução dos poemas a “Morte do Matador” e “Voltando para o Nordeste”: será feita na terceira e quarta aula.</p> <p>Tradução do poema “Paisagem de Interior”: será feita na quinta e na sexta aula.</p>
	<p><b>Exposição das poesias traduzidas:</b> após a revisão das traduções, as estrofes traduzidas serão expostas em cartazes, no próprio ambiente escolar e no blog “Un poco de la cultura del campesino del nordeste de Brasil”.</p>

Fonte: Autoria própria.

Com o grupo B, experimentamos o modelo funcionalista de Nord (2012) para a tradução dos poemas “A morte do matador”, “Voltando para o Nordeste” e “Paisagem de Interior”. No primeiro encontro conversamos sobre as características do gênero em questão, escutamos os áudios dos poemas, realizamos suas leituras e discutimos sobre os elementos extratextuais e intratextuais da teoria funcionalista. Esse encontro durou uma aula de 50 minutos. No segundo encontro, orientados por Nord (1997) fizemos uso dos textos auxiliares “Gracias a la vida” de Violeta Parra, “Yo soy un hombre sincero” de José Martí, “Soy campesino de Boyacá” de Rafael Humberto Lizarazo e “Al trabajador del campo” de Arjona Delia, que serviram de modelo para que os alunos pudessem retirar maiores informações sobre os fatores extratextuais e intratextuais e para tentar diminuir as possíveis dúvidas dos alunos com relação aos aspectos culturais e linguísticos. Abaixo nos quadros D e E detalhamos a proposta didática com os textos auxiliares usados.

**Quadro 4:** Detalhamento da primeira proposta didática com textos auxiliares- grupo B

<b>NÍVEL:</b>	5º semestre do curso de agroindústria integrado ao ensino médio.
<b>TEMPO:</b>	Aproximadamente 50 minutos.
<b>ORIENTAÇÃO DIDÁTICA:</b>	<p>[...] Textos auxiliares são textos dos quais podem-se retirar informações necessárias para produzir boas traduções que sirvam para cumprir as funções comunicativas desejadas. A ideia é aproveitar textos já existentes utilizando-os como modelos para o texto meta [...] (Nord, 1997, pg. 115) (tradução do pesquisador)</p> <p>Nord (2010, pg. 17) “Estes textos modelo são particularmente úteis nas primeiras fases da formação, quando o domínio da língua estrangeira ainda não está muito desenvolvido nos alunos”. (tradução do pesquisador)</p> <p>“Neste contexto, os textos paralelos se definem como textos autênticos, não traduzidos, eleitos entre os textos do repertório textual da cultura meta que representam o gênero ao qual se deve ajustar o texto meta”. (NORD, 2010, pg. 13) (tradução do pesquisador)</p> <p>“No processo de tradução podem aparecer dúvidas a respeito dos aspectos pragmáticos, culturais e linguísticos [...]” (NORD, 2010 pg. 13) (tradução do pesquisador)</p>
<b>GÊNERO TEXTUAL:</b>	Poema
<b>OBJETIVO:</b>	Analisar os aspectos culturais e linguísticos presentes nos textos e usá-los como fonte de informação.
<b>DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Antes de iniciar a atividade, o professor mostra fotos e oferece informações sobre os cantores Violeta Parra e Pablo Milanés, para aportar conhecimentos socioculturais das comunidades do texto base (uso de textos auxiliares).</li><li>2. Passar o Videoclipe do poema “Gracias a la vida, de Violeta Parra e recitado por Oscayri Méndez”. (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=0n75AMN">https://www.youtube.com/watch?v=0n75AMN</a>), pedir que os alunos leiam a letra, logo, discutir a temática e o significado das palavras;</li><li>3. Passar o Videoclipe do poema “Yo soy un hombre sincero”, de José Martí e cantado por Pablo Milanés (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=WMG25yQa--o">https://www.youtube.com/watch?v=WMG25yQa--o</a>), pedir que os alunos leiam a letra, logo, discutir a temática e o significado das palavras;</li></ol> <p>Comparar as letras dos poemas “Gracias a la vida” e “Yo soy un hombre sincero” e pedir que eles respondam as perguntas abaixo:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>a) Qual é o tema da poesia no Texto A?</li><li>b) Quem é o emissor do Texto A?</li><li>c) A quem ele se dirige?</li><li>d) Qual a forma de tratamento usada no texto no Texto A? Justifique sua resposta.</li><li>e) O que especificamente o “eu” poético agradece a vida?</li><li>f) Na primeira estrofe do texto A aparece a expressão “Me dio</li></ol>

	<p>dos luceros”. Como você a entende?</p> <p>g) Ainda na primeira estrofe do texto A aparece também a expressão “distingo <b>lo negro del blanco</b>”. Como você entende?</p> <p>h) O texto A faz referência que tempo: presente, passado ou futuro? Que elementos indicam essa referência?</p> <p>i) Diga quais os elementos que representam o meio onde vive esse “eu” lírico.</p> <p>j) Qual é o tema da poesia no texto B?</p> <p>k) Quem é o emissor do Texto B?</p> <p>l) A quem ele se dirige?</p> <p>m) Qual a forma de tratamento usada no texto no Texto B? Justifique sua resposta.</p> <p>n) Diga quais os elementos que representam o meio onde vive esse “eu” lírico</p> <p>o) Na primeira estrofe do texto B aparece a expressão “echar mis versos del alma”. Como você a entende?</p> <p>p) O texto A faz referência que tempo: presente, passado ou futuro? Que elementos indicam essa referência?</p> <p>q) Na terceira estrofe do texto B aparece a expressão: “la pena que me lo hiera”. Como você a entende?</p> <p>4. Tomando como base as respostas das perguntas acima, que aspectos culturais e linguísticos você pode usar no processo de tradução de uma poesia do português para o espanhol?</p>
--	--

Fonte: Autoria própria.



**Quadro 5:** Detalhamento da segunda proposta didática com textos auxiliares- grupo B

<b>NÍVEL:</b>	5º semestre do curso de Agroindústria integrado ao ensino médio.
<b>TEMPO:</b>	Aproximadamente 50 minutos.
<b>ORIENTAÇÃO DIDÁTICA:</b>	<p>[...] Textos auxiliares são textos dos quais podem-se retirar informações necessárias para produzir boas traduções que sirvam para cumprir as funções comunicativas desejadas. A ideia é aproveitar textos já existentes utilizando-os como modelos para o texto meta [...] (NORD, 1997, pg. 115)</p> <p>Nord (2010, pg. 17) “Estes textos modelo são particularmente úteis nas primeiras fases da formação, quando o domínio da língua estrangeira ainda não está muito desenvolvida nos alunos”. (tradução do pesquisador)</p> <p>“Neste contexto os textos paralelos se definem como textos autênticos, não traduzidos, escolhidos entre os textos do repertório textual da cultura meta que representam o gênero ao qual se deve ajustar o texto meta”. (NORD, 2010, pg. 13) (tradução do pesquisador)</p> <p>“No processo de tradução podem aparecer dúvidas a respeito dos aspectos pragmáticos, culturais e linguísticos [...]” (NORD, 2010 pg. 13) (tradução do pesquisador)</p>
<b>GÊNERO TEXTUAL:</b>	Poema
<b>OBJETIVO</b>	Analisar os aspectos culturais e linguísticos presentes nos textos e usá-los como fonte de informação.
<b>DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Antes de iniciar a atividade, o professor pode mostrar fotos e oferecer informações sobre os cantores, para aportar conhecimentos socioculturais das comunidades do texto base (uso de textos auxiliares).</li><li>2. Passar o Videoclipe do poema “Soy campesino de Boyacá” de Rafael Humberto Lizarazo e interpretado pelo próprio autor, disponível em (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=iEsFDQ-jXC4">https://www.youtube.com/watch?v=iEsFDQ-jXC4</a>), pedir que os alunos leiam a letra e logo discutir a temática e o significado das palavras;</li><li>3. Passar o Videoclipe do poema “Al trabajador del campo” de Arjona Delia e recitado pela própria autora, disponível em (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=DCYSa2lg0Iw">https://www.youtube.com/watch?v=DCYSa2lg0Iw</a>), pedir a leitura da letra da canção, logo propor uma discussão do tema e o significado das palavras.</li><li>4. Contrastar as letras das poesias “Soy campesino de Boyacá” e “Al trabajador del campo” e pedir que os alunos respondam as perguntas abaixo:</li><li>5. a) Qual o tema do texto A? Onde a história acontece?</li><li>6. b) Quem é o emissor do Texto A?</li><li>7. c) A quem ele se dirige?</li><li>8. d) Qual a forma de tratamento usada no texto no Texto A? Justifique sua resposta.</li><li>9. e) Na primeira estrofe do texto B encontramos a expressão: “Tomo guarapo con maíz tosta`o y pa`l trabajo</li></ol>

	<p>soy alenta`o”. Como você as entende?</p> <p>10. f) Em cada umas das estrofes do poema o “eu” lírico relata um pouco do seu cotidiano. Relate de forma resumida, com suas palavras, o que cada uma delas nos conta.</p> <p>I –  II-  III-  IV-  V-  VI-  VII-  VIII-  IX-</p> <p>g) O texto A faz referência que tempo: presente, passado ou futuro? Que elementos indicam essa referência?</p> <p>h) Qual o tema do texto B? Onde a história acontece?</p> <p>i) Quem é o emissor do Texto B?</p> <p>j) A quem ele se dirige?</p> <p>k) Qual a forma de tratamento usada no texto no Texto B? Justifique sua resposta.</p> <p>l) Na primeira estrofe do texto B encontramos a expressão “Siembra la tierra mojada con su canto y su labranza”. Como você a entende?</p> <p>m) Na terceira estrofe do texto B o “eu” lírico faz referência à relação entre a terra e o homem do campo. Qual é essa relação?</p> <p>n) O texto A faz referência que tempo: presente, passado ou futuro? Que elementos indicam essa referência?</p> <p>o) Nas terceira e quarta estrofes do texto B encontramos respectivamente as expressões: “El pan se le multiplica” y “la tierra en recompensa le entregara la cosecha”. Que elas significam?</p> <p>4. Tomando como base as respostas das perguntas acima que aspectos culturais e linguísticos você pode usar no processo de tradução de uma poesia do português para o espanhol?</p>
--	--

Fonte: Autoria própria.

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

**Quadro 6:** Roteiro de análise pré-tradutório dos poemas

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

Fonte: Adaptado de Nord (2012)

Usamos uma ficha diagnóstica nessa fase (Anexo C). Na etapa seguinte realizamos a produção das poesias selecionadas para o Texto Meta (TM) com a orientação da teoria funcionalista e finalmente aplicamos o questionário sobre o trabalho com a tradução da poesia do Jessier Quirino (apêndice B), verificamos as possíveis diferenças reveladas pela tradução dos dois grupos. Finalmente, fizemos a revisão final e circulação social no blog “un poco de la cultura del campesino del Nordeste de Brasil”.

## 4 CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é destinado à análise dos dados obtidos a partir das traduções realizadas pelos participantes desta pesquisa. Em primeiro lugar serão analisados os dados relacionados ao perfil<sup>10</sup> dos participantes para que possamos contextualizar a opinião destes a respeito do ensino do espanhol no curso de Agroindústria do IFCE Campus Iguatu, como também o entendimento deles sobre a cultura nordestina, especificando o poeta Jessier Quirino, e sobre a tradução. Na segunda seção serão analisadas as poesias do grupo de controle, na terceira serão analisadas as poesias do grupo experimental e na última faremos uma comparação dos resultados.

#### 4.1 Análise do Perfil dos Participantes

Como foi mencionado no item 3.4 na fase exploratória usamos um questionário de sondagem (apêndice A) para conseguir informações dos alunos participantes referente ao objeto de pesquisa: ensino e aprendizagem da língua espanhola, a poesia nordestina e a sua tradução como atividade pedagógica. As questões versavam sobre os locais de nascimento e moradia dos participantes, sobre o contato deles com a língua espanhola e como eles concebiam o aprendizado dessa língua na sala de aula. Indagamos também a respeito da prática de leitura e compreensão textual em língua espanhola do livro didático, a opinião a respeito da cultura nordestina, qual o contato deles com essa cultura, com a obra de Jessier Quirino e o que eles entendem por tradução. Iniciamos a análise concentrando nossa atenção nas perguntas de número 5 a 13 que tratam do ensino de língua espanhola, a cultura nordestina, o gênero poesia e a tradução. Somente 13 (treze) dos 19 alunos preencheram o questionário de sondagem, pois o restante não compareceu ao encontro.

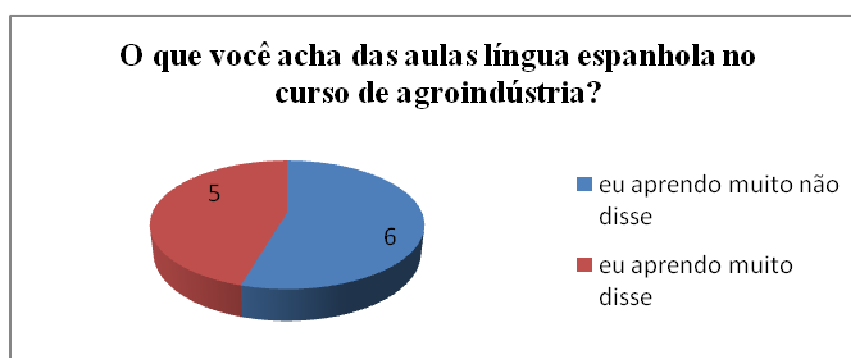
Com relação à pergunta número cinco (“O que você acha das aulas de língua espanhola no curso de Agroindústria?”). Dos 13 (catorze) participantes somente 1 (um), afirmou que aprendeu pouco nessas aulas e os outros 12 (doze), responderam que aprendem muito. Destes ao serem questionados sobre o que aprenderam 6 (seis), não informaram nada e 5 (cinco), informaram que aprendem conteúdos como pronomes pessoais, vocabulário básico, verbos e o básico da leitura. Os gráficos abaixo ilustram os dados acima:

---

<sup>10</sup> No intuito de preservar a identidade dos alunos, estes serão identificados pela combinação de letras e números. A letra P faz referência à análise do perfil, a letra C, se refere ao grupo de controle, a letra E ao grupo experimental e a letra Q às respostas do questionário avaliativo da tradução. Por exemplo: P1 será o aluno número 1 do grupo que respondeu ao questionário de sondagem para do perfil.



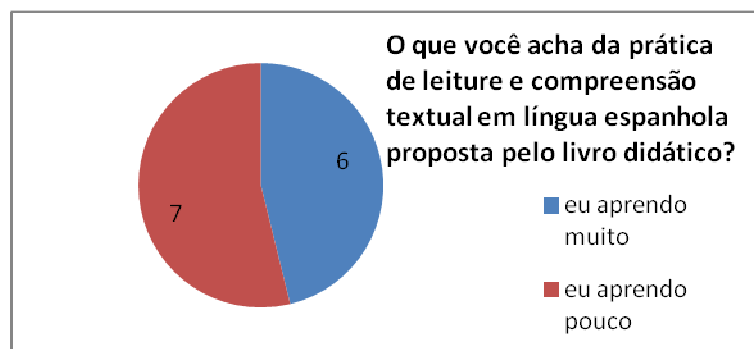
**Gráfico 1:** Aulas de língua espanhola no curso



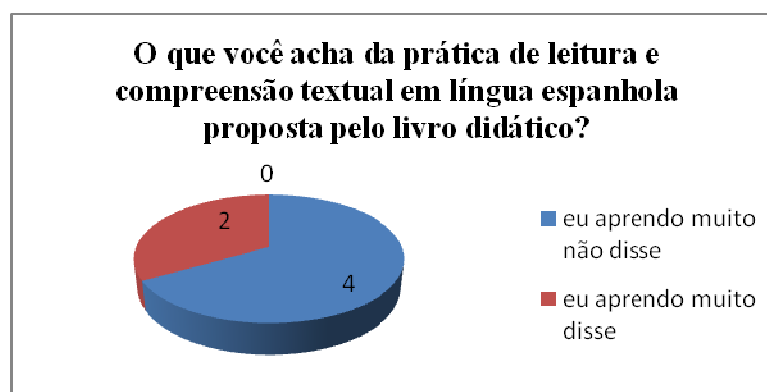
**Gráfico 2:** Aulas de língua espanhola no curso (b))

Ao analisarmos as respostas da primeira pergunta observamos que apesar da grande maioria do grupo de alunos informarem que aprendem muito, um número considerável não sabe dizer o que aprendeu e os que sabem, esclarecem que aprendem conteúdos gramaticais e o básico para leitura. De certa forma esses dados refletem algo diferente do sugerido nas orientações curriculares para o ensino médio (OCM) de 2006, quando se afirma que “expor os alunos à outra língua a partir de uma óptica menos instrumental, poderá ajudar entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua [...]” (Brasil, 2006, p. 133). De acordo com os dados obtidos, os alunos têm aprendido sob uma visão instrumental essa aprendizagem parece ter sido superficial, pois a grande maioria deles não lembra o que aprendeu.

Com relação à pergunta número seis (“O que você acha da prática de leitura e compreensão textual em língua espanhola proposta pelo livro didático”), dos 13 (treze) participantes, 7 (sete), responderam que aprendem pouco e seis (6), responderam que aprendem muito. Dos que responderam que aprendem muito, 2 (dois) informaram que aprenderam a “associar a língua espanhola com a língua portuguesa, os falsos cognatos e coisas simples para quem está começando” e 4 (quatro), não informaram nada. Os gráficos abaixo ilustram os dados acima.



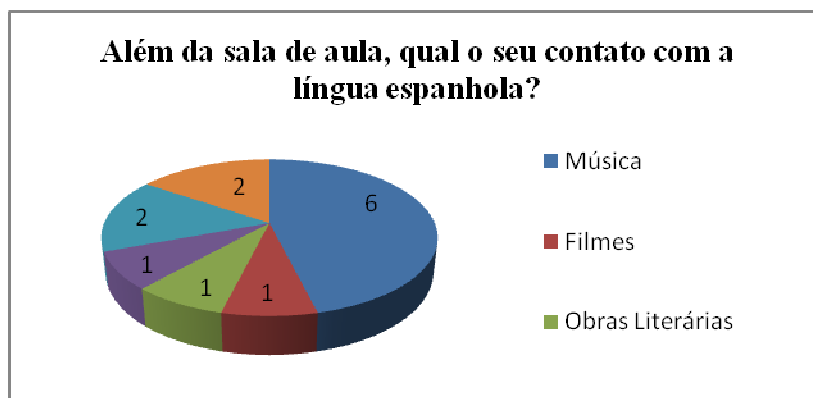
**Gráfico 3:** Prática de leitura



**Gráfico 4:** Prática de leitura (b)

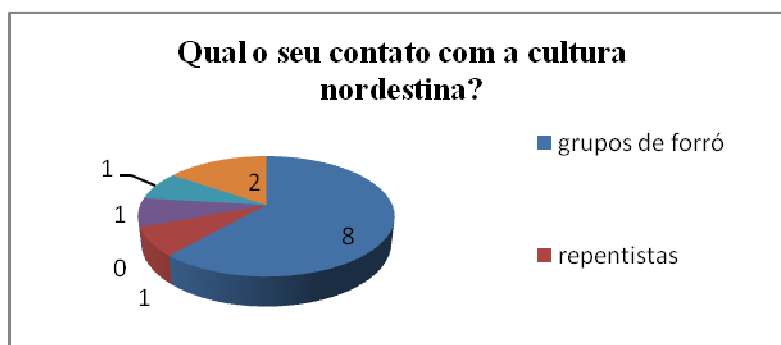
Aqui, encontramos uma situação bem interessante. O número de participantes que aprendem muito e aprendem pouco é igual. A figura 6, por sua vez, indica que somente 2 (dois) alunos dos que aprendem muito conseguem explicar o que aprenderam. Com base nos questionários verificamos os motivos que justificam as respostas obtidas. O aluno (P1) ao justificar por que aprende pouco afirma que é “complexo e tenho pouca atenção para leitura”, o aluno (P2), por sua vez justifica que “não compreendo o conteúdo”, a aluna (P3) considera que “são coisas fora do conteúdo do livro”, a aluna (P5), afirma que aprende pouco “verbos”. Com relação aos alunos que informaram que aprenderam muito a aluna (P6) disse que aprendeu muito a “associar com a língua portuguesa e os falsos cognatos”, o aluno (P7) relatou que aprendeu muitas “palavras novas”. Quando refletimos sobre os dados das figuras 5 e 6 e as falas dos alunos, observamos algo preocupante, pois mais da metade dos alunos que participaram da pesquisa aprende pouco, não informa o que aprende, e da metade que aprende muito somente 2 (dois) disseram o que aprenderam. Nesse momento, entendemos que a compreensão leitora do livro didático não tem sido considerada pelos alunos e quando o é ela está associada à aprendizagem lexical. Baptista, Callegari e Reis (2012, p.11), chamam a atenção para o perigo de contribuir para que o estudante se torne um mero reproduzidor de palavras. De acordo com as autoras, uma forma de evitar tal situação é estimular o aluno a expressar suas ideias e sua identidade em outra língua.

No tocante a pergunta número sete (“além da sala de aula, qual o seu contato com a língua espanhola?”) 6 (seis) alunos informaram que têm contato através da música, 1 (um) de filmes, 1 (um) de obras literárias, 1 (um) através de internet, 2 (dois) da música, internet e filmes simultaneamente e 2 (dois) da música e internet simultaneamente. O gráfico abaixo ilustra os dados citados:



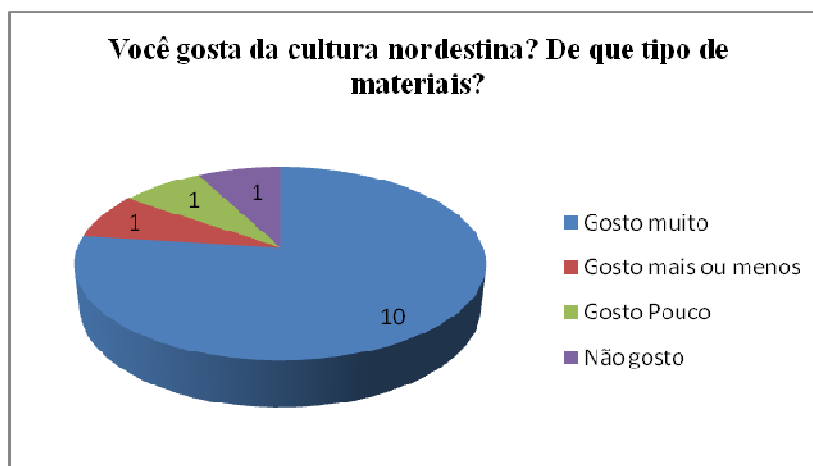
**Gráfico 5:** Contato com a língua espanhola

A respeito da pergunta número 8 (“qual o seu contato com a cultura nordestina?”), 8 alunos informaram que o contato com cultura nordestina se dá através de grupos de forró, 1 (um) com repentistas, nenhum com a literatura de cordel ou poesia nordestina, 1 (um) com grupos de forró, cordel ou poesia nordestina simultaneamente, 1 (um) com grupos de forró e repentistas nordestinos simultaneamente 2 (dois) informaram todos os itens da lista. A figura abaixo ilustra os dados citados:



**Gráfico 6:** Contato com a cultura nordestina

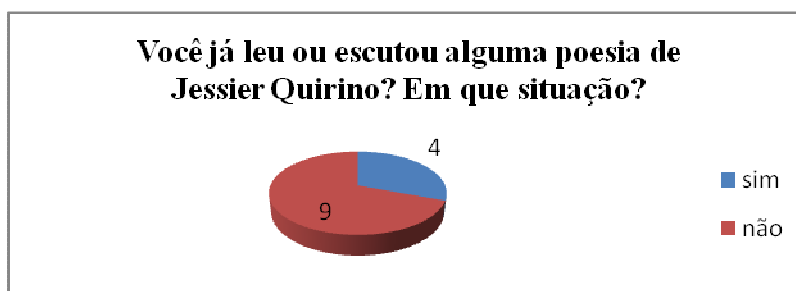
Sobre a pergunta número nove (“Você gosta da cultura nordestina? De que tipo de materiais?”) 10 (dez) alunos disseram que gostam muito, apenas 1 (um) aluno relatou que gosta mais ou menos, 1 (um) aluno afirmou que gosta pouco e apenas 1 (um) aluno relatou que não gosta. O gráfico abaixo ilustra os dados citados:



**Gráfico 7:** Gosta da cultura nordestina

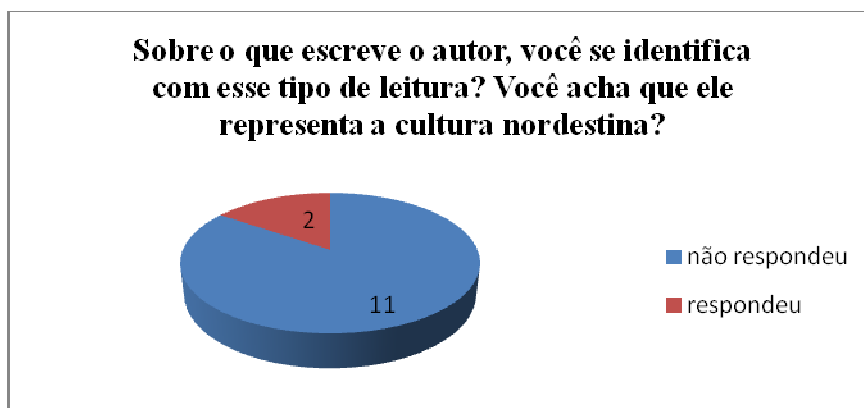
É importante destacar as respostas à pergunta “e que tipo de materiais?”. Os alunos que responderam “gosto muito” apontaram a comida, a música, as danças, o sotaque, e a cultura. Somente um aluno apontou a poesia. O aluno que disse que “gosto pouco” relatou as letras de músicas atuais e o que informou que “gosto mais ou menos” não apontou o tipo de material.

A seguinte pergunta dizia respeito à poesia de Jessier Quirino. Foi feita a seguinte pergunta: “Você já leu ou escutou alguma poesia de Jessier Quirino?” Em que situação? 09 (nove) alunos relataram que não leram nem escutaram nenhum poema do autor nordestino e 4 (quatro) alunos relataram que leram ou escutaram alguma poesia e que esse fato aconteceu no próprio IFCE - Campus Iguatu. O gráfico abaixo ilustra os dados citados:



**Gráfico 8:** Leu ou escutou alguma poesia de Jessier Quirino

A pergunta seguinte indagava se os alunos se identificavam com os temas e conteúdos que o autor escreve e se achavam que os mesmos representavam a cultura nordestina. Somente 2 (dois) alunos informaram que o autor escreve sobre a cultura nordestina, mas que não se identificam com esse tipo de leitura e que mesmo assim ele representa a cultura nordestina. Todos os outros 11 (onze) responderam que nunca leram ou escutaram a poesia do autor. O gráfico abaixo ilustra os dados citados:



**Gráfico 9:** Sobre o que o autor escreve

Outra pergunta diz respeito ao entendimento dos alunos do que é tradução. Foi feita a seguinte pergunta a eles: O que você entende por tradução? O quadro abaixo ilustra as respostas.



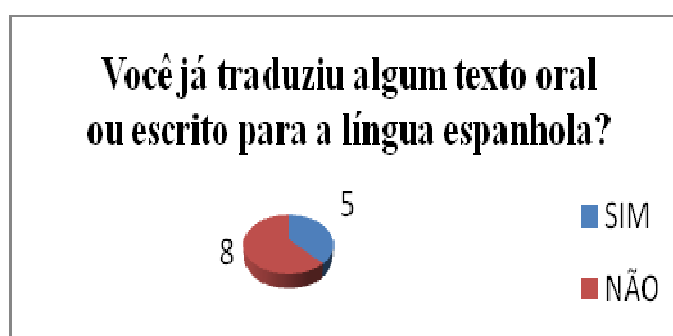
**Quadro 7:** O que você entende por tradução?

(P8)	“outras palavras o mesmo significado”
(P1)	“transformar o que você não entende em conteúdo que vc entende”
(P11)	“entender no sentido”
(P12)	“transformação de uma língua para outra”
(P2)	“é transformar algo difícil em algo acessível”
(P3)	“deixar mais fácil as pessoas a forma original”
(P10)	“entender algo em outra língua”
(P4)	“pouca coisa”
(P5)	“o significado das palavras em espanhol”
(P7)	“é explicar algo que não conhecemos ou não entendemos”
(P4)	“língua falada em outros locais”

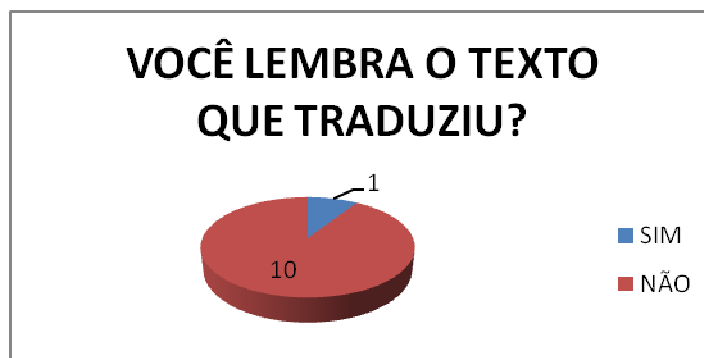
Fonte: Autoria própria.

Como podemos perceber os alunos P (11), P(2), P(4), (P3), e P(7) demonstraram que não tem entendimento do que é traduzir, seja do ponto de vista tradicional ou funcional. Já os alunos P(8) e (P5) trazem em suas respostas a associação de traduzir com o significado de palavras em outra língua. Podemos entender que se trata de uma visão tradicional que está relacionada ao significado e substituição de palavras. No entanto, as respostas dos alunos P (1), P (12) e P (10), refletem um entendimento da tradução funcional, pois falam de entendimento, transformação, expressão da linguagem e cultura. Indiretamente podemos fazer uma analogia a proposta de Nord (2012), baseada nos elementos intratextuais e extratextuais.

As duas últimas perguntas estavam destinadas a saber se o grupo de alunos já havia feito alguma tradução e se lembravam qual texto haviam traduzido. Metade da turma informou que já havia traduzido algo para o espanhol e a outra metade disse que não. Os alunos que disseram que já haviam feito alguma tradução afirmaram que os textos foram músicas ou poesias. Mas todos informaram que não recordavam qual foi o texto. Os gráficos abaixo ilustram os dados citados:



**Gráfico 10:** Traduziu algum texto para língua espanhola



**Gráfico 11:** Lembra o que traduziu

Encerramos esta seção concluindo que, apesar da maioria dos alunos informarem que aprendem muito nas aulas de língua espanhola, essa aprendizagem não parece ser muito significativa para eles, visto que a maior parte não consegue lembrar o que aprendeu e quando consegue cita apenas conteúdos gramaticais. Considerando que as aulas são ministradas em língua espanhola e que tem como objetivo contribuir para que os alunos aprendam as quatro habilidades necessárias para a aquisição de uma língua estrangeira (ler, escrever, compreender e falar), a aquisição de conteúdos gramaticais não é suficiente para alcançar tal objetivo. Com relação à prática de leitura proposta pelo livro didático, os dados mostram algo mais preocupante ainda, pois somente metade da turma informou que aprende muito e verificamos que o conteúdo aprendido através da leitura se refere a uma associação lexical entre o português e o espanhol. Sobre o contato dos alunos com o espanhol fora da sala de aula, a maior parte relata que a música tem sido a opção privilegiada. Isso se explica pelo fato da situação atual da música latina no mundo, com destaque importante de cantores como Shakira, Alejandro Sanz, J Balvin, Maluma, e Nick Jam e pela divulgação da música latino-americana nas redes sociais. Sobre o contato com a cultura nordestina, a grande maioria informou que este se realiza através de grupos de forró. Apesar de ser um ritmo musical típico da cultura nordestina, observamos que são raros os grupos de forró modernos ou estilizados que falam ou descrevem a rica cultura do povo nordestino, como assim o fez o grande músico Luiz Gonzaga. As letras das músicas atuais normalmente são machistas, denigrem a imagem da mulher e exaltam a virilidade masculina. Silva e Lage (2016, p. 12) confirmam nossa assertiva quando expõem que “as letras das músicas difundidas pelas bandas e cantores de forró estilizado contribuem claramente num processo de subalternização e vulgarização do corpo da mulher, onde violam seus direitos e princípios morais, colocando-a num processo de marginalização”.

Trazendo estas discussões para a realidade de nossa pesquisa, que tem como proposta metodológica o contato com o espanhol através da poesia nordestina, acreditamos ser esse um excelente momento para oferecer a nossos alunos oportunidades maiores de repensar os valores encontrados na cultura do seu povo.

Ainda sobre a problemática da cultura nordestina, quando questionados acerca de se gostavam da cultura nordestina e de que tipos de materiais, verificamos que a maioria esmagadora “gosta muito” da comida, da música, das danças etc. Chamou nossa atenção de um único aluno manifestar gosto pela poesia. Esse dado reforça a necessidade de elaboração de propostas metodológicas que envolvam textos literários, pois como já observou Pinheiro (2017) “cria possibilidades de mudança, de transformação, de perspectiva de vida”.

Outro dado que ratifica nosso raciocínio acima é o fato de que 11 alunos que participaram da nossa pesquisa relataram que não conhecem o autor escolhido para nosso trabalho ou a sua obra. E somente um único aluno informou que ele representa a cultura do povo nordestino.

Para finalizar, podemos afirmar que verificamos que ainda persiste entre os alunos uma visão tradicionalista e estrutural do que é traduzir, visão esta que está relacionada à associação de palavras isoladas, pois somente três alunos informaram que traduzir é “entender algo em outra língua”, ou “transformar o que você não entende em conteúdo que você entende” ou “transformação de uma língua para outra”, o que demonstra uma visão mais funcional do ato de traduzir.

#### 4.2 Análise das Traduções do Grupo de Controle

Conforme foi detalhado no Quadro B, foram realizadas traduções dos poemas “A morte do matador”, “Voltando para o Nordeste” e “Isso é cagado e Cuspido paisagem de interior”, nessa ordem. Esse grupo foi composto por seis alunos, escolhidos de forma aleatória, e atuou sem a orientação de teoria funcionalista, usando somente dicionários. Iniciamos pela poesia “A morte do matador”. A mesma foi dividida em três partes e cada aluno ficou com uma delas. Foi pedido aos alunos que ao final de cada tradução escrevessem comentários sobre o processo tradutório, informando suas dificuldades e suas facilidades. Iniciamos nossa análise pelo título da poesia: “A morte do matador”. Observamos algo bem interessante: 3 alunos mantiveram as mesmas palavras e o mesmo conteúdo, realizando uma tradução literal e o restante não fez a tradução do título. Os exemplos abaixo ilustram os dados:

- (i) C(1): *A morte do matador*
- (ii) C(4): *La Muerte del matador*
- (iii) C(6): *La muerte del matador*
- (iv) C(2): *La muerte del matador*
- (v) C(3): *A morte do matador*
- (vi) C(5): *A morte do matador*

Apesar das opções dos alunos C (4), C (6) E C(2) estarem corretas, verificamos que elas estão centradas em um tradução literal do léxico. Abaixo listamos as considerações de cada um dos alunos acerca do processo tradutório que justifica nossa afirmativa acima:

- (i) C(1): *Eu senti dificuldades principalmente em traduzir as gírias apresentadas no poema, outra coisa foi conjugar alguns verbos, com execução de ser e estar” (grifo meu)*
- (ii) C(4): *Achei uma atividade fácil, porém com algumas palavras complicadas de serem traduzidas como: velentão, traidero, purção e vigarista. (grifo meu)*
- (iii) C(6): *tive dificuldades nas gírias (desaprovado, mulé) também na parte que o dicionário dava apenas o verbo. (grifo meu)*
- (iv) C(2): *Por ser um poema que carrega características regionais nordestinas é necessário mais atenção nas palavras locais, nas gírias e dialetos. (grifo meu)*
- (v) C(3): *Tive um pouco de dificuldade em palavras que são parecidas com o português. (grifo meu)*
- (vi) C(5): *Na minha tradução o que eu achei mais fácil foi poucas palavras. (grifo meu)*

Como podemos perceber, a fala dos alunos-tradutores apontam que suas estratégias tradutórias estavam focadas no léxico, porém observamos que não foi feita nenhuma menção ao conteúdo ou ao sentido das palavras no contexto do texto base em língua portuguesa. Os alunos C(1), C(3) e C(5) não realizaram a tradução do título da poesia. Quando analisamos o conteúdo das traduções verificamos que as opções tradutórias de todos os alunos continuam centradas no léxico, na tradução palavra por palavra, desconsiderando o contexto e alguns

elementos intratextuais como a sintaxe e a composição frasal. Abaixo destacamos as falas de cada um deles a respeito do processo tradutório e alguns exemplos dos trechos traduzidos que comprovam nossa constatação. Em primeiro lugar vemos a visão deles da atividade tradutória:

- (i) C(3): “Tive um pouco de dificuldade em palavras que são parecidas com o português”; (grifo meu)
- (ii) C(2): “ao fazer a tradução nos primeiras linhas foi difícil, mas na segunda já se torna fácil. Isso acontece pela falta de costume no uso do dicionário”. (grifo meu)
- (iii) C(1): “Eu senti dificuldades principalmente em traduzir as gírias apresentadas no poema, outra coisa foi conjugar alguns verbos, com execução de ser e estar.” (grifo meu)
- (iv) C(6): Tive mais dificuldade nas gírias (desaprovado, mulé) (grifo meu).
- (v) C(4): Foi uma atividade proveitosa, onde podemos observar algumas palavras em espanhol, na qual eu não conhecia. (grifo meu).
- (vi) C (5): “Tem pouca coisa específica nos dicionários, porém outras palavras que estão óbvias.” (grifo meu)

Listamos agora os exemplos de cada um dos tradutores citados:

**Quadro 8:** Traduções do grupo de controle do poema " A morte do matador"

POEMA ORIGINAL	POEMA TRADUZIDO
Eu num gosto dessa história Que agora eu vou contá História de valentia De brabeza e de fuá	(i) C(3): Yo <u>em um gusto de esa</u> historia qué ahora yo uso contar historia de valentia di peripécia e de <u>Mirá</u> . (grifo meu)
Confesso, sou injuado Mais sério do que defunto	(ii) C(2): declarado, soy <u>enjoado</u> , más serio que difunto. (grifo meu)
De revolver e espingarda Metralhadora e canhão. Eu nasci "desaprovado" Dos lado que todos têm	(iii) C(1): De <u>revolver e escopeta</u> , ametralladora e <u>cañón</u> , yo <u>nací</u> desproveído del lado que todos <u>tener</u>
Eu nasci "desaprovado" Dos lado que todos têm Num tenho lado criança Lado mulé, nem do bem Só tenho lado abusado E não fico sossegado Do lado de seu ninguém.	(iv) C(6): Yo <u>nací vacío dos</u> lados que todos <u>tiene</u> no tengo lado niño lado mujer, ni del <u>do bien só</u> tengo lado atrevido e <u>no me siento tranquilo do lado su ninguém</u> . (grifo meu)
Já matei vinte valente Matei uns dez valentão Uns vinte e tanto safado Uns oitocentos ladrão	(v) C(4): Ya <u>matei</u> veinte valiente, <u>me maté</u> unos diez matones, <u>un</u> veintiocho <u>safado</u> , <u>uno</u> ochocientos ladrones. (grifo meu)
O dia que eu morri Foi quando tu me "olhô" Todas "fulôre" que "chêra" Naquele dia "cheirô"	(vi) C(5): Cuando <u>fué</u> tú me <u>ojo</u> , todas <u>fulore</u> que <u>chera</u> , naquele día <u>cheirô</u> . (grifo meu).

Fonte: autoria própria

Na tradução do aluno C(3) o foco está, como no texto original, no personagem matador, porém o uso do verbo gostar não foi adaptado à realidade do falante hispano. Fato este que demonstra que o tradutor estava concentrado no texto base e não na cultura meta. Outro exemplo claro é o uso da conjunção “e” e na palavra “mirá”. A opção tradutória mais adequada nos dois casos seria: “No me gusta”, “y” e “Mirar”. No caso do aluno C(2) são dois os equívocos, pois quando ele opta por “declarado” para a tradução do verbo “confesso” fica claro que ele entendeu o sentido da expressão no texto original, porém não fez a adequação correta ao texto meta e a cultura meta, tendo em vista que a palavra “declarado” não pode ser usada com esse sentido no espanhol. O mesmo acontece com a opção palavra “enjoado”. Facilmente o leitor do texto meta a confundiria com “enojado” ou “enjoyado”, causando um problema na recepção da mensagem. Ao tomar esta decisão, leva em consideração o léxico do texto original e não o sentido, ou conteúdo, destas palavras na cultura meta. No caso do aluno C(6) observamos um texto melhor adaptado à cultura meta com exceção das opções tradutórias “dos lados”, “todos tiene” “do bien” e “só tengo”. O uso das expressões está condicionado ao léxico do texto original como também o fez os outros tradutores. No texto original estas expressões estão construídas da seguinte forma:

[...]Eu nasci "desaprovado"  
Dos lado que todos têm  
Num tenho lado criança  
Lado mulé, nem do bem [...] (Quirino, 1996, p. 65)

É importante destacar a opção tradutória da palavra “desaprovado” por “vacío”. Fica evidente que o tradutor entendeu o sentido da palavra no texto base e na cultura base e a adaptou ao texto meta e a cultura meta. Considerando que ele não teve nenhuma informação a respeito da tradução funcional, acreditamos que foi algo intuitivo, ou como Nord (2012) chamaria: uma pressuposição. De acordo com a autora alemã “As pressuposições compreendem, pois, toda aquela informação que o emissor considera (pressupõe) como parte do “horizonte” dos receptores.” (tradução do pesquisador). No caso das opções tradutórias do aluno C(4), ao decidir usar “matei” e “me matí” como tradução de “matei” fica evidente o desconhecimento do elemento intratextual sintaxe da língua meta. Fato este que se repete pela preferência de “un” e “uno”, em lugar de “unos”. Em nosso segundo encontro o grupo de alunos realizou a tradução do poema “voltando para o Nordeste”. Nesse dia somente quatro (4) alunos dos seis (6) participaram da atividade, pois o restante não foi ao encontro como combinado e informaram que estavam doentes. Novamente dividimos a poesia em trechos e cada aluno ficou com uma parte do texto. Más uma vez iniciaremos nossa análise pelo título da poesia. A seguir detalhamos as suas opções tradutórias:

- (i) C (1) *Voltando al nordeste*
- (ii) C (3): *Volviendo hacia el Noreste*
- (iii) C (4): *Frente al Nordeste*
- (iv) C (5): *Voltando al nordeste*

É interessante observar os caminhos tradutórios desses trechos. No corpus da tradução do aluno C (3) o uso da expressão “hacia”, mesmo que de forma correta nas frases acima, faria com que os leitores da língua meta pudessem ter um entendimento diferente da poesia, tendo em vista que o leitor poderia interpretar que o personagem não teria a intenção de chegar à região nordeste, mas somente queria dirigir-se a ela. No texto base, a intenção do autor/emissor é relatar o caminho de volta para sua terra natal. A preposição “hacia” indica na “direção de” e destino. Quando nos concentramos nas opções dos alunos C(1), C(4) e C(5) confirmamos mais uma vez a escolha tradutória baseada principalmente no léxico. Acreditamos que o aluno C (4) que optou por usar a palavra “frente” como tradução de

“voltando”, o fez baseando-se na expressão “al frente” que segundo a RAE (2018), tem o sentido de “adelante”. Ou seja, realmente essa opção tradutória foi realizada com foco somente no léxico, não sendo levados em consideração o conteúdo e o léxico (elementos intratextuais). Com relação ao uso palavra “voltando” que foi traduzido como “voltando” consideramos erro lexical de adequação à língua e a cultura meta. Abaixo listamos suas considerações sobre a atividade de tradução que reafirmam nossa análise:

- (i) C (1): *Confesso que senti grande dificuldade na questão do sentido de palavras e expressões (grifo meu)*
- (ii) C (4): *[...] dentro do texto, existiam algumas palavras típicas de palavras típicas do palavreado nordestino, no qual tivemos que adivinhar a tradução. (grifo meu)*
- (iii) C (3): *Esse texto trata muito o nordeste e nossa cultura.*
- (iv) C (5): *Não achei muito complicado, houve palavras poucas que não dá para entender, [...] retrata nosso viver nordestino tudo o que vivenciamos e falamos.*
- (v)

Ao analisarmos as traduções como um todo, constatamos que mesmo mais atentos ao contexto do texto original, os alunos-tradutores, de forma geral, ainda mantiveram o foco na tradução literal de palavras. Este fenômeno explica-se com o que Hurtado Albir (1998) chama de tradução interiorizada. De acordo com Lucindo (2006), a tradução interiorizada é feita por todo aprendiz de LE. Para a autora “Este tipo de tradução se justifica, já que a LM é a ponto de referência dos alunos, e tudo que estes constroem ou destroem em relação à LE é partir dos conhecimentos que tem de sua LM”. (LUCINDO, 2006, pg. 04). Em um segundo plano, a tradução literal também pode ser explicada nas falas dos alunos acima, pelo fato deles associarem dificuldade de tradução ao sentido das palavras e a sua ligação com a tentativa de “adivinhar” a palavra adequada quando traduzida. Ou seja, não houve uma reflexão acerca da adequação do sentido ou do conteúdo do léxico e da sintaxe ao contexto da língua meta e, conseqüentemente, ao próprio texto produzido em espanhol. Em outras palavras, foram produzidos textos não funcionais em língua espanhola. Citamos abaixo alguns exemplos:

**Quadro 9:** Traduções do grupo de controle do poema " Voltando para o Nordeste"

POEMA ORIGINAL	POEMA TRADUZIDO
Escuto o choro dos meninos arengando, Só tem doze se criando e a tudim eu quero bem	(i) C(1): Escuchar <u>el rollo dos chicos altercos, so ter doce</u> se creando, a cada uno quiero bien. (grifo meu).
Escuto o berro da "oveia" desgarrada, Chocaiado da boiada, Aboio do boiadeiro	(ii) C(3): Escuchar el bramido <u>da oveia perro callejero, chocaiado de ganado, aboio de lo</u> pastor. (grifo meu)
Tá vendo aquela dentro daquela rede amarela? Adivinhe quem é ela Ela é o meu xodó	(iii) C(4): <u>bien venta</u> aquel adentro <u>así</u> red amarillo <u>conjeturas</u> quién es ella, ella es mi <u>amada</u> . (grifo meu)
Sinto o balanço da minha rede amarela, Quando o carro na banguela embiloca na ladeira	(iv) C(5): Siento el balence <u>de la mi</u> red amarilla, cuando el coche <u>de la sin dientes, embiloca na cerro</u> . (grifo meu)

Fonte: Autoria própria.

O aluno C (1) decide utilizar “escuchar” para a tradução de “escuto”. Mesmo que o sentido da mensagem não esteja alterado e que o receptor do texto meta consiga compreendê-la, fica evidente que não foi levada em consideração a sintaxe da língua meta. Ainda que aos infinitivos em espanhol adotem uma das formas ar, er, ir e podem fazer referência a ações futuras, o uso do verbo flexionado em indicativo não é adequado. Passa a noção do real e não do provável. Tal equívoco também aparece nas escolhas de “só ter” e “se criando”. Em C (3) o aluno não traduziu as palavras “da”, “chocaiado” e “aboio”. Presumimos que no primeiro caso deve-se ao fato de não levar em consideração mais uma vez a sintaxe da língua espanhola que não pede contração entre a preposição “de” e o artigo “a”. As duas últimas já estariam relacionadas ao fato de não ser levada em consideração a cultura base. Ao traduzir “oveia desgarrada” para “perro callejero”, a mensagem chegaria ao receptor do texto meta de forma equivocada. Outro exemplo de não adequação à sintaxe da língua meta por estar somente centrado na língua base é o uso de “de lo pastor” como tradução da frase “do boiadeiro”. O uso da preposição “de” mais o artigo “o” não apocopada é característico da língua portuguesa e não da língua espanhola. Na terceira amostra vemos que o aluno C (4) ao tentar traduzir o verso “Tá vendo aquela dentro da rede amarela, adivinhe quem é ela, ela é o meu xodó” Quirino (1996, p.150), faz também opções baseadas somente no léxico, deixando de perceber possíveis equívocos no conteúdo e na sintaxe no processo de translação da língua base para a língua meta. Vejamos o exemplo: “red amarillo” em tradução de “rede amarela”. A falta de concordância nominal entre as duas palavras deixa clara a recorrência à tradução por palavras isoladas. Ao usar a palavra “conjetura” para a tradução da palavra “adivinha”, o aluno comete um equívoco de conteúdo (sentido). Fato este que acontece também no último caso, quando o aluno C (5) usa a frase “el coche de la sin dientes” para a tradução de o “carro na banguela” na tentativa de tradução literal da expressão “na banguela” que significa que o carro não está em marcha e desce uma ladeira mais rapidamente. Ele opta por fazer a tradução literal da palavra “banguela” esquecendo de refletir sobre o sentido dessa expressão na cultura base e como ela deveria chegar na cultura meta. Quiçá o uso da expressão “muy rápido” seria melhor entendida pelo leitor da cultura meta.

Nessa segunda atividade os alunos demonstraram-se mais atentos ao contexto e ao tema do texto original. Vejamos algumas de suas citações sobre o processo tradutório que comprovam nossa afirmação:

- (i) C(1): *achei muito interessante esse poema, pois retrata bem a cultura do palavriado nordestino. (grifo meu)*
- (ii) C (3): *Esse texto trata muito o nordeste e nossa cultura.*
- (iii) C(5): *achei bem interessante a letra, pois retrata nosso viver nordestino, tudo que vivenciamos e falamos. (grifo meu)*

Apesar de praticamente todos informarem que não acham a tradução uma atividade difícil, verificamos que todos os equívocos cometidos estão relacionados ao entendimento do ato de traduzir como a substituição literal de uma palavra por outra.

Em nosso terceiro encontro o grupo de alunos realizou a tradução da poesia “Paisagem de interior”. Como nas propostas pedagógicas anteriores, iniciamos nossa análise pelo título da poesia. Desta forma, todos os alunos realizaram a tradução do título. Vejamos algumas das opções tradutórias:

- (i) C (2): *Paisagem del Interno*
- (ii) C (3): *Paisaje del Interior*
- (iii) C (5): *Paisaje del Interno*

Os alunos C(2) e C (5) mais uma vez realizaram uma tradução equivocada e baseada no léxico da língua base. Ao escolher a palavra “interno” para substituir “interior”, obstaculizaram a compreensão do leitor da língua meta sobre o conteúdo do tema a ser abordado. Verificamos também que a opção tradutória dos dois alunos levou em consideração principalmente a sintaxe do texto base (aspecto intratextual). O título do poema no texto original é “Paisagem de Interior”, ou seja, com o uso da preposição “de” sem o artigo “o”. Todos os alunos são oriundos de uma região onde é natural o uso de contrações das partículas “de” +” o” na linguagem coloquial. É comum que as pessoas usem “Paisagem do Interior”. Ou seja, por conta do uso da língua base em sua região eles alteraram o título original e desconsideraram a sintaxe da língua meta. No caso do aluno C (3) observamos uma tradução correta do ponto de vista de conteúdo, considerando RAE (2018) define a palavra “interior” como “parte central de um país, em oposição às zonas costeiras ou fronteiriças” (tradução do pesquisador), mas inadequada do ponto de vista sintático. Esse texto seria sintaticamente estranho para um leitor nativo de língua espanhola, pois nessa situação não é necessário o uso da contração “del”, estando mais adequada a expressão “Paisaje de interior”.

Ao explorarmos as traduções do corpo da poesia, observamos as opções tradutórias foram semelhantes às dos dois primeiros textos, de forma geral, os alunos mantiveram o foco na tradução literal, de palavras sem atenção aos elementos extratextuais e intratextuais do texto na língua meta. Vejamos alguns exemplos:

**Quadro 10:** Tradução do grupo de controle do poema "Isso é cagado e cuspidor paisagem de Interior"

POEMA ORIGINAL	POEMA TRADUZIDO
buchuda sentindo dor com o filho quase parido isso é cagado e cuspidor paisagem de interior	(i) C (2): una embarazada con dolor con un hijo venido eso es del mismo modo de una paisagem del interno
isso é cagado e cuspidor paisagem de interior	(ii) C (3): este es cagado escupido paisaje del interior
menino quereno olhar as calça da lavadeira	(iii) C (5): Niño querer mirar el pantalón la lavandera

Fonte: Autoria própria.

Na primeira amostra o aluno ao traduzir o texto original “buchuda sentido dor” vemos que o aluno faz a devida adequação à cultura meta e conseqüentemente a língua espanhola da palavra “buchuda”. No texto original a palavra faz referência a uma mulher grávida com as dores do parto. É interessante observar que não houve tradução literal das palavras, e sim, uma adequação do conteúdo: uma pressuposição. Porém observamos que não houve a adequação sintática na translação para a cultura meta ao optar pela palavra “venido”. Seguramente a opção melhor seria “llegando”.

No segundo exemplo temos a tradução para o texto meta da expressão “cagado e cuspidor”. Na cultura base esta expressão significa “muito parecido” ou “idêntico”. A opção tradutória do aluno foi realizar uma tradução literal das palavras e não levou em consideração o sentido dela na cultura base e o que ela poderia significar (conteúdo) na cultura meta. Certamente o leitor do texto meta não a entenderia, ou a entenderia de forma equivocada, tendo em vista que o dicionário da RAE (2018) define a palavra “cagado” como “dito de uma pessoa: covarde, medroso de pouco espirito” (tradução do pesquisador). No terceiro exemplo temos a tradução do texto original “Menino quereno olhar as calças da lavadeira”. O tradutor usa a palavra “pantalón” para referir-se às calças. Na verdade, esta palavra isoladamente pode



ser traduzida dessa forma. Porém, dentro do contexto do texto original o significado dela é “calçinha” que em espanhol poderia ser substituída por “bragas”. Assim, concluímos que esta opção tradutória está baseada somente no léxico sem a devida compreensão da cultura base e consequentemente a sua adequação à cultura meta.

#### 4.2.1 Dificuldades dos alunos do grupo de controle

Nesta seção mostramos as dificuldades dos alunos na primeira fase da pesquisa. Optamos por listá-las levando em consideração os fatores intratextuais e extratextuais. No quadro abaixo realizamos um recorte dos elementos intratextuais sintaxe, léxico, conteúdo e pressuposição por entender que os alunos não tiveram problema em compreender o tema no texto original nem no texto meta e que o elemento composição está relacionado diretamente ao elemento sintaxe. Vejamos o primeiro quadro:

**Quadro 11:** Resumo das dificuldades dos alunos na primeira fase da pesquisa

INTRATEXTUAL	DIFICULDADE	POEMA	ALUNO
Sintaxe	Yo em num gusto historia qué ahora yo uso contar historia de valentía di peripecia e de mirá	1 <sup>a</sup>	C3
	Ya matei veinte valiente, Me matí, unos diez matones	1 <sup>a</sup>	C4
	Escuchar el bramido da oveia, perro callejero, chocaiado de ganado, aboio de lo pastor	2 <sup>a</sup>	C3
Léxico e conteúdo	Declaro, soy enjoado, más serio que difunto Um veitiocho safado	1 <sup>a</sup>	C(2)
	Bien venta aquel adentro así red amarillo conjeturas quien es ella, ella es mi amada.	2 <sup>a</sup>	C(4)
	Este es cagado escupido	3 <sup>a</sup>	C (3)

Fonte: Autoria própria.

Com relação à análise do conteúdo Nord (2012, pg. 98) aclara que está focada no léxico e “[...] manifesta-se sobre tudo na semântica das formas léxicas e sintáticas (palavras, orações, tempo, modo, etc.) usadas nos textos [...]”. Ainda de acordo com a autora na análise do conteúdo devem ser levados em consideração elementos como o meio coesivos, conotações, e se a informação interna do texto será equivalente ou não á do texto meta no

processo translativo. Em todas as traduções encontramos elementos que provam que os alunos não realizaram uma análise do conteúdo do texto base e consequentemente produziram palavras semanticamente equivocadas nos texto meta. Vejamos o exemplo do aluno C4. Ele opta por usar a palavra “conjeturas” como opção de tradução da palavra “advinha” do texto original. No tocante à análise da sintaxe a Nord (2012, pg. 129) enfatiza que as características sintáticas de um texto dependem dos outros fatores intratextuais, especialmente do conteúdo e da composição, do léxico, e das características suprasegmentais. Ela ressalta que “Entre os fatores extratextuais, o que afetam mais às características sintáticas são a intensão, o receptor o meio.” (NORD, 2012 pg. 129). Ou seja, a tendência é que uma análise equivocada do léxico, do conteúdo e do receptor do texto base gere a produção de uma sintaxe equivocada no texto meta. Isso fica evidente nas opções tradutórias dos alunos C3 e C4 na primeira poesia. Como já mencionamos antes o aluno C3 opta por escrever na língua meta um texto sintaticamente adequado à língua base quando escreve “yo num gusto” em lugar de “me gusta”. Como podemos perceber a análise do léxico do texto base é essencial para uma reflexão sobre o léxico, o conteúdo e a sintaxe do texto meta. Assim, pelas opções tradutórias fica evidente que os alunos do grupo de controle não realizaram uma análise lexical funcional do texto base e consequentemente cometeram muitos equívocos no processo de tradução. Certamente não houve compreensão do encargo (objetivo) da tradução. Vale destacar que os alunos deixaram também de considerar outros fatores como as pressuposições e a composição textual. Para Nord (2012, pg. 105) “as pressuposições compreendem, pois, toda aquela informação que o emissor considera (=pressupõe) como parte do “horizonte dos receptores”. Vejamos a dificuldade do aluno C3, na segunda poesia, de realizar uma pressuposição com relação ao léxico e conteúdo. O não pensar no horizonte de quem vai receber o texto pode ter levado a uma opção tradutória equivocada como afirma Nord (2012):

Preferimos o conceito de “pressuposição”, por que enquadra melhor na perspectiva emissora que adotamos para a análise intratextual. Além disso, o termo marca o aspecto dinâmico que implica a orientação ativa na direção do receptor, por parte do emissor, em um processo de produção textual (NORD, 2012, p. 105)

Sobre a composição textual a autora considera que estrutura informativa do texto está composta por uma quantidade de microestruturas. Ela ainda assevera que “uma das características intratextuais da composição, pode ser ordem cronológica indicada pelos tempos do verbo” (NORD, 2012, pg. 113). A tradução do aluno C4, na primeira poesia, já exemplificada no parágrafo anterior, além de evidenciar uma dificuldade de adequação sintática também mostra uma não compreensão da composição textual do texto meta.

O segundo quadro lista as dificuldades relacionadas aos fatores extratextuais nas opções tradutórias dos alunos do grupo de controle. Também foi realizado um recorte levando em consideração os elementos extratextuais intensão do emissor, receptor, lugar, tempo, motivo e função textual. Entendemos que o elemento emissor pode ser analisado a partir da verificação se os alunos identificaram ou não a intensão deste. Com relação ao meio não percebemos dificuldades em identifica-lo.

**Quadro 12:** Resumo das dificuldades extratextuais dos alunos na primeira fase da pesquisa

EXTRATEXTUAL	DIFICULDADE	POEMA	ALUNO
Intensão do emissor	Cuando fue tú me ojó, todas fulore que chera, naquele dia cheiró	1 <sup>a</sup>	C(5)
	Conjeturas quien es ella, ella es mi amada	2 <sup>a</sup>	C(4)
	este es cagado escupido paisaje del interior	3 <sup>a</sup>	C(3)
Receptor	1-Yo em um gusto de esa historia qué ahora yo uso contar	1 <sup>a</sup>	C3
	2-Siento el balence de la mi red amarilla, cuando el coche de la sin dientes, embiloca na cerro	2 <sup>a</sup>	C5
	3- Niño querer mirar el pantalón la lavandera	3 <sup>a</sup>	C5
Lugar	1-Ya matei veinte valiente, me matí unos diez matones	1 <sup>a</sup>	C (4)
	2- chocaiado de ganado, aboio de lo pastor	2 <sup>a</sup>	C (5)
	3- una embarazada con dolor con un hijo venido	3 <sup>a</sup>	C (2)
Tempo	1- Cuando fue que tú me ojo, todas fulore que chera, naquele dia cheirô	1 <sup>a</sup>	C (5)
	2-Escuchar el rollo dos chicos altercos, so ter doce se creando a cada uno quiero bien	2 <sup>a</sup>	C (1)
Motivo	1- Cuando fue que tú me ojo, todas fulore que chera, naquele dia cheirô	1 <sup>a</sup>	C (5)
	2- Siento el balence de la mi red amarilla, cuando el coche de la sin dientes, embiloca na cerro	2 <sup>a</sup>	C (1)
	3-este es cagado escupido paisaje del interior	3 <sup>a</sup>	C (3)
Função textual	Dificuldades em compreensão da intensão emissora, receptor, lugar, tempo e motivo	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup>	C (5), C(3), C(4) C (4), C(5), C(1) C(3), C(5), C(2), C(3)

Fonte: autoria própria.

Sobre a intensão do emissor Nord (2012) afirma que:

Para o tradutor é importante conhecer a intensão do emissor por que esta determina a redação do texto respeito ao conteúdo (tema, seleção das informações) e à forma (p.ex., macroestrutura, meios estilístico-retóricos, formas de coesão, emprego de elementos não verbais, etc) que, por sua vez, marcam o gênero (NORD,2012. P. 53) (tradução do pesquisador)

Podemos perceber que é essencial para a produção textual no tocante a forma e ao conteúdo a identificação da intenção do emissor do texto original. A intensão do emissor dos poemas é retratar o cotidiano do homem do campo do nordeste brasileiro. Na primeira, o poeta mostra a figura do nordestino valente, matador, que se transforma em uma pessoa de bem quando se apaixona, na segunda ressalta a alegria deste homem do campo em poder voltar para sua terra natal e na terceira retrata as diferentes paisagens do interior do nordeste. O quadro acima detalha os equívocos cometidos pelos alunos C5, C4 e C3 na primeira, na segunda e na terceira traduções respectivamente, oriundos da não reflexão sobre qual era a intensão do emissor no texto original. O uso da palavra das “fulore” e “ojó” pelo aluno C5, “conjeturas” pelo aluno e C4 e da expressão “cagado escupido” pelo aluno C3 deixa muito claro que o texto produzido por eles não funcionam na cultura meta, pois não refletiram sobre como a intensão do emissor poderia ser transcrita para o texto meta obedecendo ao princípio da lealdade textual. Sobre o tema Nord (2012, p. 32) aclara que o tradutor está sujeito a algumas exigências e informa que “por uma parte espera-se que respeite as intenções emissoras expressadas no TB, e por outra parte, o TM deve funcionar na cultura meta” (Tradução do pesquisador).

Com referência ao receptor a autora alemã esclarece que o “receptor do TM diferencia-se do receptor do TB, antes de tudo por pertencer à outra comunidade cultural e linguística.” (NORD, 2012, p. 57), Por este motivo, ela deixa claro que em uma tradução não se pode referir-se ao mesmo receptor do texto original. Quando analisamos a tradução do aluno C3 na primeira poesia fica evidente que ele não identifica o receptor da cultura meta e refere-se ao receptor do texto original quando opta por usar “yo... gusto de esa história”. O mesmo acontece com as traduções do aluno C5 nas segunda e terceiras poesias quando utiliza “embiloca na cerro” e “querer mirar”. Sobre as informações obtidas a partir da análise do receptor Nord (2012) ainda assevera que:

A informação obtida mediante a análise da pragmática receptora permite, por sua vez, tirar conclusões sobre a intensão do emissor, do lugar, do tempo da comunicação (p.ex., idade e origem do receptor), a função textual (a base da intensão receptiva) e as características intratextuais. (NORD, 2012, p. 59) (tradução do pesquisador)

Consequentemente, uma má análise do elemento extratextual receptor implicará em equívocos com relação ao lugar, tempo. Fato este também observado em nossa análise das traduções do grupo experimental. A respeito do elemento extratextual lugar Nord (2012) esclarece que:

As informações obtidas sobre o lugar da produção textual permitem, pois tirar conclusões sobre a afiliação cultural do emissor, assim como o receptor, o meio (no caso de meios limitados e um lugar determinado), o motivo ( ao menos em conexão com a dimensão temporal), y sobre as características intratextuais (p.ex.,variantes linguísticas regionais, expressões dêiticas). (NORD, 2012, p. 67) (tradução do pesquisador)

Logo, buscar informações sobre o lugar também é fundamental para o processo tradutório, pois através dessa informação é possível obter informações sobre o receptor, o

meio e principalmente sobre os elementos intratextuais. Ao examinar as traduções dos alunos C (4) e C (5) evidenciamos que os tradutores cometeram erros relacionados ao receptor e a sintaxe (elemento intratextual) do texto meta. No primeiro caso, o aluno C (4) utiliza “matei” e “matí”, em lugar de “maté”, erros sintáticos e o aluno C (5) emprega as palavras “chocaiado” e “aboio”, em lugar de “cencerro” e “canto” erros de conteúdo, ambos equívocos relacionados ao não entendimento do lugar do texto meta e conseqüentemente ao receptor deste texto. Outra dificuldade dos alunos está relacionada ao elemento extratextual tempo. A respeito deste elemento Nord (2012, pg. 69) ressalta que “junto aos aspectos linguísticos a dimensão temporal pode servir para aclarar o plano de fundo comunicativo do emissor e do destinatário, com o que contribui com algumas palavras chaves para a compreensão da intensão emissora” (tradução do pesquisador). O texto produzido pelo aluno C (1) demonstra que a intensão emissora não pode ser transferida para o plano de fundo comunicativo do destinatário tendo em vista que os aspectos linguísticos das palavras “escuchar”, “dos”, “ter” e “se creando” não estão adequados ao contexto deste destinatário. Outra dificuldade apontada foi com relação ao motivo pelo qual se escreveu o texto. Nord (2012) chama a atenção para o fato de que:

O motivo pode anunciar certas características convencionais no texto que, por sua vez, guiam as expectativas do receptor. Em função do gênero, serão as seguintes características intratextuais as que podem ser determinadas pelo motivo da comunicação: conteúdo (se o motivo se menciona explicitamente no texto), vocabulário e sintaxe [...]. (NORD, 2012, p. 74) (tradução do pesquisador)

Ao analisarmos o trecho da tradução da segunda poesia do aluno C1 temos, em primeiro lugar, exemplos de equívocos lexicais e sintáticos que comprovam a dificuldade do tradutor em contrastar o motivo da produção do texto base com o motivo da produção do texto meta. Fica claro que as decisões translativas foram tomadas levando em consideração o contexto do emissor contrariando o que orienta a teoria funcionalista. Nord (2012, pg. 74) confirma nosso raciocínio quando afirma que: “o motivo comunicativo do TB tem que ser buscado normalmente no contexto do emissor/redator, as informações sobre o motivo do TM dão-se no contexto do iniciador, isto é, podem-se desprender muitas vezes do encargo da tradução.” Em outras palavras, ao traduzir o texto para a língua espanhola, especificamente para o jovens colombianos como foi determinado pelo encargo da tradução, o tradutor deveria buscar informações sobre o conteúdo, o léxico e sintaxe desse entorno e tomar as decisões translativas que tornasse seu texto mais funcional. Em segundo lugar, fica evidente que o aluno não entendeu o encargo ou objetivo da tradução.

Como podemos perceber as opções tradutórias dos três poemas, de forma geral, foram centradas na forma linguística e apresentaram inúmeros equívocos com relação ao conteúdo, ao léxico à sintaxe, à intensão do emissor, ao receptor, ao lugar, ao tempo ao motivo e à função textual no tocante ao texto na língua meta. Sobre esta última Nord (2012) a define como:

[...] a função comunicativa (ou a combinação de funções com comunicativas) de um texto em uma situação concreta, constituída pela constelação específica dos fatores extratextuais (papel do emissor e intenção emissora, receptor e expectativa emissora, meio, lugar, tempo e motivo). (NORD, 2012, pg. 75) (tradução do pesquisador)

O fato dos alunos sentirem dificuldades na identificação desses elementos e o adequarem à língua meta no processo de tradução indica que eles não compreenderam a função textual nesta língua e, como já mencionado, explica-se pela tradução interiorizada.

Estes equívocos também se explicam pela forma como eles entendem o processo tradutório apresentada na análise de perfil do grupo. A grande maioria ou possui uma visão tradicional da tradução ou não tem o menor entendimento do seu significado. Alguns alunos, mesmo levando em consideração aspectos culturais tanto da língua base como da língua meta,

demonstraram dificuldade de refletir sobre o processo translativo. Balboni (2011, p.07) condena este processo baseado somente nas questões lexicais e afirma que se trata também da “passagem, comparação, luta entre duas visões de mundo engastadas nas palavras, na língua”. O autor também faz referência à importância da tradução para a compreensão da natureza da língua nativa e da cultura de cada povo. Não obstante, é relevante considerar que em determinado momento da atividade os alunos já demonstraram interesse pelos aspectos culturais contidos nos poemas e isso é comprovado pelas respostas do questionário sobre o perfil da turma. A grande maioria gosta da cultura nordestina. O fato é que antes da atividade tradutória somente um aluno apontou a poesia como algo atrativo. No entanto, durante a atividade foram muitos os depoimentos a favor das poesias e dos conteúdos trazidos por ela.

Como já mencionamos em nossa metodologia após essa fase e antes de iniciar o processo de tradução com o grupo experimental, vimos à necessidade de usar textos auxiliares com base em Nord (1997). A autora destaca que estes podem servir de modelo e ajudam no processo tradutório, pois são estão escritos na língua meta. Ela ainda aclara que estes textos são muitos úteis quando não se tem o domínio da língua estrangeira com relação aos aspectos culturais e linguísticos.

### **4.3 Análise das Traduções do Grupo Experimental**

Seguindo o detalhamento do quadro C, foram realizadas as traduções dos poemas “A morte do matador”, “Voltando para o Nordeste” e “Isso é cagado e cuspidado paisagem de Interior”, nessa ordem. Esse grupo foi composto por seis alunos, diferentes dos alunos do grupo de controle, escolhidos de forma aleatória e atuou com a orientação da teoria funcionalista e com uso de dicionários. Como mencionamos anteriormente, no primeiro encontro conversamos sobre as características do gênero em questão, escutamos os áudios dos poemas, realizamos suas leituras e discutimos sobre os elementos extratextuais e intratextuais do modelo funcionalista de Nord (2012). No segundo encontro, orientados por Nord (1997), fizemos uso de textos auxiliares que serviram de modelo para que os alunos pudessem retirar maiores informações sobre os fatores extratextuais e intratextuais e para tentar diminuir as possíveis limitações dos alunos com relação aos aspectos culturais e linguísticos. No terceiro encontro distribuimos o roteiro de análise pré-tradutório (Quadro F), para que os alunos preenchessem antes de iniciar o processo tradutório e dividimos trechos da poesia “A morte do matador” entre os alunos. No quarto encontro entregamos novamente o roteiro de análise pré-tradutório e dividimos trechos da poesia “Voltando para o nordeste”. No quinto encontro, do mesmo modo, foi entregue aos alunos o roteiro de análise e dividida em trechos a poesia “Isso é cagado e cuspidado paisagem de interior”. Após terem concluído as traduções, os alunos fizeram a revisão dos textos e preencheram os diários de campo. Vejamos a análise dos trechos traduzidos da poesia “A morte do matador”:

**Quadro 13:** Traduções do grupo experimental do poema "A morte do matador"

POEMA ORIGINAL	POEMA TRADUZIDO
<p>Eu num gosto dessa história            Que agora eu vou contá            História de valentia            De brabeza e de fuá            História de muitas morte            "Pru" muita farta de sorte            eu só morri no "finár".</p>	<p>(i) E (3) No me gusta esa historia            que ahora voy a contar            historia de valentia de bravura y de            confusión            la historia de muchas muertes            mucha falta de suerte            yo morir al final</p>
<p>Todas "fulôre" que "chêra"            Naquele dia "cheirô"            Todas estrela que "bria"            Naquele dia "briou"</p>	<p>(ii) E (4): Todas flores que huele            En aquel día olió            Todas estrellas que brilla            En aquel día brillaba</p>
<p>Mais sério do que defunto            Num sou de trocar risada            Num sou puxar assunto            Num fujo da "bandidade"            E tendo mula "selvage"            Se for pra muntá eu munto.</p>	<p>(iii) E (1): Más serio que difunto            No soy de cambio risa            No soy de arrastar asunto            No de la cosas malas            Y teniendo mula salvaje            Si es para subir yo subo</p>
<p>Eu inté perdi a conta            De quantos tiro já dei            Mas as bala que "cuspiro"            "Chegaro" adonde mirei</p>	<p>(iv) E (2): Yo hasta he perdido a            cuenta            de cuantos disparos yo di            pero las balas que tiro            llegaron adonde apunté</p>

Fonte: Autoria própria.

No primeiro trecho, observamos na opção tradutória de E (3), uma preocupação com os elementos extratextuais e intratextuais. O texto original tem como receptor o homem do campo da região nordeste do Brasil. Abaixo o destacamos:

Eu num gosto dessa história  
 Que agora eu vou contá  
 História de valentia  
 De brabeza e de fuá  
 História de muitas morte  
 "Pru" muita farta de sorte eu só morri no "finár". (QUIRINO, 1996, p. 65)

É interessante perceber que o tradutor se preocupa em primeiro lugar com o receptor do texto meta. É nítida a adequação da linguagem regionalista do texto original para uma linguagem mais representativa do jovem colombiano, conforme foi orientado pelo encargo tradutório e como demonstram os exemplos "No me gusta", "voy a contar" e "de bravura y de

confusión”. Neste último exemplo fica mais clara ainda esta opção, pois a palavra “fuá” do texto original somente é encontrada por falantes do nordeste brasileiro. Esta palavra é sinônima de desordem ou tumulto. O tradutor opta por traduzi-la por “confusión” adequando-a à cultura meta. Em um segundo plano percebemos também a adaptação do elemento intratextual sintaxe, tendo em vista que o verbo gostar tem usos muito diferentes nos dois idiomas. O tradutor decide, de forma correta, retirar a preposição “de” e usar o pronome complemento “me” ao escrever o texto em língua espanhola, adequando-o à cultura meta. Outro exemplo claro desse ajustamento de sintaxe está no uso da perífrase de infinitivo “voy a contar”. Em português não se usa a preposição “a” e em espanhol é obrigatório o seu uso. Na parte final da tradução percebemos que não houve a flexão do verbo “morir” para o passado, em concordância com o texto original. Tal fato talvez tenha acontecido pelo fato de o tradutor ser um aprendiz do idioma estrangeiro e se utilize de estruturas internalizadas da língua portuguesa oral.

Nos trechos seguintes também é explícita a preocupação com os elementos intratextuais e extratextuais. Observemos o trecho do texto original para entendermos as opções de tradução do aluno E (4):

Todas "fulôre" que "chêra"  
Naquele dia "cheirô"  
Todas estrela que "bria"  
Naquele dia "briou" [...] . (QUIRINO, 1996, p. 65)

Como podemos ver, o texto original é rico em palavras regionalizadas que certamente causariam um problema de compreensão para o leitor da cultura meta. São elas: “fulôre”, “chera” e “bria”. Ao optar por “flores”, “huele” e “brilla”, o tradutor as adapta à cultura do receptor e, no caso da última, a ajusta à sintaxe da língua meta quando conjuga o verbo “oler” de forma correta. Não obstante, percebemos que um pouco mais adiante, ele opta por “brillaba” para a tradução de “briou”. Mesmo que do ponto de vista semântico não haja prejuízo para o leitor do texto meta, do ponto de vista sintático a melhor opção seria “brilló”. Ao escrever “brillaba”, o aluno E (4) deixa claro que a língua base interferiu no processo de tradução, não permitindo a adequação sintática à língua meta. Em outras palavras, no português falado na região do nordeste do Brasil é comum o uso do pretérito imperfeito do indicativo no lugar do pretérito perfeito simples. Este fato certamente acontece por que a língua espanhola ainda está em processo de internalização pelo aprendiz.

Em seguida analisamos o exemplo (iii). Más uma vez necessitamos do trecho do texto original para entender o caminho tradutório do aluno E (1):

Mais sério do que defunto  
Num sou de trocar risada  
Num sou puxar assunto  
Num fujo da "bandidade"  
E tendo mula "selvage"  
Se for pra muntá eu munto. [...] (QUIRINO, 1996, p.65)

Nesse trecho verificamos que aluno E (1) logo no início do processo tradutório não consegue fazer a adequação sintática da palavra “cambio” como tradução de “trocar”. Acontece o mesmo com a palavra “fujo” que não aparece na tradução do texto. Entretanto, observamos que ao final, nos dois últimos versos, existe uma preocupação com o elemento intratextual sintaxe. Ao decidir por “teniendo” em lugar de “tendo”, “subir” em lugar de “muntá” e “subo” em lugar de “munto”, ele as adéqua à sintaxe da língua espanhola e, conseqüentemente, à cultura do leitor do receptor do texto meta. É importante observar a tradução da oração condicional “Se for” do texto original. O aluno decide, de forma correta,



por usar o verbo “es”, em tempo presente, tendo em vista que na língua espanhola não existe o uso de condições com verbos em infinitivo ou não flexionados.

No último trecho fica mais evidente ainda a presença da análise de elementos intratextuais e extratextuais na opção de tradução do aluno E (2). No texto original:

Eu inté perdi a conta  
De quantos tiro já dei  
Mas as bala que "cuspiro"  
"Chegaro" adonde mirei (QUIRINO, 1996, p. 65)

Esse é um trecho também rico em palavras típicas da região nordeste. A não adequação à cultura meta com certeza traria equívocos na compreensão do leitor de língua espanhola. Destacamos as palavras “inté”, que na norma culta seria “até”, “cuspiro”, que seria entendido como “atirar”. É interessante observar que o aluno E(2) no processo tradutório ajusta o texto à cultura meta, logo pensa no receptor deste texto quando opta por traduzir “inté” por “hasta” e “cuspiro” por “tiro”. Ainda que não realize a tradução do artigo “a” no primeiro caso é interessante destacar o uso da preposição “hasta” que marca a denotação de limite ou fim como define a RAE (2018). No segundo caso fica mais evidente essa adequação, pois a expressão “cuspiro” na língua original está sendo usada de forma metafórica com o sentido de “atirar”. Sem esta reflexão sobre quem é o receptor do texto meta a tradução desta palavra seria equivocada. Por último, verificamos a preferência pelo uso do verbo composto “he perdido” como tradução de “perdi”. Este é o indício mais forte da adaptação do texto original à cultura meta, tendo em vista que é recorrente o uso do tempo composto em espanhol para demarcar ações passadas que, de certa forma, ainda se relacionam ao presente. Fato este que não acontece na língua portuguesa.

Como foi mencionado no introdutório desta seção, no quarto encontro realizamos a tradução da poesia “Voltando para o nordeste”. Somente 4 alunos, dos seis, estiveram presentes. Abaixo destacamos alguns trechos das traduções elaboradas pelos participantes:

**Quadro 14:** Traduções do grupo experimental do poema " Voltando para o Nordeste"

POEMA ORIGINAL	POEMA TRADUZIDO
<p>Seu motorista, siga pro nordeste Que eu sou cabra da peste, quero ver o meu xodó Mas na carreira, não passe de uma centena, Ligue o rádio, puxe a antena, Sintonize num forró</p>	<p>(i) E (3): Su conductor, siga hacia el nordeste Que soy hombre valiente, quiero ver mi amor Pero en la prisa, no pasa de un centenar Encienda la radio, tire de la antena Sintonizar en una canción popular</p>
<p>Daqui pra frente são três dias de viagem, Eu já to vendo miragem É a saudade matadeira</p>	<p>(ii) De aquí en adelante son tres días de viaje ya estoy viendo espejismo es la nostalgia apretando</p>
<p>Sinto o balanço da minha rede amarela, Quando o carro na banguela embiloca na ladeira Nesse balanço eu sinto cheiro de cachaça, De rolinha com fumaça, cheiro quente de beiju</p>	<p>(iii) E (2): Sinto el balance de mi red amarilla Cuando el coche muy rápido desciende la ladera En el que se mueve me siento olor de bebida caliente De pajarito con humo, olor caliente de fécula</p>
<p>Seu motorista, lá no fim desse asfalto</p>	<p>(iv) E (1): Su conductor la al final de</p>

O senhor pare que eu salto Que minha goela deu um nó Tá vendo aquela dentro daquela rede amarela? Adivinhe quem é ela Ela é o meu xodó	ese asfalto Usted me pare que salto Que mi garganta dio un nudo está viendo eso dentro de la red amarilla adivina quién es ella, es mi querida
---	---

Fonte: autoria própria.

No processo tradutório do primeiro trecho da poesia também é nítida a preocupação do aluno E (3) com os elementos intratextuais e extratextuais. Abaixo dispomos o trecho do texto original para que possamos compreender as opções de tradução do aluno:

Seu motorista, siga pro nordeste  
Que eu sou cabra da peste, quero ver o meu xodó  
Mas na carreira, não passe de uma centena,  
Ligue o rádio, puxe a antena,  
Sintonize num forró [...] (QUIRINO, 1996, p. 150)

O texto original mais uma vez possui uma série de expressões características da linguagem do homem do campo nordestino, isso acontece por que sua função é retratar toda a paisagem nordestina quando esse personagem decide voltar para sua terra natal. Ele relata tudo o que vê na direção de seu lugar. É a própria fala dele. O tradutor ao pensar no receptor deste texto deve adapta-lo à sua realidade cultural. Ao decidir traduzir “pro” por “hacia”, o leitor do texto meta não teria a menor dificuldade de compreender a função da poesia já explicitada acima: relatar a viagem da personagem na direção de sua terra natal. De acordo com a RAE (2018) esta preposição “denota o sentido de um movimento, uma tendência ou uma atitude”. (tradução do pesquisador). No verso seguinte a expressão “cabra da peste” é traduzida por “hombre valiente”. Em seguida, a expressão “xodó” é traduzida por “amor”. Observemos que do ponto de vista do sentido, estas palavras foram muito bem adaptadas à cultura meta, e conseqüentemente ao texto meta. Em outras palavras, o aluno usa dos elementos extratextuais: receptor, função textual e conteúdo para realizar a tradução. Verificamos também que o elemento intratextual sintaxe também é levado em consideração, embora tenhamos observado alguns equívocos como a não flexão do verbo sintonizar e do uso do pronome possessivo “su” como tradução de “seu”. Tal equívoco deve-se talvez ao fato de o aluno ter analisado a palavra de forma isolada. Ainda que em espanhol o verbo sintonizar não peça o uso da preposição “en”, e este uso talvez se explique pela tradução interiorizada, tendo em vista que o aluno ainda é um aprendiz desta língua, verificamos no último verso que ele opta por traduzir a palavra “forró” como “canción popular”.

Da mesma forma no trecho (ii) extraído da tradução do aluno E (4), observamos a mesma preocupação com os elementos extratextuais: receptor, função textual e conteúdo. Vejamos o texto base:

[...] Daqui pra frente são três dias de viagem,  
Eu já to vendo miragem  
É a saudade matadeira. (QUIRINO, 1996, p. 150)

Mais uma vez verificamos palavras típicas do português brasileiro e também do linguajar do povo nordestino como “pra frente” e “saudade matadeira”. Destacamos aqui a tradução da expressão “saudade matadeira”, em que “matadeira”, na verdade, e é uma derivação oral da palavra “matadora”, que significa aquela que mata. O aluno entende o sentido metafórico desta palavra na cultura base, que expressa um sentimento de falta tão forte que pode “matar”. Em seguida a adequa à cultura meta e a substitui por “apretando” que de acordo com a RAE (2018) significa “estreitar algo sobre o peito”. Dessa forma, deixa claro

para o receptor da cultura meta o mesmo sentimento de falta que aperta o peito do “eu” lírico. Do ponto de vista sintático observamos a adaptação de “eu to vendo” para “ya estoy viendo”. O tradutor opta por não usar o pronome sujeito em espanhol, uso recorrente no idioma como também conjugar o verbo “estar” de acordo com a norma culta espanhola.

Já no trecho (iii) verificamos um equívoco na sintaxe da tradução da palavra “sinto”, tendo em vista que a opção correta é “siento”. Porém verificamos uma tentativa de adequação do texto base à cultura meta quando o tradutor E (2) traduz o verso de Quirino (1996, pg. 150) [...] “Quando o carro na banguela embiloca na ladeira” [...] por “cuando el coche descende muy rápido la ladera”. O texto original traz, mais uma vez, uma linguagem oral característica da região nordeste, desta vez representada por uma expressão idiomática. O aluno E (2) entende que o carro desce, fora de marcha, uma ladeira, contexto este do verso no texto original, e o adapta à cultura meta para que o seu receptor possa entendê-lo. Interessante observar o raciocínio do aluno ao tentar traduzir o verso “nesse balanço eu sinto cheiro de cachaça”. A opção tradutória do aluno por traduzir “cachaça” por “bebida caliente”, demonstra que ele não conhece a palavra “aguardiente” do espanhol, porém tenta fazer uma adequação do vocabulário à cultura meta. No trecho (iv) quando o tradutor opta por usar as palavras “la”, “advinha” e “su”, aluno também comete equívocos de sintaxe. Não obstante, é interessante perceber a presença de uma análise a partir dos elementos extratextuais receptor e função textual, tanto no texto base como no texto meta. Abaixo descrevemos o texto original para entendermos melhor o caminho tradutório do aluno E (1):

Seu motorista, lá no fim desse asfalto  
O senhor pare que eu salto  
Que minha goela deu um nó  
Tá vendo aquela dentro daquela rede amarela?  
Adivinhe quem é ela  
Ela é o meu xodó (QUIRINO, 1996, p.150)

Ao optar por traduzir “O senhor pare que eu salto” por “Usted” para que salto”, percebemos que o tradutor leva em consideração a cultura meta, pois o uso da palavra “usted”, que não existe em língua portuguesa, demarca formalidade e respeito e deve ser usada na cultura hispânica em situações como a descrita, considerando o conteúdo da poesia, em que o personagem não tem intimidade com o condutor do ônibus. Se o aluno tivesse levado em consideração somente a cultura base, facilmente a teria traduzido como “tú” ou “vos”, pronomes muito característicos da língua oral portuguesa. Ainda que em espanhol o uso adequado da expressão “minha garganta deu um nó” seja “en mi garganta se hizo un nudo”, verificamos que do ponto de vista lexical e sintático houve uma adequação à língua meta. Outro elemento importante é a tradução da palavra “goela” por “garganta”. A primeira palavra é muito utilizada na cultura nordestina, sendo específica da linguagem oral desse povo. O aluno E (1) a traduz muito bem por “garganta” e a adapta à cultura meta de forma que possa ser entendida pelo receptor desta cultura. O aluno-tradutor comete um equívoco em usar a palavra “su” para a tradução da palavra “seu”. O mesmo aconteceu com o aluno E (3).

Por último, analisaremos trechos da tradução da poesia “Isso é cagado e cuspidor paisagem de interior”. Dos seis alunos, somente três compareceram ao encontro. Mais uma vez dividimos a poesia em trechos, por ser extensa. Das três poesias selecionadas para a atividade tradutória, esta última foi o grande desafio para o grupo de alunos, tendo em vista que o texto é repleto de um vocabulário muito específico da região nordeste do Brasil. Abaixo destacamos trechos das poesias traduzidas e a análise do caminho tradutório dos alunos:

**Quadro 15:** Traduções do grupo experimental do poema "Isso é cagado e cuspidor paisagem de interior"

POEMA ORIGINAL	POEMA TRADUZIDO
<p>Mastruz e erva cidreira  debaixo de jatobá  menino quereno olhar  as calça da lavadeira  um chiado de porteira  um fole de oito baixo  pitomba boa no cacho  um canário cantador  caminhão de eleitor  com os voto tudo vendido  isso é cagado e cuspidor  paisagem de interior</p>	<p>(i) E (3): Mastruz y hierba cidera  Debajo de jabotá  Niño queriendo mirar  Los pantalones de la lavadera  Un chiado de portera  Un fuelle de ocho bajos  Pitomba buena en el racimo  Un canario cantante  Camión de elector  Con voto todo vendido  Eso es semejante  Paisaje de interior</p>
<p>Meninas na cirandinha  um pula corda e um toca  varredeira na fofoca  uma saca de farinha  cacarejo da galinha  novena no mês de maio  vira-lata e papagaio  carroça de amolador  fachada de toda cor  um bruguelim desnutrido  isso é cagado e cuspidor  paisagem de interior</p>	<p>(ii) E (6): Chicas en la calle  Una pula cuerda  Barrendero en la cotilleo  Una bolsa del harina  Cacarea de galina  Novena en mes de mayo  Perro y loro  Carroza de afilador  Fachada de todo el color  Uno niño desnutrido  Eso es igual al  La paisaje del interior</p>
<p>um cabritinho que berra  uma manteiga da terra  zoadada no mei da feira  facada na gafeira  matuto respeitador  padre prefeito e doutor  os home mais entendido  isso é cagado e cuspidor  paisagem de interior</p>	<p>(iii) E(2): Un chivito que grita  una mantequilla de nata  alboroto en medio de la feria  puñalada en cubiertos  niño de respeto  sacerdote, intendente y doctor  los hombres más inteligentes  eso es la cara del noreste</p>

Fonte: autoria própria.

No trecho (i), verificamos a dificuldade do tradutor E(1) em adequar à realidade da cultura meta as palavras “matruz”, “cidera”, “jatobá” e “pitomba”. Isso talvez tenha ocorrido pelo fato de serem expressões que retratam ervas e frutas específicas da região nordeste e que nessa situação seria necessário mais tempo para que o aluno buscasse termos equivalentes característicos da cultura meta para substituí-los. Um pouco mais adiante temos também o uso equivocado da palavra “portera” que podia ter sido traduzida por “puerta”. No entanto, no restante da tradução é possível verificar um cuidado com a adequação da cultura base à cultura meta. Como primeiro exemplo temos o uso da palavra “chiado” pelo aluno que tem o mesmo sentido da palavra “piar.” Conforme com o dicionário da RAE (2018) estas palavras são equivalentes. Outro exemplo é o uso da palavra “bajos” fazendo referência ao som grave produzido pelo “fole” ou “acordeão”. Como último exemplo, citamos a tradução do final do trecho correspondente à expressão idiomática “Isso é cagado e cuspidor, paisagem de interior”.

Esta expressão, como já foi mencionado, significa que uma coisa ou pessoa é semelhante ou parecida a outra. O aluno, pensando na cultura meta e, logo, no receptor do texto meta a traduz como “eso es semejante paisaje de interior”. Já no segundo trecho, verificamos uma dificuldade menor do aluno-tradutor E(6). Do ponto de vista semântico, a palavra “pula” traria uma má compreensão ao leitor da cultura meta, podendo ser confundido com o verbo “pulir”, que significa “alisar ou dar textura” conforme o dicionário da Real Academia Espanhola. Do ponto de vista sintático, apesar de terem sido traduzidas de forma correta, seria necessária revisão de algumas palavras, como por exemplo “la cotilleo” “del harina”, “Uno niño”, “cacarea” e “gallina”. No primeiro caso deveria ter sido usado o artigo masculino singular “el”, no segundo a preposição “del” e na última não deveria ter sido usado o número “uno” e sim o artigo indefinido “un”. Todavia, é perceptível o olhar do tradutor na cultura meta, quando ele opta por traduzir “meninas na cirandinha[...]” (Quirino, 1996, p.19) por “chicas en la calle”. A palavra cirandinha faz referência a um tipo de dança da região nordeste, onde as crianças bailam em forma de roda. O fato de, no momento da tradução desconhecer se na cultura do receptor do texto meta existe algo semelhante o fez realizar a tradução da palavra “cirandinha” em “en la calle”, facilitando assim, a compreensão textual deste leitor. Com relação à expressão “Isso é cagado e cuspidor paisagem de interior”, diferente do primeiro tradutor, no final da estrofe opta por usar a palavra “igual” no lugar de “semejante”. No último trecho o aluno E(2) decide traduzir a mesma expressão por “eso es la cara del noreste”. Fato este que comprova, mais uma vez, a preocupação com os elementos extratextuais emissor, intensão do emissor, receptor e com os elementos extratextuais tema, conteúdo e sintaxe. Outros versos também evidenciam essa observação. No texto original:

“um cabritinho que berra,  
 uma manteiga da terra,  
 zoada no mei da feira  
 facada na gafeira  
 matuto respeitador  
 padre, prefeito e doutor  
 os home mais entendido  
 isso é cagado e cuspidor  
 paisagem de interior”. (QUIRINO, 1996, p.19)

Mais uma vez temos um texto repleto de um léxico muito restrito do homem do campo nordestino e que certamente poderia causar um mal entendimento para o leitor do texto meta. Neste trecho temos como equívoco somente o uso da preposição “en” no lugar da preposição “de” na expressão “puñalada en cubiertos”. Destacamos aqui algumas delas, como “berra”, “manteiga da terra”, “zuada”, “matuto”, etc. No primeiro verso, o aluno decide por traduzir a palavra “berra” por “gritar”, evitando uma possível confusão com a planta usada nas saladas, denominada “berro”. Outra opção interessante de readequação à cultura meta é a tradução das palavras “manteiga da terra” por “mantequilla de nata”. Essa manteiga é um produto típico do nordeste do Brasil, ela é acondicionada em garrafas e mantém-se líquida em temperatura ambiente. O aluno, sabendo dessa informação da cultura base a adapta à cultura meta. O mesmo acontece quando as palavras “matuto respeitador” é traduzida por “niño de respeto”. Ainda que a palavra “niño” não se refira a homem do campo, agricultor, ela, ao ser utilizada no texto meta, contribui para que o leitor entenda o sentido do verso que faz referência a uma pessoa que respeita a todos. O quadro abaixo resume as principais dificuldades do grupo experimental.

### 4.3.1 Dificuldades dos alunos do grupo experimental

Nesta seção mostramos as dificuldades dos alunos na primeira fase da pesquisa. Optamos por lista-las levando em consideração os fatores de intratextuais e extratextuais. Mais uma vez, realizamos um recorte dos elementos intratextuais sintaxe, léxico, conteúdo e pressuposição, por entender que não houveram dificuldades dos alunos em compreender o tema e que o elemento composição está relacionado diretamente ao elemento sintaxe. Vejamos o primeiro quadro:

**Quadro 16:** Resumo das dificuldades intratextuais dos alunos na segunda fase da pesquisa

INTRATEXTUAL	DIFICULDADES	POESIA	ALUNO
Sintaxe	1- No me gusta esa historia que ahora voy a contar historia de valentía de bravura y de confusión la historia de muchas muertes mucha falta de suerte yo <u>morir</u> <sup>11</sup> al final. 2 - Chicas en la calle una pula cuerda barrendero en <u>la cotilleo</u> <u>una bolsa del harina</u>	1 <sup>a</sup>          3 <sup>a</sup>	E (3)          E (6)
Léxico e Conteúdo	1- <u>Sinto</u> el balance de mi red amarilla Cuando el coche muy rápido desciende la ladera En el que se mueve me siento olor de bebida caliente De pajarito con humo, olor caliente de fécula. 2- <u>Su</u> conductor la al final de ese asfalto Usted me pare que salto Que me garganta dio un nudo está viendo eso dentro de la red	2 <sup>a</sup>          2 <sup>a</sup>          3 <sup>a</sup>	E (2)          E (1)          E (3)

<sup>11</sup> Grifo nosso.

	<p>amarilla  adivina quién es  ella, es mi querida  3- <u>Matruz</u> y hierba  cidera  Debajo de <u>jatobá</u>  Niño queriendo  mirar  los <u>pantalones</u> de la  lavadera  Un chiado de  portera  Un fuelle de ocho  bajo  <u>Pitomba</u> buena en  el racimo  Un canario cantante  Camión de elector  Con voto todo  vendido  Eso es semejante  Paisaje de interior.</p> <p>4- Un chivito que  grita  Una mantequilla de  nata  Alboroto en medio  de la feria  Puñalada <u>en</u>  <u>cubiertos</u>  Niño de respeto  Sacerdote,  intendente y doctor  Los hombres más  inteligentes eso es  la cara del noreste.</p>	3 <sup>a</sup>	E (2)
--	--	----------------	-------

Fonte: Próprio autor

Como mencionamos na seção 4.2.1, na análise do conteúdo para o processo tradutório devem ser levadas em consideração as formas lexicais e sintáticas e deve ser verificado se a informação interna (o sentido) do texto é equivalente à do texto meta. Assim, com relação ao léxico e ao conteúdo verificamos que o grupo experimental teve menos dificuldades em traduzi-los produzindo textos mais funcionais. O aluno E (1), na tradução da segunda poesia, equivoca-se com o uso do verbo “sentir” e o traduz como “sinto” em lugar de “siento”. Este erro sintático estaria relacionado ao fato de os alunos serem inexperientes e ainda estarem em processo de aprendizagem da língua espanhola, mas do que propriamente pelo não reconhecimento do conteúdo na língua meta. Já o aluno E (2), também no segundo poema, equivoca-se quando usa a palavra “su” em lugar de “señor”. Foi na terceira poesia que encontramos uma maior quantidade de palavras não traduzidas à língua meta e que certamente

acarretariam um problema de compreensão para o receptor desta língua. Conforme Nord (2012, pg. 98), a análise do conteúdo “permite ao tradutor identificar (e, em seu caso, explicitar) as pressuposições, detectando (e compensando) os defeitos na coerência, que são frequentes nos textos”. O aluno E(3) não conseguiu traduzir as palavras “matruz”, “cidera”, “jatobá” e “pitomba”, como já mencionado, talvez pelo fato ser um vocabulário que retrata ervas e frutas específicas da região nordeste e que nessa situação seria necessário mais tempo para que o aluno buscasse expressões características da cultura meta para substituí-las. O aluno E (2) também se equivoca ao traduzir a palavra “gafieira” por “cubiertos”. Com relação à análise da sintaxe já vimos que esta depende de outros fatores, como conteúdo e léxico e, mais uma vez, no grupo experimental verificamos que praticamente não houveram erros sintáticos. O aluno E (3) na primeira poesia não flexiona o verbo “morir” e o aluno E (6) não faz o uso correto do artigo determinante para a palavra “cotilleo” e da preposição “de” referente à palavra “harina”. Retomamos aqui o esclarecimento de Nord (2012, pg. 129) sobre a dependência da sintaxe de um texto com relação ao conteúdo, ao léxico e a composição. Logo, o fato de os alunos-tradutores praticamente não terem feito erros sintáticos é uma indicação de houve uma reflexão sobre a composição frasal e o léxico e estes foram adequados à língua meta. Voltemos à opção tradutória do aluno E (3), na primeira poesia. Mesmo que cometendo um equívoco de sintaxe com relação ao verbo “morir”, e entendendo que não houve equívoco de conteúdo, o aluno reflete sobre o “horizonte dos receptores” (NORD, 2012, pg. 105) quando realiza uma pressuposição e escreve na língua meta: “No me gusta esa historia que ahora voy a contar, historia de valentía de bravura y de confusión”. Observemos que sintaticamente o verbo “gostar” está adequando ao horizonte, ou contexto, do receptor, como também a perífrase “voy a contar”. O léxico e o conteúdo das palavras “bravura”, tradução de “brabeza” e “confusión”, tradução de “fuá”, também fazem parte desse horizonte. Ou seja, mesmo com pequenos equívocos percebemos um texto mais funcional.

O quadro abaixo lista as dificuldades relacionadas aos fatores extratextuais nas opções tradutórias dos alunos do grupo experimental.

**Quadro 17:** Resumo das dificuldades extratextuais dos alunos na segunda fase

EXTRATEXTUAL	DIFICULDADE	TRADUÇÃO	ALUNO
Intensão do emissor	1- <u>Matruz</u> <sup>12</sup> y hierba cidera Debajo de <u>jatobá</u> Niño queriendo mirar los pantalones de la lavadera Un chiado de portera Un fuelle de ocho bajo <u>Pitomba</u> buena en el racimo Un canario cantante	3 <sup>a</sup>	E (3)
	Camión de elector Con voto todo vendido Eso es semejante Paisaje de interior. 2-Un chivito que grita Una mantequilla de nata	3 <sup>a</sup>	E (2)

<sup>12</sup> Grifo nosso



	<p>Alboroto en medio de la feria          Puñalada en <u>cubiertos</u>          Niño de respeto          Sacerdote, intendente y doctor          Los hombres más inteligentes eso es la cara del noreste.</p>		
Receptor	<p><u>Matruz</u> y hierba cidera          Debajo de <u>jatobá</u>          Niño queriendo mirar los pantalones de la lavadera          Un chiado de portera          Un fuelle de ocho bajo  <u>Pitomba</u> buena en el racimo          Un canario cantante          Camión de elector          Con voto todo vendido          Eso es semejante          Paisaje de interior.</p>	3 <sup>a</sup>	E(3)
Lugar	<p><u>Matruz</u><sup>13</sup> y hierba cidera          Debajo de <u>jatobá</u>          Niño queriendo mirar los pantalones de la lavadera          Un chiado de portera          Un fuelle de ocho bajo  <u>Pitomba</u> buena en el racimo          Un canario cantante          Camión de elector          Con voto todo vendido          Eso es semejante          Paisaje de interior.</p>	3 <sup>a</sup>	E (2)
Tempo	<p>Su conductor, siga hacia el nordeste          Que soy hombre valiente, quiero ver mi amor          Pero en la prisa, no pasa de un centenar          Encienda la radio, tire de la antena  <u>Sintonizar</u> en una</p>	2 <sup>a</sup>	E (3)

<sup>13</sup> Grifo nosso

	canCIÓN popular		
Motivo	<u>Matruz</u> <sup>14</sup> y hierba cidera Debajo de <u>jatobá</u> Niño queriendo mirar los pantalones de la lavadera Un chiado de portera Un fuelle de ocho bajo <u>Pitomba</u> buena en el racimo Un canario cantante Camión de elector Con voto todo vendido Eso es semejante Paisaje de interior.	3 <sup>a</sup>	E (3)
FUNÇÃO TEXTUAL	Dificuldades em compreensão da intensão emissora, receptor, lugar, tempo e motivo	2 <sup>a</sup> 3 <sup>a</sup>	E (2) E (3)

Fonte: autoria própria.

Como já mencionado, a intensão do emissor é essencial para a produção tanto da forma como do conteúdo. Podemos perceber que somente na tradução da terceira poesia os alunos E (3) e E (2) tiveram dificuldades em transmitir na íntegra a intensão do emissor na língua meta, tendo em vista que não conseguiram adequar à realidade e ao lugar do receptor as palavras “matruz”, “jatobá”, “pitomba” e “cubiertos”. Considerando as orientações de NORD (2012, pg.74) sobre a importância do conteúdo lexical para a reflexão sobre o motivo da escrita do texto meta e que abordam a necessidade do tradutor entender a diferença entre o motivo do emissor do texto base e o motivo do escritor do texto meta para que ele possa tomar suas decisões tradutórias, entendemos que o aluno E (3) teve certa dificuldade de adequar a função textual ao encargo da tradução ou objetivo da tradução. Entretanto, é importante verificar que o aluno consegue levar com consideração o receptor do texto meta quando usa a palavra “pantalones” como tradução de “calça” ou quando usa a expressão “eso es semejante a paisaje de interior” como tradução de “isto é cagado e cuspidor paisagem de interior”. Quando analisamos o trecho da poesia em sua totalidade, verificamos que na maior parte dela os alunos refletem sobre quem é o receptor do texto meta e o adequam à realidade deste o léxico. Já com relação à análise do elemento extratextual tempo somente o aluno E (3), na segunda poesia, faz um pequeno equívoco com relação a aspectos linguísticos: a não flexão do verbo “sintonizar”. Nord (2012) afirma que o elemento tempo é importante na identificação dos aspectos linguísticos e do plano de fundo comunicativo, tanto do emissor como do destinatário. Na opção tradutória do aluno, apesar de verificarmos um equívoco com relação aos aspectos linguísticos, não identificamos nenhum prejuízo com relação ao plano de fundo comunicativo do destinatário, ou seja, podemos afirmar que o texto é funcional.

<sup>14</sup> Grifo nosso

#### 4.4 Comparação dos Resultados

Nesta seção buscamos comparar alguns dos resultados das opções tradutórias dos grupos de controle e experimental expostos anteriormente, destacando as contribuições da tradução funcional para a aprendizagem da língua espanhola. Inicialmente faremos a comparação com relação às dificuldades relacionadas aos elementos intratextuais e depois abordaremos os elementos extratextuais.

**Quadro 18:** Comparação das dificuldades intratextuais do grupo de controle e experimental

INTRATEXTUAL	POESIA	CONTROLE	EXPERIMENTAL
Sintaxe	1 <sup>a</sup> 2 <sup>a</sup> 3 <sup>a</sup>	C(3) e C(4) C(3)	E (3)  E (6)
Léxico e Conteúdo	1 <sup>a</sup> 2 <sup>a</sup> 3 <sup>a</sup>	C(2) C(4) C(3)	E(1) e E (2) E (3) e E (2)

Fonte: autoria própria.

**Quadro 19:** Comparação das dificuldades extratextuais dos grupos de controle e experimental

EXTRATEXTUAL	POESIA	CONTROLE	EXPERIMENTAL
Intensão do emissor	1 <sup>a</sup> 2 <sup>a</sup> 3 <sup>a</sup>	C (5) C (4) C (3)	  E (3) e E (2)
Receptor	1 <sup>a</sup> 2 <sup>a</sup> 3 <sup>a</sup>	C3 C5 C5	  E(3)
Lugar	1 <sup>a</sup> 2 <sup>a</sup> 3 <sup>a</sup>	C (4) C (5) C (2)	  E(2)
Tempo	1 <sup>a</sup> 2 <sup>a</sup>	C(5) C (1)	 E (3)
Motivo	1 <sup>a</sup> 2 <sup>a</sup> 3 <sup>a</sup>	C (5) C (1) C (3)	  E(3)
Função textual	1 <sup>a</sup> 2 <sup>a</sup> 3 <sup>a</sup>	C (5), C(3), C(4) C (4), C(5), C(1) C(3), C(5), C(2)	E (2) E (3)

Fonte: Autória própria.

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

somente na terceira do grupo experimental. Vejamos mais uma vez os textos produzidos pelos alunos E (3) e C (3) na tradução da terceira poesia:

**Quadro 20:** Comparação das traduções dos dois grupos - Primeiro poema

POEMA ORIGINAL	POEMA TRADUZIDO
<p>Eu num gosto dessa história Que agora eu vou contá História de valentía De brabeza e de fuá História de muitas morte "Pru" muita farta de sorte eu só morri no "finár".</p>	<p>(i) E (3): No me gusta esa historia que ahora voy a contar historia de valentía de bravura y de confusión historia de muchas muertes mucha falta de suerte yo morir al final.</p>
	<p>(ii) C (3): Yo em um gusto de esa historia qué ahora yo uso contar historia de valentía di peripecia e de mirá</p>

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

Comparando as dificuldades dos dois grupos e levando em consideração o léxico e o conteúdo, verificamos que os textos dos alunos do grupo experimental semanticamente também estão mais adequados à língua meta. Verificamos que no caso da primeira poesia não houveram equívocos com relação a estes fatores intratextuais, diferentemente, do grupo de controle. Vejamos os exemplos dos alunos E (2) e C (4), na tradução da segunda poesia:

**Quadro 21:** Comparação das traduções dos dois grupos - segundo poema

POEMA ORIGINAL	POEMA TRADUZIDO
<p>Seu motorista, lá no fim desse asfalto O senhor pare que eu salto Que minha goela deu um nó Tá vendo aquela dentro daquela rede amarela? Adivinhe quem é ela Ela é o meu xodó</p>	<p>(i) E (2): <u>Su</u> conductor la al final de ese asfalto Usted me pare que salto Que me garganta dio un nudo está viendo eso dentro de la red amarilla <u>adivina</u> quién es ella, es mi querida</p>
	<p>C (4): Bien venta aquel adentro así red amarillo conjeturas quien es ella, ella es mi amada.</p>

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

Ao compararmos as dificuldades dos alunos dos dois grupos no processo tradutório e nos concentramos nos elementos extratextuais, confirmamos mais uma vez que os alunos do grupo experimental produziram textos mais funcionais em língua espanhola, pois levaram em consideração a intensão do emissor, o receptor, o lugar, o tempo, o motivo e a função textual. Verificamos somente que os alunos E (2) e E (3) do grupo experimental tiveram dificuldades em suas opções tradutórias no terceiro poema. Nas traduções das outras dois poemas para a língua espanhola o grupo experimental produziu textos que funcionam do ponto de vista semântico e sintático, pois não tiveram nenhum problema em identificar todos os elementos extratextuais acima citados. Ao contrário do grupo experimental, o grupo de controle teve dificuldades nas traduções de todas as poesias e produziram textos com muitos equívocos sintáticos e semânticos. Como ilustração, colocamos as traduções dos alunos E (3), na terceira poesia e C (5), na primeira poesia:

**Quadro 22:** Comparação das traduções dos dois grupos - terceiro poema

<b>POEMA ORIGINAL</b>	<b>POEMA TRADUZIDO</b>
<p>Mastruz e erva cidreira  debaixo de jatobá  menino quereno olhar  as calça da lavadeira  um chiado de porteira  um fole de oito baixo  pitomba boa no cacho  um canário cantador  caminhão de eleitor  com os voto tudo vendido  isso é cagado e cuspidido</p>	<p>(i) E (3) <u>Matruz</u><sup>15</sup> y hierba cidera  Debajo de <u>jatobá</u>  Niño queriendo mirar  los pantalones de la lavadera  Un chiado de portera  Un fuelle de ocho bajo  <u>Pitomba</u> buena en el racimo  Un canario cantante  Camión de elector  Con voto todo vendido  Eso es semejante  Paisaje de interior.</p>
<p>Foi quando tu me "olhô"  Todas "fulôre" que "chêra"  Naquele dia "cheirô"</p>	<p>(i) C (5) Cuando fue que tú me ojo,  todas fulore que chera,  naquele dia cheirô</p>

Fonte: autoria própria.

Como mencionado anteriormente, Nord (2012, pg. 32) afirma que se espera que o tradutor, na produção de um texto meta funcional, respeite as intensões do emissor expressadas no texto base. Mesmo tendo dificuldades em adequar o sentido das palavras “Mastruz”, “Jatobá” e “pitomba” à língua espanhola para tornar o texto funcional em sua totalidade, é possível verificar que no restante da estrofe as intensões do emissor foram respeitadas. Isso acontece por que ele identifica o receptor quando usa a expressão “eso es semejante a paisaje de interior” como tradução de “isto é cagado e cuspidido paisagem de interior” levando em consideração as orientações de Nord (2012) quando o autor deixa claro que o tradutor não pode referir-se ao receptor do texto original quando passa o texto para a língua meta. Ou seja, ele considera o receptor do texto meta e no lugar desse receptor readéqua a expressão à língua meta. Além disso, a adequação sintática mostrada em

<sup>15</sup> Grifo nosso.

“queriendo”, deixa clara sua preocupação com o elemento tempo. Recordemos que Nord (op. cit.) considera que o elemento tempo está relacionado tanto a questões linguísticas como a questões de fundo comunicativo. Ao conseguir realizar as adequações semânticas e sintáticas relacionadas ao receptor, ao lugar e ao tempo, este aluno demonstra que consegue identificar o motivo do texto meta.

#### **4.5 Comparação do Questionário de Sondagem e do Questionário Avaliativo**

Na seção 4.1 deste trabalho analisamos o perfil do grupo de alunos que participaram da pesquisa. Verificamos que apesar de gostarem da cultura nordestina, da música, da comida, das danças, apenas um único aluno havia informado que gostava da poesia. Uma vez realizadas as traduções aplicamos um questionário sobre o trabalho de tradução da poesia de Jessier Quirino (apêndice B) e verificamos que esse perfil inicial foi modificado. A terceira pergunta do questionário versava sobre qual poesia eles haviam se identificado mais e somente um único aluno informou que não havia se identificado com nenhuma delas. Todos os outros disseram que haviam se identificado com pelo menos uma delas. Um aluno relatou que se identificou com todas. Vejamos algumas justificativas de tal identificação:

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

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

Os pressupostos teóricos do autor russo dialogam com o modelo funcionalista de tradução da alemã Chistiane Nord (2012) tanto no que diz respeito à interação verbal entre enunciador e enunciatário quanto à intertextualidade entre culturas. Como mencionamos inicialmente, a autora não entende a tradução como uma mera transposição linguística, pelo contrário como uma atividade entre culturas, intertextualidade entre textos de culturas diferentes, texto base, da cultura base e texto meta, da cultura meta. Assim, a autora, adota um modelo baseado em uma análise pré-tradutória de fatores extratextuais e intratextuais. O que Bakhtin chama de enunciador e enunciatário, Nord (2012) chama de emissor e receptor. O tradutor verifica quem é emissor, qual sua intenção, qual o conteúdo do que ele quer transmitir, e os adequa ou readéqua à cultura meta do receptor. Na análise do perfil do grupo de alunos verificamos que a aprendizagem nas aulas de língua espanhola estava centrada em conteúdos gramaticais. Os resultados do questionário sobre a tradução mostram que esse perfil também foi modificado. Ao serem perguntados sobre quais estratégias eles usaram quando encontraram palavras desconhecidas, metade dos alunos informou que usou o dicionário e a outra metade informou que além de usar o dicionário, fez inferências. Ou seja, esse aluno refletiu sobre quem é o emissor, quem é o receptor, qual o lugar, qual o tempo, qual o motivo naqueles textos, e conseqüentemente, reflete sobre a sintaxe, o léxico e o conteúdo. Ao serem questionados sobre se a atividade de tradução favoreceu a aprendizagem da língua espanhola, todos responderam afirmativamente. Abaixo descrevemos algumas respostas:

- (i) Q (3): “conheci novas palavras, soube lidar com situações que não sabia e entrei em contato com poesias muito bonitas de nossa região”.
- (ii) Q (4): “Foi muito proveitoso para adaptar-me a técnica de tradução, além da familiarização com a língua e a comparação de palavras com o português”.
- (iii) Q (9): “ Na tradução o aluno consegue refletir sobre a língua”.
- (iv) Q (8): “Pois me ajudou a identificar novas palavras. Principalmente as da cultura nordestina”.
- (v) Q (7): “Aumentou o vocabulário e melhorou a compreensão da língua espanhola”.

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

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

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

Como podemos ver, os alunos passaram a compreender a tradução como adequação, compreensão, transferência de linguagem e entendimento da cultura. Esse entendimento, de certa forma, dialoga com a abordagem de Nord (2012) acerca da tradução.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações iniciais deste trabalho nos questionamos sobre como adequar nossa metodologia de ensino de língua espanhola à realidade social de nossos alunos e se a tradução poderia ser utilizada como ferramenta didática na sala de aula de língua espanhola. Assim, nossa pesquisa tinha como objetivo registrar as dificuldades dos alunos do 5º semestre do curso de Agroindústria do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará-Campus de Iguatu no processo de tradução da poesia nordestina de Jessier Quirino para a língua espanhola. Ao mesmo tempo buscamos conhecer a leitura de mundo dos alunos a respeito da poesia de Jessier Quirino como instrumento de interação social e como manifestação da linguagem, refletir acerca da relevância da poesia para a aprendizagem do espanhol como segunda língua, destacar a importância dos elementos intertextuais, extratextuais, intratextuais e linguísticos discursivos no processo de tradução do Texto Base para o Texto Meta e compreender de que forma como o modelo de tradução funcionalista pode ser usado como ferramenta didática e pedagógica. Propomos aqui o uso da tradução como ferramenta didática na sala de aula de língua espanhola como língua estrangeira. Para isto, nos fundamentamos nos pressupostos teóricos Bakhtinianos a respeito do dialogismo e a polifonia resultante da interação verbal entre enunciador ou emissor e enunciatário ou receptor e nos pressupostos do funcionalismo de Nord.

No primeiro capítulo, vimos que o ensino de língua espanhola percorreu um árduo caminho no Brasil e que atualmente vive um momento de retrocesso e preocupação de educadores com a lei 13.145 de 16 de fevereiro de 2017 que revoga a obrigatoriedade de oferta deste idioma nas escolas brasileiras. Destacamos as instruções das Orientações Curriculares (2006) no que se refere não somente com o ensino da língua como forma de comunicação, mas também como o conhecimento de mundo dos alunos enquanto cidadãos. Consideramos o panorama nacional do ensino do espanhol nos Institutos Federais de várias regiões do Brasil, colocando em relevo a importância do foco pedagógico de nosso estudo. No segundo capítulo, com o intuito de defender a tradução do gênero poesia como ferramenta didática, abordamos o diálogo e a polifonia Bakhtinianos produzidos pela interação verbal entre enunciador e enunciatário; a intertextualidade entre culturas, a partir das obras de Barros, (2011), Bezerra (2016), Brait (2011) e Fiorin (2011); o diálogo desses com o modelo funcionalista de tradução da alemã Chistiane Nord (2012). As temáticas abordadas nas poesias e o uso recorrente deste gênero em sala de aula de língua espanhola de forma descontextualizada justificam o uso da poesia de Jesser Quirino, poeta paraibano neste trabalho. Para Bakhtin, essa interação verbal permite análises linguísticas contribuindo para a formação plurilíngue do leitor, como afirma Barros (2011), e o diálogo produzido entre enunciador e enunciatário, através de um texto polifônico, é capaz ajudar na construção do discurso individual deste e tornando-se mais consciente de sua existência de acordo com Bezerra (2016). A noção de interação verbal de Brait (2011) agrega a relevância das reflexões produzidas pela intersecção entre o linguístico e o poético. São elas que determinam a escolhas lexicais do falante ou enunciador, pois estão cheias de juízos de valor. Como mencionamos antes, a poesia de Jessier Quirino, é um texto polifônico, onde a voz do autor mescla-se com as vozes das personagens no relato do cotidiano do leitor. Um segundo aspecto do dialogismo Bakhtiniano é o contato entre culturas e a intertextualidade ocasionada por este contato. Fiorin (2011), fazendo referência também à intertextualidade produzida pelo diálogo de textos e de culturas, conceitua a intertextualidade como a incorporação de um texto ao outro, para reproduzi-lo ou para transforma-lo. Ou seja, conforme a teoria Bakhtiniana tanto as análises linguísticas como a formação dos sujeitos podem ser frutos do contato entre textos de culturas diferentes. Nord (2012), por sua vez, concebe a tradução como ferramenta didática e



pedagógica a partir da interação entre emissor, (enunciador) e receptor (enunciatário) tanto na língua materna como na língua estrangeira, levando assim em consideração no processo de tradução, uma análise dos elementos extratextuais e intratextuais dos textos em língua materna e de suas traduções para a língua estrangeira.

No terceiro capítulo, traçamos os caminhos metodológicos da pesquisa. Nossa pesquisa aconteceu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus de Iguatu, foi de natureza aplicada, com uma abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa ação. O corpus desta pesquisa foi composto pelas poesias *Paisagem de Interior*, *Voltando pro Nordeste* e *A Morte do Matador*, encontradas no livro *Paisagem de Interior*, do poeta Jessier Quirino e publicadas no ano de 1996. O sujeitos que fizeram parte do estudo foram alunos do quinto semestre do curso Técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio, os instrumentos de coleta de dados constaram de um questionário de sondagem (apêndice A) aplicado a todos os alunos; os textos resultantes da tradução dos alunos; um diário de campo e um questionário sobre o trabalho com tradução da poesia de Jessier Quirino (apêndice B), aplicado a todos os alunos, e de um roteiro de análise pré-tradutório (Quadro F). A proposta didática foi realizada em dois momentos, os alunos foram divididos em dois grupos, grupo de controle (A) e grupo experimental (B). Foi aplicado o questionário de sondagem aos dois grupos. No primeiro momento o grupo A, formado por seis alunos da turma, realizou a tradução das poesias somente com a ajuda do dicionário e no segundo momento os alunos do grupo B, a realizaram com o auxílio do modelo funcionalista da alemã Christiane Nord (2012). No quarto capítulo analisamos o perfil dos participantes, e os caminhos tradutórios dos grupos de controle e experimental e estabelecemos comparações entre as produções de ambos os grupos e, por fim, comparamos os questionário de sondagem e o questionário avaliativo. Como a tradução esteve presente em muitas das abordagens de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, levantamos a hipótese de que realmente é possível inclui-la no ensino de línguas estrangeiras e obter resultados positivos.

Também defendemos que ela poderia ser usada como ferramenta didática na sala de aula de língua espanhola no contexto da abordagem comunicativa. Para isso apoiamos nosso trabalho no sólido referencial teórico explicitado no parágrafo anterior. No intuito de vincular a metodologia usada na sala de aula de língua espanhola ao contexto social de nossos alunos, realizamos atividades de tradução da poesia de Jessier Quirino, poeta paraibano, para o espanhol. Um grupo de alunos do realizou a atividade de tradução das poesias sem nenhum aporte teórico sobre tradução e o outro grupo a realizou com o aporte teórico do modelo funcionalista de tradução da alemã Cristhiane Nord.

Ao analisarmos os caminhos tradutórios dos alunos com relação à importância dos elementos extratextuais (intensão do emissor, receptor, lugar, tempo, motivo e função textual), e intratextuais (sintaxe, léxico e conteúdo) no processo de tradução do texto em língua portuguesa para o texto em língua espanhola, verificamos que os alunos do grupo B produziram textos em língua espanhola sintaticamente e semanticamente mais funcionais e adequados à cultura do receptor de fala hispânica do que os alunos do grupo A, pois refletiram sobre a intensão do emissor, o receptor deste texto, o lugar, o tempo, o motivo e a função textual. Logo, o modelo funcionalista pode auxiliar, cumprindo um importante papel didático e pedagógico. Na análise dos dados obtidos a partir da comparação dos questionários de sondagem e avaliativos constatamos que o trabalho com um gênero textual que retrata o contexto social dos alunos, nesse trabalho a poesia do nordestino Jessier Quirino, além de contribuir na formação do discurso individual desses alunos, pode os tornar mais reflexivos sobre a língua portuguesa, sobre a língua espanhola e sobre a comparação entre elas, não centrando sua aprendizagem apenas em conteúdos gramaticais. Mesmo evidenciando dificuldades com relação à adequação sintática, os alunos produziram textos coesos, coerentes e funcionais em língua espanhola. Assim, os resultados obtidos corroboram a nossa hipótese

de que é possível incluir a tradução no ensino de língua estrangeira e obter resultados positivos. Os alunos do grupo experimental preocuparam-se com o receptor da cultura meta, realizando as adequações necessárias do texto original para o texto em língua espanhola. Ainda que seja possível verificar algumas incoerências sintáticas nas opções tradutórias, destacamos a possibilidade do que Balboni (2011) chama de desenvolvimento de uma metacompetência linguística e cultural.

Nosso trabalho, torna-se mais uma ferramenta em defesa do ensino do idioma de Cervantes no Brasil, diante do cenário atual imposto pela lei 13.415 de 2017, que retira a obrigatoriedade oferta da língua espanhola nas escolas brasileiras e contribuiu para refletirmos sobre os aspectos didáticos e metodológicos das nossas práticas pedagógicas do ensino do espanhol nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, principalmente no campus de Iguatu, no estado do Ceará. Como mencionado nas considerações iniciais deste trabalho, estudos da tradução no Brasil estão em crescimento, sendo poucos os programas de Pós-graduação em Estudos da Tradução oferecidos em várias universidades do país. Nossa pesquisa pode contribuir para essa ampliação, tendo em vista que ela focou dois elementos pouco estudados: alunos do ensino médio e do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Defendemos que a análise intercultural e intertextual a partir do modelo funcionalista de tradução proposto por Nord (2012) possibilitou aos aprendizes cearenses que participaram da nossa pesquisa adquirir, em primeiro lugar, conhecimentos lexicais, semânticos e sintáticos sobre a língua portuguesa (língua base), sobre a sua cultura local, e compreender o seu contexto social. Na passagem para a língua espanhola, ao adequar esse conhecimento lexical, semântico e sintático, tiveram a oportunidade de refletir sobre a cultura meta e, conseqüentemente, sobre a língua meta. Desta forma, também acreditamos que a tradução pode ser usada como ferramenta didática em sala de aula, destacando que ela pode ser usada para fins de aperfeiçoamento, como defendem Bobabilla (2015), García (1996), Romanelli (2009) e Gutierrez (2012), autores e obras mencionados em nosso referencial teórico. No contexto atual de ensino de língua espanhola, acreditamos que a tradução contribuiu como uma proposta metodológica que possibilita uma reflexão, dos nossos alunos, a cerca do que estão aprendendo tanto em língua portuguesa como em língua espanhola pois pode estar vinculada com a realidade social destes alunos, contribuindo, assim, não apenas para a aprendizagem de uma língua estrangeira, mas para a formação cidadã destes aprendizes. No tocante aos estudos da tradução, nossa pesquisa vem fortalecer a concepção de que esta pode ser usada na sala de aula do ensino médio, seja ele integrado ao técnico ou não, na tentativa de desfazer o conceito ou, melhor, o pré-conceito de que a língua materna não pode estar presente na sala de aula de língua estrangeira como língua moderna.

Considerando que a unidade educativa de produção agroindustrial tem sido de extrema importância para realização das práticas de ensino no curso técnico de agroindústria integrado ao médio e que durante o período do estágio profissional desenvolvido como disciplina obrigatória do programa de pós graduação em educação agrícola desenvolvido por nós nesta unidade tivemos a oportunidade de realmente pensar uma educação que integra os conhecimentos propedêuticos aos de especificidades técnicas. Por mais que o ensino no IFCE CAMPUS- IGUATU seja integral, pudemos verificar que no caso da língua espanhola ela não estava integrada às da área técnica do curso de agroindústria. Vivenciar o cotidiano da unidade educativa de produção da agroindústria nos fez pensar em como adequar metodologicamente o ensino de espanhol ao curso de agroindústria levando em consideração o contexto de ensino dos nossos alunos. Assim, com o intuito de integrar tais conhecimentos finalizamos nosso trabalho propondo como pesquisa futura a produção e tradução para o espanhol peninsular de um manual com os procedimentos usados pelos alunos no processamento de carne, leite e frutas na unidade educativa de produção agroindustrial a ser

desenvolvido com os alunos do curso de Agroindústria do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – campus Iguatu.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Shirliane da Silva. O espanhol nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFCE. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. **Ensino de espanhol nos institutos federais: cenário nacional e experiência didáticas**. Campinas: Pontes, 2017. Cap. 33. p. 405-418.

ARAÚJO, Valmíria Paulo de; COSTA NETO, Antonio Pereira da. **Importância da poesia no ensino de espanhol como língua estrangeira**. 2014. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/Modalidade\\_4datahora\\_08\\_06\\_2014\\_23\\_00\\_58\\_idinscrito\\_1314\\_74eda75ea9fa82f329b6da66eddaf7b0.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/Modalidade_4datahora_08_06_2014_23_00_58_idinscrito_1314_74eda75ea9fa82f329b6da66eddaf7b0.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALBONI, Paolo E. **A tradução no ensino de línguas: História de uma difamação**. Traduzido do italiano por Maria Tereza Arrigone e revisado por Noêmia Soares e Sérgio Romanelli. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/1790/2015>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; CALLEGARI, Marília Vasques; REIS, Marta A. Oliveira Balbino dos (Org.). **Gêneros Textuais e Produção Escrita: Teoria e prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira**. São Paulo: Ibep, 2012.

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

BERENGUER, Laura. **Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras**. 1999. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/25232/25067>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

CHÁVEZ, Julio Alexander Bernal; ROMERO, Camilo Enrique Díaz. Caracterización panorámica del español hablado en Colombia: fonología y gramática\*. **Cuadernos de Lingüística Hispánica**, Bogotá, v. 1, n. 29, p.19-37, 31 out. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n29/0121-053X-clin-29-00019.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BETH; BRAIT (Org.). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016. Cap. 11. p. 191-200.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Coleção Explorando o Espanhol**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capapdf/file>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei sobre o ensino de língua espanhola**. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 240 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 03 fev. 2018.

BRASIL. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. **Níveis do Marco Comum Europeu**. Disponível em: <<http://www.cce.puc-rio.br/ipe/N%C3%ADveis%20do%20Marco%20Comum%20Europeu.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

CALDAS, Bárbara; GIL, Giselli; OLIVEIRA, Raabe. O ensino do espanhol no IRFJ: Desafios e propostas. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. **Ensino de espanhol nos institutos federais: cenário nacional e experiência didáticas**. Campinas: Pontes, 2017. Cap. 3. p. 43-50.

CALDAS, Paulo. A Poesia Visual de Jessier Quirino. In: QUIRINO, Jessier. **Paisagem de Interior**. Recife: Bagaço, 1996. p. 1-155. Texto na orelha do livro.

CEREJA, Wiliam. Significação e tema. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: Conceitos - Chave**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2016. Cap. 12. p. 201-220.

D'AMORE, Anna Maria; BOBADILLA, Noemí Rubio. **La traducción pedagógica y la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) en el siglo XXI**. 2015. Disponível em: <<http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/342/334>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

DAVID, Augusta Cássia Schwtner; CHINAGLIA, Josiane Pereira Fonseca. A Retextualização no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola em um curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. **Ensino de espanhol nos institutos federais: cenário nacional e experiência didáticas**. Campinas: Pontes, 2017. Cap. 12. p. 153-162.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. 2000. Disponível em: <[http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2018.

FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. 2ª. ed. São Paulo: Edusp, 2011. Cap. 3. p. 30-43.

FLÓREZ, Luis. **El espanhol hablado en Colombia e su atlas lingüístico**. 1963. Disponível em: <[https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/18/TH\\_18\\_002\\_020\\_0.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/18/TH_18_002_020_0.pdf)>. Acesso em: 08 nov. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2002. Disponível em: <[https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod\\_resource/content/1/como\\_e\\_laborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_e_laborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2017.

GARCÍA, Clara de Arriba. **Introducción a la traducción pedagógica**. 1996. Disponível em: <[http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7979/LYT\\_8\\_1996\\_art\\_17.pdf?sequence=1](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7979/LYT_8_1996_art_17.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 28 out. 2017.

GUERINI, Andréia; TORRES, Marie-hélène Catherine; COSTA, Walter Carlos. **O estudo da tradução no Brasil nos séculos XX e XXI**. Florianopolis: Copiart, 2013. 236 p. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/94926847.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

GUTIÉRREZ, Lucía Pintado. **Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogia y comunicación**. 2012. Disponível em: <<http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/41/41>>. Acesso em: 09 out. 2017

KLEIMAM, Angela. Como lemos: Uma concepção escolar do processo. In: Kleiman, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9ª ed., Campinas: Pontes Editora, 2002. Cap. 3.p.31-46

KROGMEIER, Lena. **Traducción y más allá: la mediación lingüística en la clase de ELE**. 2014. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros Especiales/2015-v-congreso-fiape/talleres/3.-traduccion-y-mas-alla--rogmeierlena.pdf?documentId=0901e72b81ec6078>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

LEAL, Alice. Funcionalismo e tradução literária: o modelo de Christiane Nord em três contos ingleses contemporâneos. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/12916/12060>. Acesso em: 20 ago.2016.

LEFFA, Vilson. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755/2710>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

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

LIRA, Maria Celia. O gênero publicitário na aula de espanhol como língua estrangeira no IFF, campus Cabo Frio. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. **Ensino de espanhol nos institutos federais: cenário nacional e experiência didáticas**. Campinas: Pontes, 2017. Cap. 5. p. 73-84.

LOBATO, Jesus Sanches. Lengua y cultura. La tradición hispánica. In: LOBATO, Jesus Sanches. **Lengua y Cultura en el aula de ELE**. Madrid: Sgel, 1988. p. 5-26.

OLIVEIRA, Maria de Fátima. **Um olhar léxico-semântico sobre o vocabulário regional em agruras da lata d'água de Jessier Quirino**. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006. Cap. 2. Disponível em: <[http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images\\_Maria.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images_Maria.pdf)>. Acesso em: 26 dez. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

MELO, Noemi Teles de. **Texto e contexto na construção de sentidos: a tradução em sala de aula de LE**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação de Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106723>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

MINAYO, Maria Cecilia Sousa et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 2002. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

MIQUEL, Lourdes. **El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula**. In: LOBATO, Jesus Sanches. *Lengua y Cultura en el aula de ELE*. Madrid: Sgel, 1988. Cap. 2. p. 27-46.

NORD, C. Text analysis in Translation: theory, methodology and didactic application of a model of translation-oriented text analysis. Tradução de Christiane Nord e Penelope Sparrow. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 1991.

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

NORD, Christiane. **TEXTO BASE –TEXTO META Un modelo funcional de análisis pretraslativo**. Castelló de La Plana: Universitat Jaume I, 2012.

NORD, Christiane. **La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción**. 2010. Disponível em: <<http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub9/03-Christiane-Nord.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

PEREIRA, Livya Lea de Oliveira. **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**. 2016. 316 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Departamento de Letras Estrangeiras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PIMENTEL, Flávio Reginaldo; REIS, Wellison Valente dos. A cultura no ensino de espanhol: a experiência teórico-prática da mostra hispânica nos cursos técnicos do IFPA, Campus Belém. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. **Ensino de espanhol nos institutos federais: cenário nacional e experiência didáticas**. Campinas: Pontes, 2017. Cap. 21. p. 265-276.

PINHEIRO, Maria do Socorro. **A literatura e os sete saberes: Uma abordagem metodológica e transdisciplinar**. Disponível em:

<[http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos\\_completos/247-33599-29032016-122618.pdf](http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-33599-29032016-122618.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2017.

PONTES, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Lea de Oliveira. **Tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras**. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/125566>. Acesso em: 16 mar. 2017.

QUIRINO, Jessier. Paisagem de Interior. In: QUIRINO, Jessier. **Paisagem de Interior**. Recife: Bagaço, 1996. Cap. 1. p. 7-10.

QUIRINO, Jessier. Paisagem de Interior. In: QUIRINO, Jessier. **Paisagem de Interior**. Recife: Bagaço, 1996. Cap. 2. p. 19-23.

RAE (Ed.). **Diccionario de la lengua española**. 2018. Disponível em: <<http://dle.rae.es/>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

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

SANTA´ANA, Rosilene dos Anjos. O processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola: alguns encontros e desencontros. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. **Ensino de espanhol nos institutos federais: cenário nacional e experiência didáticas**. Campinas: Pontes, 2017. Cap. 16. p. 205-218.

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

SILVA JUNIOR, Antonio Ferreira (Org.). **Ensino de Espanhol nos Institutos Federais: cenário Nacional e Experiência Didática**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SILVA, Igor Vitorino da; MARTINS, Ramon; MARTINS, Romany. O ensino de língua espanhola no Instituto Federal do Paraná através da perspectiva interdisciplinar: diálogos possíveis. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. **Ensino de espanhol nos institutos federais: cenário nacional e experiência didáticas**. Campinas: Pontes, 2017. Cap. 29. p. 355-364.

SILVA, Karla Janaína Alexandre da Silva. o trabalho com poemas na aula de E/LE: Uma proposta de escrita pelo viés da autoria. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. **Ensino de espanhol nos institutos federais: cenário nacional e experiência didáticas**. Campinas: Pontes, 2017. Cap. 33. p. 405-418.

SILVA, Marciano Antonio da; LAGE, Allie Carvalho. **Músicas que violentam a mulher: representações machistas nas letras do forró estilizado**. 2016. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO\\_EV053\\_MD1\\_S\\_A3\\_ID1749\\_09052016230400.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO_EV053_MD1_S_A3_ID1749_09052016230400.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2018.



SOUZA, Arão de Azevêdo. **A representação do matuto na obra do poeta paraibano Jessier Quirino**. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado de Literatura e Interculturalidade, Centro de Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp090829.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

TERRÁN, Patrick Zabalbeascoa. **Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras**. 1990. Disponível em: <<http://www.sintagma-online.udl.cat/imatges/pdf/1990h.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. 2005. Disponível em: <[http://www.mnemos.unir.br/uploads/13131313/arquivos/Pesquisa\\_a\\_o\\_uma\\_introdu\\_o\\_metodol\\_gica\\_665277570.pdf](http://www.mnemos.unir.br/uploads/13131313/arquivos/Pesquisa_a_o_uma_introdu_o_metodol_gica_665277570.pdf)>. Acesso em: 07 jan. 2018.

WACHOWICZ, Tereza Cristina. Das teorias do discurso à gramática: Gênero como instrumento. In: WACHOWICZ, Tereza Cristina. **Análise Linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012. Cap. 1. p. 22-34.

## **7 APÊNDICE**

### Apêndice A - Questionário de Sondagem

1. Nome	
2. Em que cidade você nasceu?	
3. Onde você mora:?	<p>a) Na zona rural</p> <p>b) Na zona urbana</p>
4. Onde você estuda e/ou estudou língua espanhola?	<p>a) Somente nas aulas do Instituto Federal Campus de Iguatu;</p> <p>b) Fiz ou faço curso de extensão;</p> <p>c) Nas aulas do Instituto Federal e em outro curso. Qual?</p> <p>d) Outra: _____.</p>
5. O que você acha das aulas língua espanhola no curso de agroindústria?	<p>a) Eu aprendo muito</p> <p>b) Eu aprendo pouco</p> <p>c) Eu não aprendo nada</p> <p>d) Não gosto nada</p> <p>Diga aqui o que você aprendeu:</p>
6. O que você acha da prática de leitura e compreensão textual em língua espanhola proposta pelo livro didático?	<p>7. Eu aprendo muito</p> <p>8. Eu aprendo pouco</p> <p>9. Eu não aprendo nada</p> <p>10. Não gosto nada</p> <p>Diga aqui o que você aprendeu:</p>

7. Além da sala de aula, qual o seu contato com a língua espanhola?	a) Música b) Filmes c) Obras literárias d) Não teho outro contato além da sala de aula
6. O que você acha da cultura nordestina?	a) Gosto muito b) Gosto mais ou menos c) Gosto pouco d) Não gosto Justifique: _____ _____ _____
8. Qual o seu contato com a cultura nordestina?O que você entende por tradução?	a) Através da música (grupos de forró e/ou grupos sertanejos) b) Através dos repentistas nordestinos c) Através da literatura de cordel e ou poesia nordestina d) Não tenho contato
9. Você gosta da cultura nordestina? De que tipo de materiais?	a) Gosto muito b) Gosto mais ou menos c) Gosto pouco d) Não gosto
10. Você já leu ou escutou alguma poesia do Poeta Jessier Quirino? Em que situação?	
11. Caso haja lido ou escutado	a) Sobre o que o autor escreve? b) Você se identifica com esse tipo de leitura?

responda:	c) Você acha que ele representa a Cultura do Nordeste?
12. O que você entende por tradução?	
13. Você já traduziu algum texto oral ou escrito para a língua espanhola?	a) Sim. Especifique: b) Não
14. Lembra o que traduziu?	

**Apêndice B** - Questionário sobre o Trabalho com Tradução da Poesia do Jessier Quirino –  
Alunos

1) Qual a sua opinião sobre a experiência de participar da tradução de algumas poesias nordestinas de Jessier Quirino para a língua espanhola?

---

---

---

---

---

---

---

---

2) Após a realização da tradução das poesias nordestinas, qual a sua opinião sobre a cultura nordestina?

- a) Gosto muito
- b) Gosto mais ou menos
- c) Gosto pouco
- d) Não gosto

Justifique:

---

---

---

---

---

---

3) Fizemos a leitura de cinco poesias de Jessier Quirino. Foram elas: *A morte do matador*, *Voltando para o Nordeste* e *o Isso é cagado e cuspidor paisagem de interior*. Você identificou-se com alguma delas? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

4) Qual a sua opinião sobre a experiência de participar da tradução de algumas poesias nordestinas de Jessier Quirino para a língua espanhola?

---

---

---

---

---

---

---

5) Após a realização da tradução das poesias nordestinas, qual a sua opinião sobre a cultura nordestina?

- e) Gosto muito
- f) Gosto mais ou menos
- g) Gosto pouco
- h) Não gosto

Justifique:

---

---

---

---

---

---

---

6) Fizemos a leitura de cinco poesias de Jessier Quirino. Foram elas: *A morte do matador*, *Voltando para o Nordeste* e *o Isso é cagado e cuspidor paisagem de interior*. Você identificou-se com alguma delas? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

7 – O uso da tradução das poesias de Jessier Quirino favoreceu para a sua aprendizagem de língua espanhola? Justifique sua resposta

( ) sim            ( ) não

---

---

---

---

---

---

Obrigado pela sua cooperação com a nossa pesquisa.