A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM LE AMPLIADA PELA TEORIA FUNCIONALISTA DE TRADUÇÃO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

A DIDACTIC PROPOSAL FOR COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE EXPANDED BY THE FUNCTIONALIST TRANSLATION THEORY

Maria José Laiño[1]
Camila Teixeira Saldanha[2]

RESUMO: O presente trabalho pretende apresentar uma sugestão de sequência didática (SD), na qual são abordadas atividades em torno do gênero discursivo tirinhas, com o intuito de preparar os alunos participantes da pesquisa à elaboração de uma atividade tradutória de algumas tiras da *Mafalda*. Inspirada pelos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD está composta por sete etapas, aplicadas aos alunos de graduação de um Curso de Letras – Português e Espanhol – de uma universidade federal, em 2015.1. O marco teórico que dá suporte à SD está ancorado nos preceitos funcionalistas de tradução, elucidados por Nord (2010), nos quais elementos como o destinatário, o contexto sociocultural e o gênero discursivo envolvido são importantes para que o tradutor/aluno seja capaz de otimizar seu processo tradutório e elaborar uma tradução funcionalista. Com esta proposta de trabalho, o escopo se volta ao uso da tradução pedagógica em sala de aula, isto é, ao uso de atividades tradutórias com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento das habilidades que compõem o aprendizado de uma língua estrangeira. Ao longo da SD, os estudantes partícipes relataram que puderam revisitar e ampliar seus conceitos de tradução, uma vez que estavam influenciados pelo Método Gramática e Tradução.

Palavras-chave: gêneros discursivos; ensino de línguas; tradução pedagógica; funcionalismo.

ABSTRACT: This paper aims to present a learning and teaching sequence (LTS) of activities that approach the comic strip genre. These activities prepare students, who take part of the research, to produce a translation activity from some of *Mafalda's* comic strips. It was applied to undergraduate students of a Portuguese-Spanish Language course at a Brazilian federal university in the first semester of 2015. According to the theoretical basis of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), the LTS is structured in seven steps. The LTS is also based on the functionalist translation

1 Doutora em Estudos da Tradução. Professora de língua espanhola e linguística aplicada da Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: lainoreales@gmail.com

2 Mestre em Estudos da Tradução. Professora de língua espanhola e linguística aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: cami.saldanha@gmail.com

theory (Nord, 2010) in which the addressee, the socio-cultural context and the genre are important elements for the student/translator to be able to optimize the translation process and perform a functional translation. The scope of this working proposal is to use pedagogical translation in class, which means translation activities in order to help students develop abilities that are part of the process of learning a foreign language. During the LTS, the students reported that they could revisit and increase their translation concepts since they had been influenced by the grammar-translation method.

Keywords: speech genres, language teaching, pedagogical translation, functionalism.

INTRODUÇÃO

Enquanto docentes de língua espanhola e formadoras de futuros professores, temos conhecimento de que, historicamente, o conceito de língua tem sido definido sob a ótica de perspectivas distintas. Isso significa que ora seu foco está relacionado à estrutura da língua, ora com ênfase na comunicação, ora com ênfase na interação entre os pares (interlocutores), entre outros enfoques.

Levando em conta a diversidade de conceitos sobre língua, é válido explicar que nossas bases teóricas estão calcadas nos pressupostos bakhtinianos, ao entender a língua como um sistema de comunicação que está condicionado ao contexto sócio -histórico-cultural dos sujeitos. Isso implica que normas, questões gramaticais e estruturais são elementos que fazem parte desse sistema de comunicação, mas não assumem papel central em nosso conceito de língua, pois como bem explicita Bakhtin (2010a, p. 96):

> o que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não, para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e flexível.

Através dos preceitos de Bakhtin, percebemos que o conceito de língua que nos norteia está intimamente ligado ao sujeito, uma vez que, por mais que haja normas de uso de uma língua, esta está suscetível a mudanças de acordo com as necessidades comunicativas dos interlocutores.

Além de defendermos a perspectiva da linguagem como prática social, partimos do ponto de vista da tradução em sala de aula segundo a ótica funcionalista, como uma ferramenta que acrescenta elementos positivos para o aprendizado do novo idioma, mas principalmente para a competência comunicativa (CC) do aluno em língua estrangeira (LE).

Para melhor ilustrar nossos posicionamentos teóricos, apresentamos uma sequência didática (SD) elaborada com base em uma atividade tradutória do gênero tirinha, com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento da CC dos estudantes envolvidos. A SD, detalhada mais adiante, foi aplicada às quatro alunas matriculadas na disciplina "Estudos Avançados em Língua Espanhola I: prática de textos", no mês de abril de 2015. A referida disciplina faz parte da grade curricular de um curso de graduação em Letras:

Português e Espanhol de uma universidade federal brasileira. A atividade proposta tem como pano de fundo a teoria funcionalista de tradução de Christiane Nord (2010), para a qual alguns elementos são determinantes no processo tradutório, dentre os quais destacamos o destinatário, o contexto situacional e a análise textual.

Neste artigo apresentamos um breve histórico teórico de Vygotsky e Bakhtin sobre abordagem e dialogismo, a fim de contextualizar nosso conceito de língua, construção de conhecimento e práticas sociais. Logo, partimos para o conceito de competência comunicativa e trazemos o enlace entre a tradução e o ambiente escolar. Por fim, mostramos todos os passos da SD e a discussão dos dados provenientes do processo tradutório.

ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA

Para Vygotsky (1998), um dos pontos chave de sua teoria sociointeracionista é a de que a educação tem sua origem na sociedade e na cultura e é mediada pela linguagem que age entre o individual e o social. Corroborando essa ideia, Saldanha (2011) ressalta que, na teoria vygotskiana, o indivíduo constrói o seu conhecimento através de suas interações e a construção dos significados se dá por meio de um processo social, por meio da troca entre os indivíduos, criando um conhecimento socialmente construído. Através das relações que os indivíduos estabelecem entre si é que se constroem diferentes significados de mundo, ampliando a visão que temos de nós mesmos, ou seja, o 'eu' se constrói a partir do 'outro'.

Nas palavras de Conteratto (2005, p. 20), Vygotsky considera que:

> no sociointeracionismo, a linguagem é vista como forma de interação humana e matéria-prima para a emergência da consciência; é a linguagem que possibilita ao homem apreender o mundo e posicionar-se criticamente perante os outros. Por outro lado, são as atividades sociais e históricas dos homens que geram a linguagem, ou seja, é no espaço social que a linguagem garante sua própria existência e significação.

Para o sociointeracionismo, o crescimento intelectual dos aprendizes, seja ele em qualquer âmbito, não é gerado apenas através de experiências (contraponto a teorias baseadas apenas no comportamento, como o behaviorismo), mas, sobretudo, pela vivência das diferenças. Segundo Martins (1997, p. 120), "o aluno aprende imitando, concordando, fazendo oposição, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isto num ambiente social e historicamente localizado".

Assim sendo, destacamos a importância de o processo de ensino/aprendizagem não estar focado unicamente na figura do professor ou do aluno, mas no campo interativo criado pela colaboração entre todos, mantendo uma prática baseada no constante diálogo entre os envolvidos, dando prioridade para um processo de aprendizagem contextualizado, amplo e que não se constitua de um ensino focado exclusivamente em questões gramaticais.

À luz destas considerações, na próxima seção apresentamos alguns aspectos da teoria de Bakhtin, para quem a linguagem é sinônimo de interação social.

O DIALOGISMO DE BAKHTIN

A linguagem é o principal tema da obra de Mikhail Bakhtin. O autor a compreende não apenas como um sistema repleto de abstrações e, sim, como uma produção coletiva e, desta forma, tem necessidade de ser percebida a partir de sua natureza sócio-histórica. De acordo com Bakhtin (2010a, p. 40), a palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos, afirmando que "as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios".

Através da teoria bakhtiniana, podemos observar que o discurso de cada indivíduo se constrói, se (re)constrói e se desenvolve na e pela interação social a partir de situações e trocas significativas com os enunciados individuais alheios.

Dias e Silva (2005) salientam que para Bakhtin o olhar do outro funciona como se fosse um horizonte, que abriga novos valores, novas percepções e também novas visões de mundo e é através do embate do nosso olhar com o dos outros que o novo conhecimento se multiplica. Partindo da ideia que o homem é um ser social, podemos entender que o homem não deve renunciar a olhar o 'outro'.

Barros e Fiorin (2003, p. 3), ao refletirem sobre o conceito dialógico bakhtiniano da linguagem, o concebem como "o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto". Devido à importância da presença do 'outro', a noção do 'eu' nunca é somente individual e passa, obrigatoriamente, pela esfera do social. O dialogismo acontece no processo de troca e diálogo criado entre os sujeitos envolvidos, ou seja, é a prática da linguagem na relação com o outro que dá impulso ao ser social. Em outras palavras, de acordo com a ótica de Bakhtin, os enunciados não existem separadamente, pois cada um leva em consideração os que o antecederam e supõem os que o sucederão.

Fazendo um paralelo entre os pressupostos teóricos de Bakhtin e Vygotsky, podemos perceber que, quando se opta por uma visão sociointeracionista, a linguagem não deve ser concebida como um mero instrumento de informação, de reprodução de ideias fragmentadas, mas, sim, como um caminho privilegiado por ações calcadas nas interações dos interlocutores. Não devemos apenas pensar em transmitir conhecimento e, sim, em (re)construir o conhecimento de maneira coletiva.

Desta maneira, entendemos que a língua é muito mais que elementos estruturais e gramaticais organizados em normas e regras fixas. Trata-se de uma entidade viva e dinâmica que não é apenas usada pelos seres humanos, pois nós *somos* a língua e esta vai se adaptando e se metamorfoseando conforme as necessidades dos membros da sociedade que a compartilham.

Também compartilhamos a afirmação de Bakhtin (2010b) de que nos comunicamos a partir de diferentes gêneros discursivos e que estes organizam a comunicação de uma sociedade por terem estruturas relativamente estáveis. Isto é, embora os gêneros sejam reconhecidos por suas estruturas de composição e especificidades, é possível reorganizá-los, na medida do possível, e dar-lhe uma nova roupagem, dependendo do objetivo comunicativo. Por exemplo, ao escrever uma carta, é possível fazê-lo a partir de um poema, de uma narração, de um desenho ou até a partir de um enigma, mas sempre haverá um destinatário, remetente, saudação e despedida. Isto quer dizer que, embora o conteúdo da carta possa adquirir diferentes formatos, os elementos estáveis

do gênero ainda devem permanecer para que os membros da sociedade possam reconhecê-lo como o gênero carta.

Compreendemos que a língua está imersa em um contexto cultural estabelecido e que a questão cultural está diretamente ligada com a maneira que nos pronunciamos, com a estrutura utilizada, a partir da escolha de campos lexicais, elementos fonéticos, etc. Também não podemos deixar de ressaltar que a língua, quando vista como prática social, estará intimamente ligada a um objetivo comunicativo e que a gramática por si só, descontextualizada, não é suficiente para dar sentido a um texto/enunciado.

Portanto, se o docente concebe a língua a partir de um olhar funcionalista, levando em consideração as funções da linguagem, a aula de LE poderá ser um espaço rico em trocas culturais, no qual se ampliam os conhecimentos gramaticais necessários para toda e qualquer estrutura textual e discursiva. Explorando a língua sob este olhar, é possível ancorar os tópicos gramaticais em situações comunicativas autênticas, desenvolvendo e aperfeiçoando a CC dos estudantes. E é sobre este tema que nos debruçamos na seção a seguir.

CONCEITO DE COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Noam Chomsky é um teórico que se enquadra na vertente estruturalista da língua. Da mesma forma, seu conceito de competência linguística está intimamente atrelado a uma questão estrutural. O autor define como competência linguística o conhecimento que o sujeito tem das estruturas gramaticais de sua língua e sua capacidade de usá-las. Isto é, reduz a linguagem ao conhecimento estrutural, deixando de fora outros fatores que atuam no discurso como, por exemplo, os elementos pragmáticos e semânticos de uma língua (OLIVEIRA, 2007).

Chomsky, em seu livro *Aspectos da teoria da sintaxe*, faz a conhecida distinção entre *competência* e *desempenho.* A primeira definição designa o conhecimento do sistema linguístico que o falante tem da sua língua e que lhe permite produzir um conjunto de sentenças; também define o conjunto de regras que cada falante construiu mentalmente pela sua capacidade inata para a aquisição da linguagem. Já o termo *desempenho,* Chomsky define como o uso que o falante faz desse conhecimento inato. Sobre aquisição da LM, o autor afirma que

> parece evidente que a aquisição da linguagem se baseia na descoberta pela criança daquilo que, de um ponto de vista formal, constitui uma teoria profunda e abstrata – uma gramática gerativa de sua língua – da qual muitos dos conceitos e princípios se encontram apenas remotamente relacionados com a experiência através de cadeias longas e complexas de etapas inconscientes e de natureza quase dedutiva (CHOMSKY, 1975, p. 141).

Petter (2011) acrescenta que o desempenho resulta não somente da competência linguística do falante. De um lado há os fatores não linguísticos, como as convenções sociais, crenças, atitudes emocionais do falante em relação ao que profere, pressupostos sobre atitudes do interlocutor, entre outros elementos; de outro, está em jogo o funcionamento dos mecanismos de ordem psicológica e fisiológica envolvidos na produção dos enunciados.

O conceito de CC encabeçado por Dell Hymes (1972), e mais recentemente por Michael Canale (OLIVEIRA, 2007), prevê uma série de questões que não foram levadas em consideração por Chomsky. Hymes deixa claro que CC é um conjunto de conhecimentos, no qual, num primeiro plano, é necessário conhecer as regras gramaticais e estruturais da língua, mas também é necessário saber em quais situações o sujeito pode utilizar as formas previstas na norma padrão e em quais pode ser mais informal.

Hymes (1972, p. 60) explica seu ponto de vista afirmando que

> o engajamento da língua/linguagem na vida social possui um aspecto positivo e produtivo. Há regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis. Assim como regras de sintaxe podem controlar os aspectos da fonologia, e assim como as regras semânticas podem talvez controlar aspectos da sintaxe, as regras dos atos de fala podem emergir como um fator de controle para uma forma linguística como um todo (tradução nossa).[3]

Nesse sentido, nosso discurso não seria facilmente compreendido se não fosse dotado de pelo menos três características básicas e inerentes à linguagem: adequação, coesão e coerência. Por exemplo, ao dizermos a seguinte frase: "Gostaria de ficar em casa todos os dias para não precisar trabalhar", a reconhecemos como correta, gramaticalmente falando. No entanto, se proferida em uma entrevista de emprego, torna-se inadequada, já que a função da entrevista é pleitear uma vaga de trabalho. Após ouvir esta frase, possivelmente o entrevistador não pensará duas vezes antes de descartar este candidato ao posto disponível.

Daniel Cassany (2010), ao discursar sobre o código escrito, esclarece que é necessário ter o conhecimento das regras de adequação, coesão e coerência, além das regras fonéticas e morfossintáticas da língua. A adequação serve como orientação para o interlocutor no momento da sua interação comunicativa. Dependendo da situação, o enunciador poderá optar pelo uso do registro formal ou informal, por informações mais gerais ou específicas, ou ainda fazer uso de dialetos ou da norma padrão. No que tange à coesão e à coerência, estes são elementos essenciais para qualificar o texto, seja este oral ou escrito. O primeiro refere-se ao enlace entre as ideias, à união de uma frase com a outra, e pode ser caracterizada como a linha que alinhava a borda de um tecido, deixando-o unido e terminado. A coerência faz alusão às questões de composição do texto, sua estrutura e conjunto de regras gramaticais que garantem o significado daquilo que está sendo dito. A frase sobre a entrevista de trabalho ilustrada acima pode ser usada como exemplo de falta de coerência e adequação à situação comunicativa. Portanto, o contexto situacional é determinante e "estabelece regras para o uso das frases de acordo com o contexto em que o falante-ouvinte se encontra" (OLIVEIRA, 2007, p. 66).

Dito de outra maneira, devemos levar em consideração que, quando falamos ou escrevemos, não queremos unicamente expressar ideias, mas também produzir textos de acordo com uma série de normas sociais e situações comunicativas que requerem o uso contextualizado da linguagem, nas quais devemos nos fazer uma série de

3 *The engagement of language in social life has a positive, productive aspect. There are rules of use without which the rules of grammar would be useless. Just as rules of syntax can control aspects of phonology, and just as semantic rules perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistic form as a whole.*

questionamentos, como, por exemplo: quem é o emissor do texto/enunciado[4]?; a quem vai dirigido meu discurso?; qual é o tema abordado?; qual será o veículo de circulação deste texto/enunciado?; qual é a intenção/propósito comunicativo (descrever, narrar, argumentar, convencer, etc.)?, entre outras questões. Todos esses fatores influenciam diretamente na hora de se produzir um discurso, seja ele oral ou escrito, e não podem ser negligenciados, uma vez que a língua, quando concebida de forma estritamente gramatical, muito provavelmente não dará conta de todos os fatores levantados acima.

Seara e Nunes (2010) ressaltam que, para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa e seja capaz de desenvolver as quatro habilidades – compreensão e produção oral e escrita – é adequado pensarmos nas competências que devem ser dominadas a fim de que se tenha uma CC em LE. São elas:

- saber diferenciar as variantes linguísticas;
- saber fazer uso adequado da linguagem (registro) de acordo com a situação na qual se dá o ato comunicativo;
- escolher o vocabulário que melhor defina a ideia que se pretende comunicar;
- compreender que determinadas expressões são influenciadas por aspectos sociais e/ou culturais nos quais estão inseridas;
- perceber que o discurso reflete a forma de ser, pensar e agir no mundo daquele que o proferiu;
- utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção de textos (sejam orais ou escritos) em LE, de forma que possam ser entendidos;
- utilizar estratégias verbais e não verbais para compensar possíveis lacunas na comunicação.

Como podemos perceber, os itens apresentados e discutidos acima perpassam o nível formal da língua e vão mais além, demonstrando que, para almejar uma CC em LE, o aluno necessita passar por uma série de situações em sala de aula que possibilitem o uso da língua de forma contextualizada. Para isso, o conceito de língua do docente será determinante.

A FERRAMENTA TRADUTÓRIA SOB A ÓTICA FUNCIONALISTA EM AULA DE LE

Através de nossa experiência como docentes de LE, frequentemente observamos que se tem atribuído à ferramenta tradutória uma visão negativa dentro de sala de aula por diferentes motivos, tanto por parte de alunos como de docentes de línguas. Uma destas razões é a afirmação de que a tradução afasta o aluno do exercício de pensar em LE, pois, a partir do momento em que faz uso desta ferramenta, está recorrendo à língua materna (LM), o que supostamente seria prejudicial ao aprendizado do aluno.

Outro motivo que pode justificar o rechaço da ferramenta tradutória pelos professores em sala de aula é a herança que o Método Gramática e Tradução (MGT) ainda deixa nas metodologias de ensino de LE. Quando utilizada no MGT, a tradução era

4 Neste caso entendemos *texto* e *enunciado* como termos intercambiáveis, a exemplo de Cassany (2008).

trabalhada de forma mecânica, em que não se exigia a reflexão por parte dos alunos sobre elementos importantes como público receptor, elementos culturais e históricos envolvidos, função textual, gênero discursivo, propósito comunicativo, entre outros.

No contexto do MGT, o texto era visto como algo sagrado, no qual não se poderia fazer nenhuma mudança com relação à sua estrutura linguística, à sua forma. Esta visão ainda faz parte do imaginário de muitos docentes que, por consequência, transmitem o mesmo entendimento aos seus estudantes, pela forma como orientam as atividades em sala de aula, nos raros momentos em que a tradução é explorada.

No entanto, é importante que os docentes de LE se perguntem e reflitam sobre como aprendem os seus alunos. É recorrente observar que estes se sentem seguros ao usar a tradução como uma maneira de confirmação do aprendizado, bem como, e muito importante, para fazer um contraste do conhecimento prévio (sua LM) com o novo conhecimento (conteúdos, expressões, elementos fonéticos, sintáticos e retóricos do novo idioma).

O cotejamento entre os dois códigos linguísticos e culturais presentes em sala de aula é um processo natural e não deve ser orientado e direcionado como algo negativo pelo docente. Ainda que existam muitos professores que o façam, talvez motivados pela abordagem comunicativa, não se obtêm resultados positivos, pois o estudante utilizará a *tradução interiorizada*, a qual, segundo Hurtado Albir (2001), refere-se a qualquer forma espontânea de comparação entre as línguas envolvidas.

Ora, como é possível tentar tolher qualquer tipo de tradução feita pelo estudante, enquanto este o faz para confirmar um novo conhecimento? Certo está que traduzir de forma desenfreada é praticamente ministrar as aulas na LM do aluno e não é isto que aqui defendemos. Propomos um trabalho mais completo com a tradução a fim de ampliar a CC do estudante, a partir do momento em que se valorizam os elementos culturais de um exercício tradutório e pensa-se na linguagem como prática social.

Ao partimos do pressuposto de que a tradução é algo inevitável no processo de ensino e aprendizagem de LE, nos perguntamos por que não utilizar esta ferramenta de modo a criar um ambiente de reflexão e discussão? A fim de facilitar tal espaço para discussões, propomos exercícios tradutórios que fujam dos tradicionais "leia e traduza", que muitas vezes encontramos nos livros didáticos que atualmente circulam no mercado brasileiro. Desta forma, o aluno se aproximará de outras formas de identidade cultural, de expressões idiomáticas da língua estudada, assim como de questões estruturais dos gêneros discursivos, que podem mudar de acordo com a nacionalidade e o contexto de circulação.

Com vistas a criar um espaço para explorar a tradução de maneira mais adequada, recorremos à teoria de tradução funcionalista de Nord (2010), para a qual são importantes, no processo tradutório, elementos como destinatário, intenção do texto base, culturas base e meta, normas e convenções das línguas envolvidas, etc. Ou seja, a tradução é compreendida como uma ponte entre culturas, na medida em que o tradutor/aluno não pode deixar de considerar os elementos do texto base para criar estratégias tradutórias ao pensar em seu destinatário.

Dentro do âmbito da tradução funcionalista, sob o olhar nordiano, entende-se que todo texto tem a função de comunicar e o autor do texto base tem sempre uma intenção ao produzi-lo. Isto deve ser levado em consideração no momento da tradução, em

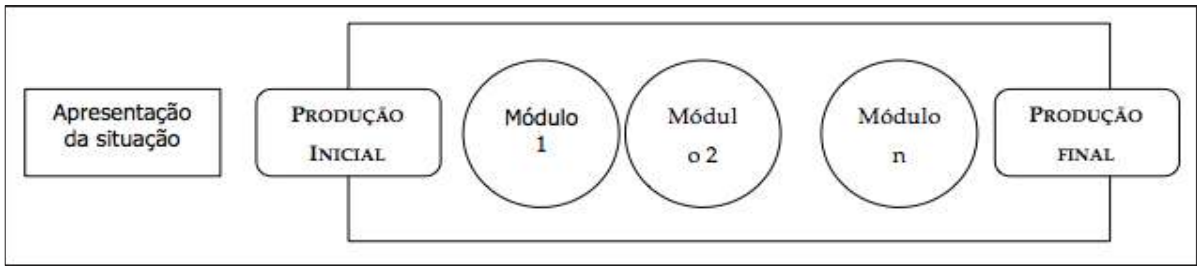
consonância com o receptor do texto traduzido, figura que deverá estar em constante presença na tomada de decisões tradutórias que se farão ao longo da tradução.

Assim sendo, a tradução desenhada desta forma possibilita verificar, analisar e contrastar as diferenças, tanto linguísticas quanto culturais, de forma mais profunda e funcional. Quando se tem o desafio de traduzir, é necessário envolver mais elementos como público destinatário e seu contexto sociocultural, motivo, função do texto traduzido, intenção do autor do texto original, etc. É neste ponto que entra o professor, cujo papel é determinante para uma atividade tradutória bem-sucedida, de forma que este assume o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem do aluno, tentando suprir as possíveis lacunas linguísticas e culturais que o aluno possa apresentar, facilitando e orientando-o para um melhor processo tradutório.

A TRADUÇÃO FUNCIONALISTA EM PRÁTICA

Em primeiro lugar gostaríamos de destacar que a atividade proposta está baseada nos pressupostos de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004, p. 82), que afirmam que uma SD "é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". A estrutura que compôs a SD proposta está igualmente inspirada nas orientações dos mesmos autores, a partir do esquema ilustrado abaixo:

Figura 1: esquema da sequência didática



fonte: SCHNEUWLY, NOVERRAZ E DOLZ, 2004, p. 82

Como já mencionado, a SD foi aplicada junto às quatro alunas matriculadas na disciplina de "Estudos Avançados em Língua Espanhola I: prática de textos", no mês de abril de 2015. A atividade proposta foi dividida em sete etapas, de forma que todos os movimentos foram previstos no cronograma de atividades e contemplados no plano de ensino da disciplina, totalizando 16/H de atividades.

Para melhor ilustrar todas as etapas que compõem a SD proposta, descrevemos a seguir cada uma delas de forma individual e, paralelamente, tecemos comentários advindos da observação de cada etapa. Em seguida, apresentamos a discussão dos dados obtidos durante o desenvolvimento da SD.

1ª ETAPA - CONTEXTUALIZAÇÃO DAS TIRINHAS DA MAFALDA

A primeira etapa da SD teve como objetivo principal conscientizar as alunas do contexto extralinguístico das tirinhas da Mafalda. Para isso, a primeira ação realizada

foi a de orientar as participantes a fazerem uma pesquisa extraclasse sobre o criador da Mafalda (Quino), na qual buscaram informações sobre o contexto sócio-histórico-cultural em que as tirinhas foram criadas e sobre o perfil de cada personagem contido nas historinhas. Esta etapa foi feita em casa pelas estudantes e cada uma trouxe para a sala de aula o resultado de suas pesquisas.

Durante a socialização das informações coletadas, as estudantes puderam observar que as tirinhas da Mafalda foram criadas nas décadas de 60 e 70, retratando realidades importantes do contexto cultural argentino daquela época, bem como questões políticas e sociais em contexto mundial; igualmente observaram que os personagens criados por Quino possuem características marcantes e cada qual cumpre uma função dentro das histórias. O compartilhamento dessas e outras questões levantadas pelas alunas teve como objetivo principal afinar o olhar sobre o contexto a ser trabalhado e prepará-las para a segunda etapa da SD, detalhada a seguir.

2ª ETAPA – APLICAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO

A segunda etapa teve como objetivo principal conhecer as opiniões das estudantes sobre os seus conceitos de tradução. Para isso, aplicamos um questionário com perguntas abertas com o intuito de diagnosticar concepções pré-concebidas de tradução por parte das alunas. O questionário continha três perguntas, ilustradas abaixo:

a) - ¿Para ti, qué es traducción? Explícalo con tus palabras; b) - ¿Crees que para ser traductor es necesario ser bilingüe[5] o haber vivido en el país donde se habla la lengua extranjera con la cual se trabaja? Justifica la respuesta; c) - ¿Qué elementos consideras importantes al momento de traducir? Justifica tu respuesta.

Ao analisarmos as respostas dadas pelas alunas, percebemos que das quatro estudantes, duas mencionaram o termo *cultura* em resposta à primeira pergunta, como vemos nos trechos[6] ilustrados abaixo.[7]

> **Aluna 1:** Traducción no se resume solo como un processo de traducir palavras de una lengua para otra, además de eso, traducción es la lectura de acontecimentos, ***culturas*** y modos de vivir de una sociedade o contexto.
>
> **Aluna 2: [...] para esto, muchos otros factores tienen que ser considerados como el momiento histórico de la escritura, el autor, el país, cultura en que está inserido**.

De acordo com os excertos acima, parece que para estas duas alunas – ainda que não tenham passado por disciplinas obrigatórias sobre tradução ao longo do curso –, existem alguns elementos que fazem parte do processo tradutório, os quais devem

5 Aqui entendemos o termo "bilíngue" como o uso de duas línguas por um falante (ou grupo de pessoas), de maneira simultânea, com proficiência ou com a predominância de uma delas.

6 Com o objetivo de diminuir o 'volume' de texto apresentado pelas alunas participantes da pesquisa, optamos por não apresentar as respostas na íntegra, apenas os excertos que julgamos serem mais significativos com relação às perguntas contidas nos questionários. Vale lembrar que a análise foi feita com base nas respostas completas, sendo os excertos apontados neste trabalho uma síntese da opinião de cada estudante.

7 As respostas foram reproduzidas sem alterações e/ou correções gramaticais da língua espanhola.

ser levados em consideração. Ao que tudo indica, duas das estudantes entendem que o fator cultural é relevante para o produto tradutório, bem como pensar no respectivo destinatário.

As outras duas estudantes descreveram a tradução como um processo de decodificação entre uma língua e outra, como é possível observar nos trechos ilustrados abaixo:

> **Aluna 3:** Traducción es traducir algo, sea de una lengua para otra o hechos ocurridos.
>
> **Aluna 4:** [La traducción] Puede ocurrir entre lenguas extranjeras como en una misma lengua. Traducir es dar sentido a una frase, se for una frase extranjera es producir sentidos en la lengua materna.

Através das respostas dadas pelas alunas, podemos inferir que ambas parecem não ter muito claro que o conceito de tradução "é bem mais amplo do que a simples passagem de uma língua para outra", como bem afirmam Batalha e Junior (2007, p. 10). As alunas percebem a tradução como mera transposição linguística, sem levarem em consideração outros fatores como: os elementos extralinguísticos, as culturas envolvidas, o contexto social, o público-alvo etc. Conforme as respostas ilustradas acima, podemos observar que a última aluna parece reduzir a tradução a uma ação de correspondência "frase por frase", dando valor aos elementos constitutivos de uma frase de maneira isolada.

Com relação à segunda pergunta (*b) - ¿Crees que para ser traductor es necesario ser bilingüe o haber vivido en el país donde se habla la lengua extranjera con la cual se trabaja? Justifica la respuesta)*, duas alunas responderam de forma negativa:

> **Aluna 1:** Creo que no. Sabemos que el sentido de bilinguismo es amplo, pero es indispensable para un traductor conocer los elementos culturales del país escogido, de la lengua extranjera que se va a trabajar.
>
> **Aluna 3:** Creo que no, pero para uno traducir alguna cosa escrita es necesario que sepa muy bien la lengua en que vá traducir o para la cual esta traduciendo.

Para estas alunas, os conhecimentos que um tradutor deve ter não chegam a um nível de bilinguismo, como também não é importante o fato de morar no país estrangeiro da língua trabalhada por ele.

Entretanto, as outras duas alunas nos revelam respostas diferentes:

> **Aluna 2:** Para la traducción de una lengua para otra acredito que ser bilíngue en alguno "grau" o haber vivido en el país sea importante. (....)
>
> **Aluna 4:** *Un traductor puede ser sólo bilíngue y ser un bueno traductor de lengua extranjera, pues, el importante es conocer todos los sentidos que existen para las palabras, las expresiones idiomáticas, la cultura de la lengua y saber pasar para la otra lengua.*

Como podemos observar, as duas alunas apontam o bilinguismo como um fator a ser considerado para o exercício da tradução. Pagano (2000) afirma que esta é uma visão muito recorrente entre os aprendizes de tradução, e que essas percepções que se tem sobre o que é tradução, o papel do tradutor, entre outras questões, afetam diretamente o papel a ser desenvolvido pelo aluno/tradutor. Para a autora, ser bilíngue é um fator que facilita o trabalho de tradução, porém, este não assume caráter de exclusividade, pois é apenas um dos elementos que fazem parte do que ela denomina como sendo "competência tradutória".[8] Ademais, a autora ressalta que este pensamento está inserido entre as cinco crenças limitantes mais comuns dentro do processo de ensino e aprendizagem da tradução e influencia diretamente na forma como a sociedade avalia esta profissão e seus respectivos profissionais.

Com relação à última pergunta do questionário, sobre quais são os elementos importantes para uma tradução, as alunas valorizaram, em maior medida que na primeira pergunta, os elementos culturais e outros elementos que fazem parte do processo de tradução, como podemos observar nos excertos abaixo:

Aluna 1: Conocimientos básicos de la lengua, gramaticales, culturales, históricos.

Aluna 2: Estar concentrado, tener un conocimiento básico del assunto a ser traducido, tener un diccionário, tener algunos conocimientos culturales para compreender frases y expresiones idiomáticas.

Aluna 3: Conocimientos de las lenguas, conocimientos del contexto en que se ha producido el documento o la noticia, la própria historicidad del traductor, la convencionalidad.

Aluna 4: Es importante conocer la cultura del Pueblo, los costumbres, los valores sociales, las expresiones idiomáticas o ditados.

A partir dessas respostas, podemos observar que as alunas, de maneira geral, se preocupam em observar alguns elementos importantes a serem considerados durante o ato tradutório, a exemplo das questões culturais, históricas, o contexto no qual está inserido o texto de partida, indo além das noções linguísticas que são de suma importância, porém não a única habilidade a ser exigida de um tradutor.

3ª ETAPA – APRESENTAÇÃO DA TEORIA FUNCIONALISTA DE TRADUÇÃO

Após a aplicação do questionário na etapa anterior, a terceira etapa teve como objetivo principal apresentar às alunas os pontos mais importantes da teoria funcionalista de tradução de Nord. Portanto, este momento foi importante para a SD, pois as estudantes, até aquele momento, não haviam cursado nenhuma disciplina que versasse sobre tradução na graduação, como já mencionado, e, tampouco, haviam elaborado

[8] O conceito de competência tradutória abordado neste trabalho está ancorado nos estudos do grupo PACTE, da Universidade Autônoma de Barcelona, coordenado pela professora doutora Amparo Hurtado Albir. Para o PACTE a competência tradutória (CT) " (i) é o sistema subjacente de conhecimentos, habilidades e aptidões necessários para traduzir; (ii) é qualitativamente diferente da competência bilíngue; (iii) está formada por um conjunto de subcompetências, nas que existem relações, hierarquias e variações" (2001, p. 3).

traduções em ambiente extraescolar. Como entendemos que toda prática pedagógica está permeada por elementos teóricos, proporcionamos às alunas uma contextualização da teoria funcionalista de tradução de Nord (2010) para que tivessem mais condições de realizar as traduções e mais segurança no momento de tomar decisões e criar estratégias tradutórias.

Este momento foi realizado através da leitura e debate de textos de autoria da teórica alemã, de forma que as alunas pudessem esclarecer suas dúvidas, compartilhar o novo conhecimento com as demais colegas e perceber os preceitos básicos desta teoria. As leituras foram feitas de forma individual e extraclasse, e as acadêmicas destacaram os pontos que consideraram mais relevantes da teoria funcionalista de tradução.

Um desses pontos foi o esclarecimento de dois conceitos chaves para a área dos Estudos da Tradução: o da fidelidade e o da equivalência. Ambos os conceitos são muito discutidos por diversos teóricos e são considerados polêmicos por gerarem diferentes opiniões baseadas em diferentes vertentes teóricas. Nord (2010) propõe que a fidelidade não seja medida pela literalidade da tradução com relação ao texto fonte, e sugere que o tradutor deva ser fiel à intenção comunicativa do autor. A equivalência também segue a mesma lógica, ou seja, os textos são considerados equivalentes a partir de uma análise que perpassa o âmbito puramente linguístico. Se os dois textos permitem uma interação comunicativa com seus respectivos destinatários e atingem as funções anteriormente planejadas, podem ser considerados equivalentes segundo a teoria funcionalista de tradução.

A discussão foi finalizada com um fechamento geral realizado pela professora da disciplina, a fim de sinalizar os pontos chaves da teoria em questão e sanar possíveis dúvidas ou más interpretações que surgiram no decorrer no debate coletivo.

Com base nos pontos da teoria nordiana, as estudantes partiram para a quarta etapa da SD, apresentada a seguir.

4ª ETAPA - LEITURA E DISCUSSÃO DE TIRAS DA MAFALDA EM LÍNGUA ESPANHOLA

A quarta etapa teve como objetivo principal a discussão sobre os possíveis problemas de tradução presentes nas tirinhas pré-selecionadas (ilustradas abaixo). Estas foram selecionadas por apresentarem alguns elementos linguísticos que oferecem certo grau de desafio tradutório às alunas envolvidas. São textos que contêm estruturas e expressões bem específicas do país de origem, algo que requer mais cuidado do aluno/tradutor, que terá que refletir sobre questões linguísticas e culturais no momento de traduzir. Esta etapa também teve como foco provocar nas alunas uma conscientização de que todo texto não se apresenta acabado em si mesmo, ou seja, está permeado por elementos culturais, sociais e históricos que fazem parte da interpretação e compreensão do seu conteúdo. Posteriormente à análise das tirinhas selecionadas, as alunas perceberam que todo texto a ser traduzido deve ser analisado desde diferentes ângulos, e não somente sob a ótica meramente linguística.

Durante o processo de observação e análise das tirinhas a serem traduzidas pelas alunas, elas perceberam e comentaram que a tarefa tradutória não seria fácil devido aos desafios tradutórios que teriam pela frente. As expressões usadas nas tiras

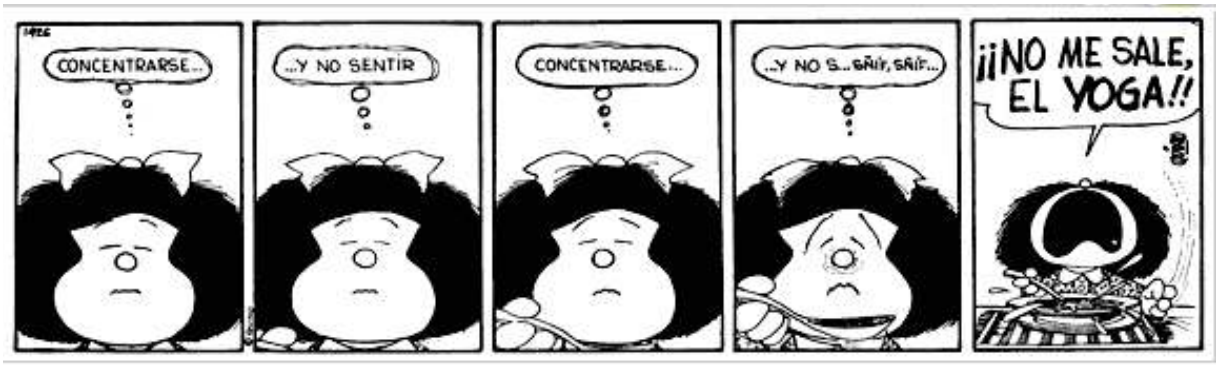
causaram certo desconforto nas alunas ao tentar encontrar um equivalente em sua LM. As tirinhas selecionadas foram as seguintes:

a)



Fonte: Quino (2007, p. 83)

b)



Fonte: Quino (2010, p. 405)

c)



Fonte: Quino (2007, p. 255)

d)



Fonte: Quino (2007, p. 244)

5ª ETAPA - TRADUÇÃO DAS TIRAS

A quinta etapa teve como objetivo proporcionar o momento da tradução das tirinhas discutidas anteriormente. Neste momento, as quatro estudantes, divididas em duas duplas, tiveram que traduzir as tirinhas que estavam em língua espanhola ao público brasileiro e, mais especificamente, traduzi-las, ainda que de maneira fictícia, para um jornal de circulação local, editado e publicado na cidade de Chapecó/SC.

A atividade tradutória foi elaborada em sala de aula e a professora esteve presente durante toda a atividade tradutória, com o objetivo de mediar e orientar o processo, bem como tirar possíveis dúvidas das alunas. Durante a elaboração da atividade estava permitido o uso de dicionários físicos e online.

Ao iniciarem o trabalho de tradução propriamente dito, e alicerçadas nas reflexões e conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, as alunas puderem perceber que quando se tem consciência para quem se traduz um texto, o aluno/tradutor tem melhores condições de fazer suas escolhas e elaborar um trabalho mais adequado de acordo com o contexto no qual o leitor alvo está inserido e, portanto, poderá realizar uma tradução funcional, de acordo com os pressupostos da teoria funcionalista de tradução. Nord (2010, p. 64) afirma que o "destinatário é um fator pragmático importante no processo tradutório", e, muitas vezes, acaba sendo a figura central da atividade de tradução, dependendo do gênero discursivo envolvido.

Durante o trabalho de tradução das tirinhas, as alunas se mostraram interessadas e participativas. As duplas trocaram ideias, fizeram negociações com relação aos seus resultados e discutiram suas escolhas tradutórias, proporcionando um ambiente de colaboração entre os pares.

6ª ETAPA- SOCIALIZAÇÃO DAS TRADUÇÕES

A sexta etapa teve como objetivo possibilitar um momento para a socialização das traduções das duas duplas e para a discussão das decisões tradutório-linguísticas realizadas pelas alunas. Com o auxílio de um projetor, as alunas compartilharam suas traduções, juntamente com as tirinhas originais, de forma que todas pudessem observar e analisar as traduções realizadas pelas companheiras.

A seguir apresentamos as traduções realizadas pelas alunas:

1ª tirinha:



Nesta primeira tirinha, aparecem Mafalda e sua amiga Susanita, na qual a segunda mostra preocupação quanto ao controle da natalidade, uma vez que ela tem desejo de ter muitos filhos. Mafalda diz não entender a preocupação da amiga e Susanita responde de maneira irônica: ¡*Pero eso un pepino!,* expressando um sentimento de desprezo pelo controle de natalidade, e conclui dizendo que quer ser uma mãe descontrolada. Uma tradução ao pé da letra, ou seja, literal, muito provavelmente causaria certo estranhamento para o público brasileiro, uma vez que não usamos esta expressão (com as mesmas palavras), como no espanhol. Para tanto, as alunas tiveram a tarefa de pensar no público-alvo ao qual estava direcionada a tradução. Vejamos as soluções encontradas pelas duas duplas:

Espanhol	Português
¡Pero eso un pepino!	(dupla 1) Mas isso nada
	(dupla 2) Isso uma ova

Dessa forma, acreditamos que as alunas puderam perceber que a expressão de uma determinada cultura nem sempre será entendida da mesma maneira quando traduzida para uma cultura diferente e que, portanto, é preciso adequá-la ao entorno cultural do público meta. As duas expressões mencionadas acima são informais e também conhecidas pelos brasileiros de maneira geral.

2ª tirinha:



Na tirinha acima faz-se necessário entender uma caraterística muito marcante na personagem Mafalda – ela odeia tomar sopa. Podemos observar que ela se esforça para tomá-la, mas é algo que lhe custa muito. Inclusive, ela busca ânimo nos preceitos do yoga, como a concentração, para cumprir a sua missão. No último quadrinho encontramos uma expressão muito típica da língua espanhola – "*no me sale*", que podemos usar em vários contextos distintos, como *"el portugués no me sale"*, que quer dizer que, para essa pessoa, a língua portuguesa é muito complexa e por isso não consegue aprendê-la. Se fosse traduzida tal qual está no espanhol para o português, não faria sentido algum. Vejamos as duas opções traduzidas pelas alunas:

Espanhol	Português
¡Pero eso un pepino!	(dupla 1) Mas isso nada
	(dupla 2) Isso uma ova

A primeira dupla optou por continuar usando a palavra "yoga" em sua tradução. Neste caso a tradução faz menção ao fato de Mafalda se esforçar e buscar ânimo na suposta força que a prática de yoga proporciona aos seus praticantes, bem como no quadrinho-base. Na segunda tradução, a dupla fez alusão ao fato real de que Mafalda não suporta comer sopa e opta por deixar explícita esta característica na tradução, eliminando a palavra "yoga", mas sem dar o real sentido do texto base.

3ª tirinha:



Na terceira tirinha apresentada, Mafalda expressa seu desejo, através de perguntas ao seu pai, de que se acabem os problemas mundiais, como, por exemplo, a fome e a existência das armas nucleares.[9] Podemos perceber que o pai de Mafalda titubeia para responder, reação normal que ele esboça toda vez que Mafalda lhe faz perguntas desse nível, uma vez que a filha sempre o surpreende com questionamentos muito elaborados para uma menina de sua idade. Sendo ela muito curiosa e contestadora, ele muitas vezes não tem resposta para lhe dar. Ao final, Mafalda usa a expressão *"Y entonces para qué cuernos cambiamos de año"*, para demonstrar que está muito decepcionada

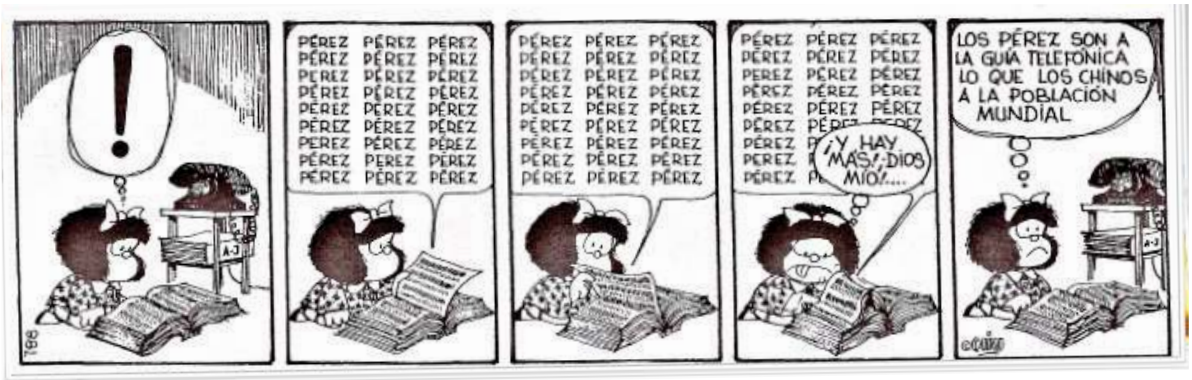
[9] Esse tipo de pergunta é recorrente na personagem e é a que mais faz críticas à sociedade e tem o papel de trazer a racionalidade para as discussões entre os personagens.

e indignada com os problemas mundiais e que não faz menor diferença ter passado mais um ano se estes problemas ainda continuam. Vejamos abaixo algumas escolhas tradutórias realizadas pelas alunas, focando-nos nos últimos dois quadros:

Espanhol	Português
	(dupla 1) Baah, acredito que não, filha
Esteee…Bueno, creo que no, hijita	(dupla 2) **Éééé....bom, acho que não, pequena**
¡¿Y entonces para qué cuernos cambiamos de año?¡	(dupla 1) Mas então, por que diabos mudamos de ano?
	(dupla 2) E então por que diabos mudamos de ano?

Nas traduções acima apareceram duas formas diferentes de traduzir o titubeio do pai de Mafalda: "*Esteee…Bueno, creo que no, hijita".* A dupla 1 justificou sua tradução ao pensar no público chapecoense, que tem muitas tradições gaúchas, tanto na fala, quanto em outras esferas sociais como comidas e bebidas típicas. Portanto, entendem que sua tradução foi funcionalista por levar o destinatário em consideração, inserindo o vocábulo "*bah*", muito característico desta região do país. Na segunda parte – "¡¿Y entonces para qué cuernos cambiamos de año?!", percebemos que ambas as duplas optaram quase pela mesma expressão, substituindo *cuernos* do espanhol por "diabos", que é usada no Brasil e reconhecida semanticamente em muitas regiões, incluindo a região Sul. Segundo manifestações das próprias participantes, podemos intuir que as alunas perceberam que a palavra *cuernos* não teria o mesmo efeito no seu público-alvo, uma vez que, se a expressão fosse traduzida literalmente (cornos), teria causado estranhamento em nossa cultura.

4ª tirinha:



Na quarta tirinha apresentada às alunas, Mafalda folheia a lista telefônica e observa que existe uma quantidade expressiva de pessoas com o sobrenome "Pérez". Sua surpreendente constatação leva a astuta personagem de Quino a fazer uma analogia com relação a quantidade de chineses no mundo.

Raído, Dourados, MS, v. 11, n. 27, jul./dez. 2017 – ISSN 1984-4018

Esta tirinha foi escolhida por apresentar um sobrenome típico da Argentina, o que exige da aluna/tradutora uma reflexão funcionalista no momento de traduzir para a língua portuguesa, já que, mantendo o mesmo nome, a tirinha não teria o mesmo efeito presente no original. Outro ponto que ganha destaque aqui é a interjeição usada por Mafalda ¡*Dios mío!*. As duas duplas traduziram de maneira diferente nos dois casos, sobrenome e interjeição.

Espanhol	Português
Pérez, Pérez, Pérez	(dupla 1) Silva, Silva, Silva...
	(dupla 2) Souza, Souza, Souza...
Y hay más, ¡Dios mío!	(dupla 1) E tem mais! Cruzes!
	(dupla 2) E tem mais! Meu Deus!

Neste caso, entendemos as duas traduções realizadas pelas alunas como sendo funcionalistas, pois levaram em consideração que os sobrenomes "Silva" e "Souza" são bem comuns entre os registros de nascimento do povo brasileiro, o que não acontece com o sobrenome *Pérez*, que é muito mais recorrente no contexto cultural argentino, como demonstra a própria tirinha da Mafalda. O mesmo podemos considerar quando as alunas optaram pela interjeição "Cruzes" e pela expressão "Meu Deus", para fazer alusão a *Dio mío*, em língua espanhola. As duas opções escolhidas pelas alunas são frequentes e igualmente aceitas semanticamente pelo público-alvo para demonstrar espanto, surpresa ou terror.

7ª ETAPA - APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO: SEGUNDO MOMENTO DE REFLEXÃO

A sétima etapa teve como objetivo verificar se houve alguma *mudança/ampliação* no conceito de tradução por parte das alunas após a atividade de tradução das tirinhas da Mafalda conjugada com a apresentação da teoria nordiana. As perguntas respondidas pelas estudantes foram as seguintes:

a) – *Tras realizar la actividad de traducción de las tiritas de Mafalda, ¿crees que has cambiado de opinión acerca de tu concepto de traducción? Justifica la respuesta. - b) - ¿Crees que trabajar con traducción en la clase de lengua extranjera es una actividad productiva a los estudiantes? ¿Por qué?*

Com base nas respostas da primeira pergunta, três estudantes afirmaram que seu conceito de tradução mudou, em alguma medida, ao realizar a atividade tradutória, como vemos nos trechos abaixo:

> **Aluna 1:** Sí, traducir las tiritas fué una atividade muy productiva en el sentido de piensar en la traducción de un modo mas amplo e complejo. Analisar las distintas posibilidades para el texto final (meta) sin olvidar el público.

> **Aluna 2: Realizar la traducción de las tiritas ayudó para mi pensamiento de lo que es traducción. Que es algo además que la traducción lexical, la sintática, la semântica y el contexto tiene que ser compreendido para hacer una buena traducción, siempre haciendo una adaptación para el público.**
>
> **Aluna 3:** Un poco. Creo que sea más difícil de lo que yo pensaba anteriormente, pues, las expresiones utilizadas en una língua puedo no hacer sentido en la otra, y el traductor tendrá que conocer muy bien la língua de la qual traduce, la língua para la cual vá traducir, el público y donde circula el material traducido.

As três alunas trazem a questão da dificuldade da tradução. Isto pode demonstrar que a tarefa tradutória é mais complexa que a habilidade de compreensão escrita, pois as estudantes haviam compreendido o sentido das tirinhas, no entanto há uma grande diferença na complexidade da atividade quando a aluna/tradutora tem a tarefa de traduzir uma informação a outro público, diferente do texto base. A tradução foi um elemento que possibilitou que os elementos culturais protagonizassem a atividade, oferecendo mais possibilidade de desenvolver a CC das estudantes.

Como podemos observar abaixo, a quarta estudante elaborou uma resposta um pouco diferente das demais colegas:

> **Aluna 4:** No, yo comprendo que traducción es una forma de criar sentido a palabras, frases, expresiones que no comprendemos, cambiando el signo linguístico pero no el sentido.

De acordo com a resposta desta aluna, podemos observar que ela parece não ter alcançado uma ampliação no seu conceito de tradução. Em sua primeira resposta, havia colocado que, em outras palavras, traduzir é dar sentido a uma frase ou expressão. No questionário final, ainda percebemos que esta aluna continua entendendo a tradução de forma bastante limitada, quando usa os vocábulos *frases*, *expresiones* e *palabras* para se referir ao trabalho tradutório. Talvez a proposta de atividade tradutória das tirinhas da Mafalda não tenha sido suficiente para ampliar os seus horizontes. No entanto, entendemos que a estudante compreende que o sentido supera a letra, isto é, que as questões semânticas possuem maior importância no processo tradutório, e esta afirmação vai ao encontro da teoria nordiana apresentada.

Sobre a segunda pergunta (*b) - ¿Crees que trabajar con traducción en la clase de lengua extranjera es una actividad productiva a los estudiantes? ¿Por qué?)*, todas as quatro alunas responderam de maneira afirmativa, o que corrobora com a afirmação deste trabalho de que explorar a tradução em sala de aula pode ser uma ferramenta de aprendizagem da língua, desde que bem orientada pelo docente. Abaixo destacamos alguns trechos:

> Aluna 1: Sí, la traducción hace piensar de una forma diferente para distintas opciones.
>
> Aluna 2: Sí, la actividad de traducción debe ser planeada levando en cuenta los alumnos que van traducir, su nivel en la lengua extranjera, los conocimientos que ellos tienen de expresiones idiomáticas, por ejemplo.

Aluna 3: Sí. Pues nos permite mostrar a los alumnos las diferencias además de la escrita, hay también la diferencia cultural.

Aluna 4: Sí, creio porque es una actividad que envolve los alumnos a buscar conocimientos de la cultura del pueblo de la lengua extranjera.

Após responderem as peguntas supramencionadas, foi proposto às alunas um momento de discussão das respostas. Durante o compartilhamento de suas opiniões, pudemos perceber que as estudantes foram capazes de construir uma ponte entre a teoria de tradução nordiana e seus próprios processos tradutórios, evitando a tradução palavra por palavra. Acreditamos que este fato se deu muito provavelmente por terem percebido que o destinatário não conseguiria interagir da mesma forma como aconteceu com o público argentino das tirinhas originais. Essa pode ter sido uma consequência da consciência funcionalista advinda do conhecimento da teoria apresentada no começo da SD. Ou seja, as alunas tinham uma base teórica de tradução, que auxiliou numa prática mais consciente e cada escolha tradutória teve como foco principal o seu destinatário final.

Portanto, à luz da teoria nordiana, podemos intuir que as traduções realizadas pelas estudantes podem ser consideradas funcionalistas, já que o leitor final foi colocado em prospecção, isto é, sua figura estava permeando todo o processo de tradução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da SD ilustrada neste trabalho, acreditamos que devemos olhar para o ensino de LE como um espaço propício à interação entre alunos e professor, calcado na necessidade dos estudantes e na oportunidade de criação de situações significativas para eles, onde haja oportunidade de comunicação mais próxima ao real.

À luz desta perspectiva, acreditamos na importância de atividades que envolvam a tradução dentro da sala de LE sob o olhar funcionalista, no qual se busca trabalhar a língua e seu entorno cultural, enfatizando que língua e cultura estão intimamente interligadas, ou seja, são elementos indissociáveis. Por esta razão, acreditamos que língua, gênero discursivo e contexto sócio-histórico-cultural são elementos que se complementam e que não devem ser vistos de maneira isolada, segundo a abordagem bakhtiniana. De nada adianta o estudante memorizar, por meio de intermináveis listas, todos os tempos verbais, por exemplo, se não souber em quais situações comunicativas reais pode usá-los. Embora seja um conhecimento necessário para o estudante, o aprendizado de uma língua e o desenvolvimento da CC vai muito além das fronteiras gramaticais.

A partir da SD proposta podemos perceber que as alunas foram levadas a refletir sobre todas essas questões que envolvem o processo tradutório e, sendo assim, tentamos mostrar-lhes que para traduzir e aprender uma LE não basta apenas ter conhecimentos gramaticais, e sim, é necessário pesquisar e analisar as escolhas linguísticas de acordo com a cultura-meta.

Outro ponto a ser ressaltado através da proposta apresentada é que ela ofereceu às estudantes uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos na língua espanhola, através de um trabalho centrado em pesquisa e criatividade, no qual o foco recaiu

sobre as alunas e em suas necessidades de comunicação. Além disso, esta atividade oportunizou a construção coletiva do conhecimento por meio de um diálogo entre a professora e suas alunas. Este diálogo se deu através das negociações de sentido e acomodação do conhecimento prévio das alunas e o novo conhecimento.

Acreditamos que este tipo de atividade em sala de aula pode contribuir de forma significativa para a CC em LE, pois proporciona ao aluno um ambiente desafiador, no qual deve pesquisar sobre a melhor forma de comunicar-se em outra língua. Igualmente o instiga a agir de forma perspicaz, já que deve ter o papel de tradutor, tanto linguístico, como cultural.

Através da aplicação desta SD, observamos que essa forma de trabalhar a tradução em sala de aula dá margem a diferentes pontos de vista, distintos do processo de tradução decorrente do enunciado "leia e traduza", que não instiga os alunos a uma discussão prévia do texto antes de traduzi-lo e que, muitas vezes, busca apenas uma resposta 'correta' para cada expressão ou palavra traduzida.

Também podemos perceber que o gênero discursivo funciona como um mediador entre as atividades propostas e a aprendizagem da LE, pois o aluno tem a oportunidade de aprender a dominá-lo, conhecendo melhor suas características para, posteriormente, reconhecê-lo e usá-lo fora da sala de aula. Além disso, o estudante também tem oportunidade de desenvolver outras capacidades linguísticas que pode aplicar a outros gêneros do discurso e ficar frente a situações próximas do real.

O objetivo maior de haver trabalhado com a SD apresentada nasceu a partir de nossa prática docente e observação de diferentes materiais didáticos de LE, que ainda prezam por atividades de tradução baseadas no tradicional MGT, limitando a criatividade do estudante e o privando de refletir sobre o próprio estudo da língua (metalinguagem).

A partir de resultados que consideramos positivos, concluímos que a SD pode ser replicada e adaptada a qualquer contexto de ensino/aprendizagem de LE. Além de trabalhar a língua como prática social, a experiência também mostra ao aluno que aprender uma LE é transpor as fronteiras de métodos focados meramente em estruturas gramaticais, percebendo a língua como uma ferramenta real de interação sóciocultural.

REFERÊNCIAS

ALBIR, A. H. **Traducción y traductología: introducción a la traductodología.** Madrid: Edicionaes Cátedra, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Ed. Hucitec, 2010a.

_____. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L.(orgs.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade: em torno de Bakhtin.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BATALHA, M. C.; JUNIOR, G. P. **Tradução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CASSANY, D. **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.** 17. ed. Madrid: Paidós, 2010.

_____. **Taller de textos**: leer, escribir y comentar en el aula. Paidós: Buenos Aires, 2008.

CONTERATTO, A. B. B. **O eu e o outro - partícipes da interação nas práticas de escritura/reescritura, em aulas de língua portuguesa.** 2005, 158f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística). Mestrado em Linguística: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1975.

DIAS, S. R. S.; SILVA, M. Dialogia e Interatividade em Educação On-Line. **Revista FAEEBA**, v. 14, pp. 169-179, 2005. www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/095tcc5.pdf (15/09/2014)

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** (Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro) Campinas, SP: Mercado Aberto, 2004.

HYMES, D. H. On communicative competence. In Pride, J.B.; Holmes, J. **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

MARTINS, J. C. Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo. **Série Ideias** n. 28. São Paulo: FDE, 1997.

NORD, C. **Texto Base-Texto Meta: Un modelo funcional de análisis pretraslativo**. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, 2010.

OLIVEIRA, L. A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 37, pp. 61-74, jul./dez. 2007.

PAGANO, A. Crenças sobre a tradução e o tradutor. In: **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000, pp. 9-26.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In FIORIN, J. L. **Introdução à linguística** (Org). São Paulo: Contexto, 2011.

QUINO, J.S.L. **Toda Mafalda**. Ediciones de La Flor: Buenos Aires, 2007.

_____. **Toda Mafalda**. Ediciones de La Flor: Buenos Aires, 2010.

SALDANHA, C. T. **Interação nos fóruns de discussão:** uma análise linguística. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SEARA, I. C; NUNES, V. G. **Metodologia de ensino do espanhol**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.