



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

GABRIELLA TORRES BORBA
RAQUEL CRISTINA ALMEIDA DE SOUZA

**O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA TRADUTORES EM FORMAÇÃO
NO PAR LINGUÍSTICO PT - ES: UM ESTUDO DE CASO**

Brasília – DF

2022

**O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA TRADUTORES EM FORMAÇÃO
NO PAR LINGUÍSTICO PT - ES: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Línguas Estrangeiras e
Tradução da Universidade de Brasília como
pré-requisito para a obtenção do título de
Bacharela em Letras – Tradução – Espanhol.

Gabriella Torres Borba

Raquel Cristina Almeida de Souza

Projeto Final aprovado em: 28/05/2022

Profa. Dra. Alba Escalante Álvarez
(Orientadora – LET/UnB)

Profa. Dra. María Del Mar Paramos Cebey
(LET/UnB)

Prof. Dr. Luis Carlos Ramos Nogueira
(LET/UnB)

Brasília – DF

2022

Borba, Gabriella Torres

Almeida de Souza, Raquel Cristina

O Ensino de Língua Estrangeira Para Tradutores Em
Formação no par linguístico PT- ES: Um Estudo De Caso /
Gabriella Torres Borba, Raquel Cristina Almeida de Souza;
Orientadora Alba Escalante. - Brasília, 28 de abril de 2022. p.
60

Monografia (Graduação - Letras - Tradução -
Espanhol) Universidade de Brasília, 2022.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelas nossas vidas, por nos capacitar e proporcionar momentos prazerosos, muitos ensinamentos e oportunidades, ultrapassando assim todos os obstáculos encontrados ao longo do curso.

Aos nossos pais: José, Maria, Enoque e Susete, que sempre nos deram todo o suporte e apoio durante o período do curso, com muito amor, educação, compreensão, carinho, pois sem o auxílio deles não iremos tão longe.

Aos nossos esposos, Marcus e Emerson, pelos momentos de companheirismo e pela compreensão aos momentos de ausência.

À nossa orientadora, Dra. Alba Elena Escalante, por sua amizade, conselhos e ensinamentos durante o curso e o desenvolvimento do trabalho e se mostrar sempre solícita, compartilhando seu tempo. Agradecemos também ao corpo docente de Tradução Espanhol pela excelência no ensino que nos proporcionaram uma formação profissional de qualidade.

À Taiane, nossa amiga do curso, por dar sua alegria e parceria durante as aulas. E ao Dr. Allan Ribeiro pela disponibilidade em nos ajudar com a revisão final do trabalho.

Todas as pessoas que fizeram parte do nosso processo educativo dentro da Universidade de Brasília.

“Traduzir é como cruzar um rio, transportando palavras, imagens, sentimentos, metáforas, ideias, histórias, culturas. Em cada margem está um povo, uma língua, uma cultura, cada qual com seu modo de ver e interpretar o mundo”

Rainer Schulte

RESUMO

Este trabalho pretende contribuir com a pesquisa em didática de tradução e tem como objetivo explorar aspectos sobre o ensino de línguas na formação de tradutores. Apresenta-se um levantamento bibliográfico sobre o tema. Do ponto de vista metodológico é realizado um estudo de caso exploratório para analisar crenças sobre a tradução no contexto do ensino de línguas e vislumbrar a relação que os tradutores em formação têm com as línguas. Os participantes da pesquisa são estudantes do curso de Tradução Espanhol da Universidade de Brasília. As pesquisadoras assumiram um papel participante. Para coletar as informações foi desenhado um instrumento em formato de questionário. Os dados proporcionaram informações sobre o perfil do aluno. Também foram elaborados itens sobre crenças e explorada a relação dos tradutores em formação com as línguas. A análise mostra que ainda há crenças na relação com as línguas na concepção dos estudantes, e a relação dos tradutores com as línguas é afetiva.

Palavras-chave: quinta habilidade, tradução, competências, estudos da tradução, língua materna, língua estrangeira.

RESUMEN

Este trabajo se propone contribuir con la pesquisa en la didáctica de la traducción y tiene como objetivo explorar cuestiones sobre la enseñanza de lenguas en la formación de traductores. Se presenta un levantamiento bibliográfico sobre el tema. Del punto de vista metodológico es realizado un estudio de caso exploratorio para analizar creencias sobre la traducción en el contexto de la enseñanza de lenguas y entrever la relación que los traductores en formación disponen con las lenguas. Los participantes de la investigación son estudiantes del Curso de Traducción Español de la Universidad de Brasíla. Las investigadoras asumieron un papel participante. Para recopilar las informaciones fue diseñado un instrumento en formato de cuestionario. Los datos han proporcionado informaciones sobre el perfil del estudiante. También se elaboraron ítems sobre creencias y explorada la relación de los traductores en formación con las lenguas. El análisis muestra que aún existe creencias en la relación con las lenguas en la concepción de los estudiantes, y la relación de los traductores con las lenguas es afectiva.

Palabras clave: la quinta destreza, traducción, competencias, estudios de la traducción, lengua materna, lengua extranjera.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Mapa mental realizado pelas autoras	10
Figura 2 - Habilidades del traductor (Hatim y Mason, 1997)	15
Figura 3 - Mapa de Holmes (baseado em Holmes, 1988).....	17

TABELAS

Tabela 1 - Fluxograma Curso tradução espanhol UNB - 1º Período.....	24
Tabela 2 - Fluxograma Curso tradução espanhol UNB - 2º Período.....	24
Tabela 3 - Fluxograma Curso tradução espanhol UNB - 3º Período.....	25
Tabela 4 - Fluxograma Curso tradução espanhol UNB - 4º Período.....	25
Tabela 5 - Fluxograma Curso tradução espanhol UNB - 5º Período.....	25
Tabela 6 - Fluxograma Curso tradução espanhol UNB - 6º Período.....	26
Tabela 7 - Fluxograma Curso tradução espanhol UNB - 7º Período.....	26
Tabela 8 - Fluxograma Curso tradução espanhol UNB - 8º Período.....	26
Tabela 9 - Termo de Participação	32

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pergunta "Idade"	34
Gráfico 2 - Pergunta "Sexo"?	35
Gráfico 3 - Pergunta "Profissão"	36
Gráfico 4 - Formação em Curso Superior. Pergunta "Tem outra graduação? Se sim, qual?".	36
Gráfico 5 - Pergunta "Qual semestre está cursando?"	38
Gráfico 6 - Pergunta "Você está cursando qual etapa de TPEOE?"	39

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	3
1. O ENSINO DE LÍNGUA E SEUS MÉTODOS: UMA APROXIMAÇÃO.....	3
1.1 PONTUAÇÕES HISTÓRICAS	3
2. METODOLOGIAS	4
2.1 Método Gramática Tradução	5
2.2 Método Direto.....	6
2.3 Método Audiolingual	6
2.4 Método Comunicativo	7
3. A QUINTA HABILIDADE.....	9
3.1 O mestre ignorante	10
3.2 Tradução pedagógica	13
3.3 O modelo das competências na formação de tradutores	14
3.4 O ensino de língua para tradutores e sua localização nos estudos da tradução.	16
3.5 Questões sobre a língua materna	20
CAPÍTULO II – CURSO LETRAS TRADUÇÃO ESPANHOL – UNB	23
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	30
CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO	33
PARTE 1 – SONDAAGEM	34
PARTE 2 – LÍNGUAS	39
PARTE 3 – RELAÇÕES COM AS LÍNGUAS.....	40
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	49

INTRODUÇÃO

O ensino de língua estrangeira (LE doravante) para tradutores nos últimos anos vem ganhando visibilidade nos Estudos da Tradução. Percebe-se que, as metodologias referidas à essa aprendizagem, apresentam variações ao longo do tempo, e a tradução pode apresentar alguma participação ou até mesmo ser banida. Uma justificativa possível para a tradução não ter uma posição estável no ensino de línguas é que alguns professores, por falta de conhecimento teórico e prático, podem até considerá-la importante, mas não sabem o modo mais adequado para o uso da mesma em sala de aula.

Diante disso, a escolha do tema foi proposta mediante as situações vivenciadas durante o percurso da graduação, no qual a pesquisadora Gabriella tinha uma qualificação pelos Centros Interescolares de Línguas (CIL) na língua de estudo (espanhol) e a outra pesquisadora Raquel, não. Mas conseguiu desenvolver a aquisição da segunda língua (L2) através da tradução, já a Gabriella conseguiu aperfeiçoar sua L2. Por consequência, é proposto um estudo de caso, em que exploramos a relação dos participantes, isto é, tradutores em formação, com as línguas de trabalho, supostas crenças e as especificidades do ensino de línguas.

O objetivo geral da pesquisa é apresentar um estudo de caso sobre as especificidades do ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores, notadamente no curso de Tradução Espanhol da Universidade de Brasília. E tendo como objetivo específico: 1)Apresentar o perfil do aluno no curso de Letras Tradução Espanhol; 2)Analisar crenças sobre línguas e tradução; 3)Discorrer sobre Tradução e a relação com as línguas.

O trabalho foi dividido em 5 capítulos, o primeiro é dedicado ao desenvolvimento da fundamentação teórica da pesquisa. No segundo, encontra-se a contextualização do curso de Letras Tradução Espanhol – UnB. Já o terceiro, é voltado para a metodologia utilizada para a criação do Estudo de caso. E por fim, no quarto capítulo, situa-se o resultado e a análise das respostas dos participantes.

Após um levantamento bibliográfico e seleção de textos, o método definido utilizado foi a plataforma online Google Forms, em decorrência da pandemia (Covid-19), por meio de um questionário elaborado em três etapas (período de aquisição dos dados 09/08/2021 – 29/09/2021), inspirado pela leitura do texto Traduzir com Autonomia – Estratégias para o tradutor em formação de Fábio Alves, Célia Magalhães e Adriana Pagano.

Assim, através da análise e discussão das respostas, esperamos contribuir com o enriquecimento dos Estudos da Tradução, pesquisadores, professores, alunos e expor as

análises mediante as respostas obtidas.

CAPÍTULO I

1. O ENSINO DE LÍNGUA E SEUS MÉTODOS: UMA APROXIMAÇÃO

Apresentar uma história do ensino de línguas é o primeiro passo para conduzir a nossa exposição. Entretanto, esse tema excede as possibilidades do nosso trabalho e supera o escopo da pesquisa. Assim, abordaremos o tema com algumas pinceladas históricas sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras e suas diversas metodologias.

1.1 PONTUAÇÕES HISTÓRICAS

Acredita-se que as primeiras práticas de aprendizagem de línguas estrangeiras ocorreram pelo contato direto com o estrangeiro. Esse comportamento despertou em alguns povos a preocupação em aprender e ensinar de forma sistemática algumas línguas. Tal interesse em aprender envolvia várias razões: econômicas, militares, comerciais, sociais e diplomáticas (CESTARO, 1999). As primeiras provas sobre o ensino de uma LE, segundo Germain (1993), por volta do ano 3.000 a.C na Mesopotâmia, pelos Acadianos na conquista dos povos Sumérios através da escrita. Essa prática passa então a ser reproduzida pelos romanos, na aquisição do grego como segunda língua. Duas eram as formas de aprendizagem: diretamente com ajuda de escravos ou libertos gregos e nas escolas, com apoio de obras literárias. Os primeiros manuais bilíngues datam do 3º século da nossa era, enfatizavam a prática do vocabulário e conversação (GERMAIN, 1993).

Na Grécia antiga, a educação tinha como base a escrita e a leitura. O método utilizado demandava dos estudantes a repetição de longas listas de palavras. Percebe-se, então, que a descrição dessa prática tinha um caráter mecânico, e uma ênfase na memorização, sem deixar margem para uma prática mais reflexiva ou crítica (CORRÊA, 2014).

Os mestres na Idade Média ensinavam a leitura a partir de textos religiosos, baseando-se no ensino de regras gramaticais, estudo das declinações e conjugações, tradução e cópia de frases utilizadas como exemplo da gramática estudada, e diversas vezes como um paralelo bilíngue entre textos (RICHARDS & RODGERS, 2001). O ensino de línguas também se apresenta muito vinculado à religião, e isso nos remete ao período colonial em nosso continente através dos jesuítas. Estes se ocupavam da formação dos filhos dos colonos e da catequese dos índios. O método de aprendizagem era, também, a repetição e imitação das línguas latinas e portuguesa através da leitura e escrita. Observa-se, no entanto, que as línguas indígenas tinham

uma natureza ágrafa, o que sublinha, nesse processo de colonização a incorporação da escrita no processo de tradução que, por sua vez, dado o caráter colonial, incluía, através da catequese, um processo de domesticação do chamado “selvagem”.

No Brasil imperial (1822-1889), o Ministro Antônio Carlos insere as línguas antigas e modernas como o latim, grego, francês, inglês, alemão e italiano em todos os colégios D. Pedro II. O despertar para uma preocupação quanto à metodologia de ensino das línguas vivas, ocorreu em 1857, com a reforma do Marquês de Olinda. Surgia, assim, a valorização do *método histórico-comparativo* no ensino da língua vernácula e o uso da *metodologia tradicional*. Importante ressaltar que o ensino de LE ocupava um importante espaço na educação brasileira à época. (OLIVEIRA, 2015)

O período da primeira República (1889-1930) é marcado por várias reformas. Inicialmente de perda com a exclusão do inglês, alemão e os estudos das literaturas no currículo obrigatório pelo então Ministro Benjamim Constant. Posteriormente, e a partir do Decreto nº1.041 de 1892, há a retomada de valorização nesse campo de estudos, pois iniciam-se os exames preparatórios para ingresso no ensino superior e essas línguas, inglês e alemão, são novamente inseridas no currículo, com um viés de ensino e aprendizagem com uma ênfase na ideia de comunicação. Dito de outra forma, a legislação educacional apontava que a comunicação fosse seu maior objetivo e isso veio acompanhado da preocupação. Havia então nesse período a preocupação em relação à prática dos professores, caracterizada pela sequência da *tradução, gramática, leitura e análise*. Essa didática dificultava o alcance de objetivos mais práticos, como era orientado nas reformas.. Até aqui, podemos dizer que o fato da necessidade seja política, econômica, social ou religiosa de conhecer outras línguas estrangeiras, está entrelaçada com a noção de ensino/aprendizagem que, por sua vez, se abre para um campo de estudos que tenta dar respostas ao “como fazer isso”? Na tentativa de responder essa pergunta, surgem diversas propostas metodológicas. (OLIVEIRA, 2015)

2. METODOLOGIAS

Assim como no tópico anterior, as metodologias de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras constituem um amplo e complexo capítulo. Não será este o espaço adequado para esgotar uma discussão que começa no leque de denominações achadas na bibliografia sobre o tema: técnicas, abordagens, métodos, metodologias, só por mencionar algumas. Neste tópico vamos nos limitar a ilustrar, de forma sucinta, as vertentes metodológicas que consideramos mais significativas para dar um pano de fundo ao nosso problema de pesquisa, a saber, o ensino

de línguas para tradutores,

Podemos dizer que as metodologias referidas ao ensino de línguas estrangeiras, apresentam variações ao longo do tempo. Essas variações encontram seus motivos em correntes filosóficas ligadas às diversas concepções da linguagem que, por sua vez, orientam as práticas docentes e os objetivos de aprendizagem. No entanto, o surgimento da ciência da linguagem e outros domínios do conhecimento tem contribuído para essas reflexões.

Os fundamentos atrelados ao ensino de LE, foram desenvolvidos no início do século XX, quando linguistas aplicados, estabeleceram princípios e procedimentos que configuraram a didática dessa área. Logo, vemos que em alguns períodos a ênfase é dada à leitura ou centrada na gramática ou na oralidade, já outros modelos sublinham o papel da tradução enquanto outros vedam essa prática, considerando-a contraproducente.

A seguir, apresentamos um esboço de ideias que atravessam as abordagens mais destacadas, recortando, em especial, o lugar da tradução em cada uma delas.

2.1 Método Gramática Tradução

O Método Gramática Tradução, também conhecido como Método Tradicional e originado do Método Clássico, pode ser localizado na renascença, época em que o interesse pelas culturas gregas e latinas, implicava o conhecimento dessas línguas. Inicialmente essa técnica era ensinada através da língua latina, expandindo-se para outras línguas aplicando-o, então, para o ensino de línguas estrangeiras. Como podemos observar, a própria denominação inclui o vocábulo tradução. Cabe a pergunta sobre o quê se considerava, nesse momento, tradução. Muito utilizado, esse método apresenta, segundo Leffa (1988, p. 04), três práticas principais: “a) memorização prévia de uma lista de palavras, b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e, c) exercícios de tradução e versão”.

Dessa forma, era dada pouca importância ao ensino das habilidades orais, pois seu objetivo era garantir erudição ou proficiência em leitura. O papel da Tradução neste Método levava o aluno a apreciar a cultura e a literatura da Segunda Língua (doravante L2). Acreditava-se que, dessa forma, o estudante acabava adquirindo um conhecimento mais profundo do idioma que estava aprendendo, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio. Isso porque havia uma relevância em estudar as particularidades do idioma, terminologias e a gramática.

2.2 Método Direto

Com grandes defensores, tais como: Harold Palmer, Otto Jespersen, Emile de Sauzi, entre outros nomes, surgiu o Método Direto (MD) logo depois do Método Gramática Tradução, no início do século XVI. Entendemos que não é possível estabelecer, entre um método e outro, uma fronteira espaço temporal rígida, pois supomos, salvo engano, que se trata de momentos de transição.

A ênfase no chamado método direto consistiu em privilegiar a oralidade, embora a escrita era também apresentada no início do processo. Segundo Leffa (1988, p. 216) “O princípio fundamental do MD é de que a L2 se aprende através da L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula.” A transmissão do significado se dá através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a pensar na língua que está aprendendo colocando a língua materna como obstáculo e, portanto, proibida na sala de aula. O autor também menciona a importância da gestualidade e de recursos como imagens e gravuras para transmitir significados. A tradução, por sua vez, era condenada já que se tinha a ideia de que para aprender uma língua estrangeira era necessário aprender a pensar na língua.

Como mencionamos, os princípios do método direto inibem algo que parece quase impossível: traduzir e, mais ainda, pensar na língua materna. Entendemos que essa concepção implica a ideia de que é possível uma espécie de tábula rasa na cabeça do aprendiz que será preenchida com os estímulos da nova língua em uma espécie de marco zero. Daí que a intenção fosse adquirir outras línguas através da repetição exaustiva de amostras orais da LE, como diálogos da vida diária imitando e reproduzindo sons. Outra ideia era que a gramática era ensinada por indução e a prática da leitura e da escrita, só tinha lugar em um momento posterior. Em 1982 no Colégio D. Pedro II, no Brasil, deu-se início com o Método Direto, mas regrediu para o Método Gramática Tradução, pois havia uma rejeição pelos alunos na parte da oralidade. Naquela época, as escolas públicas eram obrigadas a aderir esse estilo de ensino.

2.3 Método Audiolingual

O Método audiolingual surge durante a Segunda Guerra Mundial (1943) quando se teve a necessidade de ensinar línguas estrangeiras aos soldados americanos de forma rápida. Esse método privilegia o desenvolvimento das habilidades orais, seguindo a ordem natural de aquisição da primeira língua: compreensão auditiva, produção oral, compreensão textual e produção textual. Proíbe-se o uso da língua materna nas aulas. Para seus defensores, o indivíduo

aprende através da repetição, assim a língua é vista como um conjunto de hábitos que se adquirem por meio de um processo mecânico de estímulo-resposta. De acordo com Brooks (1964 apud RICHARDS & RODGERS, 2001) a tradução nesse método é praticada apenas como exercícios literários em nível avançado.

As técnicas utilizadas eram de memorização e dramatização de diálogos, imitados e repetidos várias vezes pelos alunos. O professor é visto como modelo nesse processo de ensino aprendizagem. A gramática era apresentada não por regras, mas através de uma série de exemplos ou modelos; e o vocabulário apresentado em frases completas.

Os comandos que norteavam esse método, podem ser sintetizados da seguinte forma:

- *Língua é fala, não escrita:* ênfase na língua oral. A implicação pedagógica consistia em que o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever. Somente após o aluno ter o hábito da prática oral ele passaria a desenvolver outras habilidades consideradas secundárias;
- *Língua é o conjunto de hábitos:* a língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria pelo processo de estímulo e resposta. Usa-se o reforço positivo - no qual as respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor (resposta positiva);
- *Ensine a língua não sobre a língua:* a língua se aprende pela prática e a gramática ensinada por analogia;
- *As línguas são diferentes:* Cada língua tem seus sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais diferentes, no entanto não se pode haver comparações. Essas comparações podem levar ao erro dos alunos.

2.4 Método Comunicativo

Esse método é centralizado no ensino da comunicação; nesse sentido, o papel do professor consiste em ensinar o aluno a se comunicar na língua estrangeira, objetivo sintetizado no desenvolvimento da competência comunicativa, conceito desenvolvido, segundo a bibliografia da área, por Hymes (1991). Nessa perspectiva, a aprendizagem da gramática está diretamente vinculado às ações comunicativas; nesse treinamento, entende-se que as regras serão adquiridas pelo procedimento de dedução, sendo descobertas por si só em função da reiteração de comando fundamentalmente orais. Acredita-se que a correção sistemática por parte do professor vai permitir vencer bloqueios e, as técnicas mais utilizadas são as dramatizações em grupo. O crítico Nunan (apud Brown, 1994, p. 34) lista cinco características da abordagem comunicativa:

- a) uma ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo; b)

a introdução de textos autênticos na situação da aprendizagem; c) a provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem; d) uma intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula; e) uma tentativa de ligar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com ativação da linguagem fora da sala de aula.

O recurso da tradução para a aprendizagem de línguas estrangeiras é desaconselhada pelos partidários deste método. Já o uso da língua materna, ganha um pequeno espaço, podendo ser usada apenas em situações necessárias.

Em suma, os diversos Métodos citados acima e tantos outros não citados (Método da Leitura, Método Audiovisual, Método Suggestopedia etc) sofreram, ao longo do tempo, várias mudanças, sendo ainda tema de discussão entre os especialistas. Cada um desses métodos teve a sua época de glória, mas também recebeu críticas mais ou menos duras dos seus adversários. Quando pensados no detalhe, podem ser identificadas retificações em um ou outro ponto, mas o que interessa neste trabalho é o papel da tradução em cada uma delas. Desta forma podemos dizer que em alguns desses métodos, a tradução vai do fundamental ao inapropriado, passando por alguns matizes dessa dicotomia.

Após esse panorama, certamente incompleto, duas questões podem ser apresentadas. A primeira se refere a uma espécie de lacuna em torno à noção de tradução manejada. Ora, dizer que a tradução deve ou não ser utilizada no ensino de línguas pressupõe um melhor entendimento sobre o que os teóricos consideraram como tradução. Neste ponto cabe, como autocrítica, o fato de não termos nos debruçado sobre esse tema. Talvez, uma pesquisa mais apurada, que detalhe as entrelinhas epistêmicas dos proponentes desses métodos seria de utilidade. A segunda questão é que, por se tratar de uma visão muito panorâmica dos métodos, não há especificidades em relação a contextos específicos que digam respeito a línguas envolvidas e, fundamentalmente, ao perfil daquele que exerce a função de aprendiz. Podemos pensar que o ensino de línguas está atrelado a diferentes aspectos: qual é a língua materna do estudante? Qual a relação histórica dessa língua materna com a língua estrangeira que se deseja aprender? Em quais situações é necessário aprender essa língua? Até que ponto pode se tratar da mesma situação de aprendizagem quando aquele que está no lugar do aprendiz é um imigrante, um turista, um pesquisador que aprende uma língua porque precisa ler um texto estrangeiro? O que acontece quando falamos de um tradutor em formação? Certamente essas questões já foram levantadas por outros pesquisadores, e não será aqui o espaço para responder de forma exaustiva todas essas questões, nem para apresentar alguma novidade. Desse elenco de perguntas, sem ânimo conclusivo, vamos recortar o que nos levará para o nosso próximo

tópico, a saber: o que acontece quando falamos de línguas, no contexto de formação de tradutores?

3. A QUINTA HABILIDADE

Como mencionamos anteriormente, o papel da tradução nos diversos métodos fez surgir a pergunta sobre qual seria a noção de tradução neles manejada. Na tentativa de localizar essa questão, neste capítulo, apresentamos, primeiramente, algumas noções sobre tradução para, posteriormente, vislumbrar o que levou os estudiosos a considerá-la como quinta habilidade. De forma concomitante, nos vimos levadas a tratar outras noções: habilidades, tradução pedagógica, competências, didática da tradução e relação com as línguas.

Considerando a tradução como uma habilidade, é necessário pensar, de forma provisória, na sua natureza. Assim, concebemos a tradução como uma atividade cognitiva de alta complexidade, que se realiza entre línguas e que implica em negociação tanto das suas semelhanças como das suas diferenças em diversos níveis: sintaxe, gramática, léxico, semântica, fonética.

Essa definição provisória, poder-se-ia contrastar com inúmeras outras. Seleccionamos algumas no seguinte quadro: A definição de tradução segundo o professor Rainer Schulte, especializado em Estudos da Tradução e Diretor do Centro de Estudos da Tradução na Universidade Americana de Cairo, diz que: “Traduzir é como cruzar um rio, transportando palavras, imagens, sentimentos, metáforas, ideias, histórias, culturas. Em cada margem está um povo, uma língua, uma cultura, cada qual com seu modo de ver e interpretar o mundo”. Em concordância com Schulte, o ato de traduzir não é transpor de uma língua para outra, traduzir palavra por palavra, e sim um conjunto de elementos a serem explorados e considerados.

Entre os estudiosos não há consenso para definir o que é tradução. Isso devido às diferentes perspectivas e concepções dos teóricos e a polissemia do termo. Vejamos então algumas definições:



Figura 1 - Mapa mental realizado pelas autoras

Diante das diversas ideias, depreendemos que não há uma concordância em definir tradução, pois esta é apresentada em várias perspectivas, em que cada autor tenta dar uma definição, trazendo ênfase em algum aspecto importante para seu desenvolvimento. Semelhantemente encontramos isso nos métodos de ensino de línguas, também não há consenso e cada definição trará uma ênfase em função do que cada autor considera que são os objetivos para aquisição de uma língua.

3.1 O mestre ignorante

Para compor este tópico recortamos algumas crenças mencionadas como argumento para evitar a tradução no ensino de línguas. Essa breve exposição estará acompanhada da curiosa experiência de Joseph Jacocot, de quem extraímos o nome do tópico.

São quatro as habilidades tradicionais que definem a competência linguística no ensino de línguas estrangeiras: escutar, falar, ler e escrever. Cabe a questão: por quê, antes da tradução ser apresentada como a **quinta habilidade**, foi evitada por estudiosos no ensino de línguas estrangeiras?

Para tentar responder, recorremos a Malmkjaer (1998 p. 69-76.), quem elaborou uma síntese pontuando alguns argumentos contra a tradução como habilidade útil no ensino de línguas:

- é independente das quatro habilidades que definem a competência linguística: ler, escrever, falar e ouvir.
- é radicalmente diferente das quatro habilidades.
- toma um tempo valioso que poderia ser usado para ensinar essas quatro habilidades.
- não é natural.
- induz erroneamente os alunos a pensarem que as expressões em duas línguas são diretamente correspondentes.
- evita que os alunos pensem na língua estrangeira.
- produz interferência.
- é um péssimo teste de habilidades linguísticas.
- é apropriado apenas para tradutores em treinamento. (tradução nossa) ¹

Segundo Lucindo (2006), outro ponto a ser considerado e que leva ao papel da tradução não ter uma posição estável, é que alguns professores, por falta de conhecimento teórico e prático, podem até considerá-la importante para o ensino de línguas, mas não sabem o modo mais adequado para o uso da mesma em sala de aula.

Outra crença que levou a banir a tradução foi a de que os professores deveriam treinar seus alunos a dissociarem a língua materna da língua alvo, para que não houvesse interferência na aprendizagem da língua. (FERREIRA apud GOMES, 2008). Em outros casos, há professores que abominam o uso da tradução, mas não sabem argumentar o porquê de tal decisão.

Segundo Carreres (2006 apud SANTOS & FERNANDES, 2011, p.4) a tradução deixa de ser aplicada em sala de aula devido a uma interpretação errônea dos métodos áudio-lingual e do método comunicativo.

Os defensores dos métodos áudio-linguais e comunicativos acreditavam firmemente que o uso da língua materna era contraproducente no processo de aquisição de uma nova língua e que, portanto, o uso da tradução em sala de aula poderia fazer mais mal do que bem, impedindo os alunos de darem o salto **para se expressarem livremente**

¹ No original

“• is independent of the four skills which define language competence: reading, writing, speaking and listening.
• is radically different from the four skills.
• takes up valuable time which could be used to teach these four skills.
• is unnatural.
• misleads students into thinking that expressions in two languages correspond one-to-one.
• prevents students from thinking in the foreign language.
• produces interference.
• is a bad test of language skills.
• is only appropriate for training translators.” (MALMKJAER, 1998 . p. 69-76.)

nas segundas línguas.²(Tradução nossa)

Contrariando a opinião dos estudiosos de que a tradução não é uma ferramenta eficaz para aquisição do ensino de línguas, destacamos a experiência de um educador *ante litteram*³, o francês Joseph Jacotot, e à sua aventura intelectual, como a define Jacques Rancière nas páginas do livro, *Le Maître Ignorant* “O mestre ignorante”:

Joseph Jacotot, por volta de (1770-1818), foi convidado a ministrar aula de literatura francesa a um grupo de estudantes que falavam apenas holandês (flamengo). Um fato interessante é que Jacotot desconhecia completamente o holandês e seus alunos, o francês. Rancière traz então essas questões em seu texto:

“Como atender às expectativas dos seus estudantes e da instituição que o hospedava? Como encontrar um mínimo denominador comum entre ele e os seus alunos, entre algo que tanto ele quanto os seus alunos ignoravam? A solução lhe foi sugerida pela publicação de uma edição bilíngue das *Aventuras de Telêmaco*: pediu aos seus estudantes que aprendessem, auxiliados pela tradução, o texto em francês, que repetissem, uma vez chegados na metade do primeiro livro, tudo aquilo que tinham até então aprendido e, finalmente, que lessem a outra parte do romance para contá-la. No fim, propôs que colocassem por escrito em língua francesa o que achavam do texto que tinham acabado de ler.” (ROMANELLI, 2009)

O que se esperava naturalmente era um resultado desastroso, mas para sua surpresa, descobriu que seus alunos sozinhos tinham conseguido superar a barreira do idioma. Sem nenhuma preparação básica, os alunos buscaram equivalências entre as palavras francesas e flamengas e aprenderam seus mecanismos podendo assim associá-las para formar frases. E conforme iam avançando as leituras, mais domínio iam adquirindo sobre a gramática e ortografia.

Independentemente do exagero mostrado pelo mestre ignorante, podemos dizer que, nos últimos tempos, o preconceito sobre a tradução vem, progressivamente, perdendo força. Em suas propostas, alguns estudiosos defendem o papel da tradução como um recurso valioso para aquisição de línguas.

Observa-se, então, que o lugar da Tradução nos métodos de ensino de línguas estrangeiras é, no mínimo, paradoxal; ora, considerado essencial e até conveniente, ora incômodo, indesejado e proibido; o vizinho problemático ou, como mencionam Ballester e Chamorro

² No original

“Proponents of the audio-lingual and communicative methods firmly believed that the use of the mother tongue was counterproductive in the process of acquiring a new language, and that therefore the use of translation in the classroom could do more damage than good, holding back learners from taking the leap into expressing themselves freely in the second languages.” Carreres (2006 apud SANTOS & FERNANDES, 2011, p. 4.)

³ A expressão latina *ante litteram* é usada para definir obras, personagens, correntes de pensamento, movimentos culturais que precedem e, de alguma forma, tornam precursor de fenômenos ou eventos mais comuns e com características semelhantes. Fonte: Educalingo.com

(1991, p. 394) a “ovelha negra”, De uma ou outra forma, consideramos que essas diversidades de opiniões podem ser entendidas como ressonância de discussões epistêmicas sobre a natureza da linguagem e das línguas.

3.2 Tradução pedagógica

Um lugar particular da tradução no ensino de línguas é ocupado pela tradução pedagógica. A força dos argumentos que a acompanham, chamou a nossa atenção, especialmente porque é um tema que se debruça nas vantagens de incorporar a tradução no ensino de línguas, aspecto fundamental para nosso tema.

A partir da revisão da literatura, constatamos que os autores da área coincidem em atribuir a denominação de "tradução pedagógica" a Elizabeth Lavault; localizando-a no livro intitulado: *Fonctions de la traduction en didactique des langues - Apprendre une langue en apprenant à traduire*, de 1985.

A Tradução pedagógica, refere-se ao ramo de pesquisa que se dedica ao estudo da tradução enquanto ferramenta pedagógica no ensino de línguas estrangeiras. Seu objetivo é essencialmente didático e seu público restrito: professores e alunos. Trata-se de uma prática de tradução voltada para o ensino de línguas estrangeiras, mas não para a tradução profissional. A tradução pedagógica poder ser utilizada em qualquer nível de proficiência e em qualquer contexto educacional (escolas regulares e universidades). Sobre isso, Leonardi (2010, 8lf) afirma:

“O uso da tradução pedagógica pode mostrar como esta atividade não é comunicativa e que não se concentra apenas na precisão. Os exercícios de tradução podem servir a uma variedade de objetivos que variam de problemas linguísticos a questões mais culturais, semânticas e pragmáticas. Além disso, a tradução pode ajudar os alunos a aprimorar suas habilidades analíticas e de resolução de problemas que são essenciais na vida cotidiana, bem como na maioria dos campos de trabalho”⁴ (Tradução nossa).

Para acrescentar, na neurociências a tradução no ensino de línguas, tem um papel significativo no processamento mental. Schäfner (1998, p.125) cita alguns benefícios no processo de traduzir:

- a) para melhorar a agilidade verbal;
- b) para expandir o vocabulário dos alunos;
- c) para desenvolver seu estilo;
- d) para melhorar a compreensão de como as línguas funcionam;
- e) para consolidar as estruturas da segunda língua em seu uso ativo;

⁴ No Original

The proper use of pedagogical translation can show how this activity is not uncommunicative and that it does not merely focus on accuracy. Translation exercises can serve a variety of purposes ranging from linguistic problems to more cultural, semantic and pragmatic concerns. Furthermore, translation can help learners enhance their analytical and problem-solving skills which are essential in everyday life as well as in most working fields. (LEONARDI, 2010).

f) para monitorar e melhorar a compreensão da segunda língua;”

Portanto, a tradução pedagógica constitui uma prática cada vez mais reconhecida pelos alunos e professores de línguas estrangeiras, pois é considerada pelo enfoque comunicativo como uma ferramenta tanto para o ensino quanto para a aprendizagem de uma língua. Além disso, o uso da língua materna não é vedada na sala de aula.

3.3 O modelo das competências na formação de tradutores

O modelo das competências na formação de tradutores, que para esta pesquisa localizamos nos trabalhos da pesquisadora Amparo Hurtado Albir e o grupo PACTE (Gonçalves. 2017), tem um peso inegável quando se trabalha o tema da didática da tradução. Nesse sentido, o tema do nosso trabalho, a saber, o ensino de línguas na formação de tradutores, nos obriga a entender a proposta dessa autora. Assim, antes de nos debruçar sobre o que Hurtado Albir e seu grupo propõem como competência tradutora, queremos pontuar as definições de competência e competência linguística, já que, pelo que conseguimos discernir, trata-se de uma nomenclatura muito utilizada na área da linguística aplicada para o ensino de LEs.

Segundo Lasnier (p.32, 2000), a competência é um conjunto de capacidades e habilidades (cognitivas, afetivas, psicomotoras ou sociais) e conhecimentos utilizados de maneira eficaz em determinadas situações.

Chomsky (1963) considera a competência linguística como conhecimento (intuitivo, interiorizado e inconsciente) que o falante tem sobre sua própria língua.

Essas duas definições pontuais, não permitem identificar os fundamentos do modelo das competências. Falar em competências supõe localizar um projeto de políticas educativas na União Europeia, no século XXI. No Marco de Referência Europeu, que enseja uma educação de dupla funcionalidade, o primeiro objetivo se especifica da seguinte forma: “determinar e definir as competências chave necessárias para a plena realização pessoal, a cidadania ativa, a coesão social e a empregabilidade na sociedade do conhecimento” (2007, p. 3), (tradução nossa)⁵ e dentro das oito competências chave, estabelece a comunicação em línguas estrangeiras, fazendo ênfase na competência comunicativa.

Na formação de tradutores, o modelo proposto por Hurtado Albir (2001) define que a competência tradutora é um aspecto cognitivo da tradução que permite ao tradutor realizar operações relacionadas com o conhecimento, podendo assim executar o processo tradutório. É

⁵ “determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento” (2007, p. 3)

essa competência tradutora que distingue um tradutor de um indivíduo não tradutor, ou um bilíngue.

Em referência ao trabalho de Hatim e Mason (1997), Hurtado Albir (2001) apresenta em *Traducción y Tradutología* um quadro em que mostra na primeira coluna o mapeamento feito pelo tradutor, das informações ao receber o texto original. Em seguida, na segunda coluna as estratégias, definição do encargo e seu objetivo, e por fim na terceira coluna, as decisões finais, levando em consideração todos os processos realizados. Podemos inferir que Hurtado aponta que essas estratégias auxiliam no processo tradutório.

<i>Texto Original</i> DESTREZAS DE PROCESAMIENTO	DESTREZAS DE TRANSFERENCIA	<i>Texto de llegada</i> DESTREZAS DE PROCESAMIENTO
Reconocimiento de la intertextualidad (género/discurso/texto) Localización de la situacionalidad (registro, etc.) Inferencia de la intencionalidad Organización de la textura (selección, léxica, organización sintáctica, cohesión) y de la estructura Valorización de la informatividad (estático/dinámico) En función del efecto estimado en: el lector del texto original	Renegociación estratégica, ajustando: Eficacia Eficiencia Pertinencia Según: El encargo en función del destinatario (encargo, iniciador, etc.) Para cumplir con un: Propósito retórico (finalidad, objetivo)	Establecimiento de la intertextualidad (género/discurso/texto) Establecimiento de la situacionalidad (registro, etc.) Creación de la intencionalidad Organización de la textura (selección léxica, organización sintáctica, cohesión) y de la estructura Equilibrar la informatividad (estático/ dinámico) En función del efecto estimado en: el lector del texto de llegada

Figura 2 - Habilidades del traductor (Hatim y Mason, 1997)

Hurtado Albir acrescenta que a competência tradutória é formada por subcompetências, que divide-se em cinco tópicos:

1. Competência comunicativa nas duas línguas (compreensão sobre a língua de partida, produção na língua de chegada, escrita ou oral dependendo se é um tradutor ou intérprete).
2. Uma competência extralinguística: conhecimento enciclopédico, cultural e temático.
3. Uma competência relacionada com as aptidões necessárias para uma boa compreensão e produção de textos (capacidade de análise e sínteses, habilidades dedutivas e associativas, clareza expositiva, criatividade, etc).
4. Competência de transferência, onde se compreende o texto original e a expressão de uma língua para outra sem interferências.
5. Competência ligada à tradução profissional (ferramentas do tradutor, funcionamento do mercado de trabalho, etc.) (HURTADO ALBIR, 2001/2008, p.385, tradução nossa).⁶

Observamos então que, as subcompetências são representações para uma melhor forma de traduzir um texto. Podemos analisar que no primeiro tópico há um gesto que isola a oralidade da tradução, no segundo percebemos que há uma separação, cuja função entendemos em termos pedagógicos, de separar língua e cultura, já no terceiro, são indicadores de prescrição e no penúltimo tópico, uma perspectiva que, de alguma forma, indica a possibilidade de estabelecimento de territórios linguísticos bem delimitados. Esse limite não deixa de ser problemático, quando se trabalha com tradução, pois se cria a ilusão de línguas puras, sem interferências.

3.4 O ensino de língua para tradutores e sua localização nos estudos da tradução.

Quando tentamos localizar esta pesquisa no esquema descritivo de Holmes, chegamos aos estudos aplicados e, dentro deles, ao tema da formação de tradutores:

⁶ No original:

“1) competencia lingüística en las dos lenguas, que se compone de comprensión en la lengua de partida, producción en la lengua de llegada, y que es escrita u oral según se trate del traductor o del intérprete; 2) competencia extralingüística, es decir, conocimiento enciclopédico, cultural y temático; 3) competencia de transferencia o traslatoria, que consiste en saber recorrer correctamente el proceso traductor, o sea, saber comprender el texto original y reexpresarlo en la lengua de llegada según la finalidad de la traducción y las características del destinatario; 4) competencia profesional o de estilo de trabajo, que consiste en saber documentarse, saber utilizar las nuevas tecnologías, conocer el mercado laboral. 5) competencia estratégica, procedimientos conscientes e individuales utilizados por el traductor para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor en función de sus necesidades específicas. (ALBIR, 2001/2008, p.385).

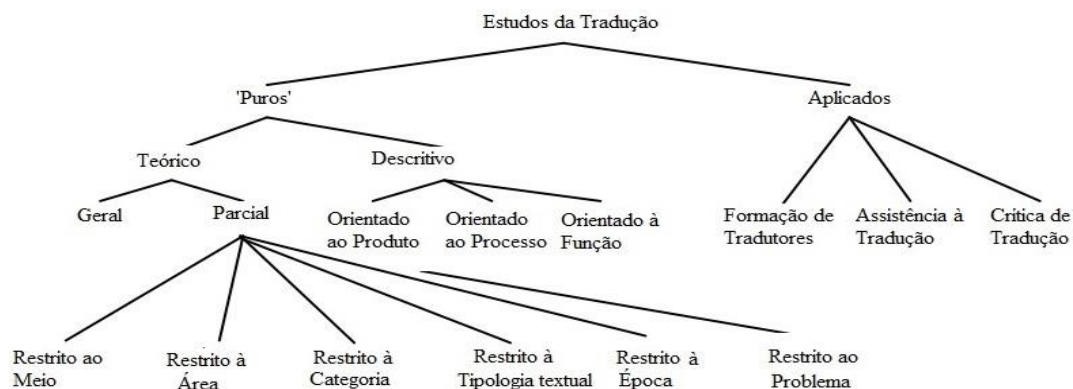


Figura 3 - Mapa de Holmes (baseado em Holmes, 1988)

No recorte da didática de tradução que, por sua vez pode incluir temas como: avaliação, aplicação de recursos e metodologias, entre outros, a reflexão sobre o ensino de línguas na formação de tradutores, não parece acompanhar com o mesmo fôlego outras linhas de pesquisa. Entretanto, já há alguns trabalhos que dialogam com esta proposta e que indicam alguns temas para nortear a nossa reflexão.

A atenção de pesquisadores para o desenvolvimento e reflexão sobre a didática da tradução tem feito progressos consideráveis nos últimos anos. No entanto, se comparado com disciplinas afins, "a investigação no âmbito aplicado segue sendo menos frequente." (HURTADO ALBIR, 2001, p. 155). (tradução nossa).⁷

Em consideração a isso, apresentaremos sucintamente alguns trabalhos direcionados ao tema da nossa pesquisa, para demonstrar que o *Ensino de Línguas Estrangeiras na Formação de Tradutores* apresenta cada vez mais notoriedade perante os Estudos da Tradução.

No Primer Congreso de Traductores Públicos de Uruguay (CTPU, 2011)⁸ a professora doutora Alba Elena Escalante Alvarez docente da Universidade de Brasília, apresentou algumas reflexões sobre o tema "Español para traductores en formación: esbozo de una propuesta", no qual uma das discussões se referia ao ensino de línguas na formação de tradutores, pois naquela ocasião, iniciava-se o curso de Bacharelado em Tradução na UnB.

Recentemente, em 2021, a Facultad de Letras Pontificia Universidad Católica de Chile promoveu de forma online a IX Jornadas Nacionales de Enseñanza de la Traducción e Interpretación, Traducción, language y nuevas tecnonlogias⁹, no qual foi direcionado diversas apresentações, com participações de professores de muitas universidades. Um dos temas foi dedicado à discussão sobre a Didática da tradução e competência em espanhol, além disso foram explorados alguns subtemas que destacamos em especial a apresentação que mais nos

⁷ "la investigación en el ámbito aplicado sigue siendo todavía incipiente." (HURTADO ALBIR, 2001, p. 155).

⁸ Fala dos professores na apresentação em setembro de 2011

⁹ Fala dos professores na apresentação online em julho de 2021.

interessou e tem ligação ao nosso trabalho: “Lengua española para traductoras/es brasileñas/os en formación: esbozo de una propuesta”, ministrada pelos professores doutores María del Mar Paramos Cebey, Alba Escalante e Luis Carlos Nogueira docentes da Universidade de Brasília.

Na Universidade de Brasília através de seus pesquisadores, professores e alunos, no projeto PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) podemos destacar o trabalho das alunas Andressa Amorim, Débora Inez Guedes Martins de Souza e Moara Morês, em que trabalharam respectivamente nos seguintes temas: O Perfil do Aluno que Ingressa no Curso de Letras Tradução Espanhol da UnB, Ensino de Línguas para Tradução: caso do par linguístico português-espanhol e Percepções sobre a Variação Linguística no Contexto do Curso de Tradução Espanhol da UnB. Para uma melhor exploração ressaltamos o trabalho da nossa colega Débora (SOUZA, 2013), o qual em 2013 investigou por meio de entrevista oral os docentes da Universidade, através de perguntas relacionadas com as especificidades inerentes ou necessárias no processo do ensino de línguas para tradutores, tais como: “Qual a sua relação com tradução?”, “O(a) senhor(a) acredita que há diferença entre o ensino de línguas para licenciatura, por exemplo, e para tradução? Se sim, por que deveria haver diferença? Se não, por quê?”, “Qual a sua relação com a língua? Ou: porque gosta de trabalhar com línguas?” entre outras.

Essa ideia sobre o âmbito aplicado que grifamos na citação anterior, nos remete à palestra, proferida em 1972, em Copenhague, no Terceiro Congresso Internacional de Linguística Aplicada. Trata-se do texto seminal de James Holmes no qual se apresenta, pela primeira vez, o estado daquilo que ele batizou como *Translations Studies*. Villanueva (2011) retrata o contexto desse momento fundacional e, certamente, é possível observar que, o primeiro passo para a organização do campo disciplinar, estava bem distante de outros já bem estabelecidos como a psicologia ou a sociologia. Longe de ser algo que possa desanimar os pesquisadores, entendemos que no campo da didática da tradução temos muito caminho pela frente. Para Hurtado Albir: “a disciplina que estuda a tradução, se trata, [...], de um saber sobre a prática tradutória. A Tradutologia é uma disciplina científica, que necessita, contudo, estabelecer relações com outras disciplinas...” (Hurtado Albir, 2001, p.25) (Tradução nossa)¹⁰. A autora relaciona a formação de tradutores com necessidades mercadológicas e a pesquisa no campo como uma consequência dos elementos anteriores. Basta então, problematizar, o que acontecia com a tradução antes deste momento. Certamente, outros campos já estudavam o tema da tradução. Aliás, a tradução como tema ou problema da linguagem é muito mais antiga do que

¹⁰ “la disciplina que estudia la traducción, se trata, [...], de un saber sobre la práctica traductora. La Traductología es una disciplina científica, que necesita, además, entablar relaciones con otras muchas disciplinas...”

se possa imaginar.

Um dos trabalhos pioneiros é o de Berenguer (1999) que define cinco objetivos fundamentais para o ensino de língua para formação de tradutores:

- 1) Desenvolver a compreensão leitora.
- 2) Estudar a língua estrangeira desde a contratilidade, tomando como ponto de referência a primeira língua do aluno.
- 3) Desenvolver a competência cultural e fazer do futuro tradutor um especialista (também) na cultura.
- 4) Preparar o aluno para a utilização de dicionários e obras de consulta.
- 5) Sensibilizar o aluno sobre a atividade tradutória, desenvolvendo em aulas de línguas estrangeiras aspectos relacionados com a tradução. (BERENGUER, 1999, p.2) (tradução nossa)¹¹

Nesse conjunto de objetivos, podemos reconhecer, em primeiro lugar, uma relação bem estreita com alguns dos pressupostos do funcionalismo mais recente expresso em Nord (2016), cuja metodologia goza de ampla aceitação nas discussões relacionadas com a didática do ensino da tradução. Chama também a atenção a importância dada ao fato de que a língua estrangeira é estudada a partir do contraste com a primeira língua do aluno.

Outro trabalho que merece menção é o de Cripps (1996, p.175-179) que apresenta um estudo voltado para o desenvolvimento das habilidades clássicas (compreensão auditiva, leitura, expressão escrita e oral) e aos conhecimentos da gramática. Neste caso há uma indicação interessante pois está dirigido ao estudante que já possui um domínio avançado da língua B (primeira língua estrangeira). Nesse sentido, o objetivo é aperfeiçoar e reforçar seus conhecimentos. A metodologia proposta pela autora é, fundamentalmente, de caráter prático e os objetivos, de acordo com Cripps, estão atrelados às metas de aprendizagem:

1) Compreensão leitora: compreender de forma mais completa possível o texto de partida antes de iniciar a tradução. Ao finalizar se espera do aluno a capacidade de reconhecer e identificar as estratégias discursivas, distinguir diferentes tipos textuais e diferentes registros linguísticos.

2) Expressão escrita: O aumento da capacidade de compreensão de leitura junto à aquisição de vocabulário é de vital importância, para ajudar o estudante no desenvolvimento de sua capacidade produtiva como escritor na língua B. Espera-se que o aluno aprenda a aplicar os

¹¹ 1)Desarrollar la comprensión lectora.

2)Estudiar la lengua extranjera desde la contractilidad, tomando como punto de referencia la primera lengua del alumno.

3)Desarrollar la competencia cultural y hacer del futuro traductor un experto (también) en cultura.

4)Preparar al alumno para la utilización de diccionarios y obras de consulta.

Sensibilizar al alumno a la actividad traductora, tratando en clase de lenguas extranjeras aspectos relacionados con la traducción. (BERENGUER, 1999, p.2)

conhecimentos que vai adquirindo sobre a estrutura e organização de textos estrangeiros para a produção de seus próprios trabalhos originais na língua B.

3) Expressão oral e compreensão auditiva: O domínio oral é de suma importância. Para os que pretendem seguir a formação como intérprete, deverão se esforçar mais e aperfeiçoar sua capacidade de compreensão auditiva e adquirir fluidez na expressão oral na língua B, pois muitos tradutores profissionais no dia a dia, podem vir a ter a necessidade de falar.

4) Conhecimentos gramaticais: Em conexão com a expressão escrita e oral, o conhecimento da gramática da língua a ser trabalhada (B) é de grande relevância. São frequentes os erros gramaticais no momento em que se aplicam na prática essas regras. Em sala de aula é o momento oportuno para corrigir os erros, solucionar dúvidas, aproveitando esse momento para usar as quatro destrezas linguísticas.

Cripps complementa afirmando que o aluno alcançando essas competências, há então a necessidade de ampliação de conhecimentos léxicos e no uso de manuais de referências, como por exemplo: enciclopédias, gramáticas, bases de dados informatizados e dicionários de todos os tipos. Já no âmbito da tradução, podemos concluir que é evidente que o tradutor com o conhecimento prévio das línguas trabalhadas e suas principais ferramentas, logrará maior êxito em seus objetivos.

Da revisão da bibliografia sobre o tema, observa-se a necessidade de contextualizar em função de como se estrutura a proposta de formação. Civeira Garcia (1996, p.183-188) (La enseñanza de la traducción, segunda parte), por exemplo, sublinha a relevância da aquisição já não da língua estrangeira, mas da segunda língua estrangeira (Língua C).

No caso dos trabalhos descritos, tendo em vista que se utiliza as duas línguas, o tema da língua materna se apresenta como fundamental. Mais adiante daremos informações específicas sobre a estrutura do curso na UnB.

Em seguida, abordaremos a localização da língua materna na relação com as línguas. E para você, o que é língua materna? Uma indagação que também fizemos antes de dissertar sobre o tema.

3.5 Questões sobre a língua materna

Falar em traduções supõe uma referência à relação entre línguas, em plural. Uma dessas línguas é a chamada língua materna. Como vimos, quando tratamos dos métodos de ensino de LEs, a ideia de abolir a língua materna é recorrente. Temos receio no somar à ideia de que é necessário esquecer a língua materna quando de ensino de línguas se trata; entretanto, essa não

é a nossa seara. Ora, se língua é relação, a língua materna no ensino de línguas para tradutores é um capítulo necessário. Mas, o que se entende por língua materna? Será que é apenas a língua que fala a mãe? Neste capítulo nos permitimos apresentar, a modo de reflexão, algumas interrogações sobre esse termo. Vamos primeiro apresentar algumas definições:

Celso Ferreira da Cunha, membro da Academia Brasileira de Letras, conceitua a Língua como:

“um conjunto de sinais que exprimem ideias, sistema de ações e meio pelo qual uma dada sociedade concebe e expressa o mundo que a cerca, é a utilização social da faculdade da linguagem. Criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou.” (Cunha, [s.d])

Segundo a Real Academia Espanhola, língua materna é um substantivo feminino que denota a primeira língua que uma pessoa aprende a falar. No Michaelis, define-se “língua materna” como: “Aquela que se adquire naturalmente na infância, geralmente no contato com a mãe no ambiente em que se vive; língua nativa, primeira língua.” (língua materna, sf pl. Expressões, 2015).

Numa definição mais extensa, encontramos:

[...] a caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade [...] (SPINASSÉ, 2006 p. 5)

Spinassé apresenta, ainda, um exemplo ilustrativo de uma criança, filha de um francês com uma colombiana, que nasce e cresce na Alemanha. Se com cada um dos pais ela se comunica nas suas línguas respectivas, e na creche, na rua, com os amigos e vizinhos o alemão é a língua diária, essa criança tem, claramente, três línguas maternas: francês, espanhol e alemão. [...] Portanto, são vários os aspectos/fatores que se deve levar em conta para se definir uma língua materna.

A filósofa e tradutora Cassin (2014), apresenta uma reflexão instigante sobre o conceito de língua materna. Ela relata que a língua materna pode ser a ensinada pela mãe e/ou pelo pai, mas não necessariamente quer dizer que se tratam das mesmas línguas, não se limitando também a nacionalidade. Para Cassin, a língua materna tem a ver com a identidade. Tal identidade, se refere a vivência dentro de casa, com os familiares, em sua infância na escola, e muito além disso, tendo esse contato desde o ventre de sua mãe ou com as cantigas de ninar...Cassin, esmiúça ainda mais sobre a identidade, quando discorre sobre o pertencimento desse língua:

“... lengua materna es aquella de la que estamos impregnados, nos bañamos em sus

sonoridades y podemos jugar con ella, hacer juegos de palabras, escuchar ecos significantes, inventar: somos los dueños de esa lengua y, sin embargo, es ella la que nos tiene a nosotros. Es una relación extraordinaria. Somos dueños, porque podemos decir en ella lo que queremos, pero ella nos tiene a nosotros porque determina nuestra manera de pensar, nuestra manera de vivir, nuestra manera de ser.” (CASSIN, 2014, p. 14)

Voltando a nossa ideia inicial sobre tradução como relação, vemos, então, que essa relação que nos constitui como sujeitos, não pode obviar a língua materna. Assim, no ensino de línguas para tradutores, parece relevante pensar qual é a relação que esse estudante tem com sua língua materna, pois isso pode revelar a forma como vai se relacionar com a língua estrangeira e, especialmente, a forma como vai estabelecer uma relação entre essas duas línguas. Isso implica atender, aquilo que é possível perceber, mas também o que é incomensurável, pois línguas implica vastidão e quando se trata de mais de uma, como observa Cassin, o ponto final só se encontra no infinito. Retornando àquelas crenças que pretendem banir a tradução e a língua materna do ensino de línguas, é possível reconhecer quão absurdo pode ser isso no contexto da formação de tradutores. Ademais, é muito comum observar em nossas aulas de língua, a necessidade de recorrer à língua materna, seja como uma forma de driblar a falta de domínio da LE, nos níveis mais iniciais, ou para olhar para nossa língua materna de outra forma, olhar a nossa língua em relação com essa língua que, aos poucos é cada vez menos estrangeira. Assim, podem se estabelecer paralelos, semelhanças, diferenças e, o que é mais importante, é possível lidar melhor com o que aproxima ou separa as línguas.

Esta reflexão sobre a língua materna poderia ser mais extensa, entretanto, precisamos retornar ao nosso tema, e para isso, o próximo capítulo estará dedicado a apresentar o locus desta pesquisa de forma mais específica.

CAPÍTULO II – CURSO LETRAS TRADUÇÃO ESPANHOL – UNB

Para apresentar esse capítulo, tomamos como referência o Projeto Político Pedagógico do curso de Tradução Espanhol da Universidade de Brasília. Foi criado em 1979, um dos primeiros no Brasil a nível de graduação por Delton de Mattos, no qual se abriram portas para os tradutores se graduarem já que não havia muitos recursos na época. Depois de trinta anos o Bacharelado em Letras-Tradução da UnB, continua sendo um curso de referência nacional e continua auxiliando em questões empregatícias.

Com a implantação do REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - na Universidade de Brasília criou-se o curso Bacharelado em Letras Tradução Espanhol em 2008/2009 (em 2009/1 se deu início ao público), ministrado no período noturno. O curso oferece 30 vagas semestrais, totalizando 60 vagas anuais. Os meios de ingresso são: concurso vestibular, PAS (Programa de Avaliação Seriada), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), convênio interinstitucional, transferência e mudança de curso. Cabe sublinhar que, para o ingresso, não há exigência de conhecimento prévio de nenhuma língua estrangeira e, portanto, não é exigida prova de habilidade específica, nem mesmo em espanhol.

A graduação consiste em prática tradutória e reflexão teórica, pautadas pelos eixos:

1. Fundamentação linguística: Língua fonte e língua meta;
2. Embasamento cultural;
3. Práticas de tradução;
4. Técnicas: Introdução à tradução, teoria, tópicos, e etc.

Na sua composição vigente, o curso compreende 168 créditos, sendo 118 de disciplinas obrigatórias, e 50 optativas. Ao final do curso, os alunos participam de um Estágio supervisionado e produzem um Projeto Final de Curso. Em pelo menos onze disciplinas de prática obrigatória os alunos trabalham com tradução e versão de textos de diversos gêneros e áreas de conhecimento (jornalística, econômica, jurídica, técnico-científica, literária). O egresso desenvolverá habilidades para trabalhar com legendagem de filmes, tradução juramentada, tradução nas áreas técnico-científicas, literárias, jornalísticas, ser pesquisador e consultor em diversas áreas acadêmicas.

O fluxograma é dividido em 8 semestres, e o aluno tem no mínimo 4 anos para finalizar o curso, no primeiro semestre são matérias de introdução e de grande importância para as noções

básicas, a partir do segundo período iniciam-se as práticas de tradução.

Segue abaixo uma imagem ilustrativa do fluxograma atualizado em 2021.

1º Período

Código da Disciplina	Disciplina	Departamento	Carga horária
LIP0054	Introdução à Linguística	LIP	60 h
LET0414	Introdução à Tradução	LET	60 h
LIP0154	Prática de Textos	LIP	60 h
LET0305	Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1	LET	90 h

2º Período

Código da Disciplina	Disciplina	Departamento	Carga horária
LET0415	Revisão para Tradução	LET	60 h
LET0416	Tradução de Textos Gerais 1	LET	60 h
LET0071	Leitura Crítica para Tradução	LET	30 h
LET0306	Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 2	LET	90 h

3º Período

Código da Disciplina	Disciplina	Departamento	Carga horária
LET0052	Teoria da Tradução 1	LET	60 h
LET0421	Tradução de Textos Gerais 2	LET	60 h
LET0422	Versão de Textos Gerais	LET	60 h
LET0348	Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 3	LET	90 h

4º Período

Código da Disciplina	Disciplina	Departamento	Carga horária
LET0054	Teoria da Tradução 2	LET	60 h
LET0426	Tradução de Textos Técnicos Econômicos	LET	60 h
LET0427	Versão de Textos Técnicos Econômicos	LET	60 h
LET0424	Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 4	LET	90 h

5º Período

Código da Disciplina	Disciplina	Departamento	Carga horária
LET0049	Tradução de Textos Técnicos e Científicos	LET	60 h
LET0430	Versão de Textos Técnicos e Científicos	LET	60 h
LET0307	Civilização Espanhola	LET	60 h

6º Período

Código da Disciplina	Disciplina	Departamento	Carga horária
LET0436	Tradução de Textos Jurídicos	LET	60 h
LET0437	Versão de Textos Jurídicos	LET	60 h
LET0340	Civilização Hispano-Americana	LET	60 h

7º Período

Código da Disciplina	Disciplina	Departamento	Carga horária
LET0003	Tradução de Textos Literários	LET	60 h
LET0004	Versão de Textos Literários	LET	60 h
LET0002	Pesquisa em Tradução	LET	60 h

8º Período

Código da Disciplina	Disciplina	Departamento	Carga horária
LET0005	Estágio Supervisionado	LET	90 h
LET0050	Projeto do Curso de Tradução	LET	90 h

O curso de tradução oferece algumas atividades complementares para a formação interdisciplinar tais como: monitorias quando temos a oportunidade de auxiliar os professores e colegas no desenvolvimento das tarefas em disciplinas que já tenhamos cursado, seminários, simpósio e palestras nas diversas áreas.

As universidades públicas no Brasil proporcionam muitas possibilidades para ampliar a formação. Os cursos de extensão, por exemplo, além de permitir o fluxo entre universidade e

sociedade, permitem aprofundar áreas de interesse, um exemplo disso é o curso Introdução à tradução espanhol-português que fomos contempladas para cursar e se trata de uma extensão oferecida pela USP.

A participação em grupos de pesquisa tem um destaque na vida do estudante universitário MAPTRAD (Mapeamentos em Tradução), grupo ao qual pertencemos, realiza mapeamentos no âmbito do campo disciplinar dos Estudos da Tradução. Atualmente são cinco linhas de pesquisa com um grupo de seis professores pesquisadores e trinta estudantes colaboradores.

Outra atividade complementar importante é o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), que recebe recursos do o CNPq. Esse programa permite desenvolver o pensamento crítico e despertar a vocação científica em diferentes áreas do conhecimento, proporcionando um ambiente de trabalho em equipe que visa a resolução de problemas científicos, contribuindo também para formação de recursos humanos.

O programa POSTRAD (Pós-Graduação em Estudos da Tradução), é mais uma possibilidade de formação para tradutores profissionais, pesquisadores e de docentes, tanto na área de tradução e interpretação quanto nas áreas conexas que possuem forte vocação de pesquisa na interação com a tradução.

A Mobilidade Acadêmica, concede aos alunos selecionados para um intercâmbio nas Universidades parceiras, podendo ser nacional ou Internacional. Os estudantes interessados devem realizar a inscrição e se enquadrar nos pré-requisitos.

Em síntese, o curso de Tradução é um campo frutífero de oportunidades para ser explorado, abrindo-se às possibilidades fora do espaço restrito da sala de aula e ao fluxo de disciplinas. A formação do curso, é mais um percurso que reúne iniciativas variadas. Podemos citar uma vivência da autora Raquel Almeida, com participação de uma versão para o Espanhol do artigo “Evolución de la Extracción de oro: de la antigüedad hasta los días de hoy” que foi publicado no Blog *Science for all*, com supervisão e revisão da Profa .Dra.Lucie de Lannoy. Esse trabalho foi realizado na disciplina Versão de Textos Técnicos e Científicos.

Essas atividades complementares não seriam possível sem um quadro de docentes qualificados para direcionar e ministrar as disciplinas do curso de Tradução Espanhol, mas com uma visão ampla da formação, sustentada nas bases pedagógicas de autores como Darcy Ribeiro.

O corpo docente está formado por dez professores que circulam, fundamentalmente e pelas características do curso, entre a tradução e a versão no par de línguas português-espanhol. Entretanto, esses profissionais lecionam e desenvolvem pesquisas no âmbito amplo das letras, incluindo o ensino de línguas.

Formados em diversos campos tais como, linguística aplicada, filologia, psicologia, literatura, as possibilidades de enlaces interdisciplinares tem sido uma característica relevante que se reflete na variedade de abordagens, O atual corpo docente do curso bacharelado em Letras Tradução Espanhol na UnB é composto por: Lily Martinez Evangelista, Marlova Gonsales Aseff, Pablo Cardellino Soto, Sandra María Pérez López, Luis Carlos Ramos Nogueira, Magali de Lourdes Pedro, Júlio Cesar Neves Monteiro, María del Mar Paramos Cebey, Alba Elena Escalante Alvarez e Lucie Josephe de Lannoy.

Para esta pesquisa, ainda no contexto do curso da UnB, descrevemos o conjunto de disciplinas dedicadas ao ensino de língua estrangeira. Trata-se de um conjunto de 240 horas. A denominação dessas disciplinas foi incorporada no momento da fundação do curso e foram tomadas do curso de licenciatura.

Cabe mencionar que, no Brasil, o curso de Tradução Espanhol da UnB, é bastante similar a outro que se encontra na Universidade de Pelotas (UFPEL). Sem comparação, mas como forma de acrescentar informações para esta pesquisa, trazemos algumas informações relevantes desse curso no que diz respeito ao espaço dedicado ao ensino de línguas.

As aulas dedicadas à língua de trabalho denominam-se Língua Espanhola (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII), totalizando 870 h presente em todos os semestres e de natureza obrigatória. Na Universidade de Brasília, denominam-se Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito (I, II, III, IV) totalizando 360 h, sendo também disciplina obrigatória, mas presente somente nos 4 primeiros semestres.

Considerando apenas os dados que estamos fornecendo, uma apreciação um pouco mais subjetiva podemos ter a impressão de que os alunos de Pelotas têm muito mais horas dedicadas ao ensino de línguas. Essa apreciação é superficial pois para avaliar isso, em termos de repercussão na formação dos alunos, precisaríamos ter dados que não estão incluídos nessa pesquisa.

A ênfase nessa coleta de informações é em mostrar que cada curso tem uma nomeação específica de ensino de língua estrangeira no curso de tradução e outro ponto, que consideramos mais importante para nosso trabalho, foi analisar as ementas de ambos os cursos no que se refere à disciplina de ensino de línguas: em nenhuma faz menção em o ensino ser direcionado para tradutores.

Sobre isso Beeby compartilha de sua experiência e explana em *Language Learning for translators*:

“Parece óbvio que os professores de idiomas para tradução devem ter experiência como tradutores, devem compreender as habilidades linguísticas necessárias para um tradutor, devem estar cientes do que é tradução, não apenas lendo sobre modelos de pesquisas de competências de tradução, mas também a partir de sua própria experiência. Infelizmente, na minha experiência, os professores de idiomas nas faculdades de tradução não são geralmente tradutores, e esta pode ser uma das razões pelas quais tem havido tão pouca pesquisa em idiomas para este propósito especial.” (BEEBY, 2004, p. 39) Tradução nossa.¹²

Beeby também afirma que as diretrizes básicas para o ensino de idiomas para tradutores, podem até serem feitas em conjunto, mas que na prática cada situação de ensino apresenta um conjunto diferente de prioridades e restrições que variam de acordo com o país, instituição, outras disciplinas do programa de graduação, requisitos de entrada para alunos, o idioma que está sendo ensinado e as habilidades finais exigidas.

¹² No original:

“It seems obvious that language-for-translation teachers should have experience as translators, should understand the language skills needed by a translator, should be aware of what translation is, not only from reading about translation competence research models, but also from their own experience. Unfortunately, in my experience, the language teachers in translation faculties are not usually translators, and this may be one reason why there has been so little research in language for this special purpose.” (BEEBY, Allison, 2004, p. 39)

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Em decorrência do contexto atual da epidemia do Coronavírus, todas as fases da pesquisa foram realizadas de forma virtual, desde a orientação, passando pela pesquisa bibliográfica e a discussão dos textos, até a coleta de dados para base do estudo. Os encontros foram todos online pela plataforma Microsoft Teams, o primeiro sendo no dia 19 de junho de 2021 com nossa orientadora Alba Escalante para discutir e circunscrever os limites da pesquisa.

Assim, feito o recorte, iniciamos a pesquisa bibliográfica utilizando buscadores e com diversos conjuntos de palavras chave: história da tradução, metodologias do ensino de línguas estrangeiras, quinta habilidade, tradução pedagógica, competências Hurtado Albir, didática da tradução e língua materna. Após o levantamento, realizamos a leitura e seleção dos textos que mencionavam de forma explícita ou tangencial, seja no título, nas palavras chave ou no resumo: a) ensino de línguas para tradutores; b) tradução e ensino de línguas. Posteriormente, três vezes por semana, nos reuníamos para redigir o trabalho. Os primeiros encontros foram para discutir os meios de realização da pesquisa em plena pandemia, já que não era viável de forma presencial. Muitos foram os desafios e dificuldades: quedas de energia, sinal de internet oscilante, conciliar os nossos trabalhos com o TCC, além das matérias que estávamos cursando.

Decidimos que nossa pesquisa seria então um estudo de caso. Sobre isso, Marli André discorre seu conceito acrescentando ao contexto escolar:

Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária. (Marli André, p.97, 2013).

A princípio nossa pesquisa teria como alvo os professores, mas decidimos migrar para uma análise com os discentes, pois consideramos que, no meio da tensão do contexto, esse grupo teria uma melhor disponibilidade.

Após definição dos participantes, decidimos criar um instrumento em formato de questionário, e logo surgiu a ideia de realizar pelo Google Forms.

A partir das leituras, havia uma pesquisa prévia, e redesenhamos o questionário que por sua vez foi parar para um momento de discussão com os professores. Como não havíamos feito nenhum teste com o instrumento em decorrência do tempo, solicitamos um olhar mais crítico de alguns professores.

Dadas as circunstâncias, e para submeter a novos olhares o nosso instrumento de pesquisa já esboçado, solicitamos um encontro com alguns professores da área para apresentar o rascunho do questionário. Por conta das circunstâncias, o momento pandêmico e a falta de tempo, não foi possível fazer uma triangulação de dados, mas em outra oportunidade poderá ser corrigido.

Esse instrumento de coleta de dados consistiu em um conjunto de itens abertos e fechados, a serem respondidos por escrito. O primeiro esboço do instrumento foi corrigido após observações e definido a sua estrutura final. Para facilitar a coleta, o questionário foi encaminhado aos participantes via e-mail juntamente com o termo de participação:

Termo de participação

Caro(a) voluntário(a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de Projeto final. Estudo que faz parte das iniciativas do grupo de pesquisadores do grupo: Mapeamentos em Tradução (MapTrad – CNPq). As suas respostas proporcionam dados empíricos de extrema importância. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, tendo em vista que a coleta utiliza formulário eletrônico Google Forms, e por ser anônima.

A partir da análise das suas respostas e dos demais participantes da pesquisa, os pesquisadores irão buscar identificar quais são as principais características do Ensino de Línguas Estrangeiras para tradutores. Assim, ao participar, você contribuirá para aumentar o conhecimento dos demais leitores e análises mediante as respostas.

Será realizada a divulgação dos resultados, garantindo-se que os resultados da pesquisa serão encaminhados para publicação. Tem-se garantia que os dados obtidos nesta pesquisa serão exclusivamente utilizados para a finalidade prevista.

Esta pesquisa foi aprovada pela Coordenadora do Curso de Tradução da Universidade de Brasília (UnB) e Orientadora do Trabalho, Alba Elena Escalante Alvarez. (albaescalante@unb.br)

Para as dúvidas com relação à Pesquisa, seguem e-mails para contato:

Gabriella Torres Borba (gtorresborba@gmail.com)

Raquel Cristina Souza de Almeida (almeida.19.raquel@gmail.com)

Tabela 9 – Termo de Participação

O instrumento foi desenvolvido com 23 perguntas, divididas em 3 partes:

1ª parte - Sondagem :

1. Sua idade?
2. Seu sexo: ()feminino ()masculino
3. Profissão: Estudante () Vínculo empregatício ()ambos
4. Tem outra graduação? Se sim, qual?
5. Qual foi o motivo da escolha do curso?
6. Qual semestre está cursando?
7. Você está cursando qual etapa de TPEOE?

2ª parte - Línguas:

8. Você já estudou línguas antes de ingressar na Universidade?
9. Por quanto tempo e quais línguas?
10. Que tipos de atividades eram realizadas nas aula(s) de língua(s) estrangeira?

3ª parte - Relação com as línguas:

11. Só se pode traduzir da língua materna para a língua estrangeira?
12. Você acha que o tradutor precisa ser bilíngue?
13. O tradutor precisa falar como nativo?
14. Para ser tradutor precisa ter morado fora ou ter tido alguma experiência no país da língua estrangeira?
15. É possível aprender a traduzir nas aulas línguas?
16. É possível aprender línguas nas práticas de tradução?
17. Qual a língua que você considera materna?
18. Qual sua relação com as línguas de trabalho (PT – ES)?
19. Em que contribui para sua formação o estudo de línguas?
20. Qual a sua opinião do professor fazer o uso da língua materna em aulas de língua estrangeira?
21. Traduzir supõe, pelo menos, o trabalho com duas línguas. Tomando essa ideia como referência, como você avalia a sua experiência com as línguas nas aulas práticas?

22. Você se sente confortável com o nível de conhecimento da sua língua materna para o trabalho de tradução?
23. Como você avalia seu desenvolvimento na língua portuguesa ao longo do curso?

A primeira parte, realizamos uma sondagem do perfil dos estudantes. A segunda são perguntas sobre o contato com as línguas e já a terceira parte, sobre a relação com as línguas e algumas crenças.

O envio do questionário foi entre os dias 09 e 10 de agosto de 2021, via e-mail para 203 discentes com vínculo no curso em 2021. Desse conjunto, só recebemos as respostas de 46 participantes. Os estudantes foram informados a respeito dos objetivos da pesquisa, sendo que suas participações foram anônimas, assegurando assim o sigilo e o caráter confidencial. O grupo selecionado foi escolhido para comparação das respostas sobre a percepção dos alunos que estão no início do curso, e os que estão na reta final.

Quando reunimos o instrumento e a descrição dos participantes, os objetivos da pesquisa, já mencionados na introdução deste trabalho, foram novamente conferidos.

A pesquisa tem como objetivo:

- 1)Apresentar o perfil do aluno no curso de Letras Tradução Espanhol;
- 2)Analisar crenças sobre línguas e tradução;
- 3)Discorrer sobre Tradução e a relação com as línguas.

Assim, a pesquisa visa analisar percepções, crenças na graduação que os discentes têm sobre essas questões e em contrapartida comparar sobre o que os estudiosos da Tradução dizem.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a avaliação dos resultados, escolhemos o método de estudo de caso. A coleta de dados através do questionário teve a participação de 46 alunos. Para melhor controle da análise o questionário foi dividido em três partes: a primeira parte para sondagem do perfil do estudante que tem 7 perguntas, a segunda parte sobre as línguas: 3 perguntas e a terceira parte sobre relação com as línguas: 13 perguntas. Algumas respostas correspondiam a itens fechados e outras eram de respostas abertas.

Com o uso do próprio Google forms foi possível realizar a contagem e a elaboração dos gráficos, para a obtenção dos resultados. Diante da variedade de gráficos, o escolhido foi o

gráfico pizza (circular), o qual exibe dados em formato de fatias, fácil de ler. Cada fatia representa uma categoria de dados e o tamanho é proporcional à quantidade que a representa. Para a análise dos questionários, no que se refere às perguntas de resposta aberta, o critério utilizado no registro foi por seleção de palavras-chave que mais se alinham ao objetivo da pesquisa.

Assim, a partir das respostas, foram elaborados os seguintes gráficos:

PARTE 1 – SONDAGEM

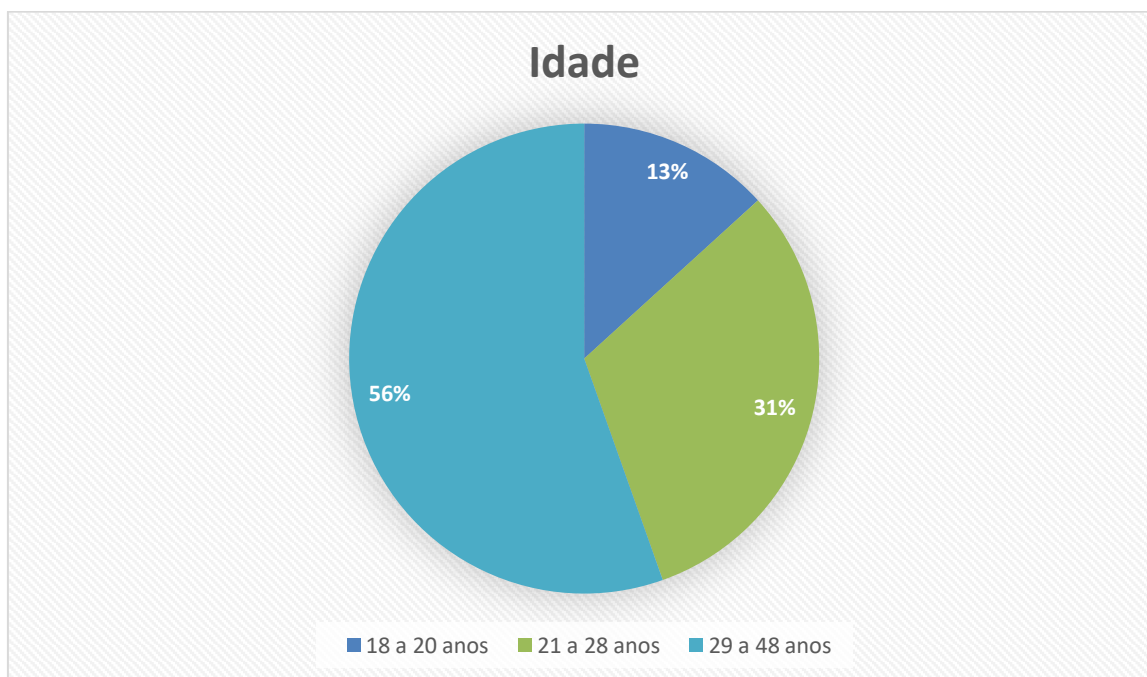


Gráfico 1 - Pergunta "Idade"

As idades dos participantes da pesquisa são bem variadas, entre 18 a 48 anos. Nesse gráfico podemos observar que o maior percentual de respostas corresponde à faixa etária de 21 a 28 anos. Isso nos remete a um perfil de uma maioria de jovens adultos.

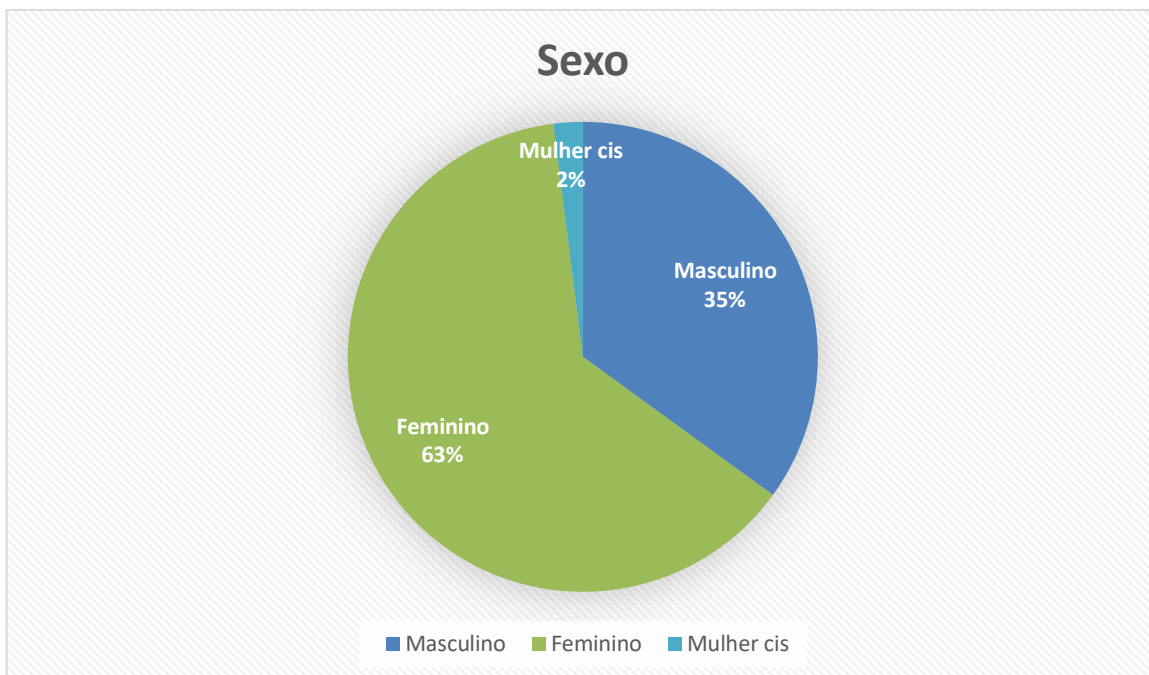


Gráfico 2 - Pergunta "Sexo"?

De acordo com estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as pesquisas apontam à liderança das mulheres quando se trata de levantamentos sobre o cenário educacional no Brasil. Podemos observar que o maior percentual de participantes da nossa pesquisa corresponde ao sexo feminino, refletindo assim os dados do Inep. Uma informação adicional obtida pela consulta ao sistema de dados da UnB permitiu constatar que, no período que vai do 1º semestre de 2012 até 1º semestre de 2021, a maioria dos alunos do curso Tradução Espanhol é formado por mulheres.

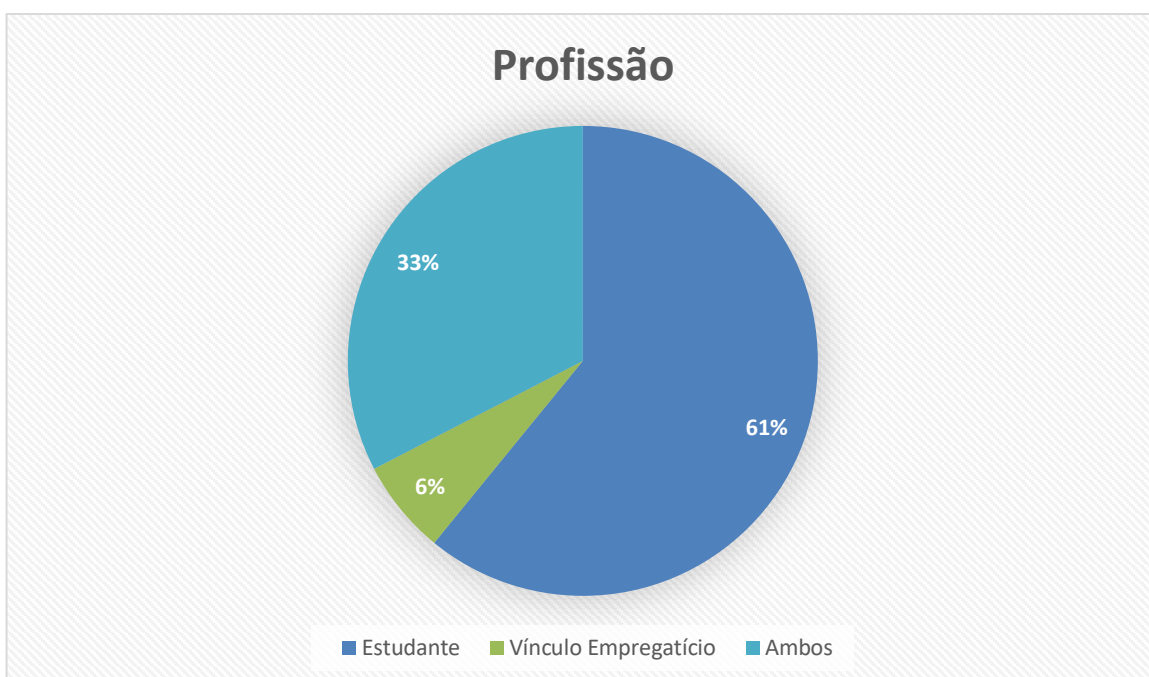


Gráfico 3 - Pergunta "Profissão"

Nesse gráfico podemos observar que o maior percentual de respostas corresponde à alunos que apenas estudam. Esses dados, articulados com as informações sobre o Projeto Político do curso, descrito no capítulo II, nos encaminham à seguinte reflexão: por se tratar de um curso noturno, esperava-se uma maior proporção na somatória entre ambos e vínculo empregatício. Do ponto de vista do instrumento, consideramos que a formulação da pergunta foi no mínimo incompleta, dado que nem sempre uma pessoa que trabalha possui vínculo empregatício. Além disso, frisamos que nossa pesquisa foi realizada em contexto pandêmico, e desconsideramos a menção de estágios não obrigatórios. Se o curso foi criado no período noturno para acolher pessoas que além de trabalhar, desejam estudar, seria interessante em uma nova pesquisa observar com mais detalhes esse aspecto do perfil do estudante. Considere-se também o fato de que nem todas as pessoas responderam o questionário.

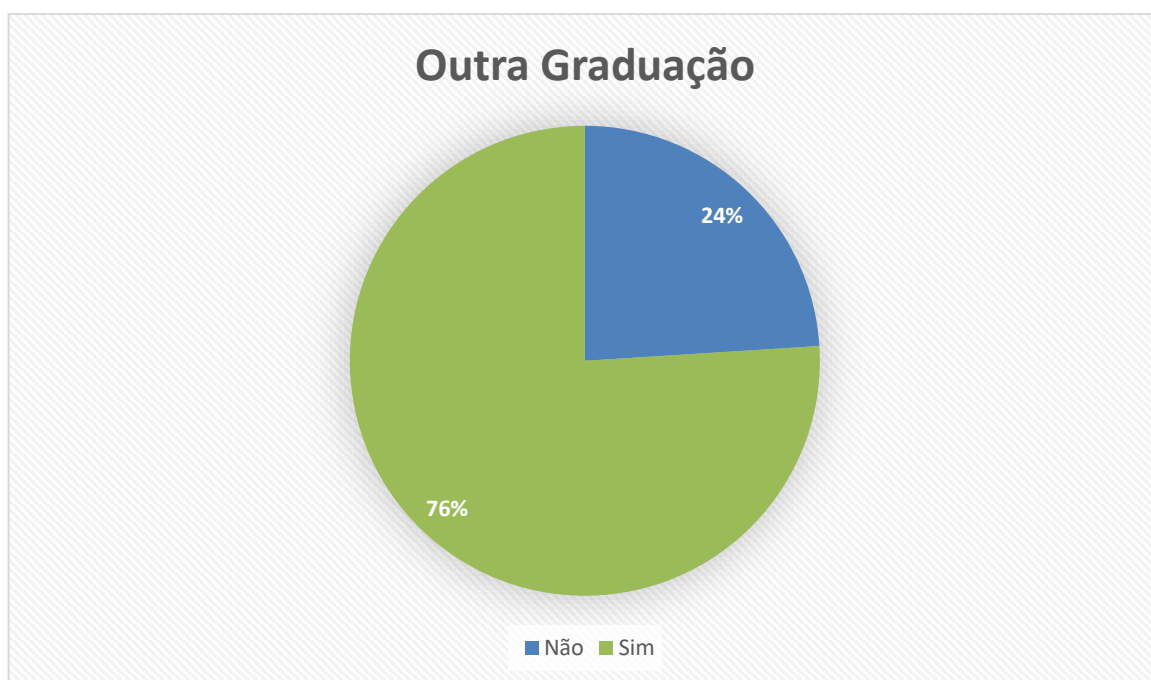


Gráfico 4 - Formação em Curso Superior. Pergunta "Tem outra graduação? Se sim, qual?"

No que se refere à outra formação superior, das 46 respostas, 34 alunos não indicam possuir outra graduação, ao passo que 12 alunos declaram ter feito estudos superiores prévios. As áreas de formação são em diversos cursos: Direito, Engenharia Civil, Secretariado Executivo Bilíngue, Serviço Social, Licenciatura Português, Espanhol e Inglês, Radiologia, Jornalismo, Gestão Hospitalar e Pedagogia. Isso poderia indicar um aspecto crucial quando falamos em tradução, a saber seu carácter interdisciplinar.

➤ Motivo da escolha do curso

Uma análise das respostas permite dizer que dos participantes, uma minoria argumenta como motivo para escolha do curso uma falta de outras opções ou a necessidade de entrar na Universidade de qualquer forma, desvinculando a escolha do curso dos interesses pessoais, argumentos que se ilustram a seguir:

“A princípio nao(sic) era minha primeira escolha porem(sic) como só tinha nota pra esse curso, resolvi tentar”.

“Precisão(sic) de entrada em uma universidade pública”.

Já a maior parte das respostas reflete de uma ou outra forma esse vínculo entre uma escolha e um interesse pessoal. Esses interesses pessoais sublinham o entusiasmo pela língua estrangeira que identifica o curso ou pelas línguas no geral, como se observa nos seguintes casos:

“ O amor pela língua espanhola, pela escrita e pela leitura de diversos textos”.

“Amor pelas línguas”.

Outras respostas indicam que a escolha está atrelada à experiência prévia com a língua que identifica o curso:

“Já ter feito três anos de **espanhol** pelo CilSam ”.

“Porque eu estudava **espanhol** no cil”.

A menção sobre a tradução se deu em 8 respostas, a exemplo de:

“Tenho muito interesse na área de tradução e queria me aprofundar ainda mais no espanhol, principalmente na questão cultural”.

“Sempre quis ser tradutora e tenho uma paixão especial pelo espanhol”.

Chama a atenção que nenhuma das respostas menciona a língua portuguesa como interesse específico.

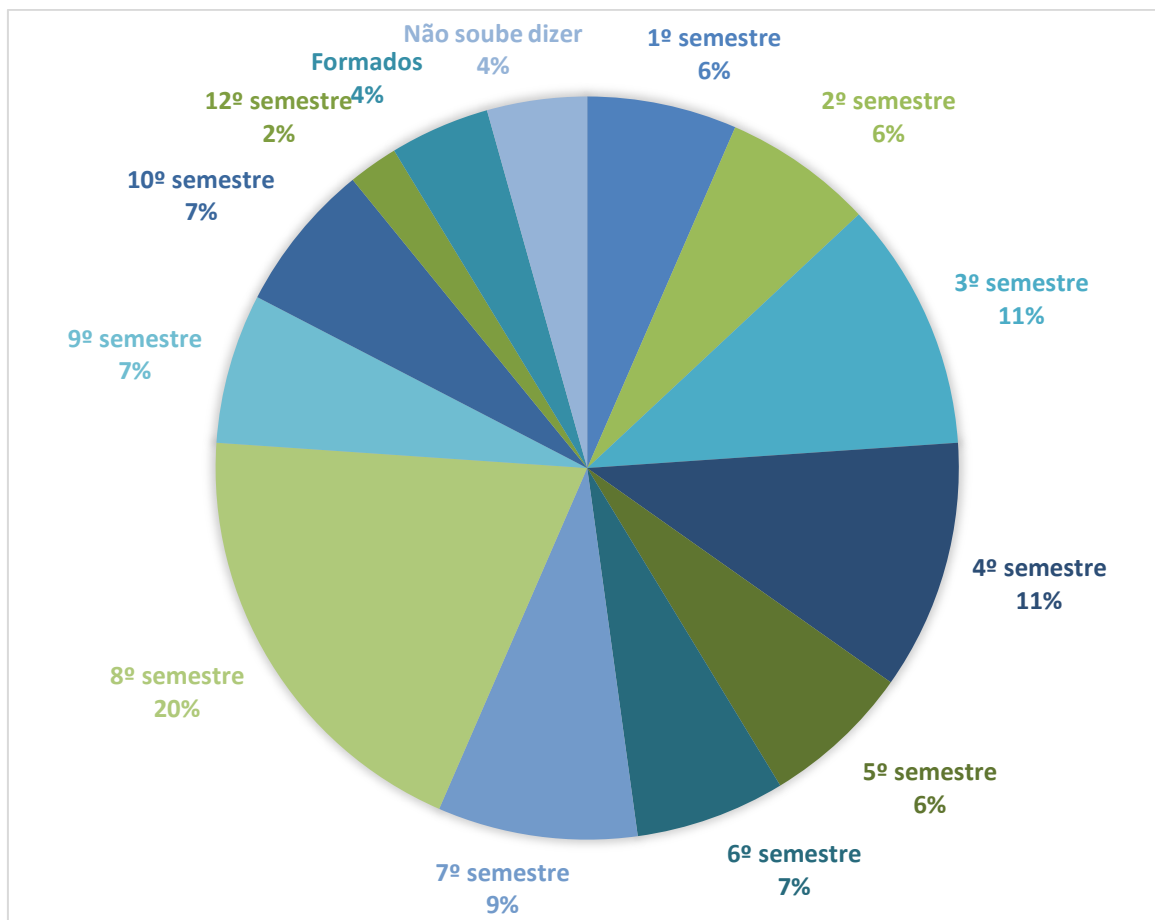


Gráfico 5 - Pergunta "Qual semestre está cursando?"

Quanto aos participantes, percebe-se no gráfico que se localizam em vários semestres, informando até o que não consta no fluxograma: "9º semestre"/ "10º semestre"/ "12º semestre" e alguns não souberam dizer. Isso demonstra que alguns alunos estão fora do fluxo. Uma reflexão que podemos fazer, pensando nos alunos que trabalham durante todo o dia, é que muitas vezes tem a dificuldade em fechar a grade, pois algumas matérias optativas são ofertadas em turno contrário, inviabilizando assim, manter o fluxo que a UnB orienta seguir. Outro aspecto importante é que o contexto pandêmico impediu muitos alunos continuar no fluxo.

- Você está cursando qual etapa de TPEOE?

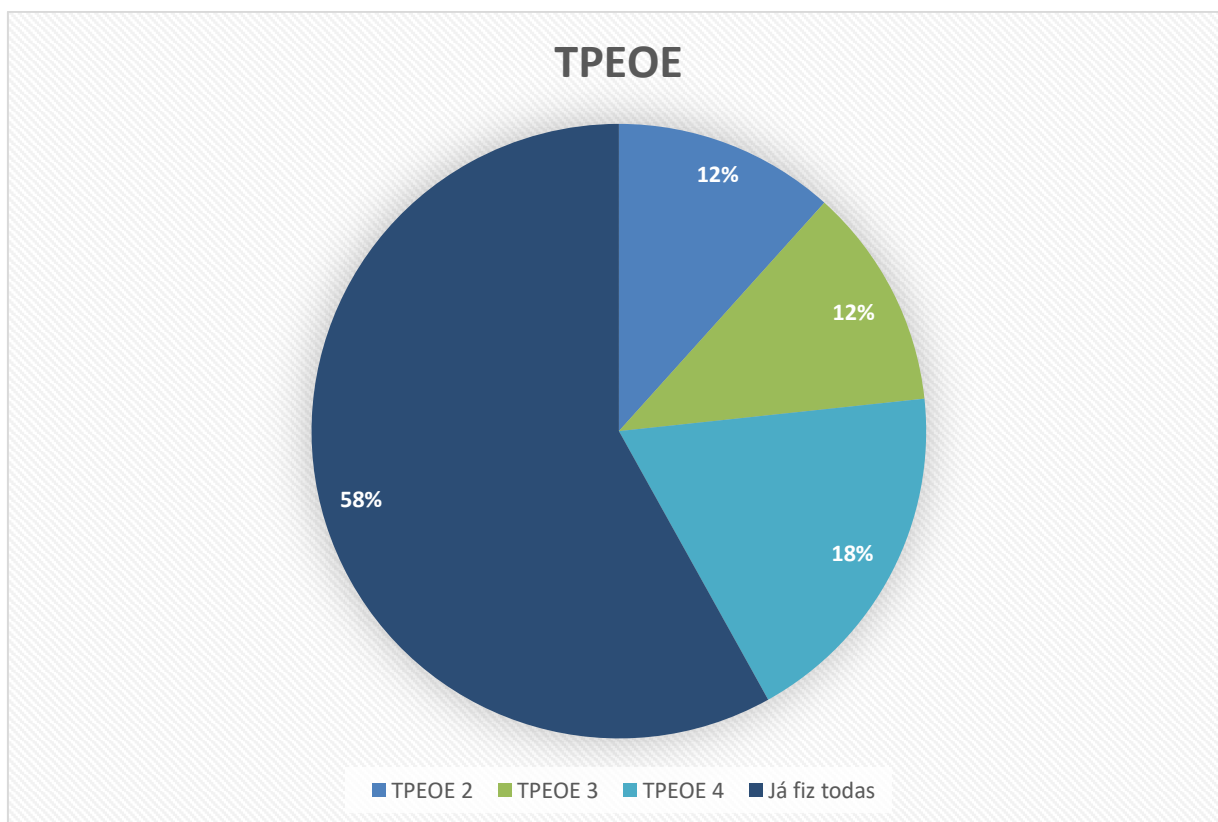


Gráfico 6 - Pergunta "Você está cursando qual etapa de TPEOE?"

Uma análise do gráfico acima indica que 50% dos alunos já realizaram todas as etapas de TPEOE. Isso está relacionado com a diversidade do fluxo de cada um dos estudantes.

Na tentativa de aprofundarmos a análise das respostas, correlacionamos a pergunta sobre o semestre que está cursando com a pergunta sobre o uso da língua materna nas aulas de línguas estrangeiras, e selecionamos respostas de alunos que estão cursando TPEOE (1º, 2º, 3º e 4º semestre) e de alunos que já realizaram todos os TPEOE (5º,6º,7º e 8º semestre e os formados).

Alguns participantes dos primeiros semestres não compreenderam a pergunta, outros concordaram com o uso da língua materna nas aulas de línguas. Já os participantes que estão em semestres mais avançados, mostraram-se convincentes nas respostas, sendo a favor da utilização da língua materna, dependendo das necessidades dos alunos. Observamos, também, uma tendência a desvincular a língua materna nas aulas de LE em participantes que já tinham feito cursos de línguas antes de ingressar na Universidade.

PARTE 2 – LÍNGUAS

O apanhado das perguntas que se refere a 2ª parte do questionário: Você já estudou línguas antes de ingressar no Curso de Letras Tradução Espanhol? / Por quanto tempo e quais línguas? / Que tipos de atividades eram realizadas nas aula(s) de língua(s) estrangeira(s)? indica

que a maioria (93,5%) tinha algum conhecimento prévio de LE. Em contraposição apenas 6,5% dos participantes responderam não ter tido nenhum contato com outra LE.

Dos 93,5% que estudaram LE, a maior parte relatou ter tido uma experiência prévia com as línguas: inglês e espanhol; seja com as duas ou com uma só delas, tendo o inglês como uma frequência maior. Outras línguas foram mencionadas (alemão, francês, italiano). Chama a atenção que a maioria teve acesso as LE's fora do ensino regular. Sobre tempo de estudo este variou entre 2 a 7 anos.

No que diz respeito às atividades realizadas nas aula(s) de língua(s) estrangeira(s), algumas respostas nos remetem às metodologias descritas no Capítulo I, a ilustrar:

“estudo da gramática(sic) e solução de atividades baseado no conteúdo(sic)”.

“Muitas atividades de conversação, debates, apresentações orais de trabalhos, muita gramática e exercícios de repetição, principalmente nos semestres que focavam no ensino de verbos.”

É notável que no elenco de respostas sobre as atividades, somente um participante responde: “tradução de textos simple

PARTE 3 – RELAÇÕES COM AS LÍNGUAS

A 3ª parte foi desenvolvida com 13 perguntas relacionadas com o tradutor e as crenças. A inspiração para formulação dessa parte se deu pela leitura do texto Traduzir com Autonomia – Estratégias para o tradutor em formação de Fábio Alves, Célia Magalhães e Adriana Pagano.

➤ Só se pode traduzir da língua materna para a língua estrangeira?

Das 46 respostas obtidas, 44 foram contra essa ideia e isso confirma que a crença implícita na pergunta não vigora nesse grupo de participantes. Entretanto, uma análise minuciosa permite perceber a ideia de que só se pode traduzir se houver domínio das línguas e vivência da cultura estrangeira:

“Não. Há casos em que o tradutor está apto para fazer traduções nos dois sentidos. Por exemplo os tradutores que possuem vivência cultural **profunda** em países diferentes podem executar traduções da língua materna para a língua estrangeira ou vice versa.”

“Não, se você **dominar** as duas línguas é possível traduzir da linda(sic) estrangeira para língua materna.”

➤ Você acha que o tradutor precisa ser bilíngue?

Além da concepção de bilíngüismo que alguns participantes têm, nessas respostas uma maioria afirma a necessidade de ser bilíngue para traduzir. Ficamos curiosas com relação qual seria a concepção sobre bilíngüismo que vigora nos participantes, e selecionamos algumas palavras que apareciam nas respostas, tais como: conhecer, compreender, entender, necessário, recomendável entre outras.

Essa pergunta nos fez refletir se nós somos bilíngües, pois se essa crença se confirmar, então nós não estaríamos aptas para traduzir.

Embora seja necessário, parece que a própria pergunta faz com que os participantes falem de suas crenças, mas tudo isso pode ser interrogado.

➤ O tradutor precisa falar como nativo?

Uma grande maioria das respostas que não precisa falar como nativo.

Recortamos um enunciado que nos chamou atenção, dado que dialoga com ideias expostas neste trabalho (CASSIN, 2014).

“Falar como um nativo é uma pretensão inalcançável. Todo falante de língüas leva consigo as **marcas** da língüa materna.”

Podemos dizer que uma pessoa que aprende uma língüa estrangeira pode chegar a um nível avançado de conhecimento lingüístico e cultural daquela língüa, mas não vai ser um “nativo”, pois existem marcas e registros de sua língüa materna, ou podemos dizer uma identidade.

Observamos também, que nas respostas tem a ausência de uma crença, podemos perceber que a grande maioria respondeu que não precisa falar como nativo. Isso nos mostra que a ideia de falar como um nativo não é uma concepção compartilhada pela maioria.

➤ Para ser tradutor precisa ter morado fora ou ter tido alguma experiência no país da língüa estrangeira?

Nesta pergunta, os resultados foram unânimes, em que não precisa ter morado fora ou ter tido uma experiência. No entanto, os participantes indicam que essa experiência pode incidir em um melhor desempenho no trabalho do tradutor; além disso, para eles, ter morado fora ou ter tido alguma vivência em um país estrangeiro não é um pré-requisito para ser um tradutor.

Eis algumas ilustrações:

“De forma alguma. Eu nunca estive fora do Brasil e me considero uma excelente

tradutora em ascensão. Óbvio que carregar experiências(sic) assim fazem um bem danado e refinam ainda mais as traduções, mas não acredito que isso seja um **limitador** para essa carreira especificamente.”

“Não, mas é algo que pode ajudar muito, pois as experiências proporcionam a você entender melhor aquele mundo no qual vai ser traduzido.”

- É possível aprender a traduzir nas aulas de línguas?
- É possível aprender línguas nas práticas de tradução?

A análise das respostas dessas duas perguntas em conjunto, resultaram em alguns contrastes. Os participantes que responderam não, apoiam-se na ideia de que o curso de línguas é para aprender línguas, já que não se aprofundam nas teorias e particularidades da tradução. Quanto aos participantes que concordam, tem a concepção de que a tradução auxilia na aquisição da língua sendo uma atividade que se realiza de forma espontânea. Apresentamos três respostas ilustrativas:

“Linguisticamente(sic) falando, sim. Nosso cérebro(sic) faz associações com a língua materna, então é impossível aprender uma língua sem traduzir. Mas para traduzir de **forma profissional** as aulas de língua não bastam.”

“Sim. Acredito que a maioria das pessoas, ao aprenderem palavras e sentenças novas, fazem traduções em suas cabeças durante as aulas de língua(sic), mesmo que involuntariamente. Não deixa de ser uma forma tradução.”

“Sim. Nas práticas de tradução uma a leitura intensa é imprescindível, com busca de vocabulários, significados idiomáticos e aspectos culturais, o que leva ao aprendizado da língua estrangeira.”

Assim como no curso de tradução há a possibilidade em aprender línguas, o curso de línguas também possibilita o aprendizado da tradução. Podemos concluir que é uma via de mão dupla e não um caso isolado. Reforçando essa ideia, como já mencionado na introdução, uma das pesquisadoras só teve contato com a língua espanhola de forma muito rasa no ensino médio. Foi através das práticas tradutórias que conseguiu desenvolver as habilidades de leitura, de compreensão e a oralidade dessa língua, além da competência tradutora.

Podemos indicar que existe a possibilidade tanto de aprender línguas nas aulas de tradução como de aprender tradução nas aulas de línguas.

- Qual a língua que você considera materna?

A análise mostra que para a maioria dos participantes a língua materna é identificada como “português” e “língua portuguesa”. Observamos em cinco das 46 respostas a presença de indicadores de territorialidade: “português **brasileiro**” e “língua língua portuguesa (**variedade mineira**)”.

Outro ponto interessante, é que a maioria dos participantes além de informar o que se pede, consideraram necessário discorrer sobre o que seria língua materna. As ideias apresentadas se alinharam com o posicionamento de Cassin (2014) , conforme Capítulo I do trabalho, sobre as singularidades da língua materna, vinculada à ideia de sociedade, seja em casa ou no ensino da gramática normativa nas escolas, localização geográfica (país) e demais aspectos que provocam essa ideia de delimitação, de território.

Exemplificamos a seguir com alguns recortes:

“A língua materna é a primeira língua que uma criança aprende e que geralmente corresponde ao grupo étnico-linguístico com que ela tem o primeiro contato ao nascer.”

“A primeira língua com a que você tem contato e que seja a língua que você **‘usa em casa’**. A língua que foi aprendida primeiro e é mais usada pela pessoa.”

A seguinte resposta coloca a ideia de territorialidade acrescida de movimento:

“A minha língua materna seria o Português do Brasil. No entanto, o próprio conceito de “maternidade linguística” é por si só, bem **variável**. Diria que poderia depender de qual contexto um se está em um determinado momento para se definir qual sua língua materna, afinal ela é **móvel**.”

O tema que se abre a partir desta pergunta, e que não será neste trabalho desenvolvido em toda a sua extensão, indica uma espécie de nó entre língua materna e território, com as suas possibilidades e contradições. Isso nos remete às questões que Cmassin (2014) apresenta no texto já referenciado.

➤ Qual sua relação com as línguas de trabalho (PT - ES)?

Observa-se no conjunto de respostas uma variação. Entretanto, é notável a relação entre língua e afetos positivos:

“**Tenho grande paixão** pela minha língua de origem (português) e a qual escolhi estudar e trabalhar (espanhol). Falando especificamente do espanhol que é minha segunda língua, está presente diariamente nos meus dias e ultrapassam as portas da

Universidade, desde artistas, audiovisual, literatura, música, etc.”

Esses afetos positivos também chamam atenção porque eles se referem a língua estrangeira

“Me sinto confortável, **gosto muito** da língua espanhola.”

Em um primeiro momento nós podemos dizer que os participantes da pesquisa apresentam uma relação que está articulada com questões afetivas e nesse sentido essa relação com as línguas seria uma relação de afeto. Entretanto, uma segunda análise das respostas, ampliando um pouco mais o escopo, permite observar que essa relação afetiva tem uma tendência de ser maior quando se trata da língua estrangeira, não sendo assim com a língua materna, caso a língua materna seja o par português do Brasil, o mineiro ou esteja no território que for. Nesse sentido, essa pergunta foi realizada em função da ideia de que traduzir supõe uma relação com as línguas. O que nos interessava nessa pergunta era evocar respostas que permitissem extrair hipóteses sobre que tipo de relação tem esses tradutores em formação com as línguas de trabalho. Como mencionado, a expressão dessa relação amorosa, afetuosa, muito positiva refere fundamentalmente à língua estrangeira e não a língua materna. Isso confirma de alguma maneira, na nossa ideia, de que há um não querer olhar para uma das línguas em se tratando de tradutores em formação, especialmente ignorando a língua materna.

Seguem algumas ilustrações:

“me apaixonei pela cultura espano”

“Eu sou apaixonado pela língua espanhola, especificamente.”

“Gosto bastante de ouvir música e a utilizo para aprender novas palavras na língua e me conectar mais com o lado “latino”.

➤ Em que contribui para sua formação o estudo de línguas?

São muitas as contribuições informadas pelos participantes, em síntese podemos citar algumas: na formação, comunicação, desempenho no mercado de trabalho, crescimento pessoal, estímulo do raciocínio crítico, conhecimento de mundo, aprimora o relacionamento interpessoal.

➤ Traduzir supõe, pelo menos, o trabalho com duas línguas. Tomando essa ideia como referência, como você avalia a sua experiência com as línguas nas aulas práticas?

A maioria dos participantes relataram uma experiência positiva, de evolução constante no aprendizado. Isso nos mostra que o curso Tradução Espanhol da UnB está preparado para atender essa relação das línguas com a prática tradutória, pois podemos observar no currículo as ofertadas de disciplinas voltadas para as práticas de tradução em diversas áreas de estudo com as duas modalidades: versão e tradução.

“Minha experiência trabalhando com as duas línguas tem sido enriquecedora e meus professores **potencializaram** ainda mais o conhecimento que eu já tinha, além de me ensinar coisas novas que me ajudaram principalmente na prática.”

“Acredito que foi um **processo enriquecedor** para minha carreira como tradutora. Foram nas aulas práticas que realmente tive base para entender o processo de tradução como realmente é.”

- Você se sente confortável com o nível de conhecimento da sua língua materna para o trabalho de tradução?

A maioria dos participantes não tem uma segurança com o português como deveria. Essa insegurança está relacionada à educação básica precária, dúvidas com relação às regras gramaticais, e a língua estar em constante atualização. Por mais que o curso trabalhe o par linguístico português-espanhol, observamos que os participantes sentem a necessidade de um aprofundamento maior em disciplinas relacionadas para uma melhor compreensão da língua materna no caso o português. Segue um relato:

“Acho que nosso curso deveria ter algumas disciplinas obrigatórias do ensino de língua portuguesa. Parte-se do pressuposto que já sabemos nossa língua materna, mas infelizmente a educação básica ainda é muito precária enquanto ao ensino normativo da gramática. Eu, pelo menos, percebi isso comigo e com diversas colegas durante a graduação. Muitas de nós temos muita dificuldade(sic) em escrever ou em ter segurança para tal. Acho ainda que meu nível de conhecimento da língua portuguesa precisa melhorar muito para que eu consiga realizar traduções de qualidade futuramente.”

A nossa relação com a língua portuguesa nesse trabalho pode ser acrescida à análise dessa resposta. Pois uma das dificuldades que nós tivemos foi justamente a produção do texto escrito.

- Como você avalia seu desenvolvimento na língua portuguesa ao longo do curso?

Por mais que haja a dificuldade em empregar a língua portuguesa, a maioria relatou um bom desenvolvimento no conhecimento dessa língua. Isso porque, quando há dúvida, ou não sabiam determinado conteúdo, os participantes buscaram estudar as regras.

Relataram também, uma melhora na escrita e no vocabulário. Se mostraram conscientes de que deve haver uma melhora constante no conhecimento da língua portuguesa.

A ilustrar:

“Extremamente produtivo. Apesar do curso ter uma **certa carência** com a parte de ensino da língua portuguesa, **é inevitável o crescimento** que obtive após algum tempo cursando.”

“Ao longo do curso, sinto que **dei mais atenção** a língua portuguesa. Procurei tirar mais dúvidas. Ver correções.”

Assim como na resposta anterior incluímos a nossa experiência em relação a língua portuguesa, também a elaboração desse trabalho permitiu um aprimoramento da língua portuguesa.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, questionou-se sobre o ensino de línguas estrangeiras para tradutores em formação através de um estudo de caso. Primeiro, realizou-se um levantamento bibliográfico de textos relacionados à LE no que se refere a história, metodologias e também sobre tradução pedagógica, competências e Estudos da Tradução. A seguir, aplicaram-se questionários a alunos de Tradução, a fim de análise sobre possíveis crenças e pensamentos da relação com as línguas no âmbito da tradução. Para a formulação do questionário, utilizamos como inspiração o texto Traduzir com autonomia – Estratégias para o tradutor em formação de Fabio Alves, Célia Magalhães e Adriana Pagano especificamente no capítulo I. O questionário possuía vinte e três perguntas abertas e fechadas, divididas em três partes: perfil do estudante, línguas e relação com línguas. As respostas se relacionam em alguns textos da fundamentação teórica, e revelam que os estudantes estão menos tendenciosos a crenças relacionadas às competências de um tradutor.

Percebe-se, então, a presença de crenças e relatos em algumas respostas obtidas no questionário, tais como: a maioria afirma a necessidade em ser bilíngue para traduzir, o conceito de língua materna ainda não é claro para todos, para adquirir um idioma deve ser através de cursos específicos de línguas e não na tradução, que o tradutor precisa falar como um nativo, entre outros. São competências que são inseridas no decorrer do meio acadêmico para ser vista pela sociedade como um “bom” tradutor.

Os aprendizes esperam uma reformulação na grade curricular do curso Letras Tradução Espanhol da UnB para um melhor desenvolvimento no processo tradutório, no que diz respeito a mais disciplinas dedicadas ao estudo da língua materna, nesse caso, o português. Foram relatos dos participantes ao responder algumas questões sobre a relação com o par linguístico trabalhado no curso.

Podemos dizer, então, que os alunos que não realizaram todos os TPEOE’s, ou seja, alunos dos primeiros semestres demonstram uma ideia equivocada sobre a tradução e com expectativas errôneas do que o curso irá lhes oferecer, e que essas crenças são suscetíveis de construção quando confrontadas com processos de formação.

Para uma melhor ilustração recortamos um diálogo virtual de bate papo na internet com a seguinte mensagem (não iremos mencionar os autores por questões de sigilo):

“Acabo de traducir un libro de economía del portugués para el español. Es la primera vez que realizo ese tipo de trabajo. Me gustaría saber si sabes de

alguien que pueda leer mi traducción e identificar si hay algo extranjero en el texto, o sea, si un nativo de lengua española podría leerlo y decirme si hay algo que no “se encaja” en español.”

O que podemos inferir do texto acima? É um aluno ou professor? Percebe-se que é estudante da língua espanhola? Qual a concepção que ela tem sobre as línguas e a tradução? São apenas perguntas para uma breve reflexão sobre a relação com as línguas e o ponto de vista do tradutor.

Ao analisar o texto citado, podemos extrair algumas palavras chaves e termos utilizados pelo autor, no qual leva em consideração que essa pessoa tem uma série de concepções relacionadas a crenças. O que nos mostra, através de palavras no texto, é que a concepção de tradução ser errônea, a pessoa revela que traduzir é apagar do texto qualquer vestígio do estrangeiro, afirmando então, que a tradução “encaixa”. Outro termo utilizado é a obrigatoriedade em ser nativo da língua, para validar a tradução dela.

Para nossa surpresa a pessoa tem ampla trajetória no ensino de línguas e está se aventurando na tradução, podemos concluir que as crenças podem estar presentes em professores e alunos, criando uma resistência quanto à tradução no ensino de línguas.

Sugere-se, então, para pesquisas futuras uma reformulação nas perguntas, e a realização da triangulação de dados, pois ao analisarmos as respostas, percebemos que falhamos na criação das perguntas. Não sendo tão pontuais ou dando direcionamento melhor.

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

BALLESTER, Ana; CHAMORRO, María Dolores. La Traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. In: Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE. Málaga: ASELE, 1993. p. 393-402.

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959553>.

Acessado em: 22 de jun de 2021

BEEBY, Allison. Language learning for translators, In *Translation in Undergraduate – Degree Programmes*, Edited by Kirsten Malmkjaer., 2004, p. 39

Acesso em: 02 de fevereiro de 2022.

BERENGUER, Laura. Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras. *Quaderns. Revista de traducció*, v. 4, p. 135-150, 1999.

BRASIL. Decreto nº 1.041, de 11 de setembro de 1892. Manda proceder nos Estados durante os meses de dezembro e janeiro próximos vindouros a exames geraes de preparatorios, de accordo com as instrucções que com este baixam, *Coleção de leis do Brasil*, 1892, Página 490 Vol. 1 pt II

BRASIL. GOVERNO DO BRASIL. Mulheres predominam em estudos, pesquisas e exames. Governo do Brasil. Publicado em: 08 de março de 2021.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/mulheres-predominam-em-estudos-pesquisas-e-exames-educacionais>

Acesso em: 16 de fevereiro de 2022.

BROWN, Douglas H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: San Francisco State Univesrsity, 1994.

CASSIN, Barbara. *Más de una lengua*. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2014

Acessado em: 01 de fevereiro de 2022.

CESTARO, Selma Alas Martins. *O ensino de língua estrangeira: história e metodologia*. São

Paulo: Mandruvá, 1999.

Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur6/selma.htm>.

Acessado em: 23 de jun de 2021.

CHOMSKY, Noam. Finitary models of language users. In duncan Luce; robert bush; eugene Galanter (eds). Handbook of mathematical psychology, vol. 2. New york: wiley. pp. 419-491, 1963.

CORRÊA, Elisa Figueira de Souza. A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2014.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/principia/article/view/21038>.

Acesso em: 24 de jun de 2021.

CRIPPS, Justine Brehm. La enseñanza de la lengua B. p.175. 1996

CUNHA, Celso Ferreira da. Língua, Civilização e Cultura, [s.d.]

Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/celso-ferreira-da-cunha/textos-escolhidos>

Acessado em: 25 de setembro de 2021

GERMAIN, Claude. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993. (Col. Didactique des langues étrangères)

GONÇALVES, José Luiz Vila Real. Pesquisando a competência tradutória - Grupo Pacte. Caracol, n. 14, p. 251-273, 2017.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/137342/136952>

Acessado em 25 de setembro 2021

HURTADO ALBIR, A. Hacia un enfoque comunicativo de la traducción. II Jornadas Internacionales de Didáctica de Español Lengua Extranjera, 1 ed., p. 53-79, 1988.

HURTADO, Albir. CIVERA, Garcia Pilar. La enseñanza de la traducción. 1996. Segunda parte, 1996, p.183-188

RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. Approaches and methods in language Teaching. 2^{ed}, Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Citação traduzida por GOMES, Almir Anacleto de A. Graduado em Letras - UFCG
Acessado em: 23 de jun de 2021

LASNIER, François. Réussir la formation par compétences. Montréal: Guérin, p.32, 2000.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas, In: BOHN H. I; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis, Ed. da UFSC, 1998, p. 211-236.

Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf.
Acesso em: 23 de jun de 2021

LEONARDI, Vanessa, The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. Peter Lang Publishing, 2010.

LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. Scientia Traductionis, n. 3, UFSC, 2006.

NORD, Christiane. **Análise textual em tradução**: bases teóricas, métodos e aplicação didática. Trad. e adaptação coord. por Meta Elisabeth Zipser. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

OLIVEIRA, Renilson Santos. Linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no Brasil. Non Plus, v. 4, n. 7, p. 27-38, 2015.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/80013>.

Acesso em: 30 jun. 2021.

PAGANO, A. Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Editora Contexto, 2000. p. 9-28.

PROJETO PEDAGÓGICO - Bancharelado em Letras-Tradução Espanhol (Noturno)

Disponível em: https://sig.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414775

Acessado em: 06 de setembro de 2021

ROMANELLI, Sérgio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. v. 8, n.2. p. 200-219, 2009
Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/756>.
Acessado em: 14 de setembro de 2020.

SANTOS, Cleydstone Chaves dos, FERNANDES, Lincoln P. Da antiguidade à era informatizada: um breve percurso histórico da tradução no ensino de línguas, *Leia Escola*, v. 11, p. 79-106, UFCG, 2011.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. In: *Revista Contingentia*. Porto Alegre, RS: UFRGS, Vol. 1, novembro 2006;
<http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/viewFile/3837/2144>.

SOUZA, Débora Inez Guedes Martins de. Ensino de Línguas para Tradução: Caso do par linguístico português - Espanhol. 2013. p.14.

STIBBARD, Richard. The principled use of oral translation in foreign language teaching. In MALMKJAER, Kirsten. (Org.). *Translation and language teaching. Language teaching and translation*. Manchester: St. Jerome, 1998. p. 69-76.

VILLANUEVA, Ivan. A través del esquema de James S. Holmes. *Revista de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas*. N. 14, pp. 80-97, 2011.

ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEBBA – Educação e contemporaneidade*, Salvador, v.22, n.40, p. 95-103, julho. /dez. 2013.

MICHAELIS. *Dicionário brasileiro da Língua Portuguesa*. Editora Melhoramentos LTDA. 2015. Formato digital.