

O USO DA TRADUÇÃO FUNCIONALISTA NO ENSINO DE LÍNGUAS DA ERA PÓS-MÉTODO

Valdecy de Oliveira PONTES

Universidade Federal do Ceará - UFC

Livya Lea de Oliveira PEREIRA

Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC

Nadja Paulino Pessoa PRATA

Universidade Federal do Ceará- UFC

RESUMO: Neste artigo, abordamos o uso da tradução sob um viés funcionalista objetivando discorrer sobre suas contribuições para o ensino de línguas na era pós-método. Concebendo a tradução como um processo, consideramos as condições de produção do texto base e do texto meta e suas funções em cada situação-em-cultura. Assim, de modo a facilitar a aplicação da tradução como um recurso didático, recorreremos ao modelo de Nord (2012), baseado em três princípios (transparência, autenticidade e comunicabilidade), o que significa conceber o ensino de uma LE como experiências que podem ser adaptadas ou modificadas, dependendo das necessidades dos professores e alunos. Como resultado, conclui-se que as macroestratégias do pós-método (LEFFA, 2012) podem ser praticadas por meio das atividades com a prática tradutória pedagógica, a depender de sua elaboração, aplicação e base teórica.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução. Funcionalismo. Pós-método. Ensino de línguas.

THE USE OF THE FUNCTIONALIST TRANSLATION IN THE TEACHING OF LANGUAGES OF THE POST-METHOD ERA

ABSTRAC: In this article, the use of translation is addressed under a functionalist view aiming at the contribution to language teaching in the post-method era. By conceiving translation as a process, we consider the production conditions of the base text and the target text and their functions in each situation-in-culture. Thus, in order to facilitate the application of translation as a didactic resource, the Nord (2012) model is used, based on three principles (transparency, authenticity and communicability), which means conceiving the teaching of a FL as experiences that can be adapted or modified, depending on the needs of teachers and students. As a result, it can be concluded that macro strategies of the post-method (LEFFA, 2012) can be practiced by means of activities of pedagogical translation, depending on their elaboration, application and theoretical basis.

KEYWORDS: Translation. Functionalism. Post-method. Language teaching.

EL USO DE LA TRADUCCIÓN FUNCIONALISTA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS DE LA ERA POST-MÉTODO

RESUMEN: Se aborda en este artículo el uso de la traducción bajo una visión funcionalista con el propósito de discurrir sobre sus contribuciones a la enseñanza de lenguas en la era post-método. Con la traducción como un proceso se considera las condiciones de producción del texto base y del texto meta y sus funciones en cada situación-en-cultura. Así, para facilitar la aplicación de la traducción como un recurso didáctico, recurrimos al modelo de Nord (2012), basado en tres principios (transparencia, autenticidad y comunicabilidad), lo que significa concebir la enseñanza de una LE como experiencias que pueden ser adaptadas o modificadas, dependiendo de las necesidades de los profesores y alumnos. Como resultado, se concluye que las macro estrategias del post-método (LEFFA, 2012) pueden ser practicadas por medio de las actividades con la práctica de la traducción pedagógica, a depender de su elaboración, aplicación y base teórica.

Palabras-clave: Traducción. Funcionalismo. Post-método. Enseñanza de lenguas.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a língua(gem) constitui uma atividade cooperativa regida por normas, regras linguísticas e pragmáticas¹, ou seja, um instrumento de interação social, cuja função principal é a comunicativa, conforme Pontes e Pereira (2016), recorreremos ao viés funcionalista de tradução como elemento norteador das reflexões sobre o ensino de línguas no pós-método. Desse ponto de vista, pressupomos que os falantes, no nosso caso especificamente o binômio ‘professor-aluno’, sejam capazes de adequar-se às diversas situações comunicativas, de modo a refletir sobre o uso apropriado das expressões linguísticas de que dispõem no momento da interação verbal, o que pressupõe considerar o propósito do evento de fala, seus participantes e o contexto discursivo (NICHOLS, 1984). Desse modo, as estruturas linguísticas são “configurações de funções, sendo cada uma das funções vista como um diferente modo de significação na oração” (NEVES², 2001, p. 2). Isto significa assumir o postulado da não-autonomia da língua, o que deve ser levado em consideração no momento do processo de ensino-aprendizagem de línguas, que tem na tradução (pedagógica) um recurso didático relevante.

Essa postura funcionalista aplicada à ‘Didática da Tradução’, encontramos em Nord (2009), ao explicar que alguns fatores relacionados à situação comunicativa devem ser considerados pelos alunos no processo de tradução, tais como: (i) a ‘função’ do texto meta, (ii)

¹ Cf. Modelo de Interação verbal, em Dik (1997).

² Baseada em Halliday.

os destinatários do texto meta, (iii) as condições temporais e locais ‘previstas’³ para a recepção do texto meta, e (iv) o motivo para produção do texto. Nessa perspectiva, o ato tradutório consiste em uma ‘via de mão dupla’ uma vez que conduz à reflexão sobre os dois sistemas linguísticos envolvidos. Não cabe, portanto, a reflexão sobre o sistema linguístico A ou B (sentido excludente), pois “o tradutor conhece ambos os lados, o da cultura base e o da cultura meta, e sua tarefa é ‘mediar’ ambas.” (NORD, 2009, p.220)⁴.

Ao se considerar todos estes aspectos envolvidos no processo, percebemos que as atividades de tradução propostas para o ensino de línguas são mais flexíveis, uma vez que podem ser adaptadas ou modificadas de acordo com os agentes envolvidos, o que vai ao encontro de um viés de ‘pós-método’, o qual está caracterizado por dez macroestratégias, das quais destacamos: (i) incentivar a consciência linguística do aluno, por meio de atividades que evidenciem a importância da língua, também, em seus aspectos formais; (ii) aumentar a consciência cultural dos alunos, propiciando contato com diferentes culturas, inclusive a de sua língua materna (LM); uma vez que temos de um lado os sistemas linguísticos e de outro os aspectos pragmáticos que podem condicionar as escolhas nos sistemas.

Dessa forma, organizamos este artigo em três seções. Na primeira parte, tratamos sobre o uso da tradução no ensino de línguas, destacando a função da ‘tradução para a aprendizagem cultural’, uma vez que esse viés se aproxima da nossa concepção, e fizemos alguns questionamentos sobre o uso de textos autênticos no processo de ensino-aprendizagem. Na segunda parte, tratamos mais especificamente da didática da tradução funcionalista, com base no modelo proposto por Nord (2009), o qual segue três princípios, quais sejam: transparência, autenticidade e comunicabilidade. Na última parte, tratamos da tradução funcional e do pós-método no ensino de línguas, mostrando algumas aplicações práticas que já foram desenvolvidas no que tange ao ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE).

³ Devemos entender o termo ‘previstas’ com base no modelo de interação social, que explica que o falante, com base nas informações pragmáticas do ouvinte, codifica suas expressões linguísticas, que servem para intermediar a interação. Desse modo, ao usar-se a tradução (pedagógica), o professor e os alunos devem ter em mente esses aspectos em cada língua em análise (a base e a meta).

⁴ Tradução nossa. O original diz: “El traductor conoce ambos lados, el de la cultura base y el de la cultura meta, y es su tarea “mediar” entre ambas.” (NORD, 2009, p.220)

1. QUESTÕES SOBRE O USO DA TRADUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Acerca do uso da tradução no ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), Pedra e Bohunovisky (2011) destacam as seguintes funções didáticas da tradução em aulas de LE: i) Tradução como meio para a semantização de vocabulário, na qual se explicitam na LM termos ou estruturas da/na LE, sendo, para as autoras, comumente utilizada nos níveis iniciais de aprendizagem e quase inevitável; ii) Tradução para conscientizar estruturas gramaticais da LE em contraste com as da LM. Este tipo de tradução relaciona-se à prática tradutória da AGT (Abordagem de Gramática e Tradução); iii) Tradução como habilidade comunicativa, na qual prioriza-se a capacidade de mediação linguística. Este tipo de tradução está previsto pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas; e, por último, iv) Tradução para a aprendizagem cultural, na qual se usa a tradução como prática crítico-reflexiva para conscientização sobre aspectos linguísticos e culturais da LE e da LM.

Além das diferentes funções didáticas do uso da tradução no contexto de ensino/aprendizagem de LE apresentadas, ao recorrer a essa estratégia nas aulas de LE, também é salutar refletir e se posicionar acerca das seguintes questões: Tradução Contextualizada ou Descontextualizada? Uso de texto literário ou não-literário? Tradução como Processo ou como Produto? Tradução em níveis iniciais (A1/A2), intermediários (B1/B2) e/ou avançados (C1/C2)?

Acerca da primeira questão, empreender uma tradução contextualizada se trata, por exemplo, do uso contextualizado da atividade tradutória, isto é, ao propor atividades com textos autênticos⁵ na LE, considerar reflexões linguísticas e culturais atreladas ao seu contexto de produção e de recepção. Há autores que defendem a tradução contextualizada a partir de textos autênticos, a saber: Hurtado Albir (1998), Branco (2011), Nord (1991, 2012, etc.) e Pontes (2014). Para esses, compreender o contexto do texto-base/partida e, por conseguinte, sua situação comunicativa é fundamental à adequada tradução, fato que somente é proporcionado por textos autênticos na LE ou na LM.

No tocante à segunda questão, no uso de textos literários ou não literários para as atividades de tradução no ensino/aprendizagem de LE entram em questão a carga linguística e

⁵ Segundo Kramsch (1993, p.175), o termo 'autêntico' é usado em oposição à linguagem artificial pré-fabricada dos livros-texto e dos diálogos instrucionais; refere-se à forma não-pedagógica de uso da linguagem em situação natural de comunicação.

cultural dos textos, o estilo dos autores, as representações linguísticas (variedades), as especificidades dos textos literários, a extensão dos textos, etc. Ademais, na tradução literária, permeia a crença ou estigma de que para traduzir um texto literário é necessário, também, ser um escritor dotado de impulsos artísticos, conforme ressalta Leal (2005). Deste modo, há autores que sugerem evitar o uso do texto literário, tal como Lucindo (2006), que expõe não ser proveitoso o uso de texto literário com grupos de adolescentes em fase escolar. Balboni (2011), também, afirma não encontrar justificativa para o uso de textos literários para atividades de tradução no ensino-aprendizagem de LE, visto que requerem alta competência na língua meta e são complexos até mesmo para tradutores profissionais. Entretanto, tais afirmações não se baseiam em pesquisas aplicadas a contextos de ensino de LE; além disso, a complexidade da atividade com a tradução dependerá de sua elaboração e do encargo didático da tradução (NORD, 2012), e não do gênero textual.

Para além dos questionamentos anteriormente citados, outro aspecto relevante para o uso da tradução em sala de aula diz respeito ao foco da tradução na atividade proposta, isto é, se a ênfase será no processo tradutório ou no produto final da tradução. No primeiro caso, prioriza-se o passo-a-passo seguido até se conseguir uma tradução, desde a análise pré-tradutória, compreensão, rascunhos, revisões, pesquisas em dicionários ou textos auxiliares, até a elaboração de uma versão final da tradução.

Pedra e Bohunoviski (2011) ressaltam que entender a tradução como processo não se trata somente de pensar sobre como chegar a uma tradução correta ou adequada no sentido gramatical, lexical ou pragmático, mas, também, sobre o processo de compreensão do “estranho”, isto é, dos padrões culturais de interpretação ou visões culturais diferentes, durante uma tradução. Para Pontes (2014), do ponto de vista didático, entender a tradução como processo é mais enriquecedor, pois pode ativar a consciência do aprendiz sobre detalhes ou elementos que podem passar despercebidos se o objetivo for apenas o produto.

Zipser e Polchlopek (2011) asseveram que o interesse dos Estudos da Tradução sobre a abordagem da tradução como processo começou a partir dos anos 80. Essas autoras pontuam que, até então, o interesse de tais estudos centrava-se na tradução como produto e na competência tradutória. Por outro lado, com as investigações sobre o processo tradutório, essa área de estudos entrou em uma nova fase, na qual a atenção dos pesquisadores voltava-se

também para: a) a análise dos fatores cognitivos (memória, categorização, estratégias para solucionar problemas e tomadas de decisões), b) características sócio-culturais, instrumentos de tradução (público meta, função do texto), etc., que eram registrados pelos próprios tradutores ou aprendizes. Dessa forma, entender a tradução como produto significa ter como foco o texto traduzido, isto é, a tradução final de um texto base. No caso de abordar a tradução como produto, também é possível identificar problemas existentes ou estratégias utilizadas pelo tradutor para solucioná-los. O entendimento da tradução como produto pode ser observável, por exemplo, no uso da tradução como prática avaliativa realizado em cursos instrumentais de LE. Desse modo, dentre essas perspectivas, neste artigo, adotamos o uso da tradução como processo por considerá-la, assim como Pedra e Bohunoviski (2011) e Pontes (2014), mais vantajosa no processo de ensino-aprendizado de LE.

Outra questão que influencia o uso da atividade com a tradução no ensino de LE é o nível de aprendizagem dos estudantes: inicial, intermediário ou avançado. No que se refere aos níveis iniciais (A1- Iniciação / A2 – Elementar), segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001), em nível global, o estudante:

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

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

Conforme o QECR (2001), no nível A1 o aprendiz interage de forma simples e é capaz de falar sobre ele próprio e seus interlocutores. Já, no nível A2, encontra-se a maioria dos descritores que tratam das relações sociais, por exemplo: “utiliza fórmulas de delicadeza e formas de tratamento simples do quotidiano; sabe cumprimentar as pessoas, perguntar-lhes como estão e reagir às respostas; participa em conversas sociais muito breves, [...]” (QECR, 2001,

p.61). Nesse documento, diferentemente das atividades de produção, recepção e interação, nas atividades de mediação (oral e escrita) não há descrição por nível de aprendizagem (A1, A2, B1, B2, C1, C2), apenas é apresentada a divisão entre atividades de mediação oral (interpretação simultânea, consecutiva ou informal) e atividades de mediação escrita (tradução exata, literária, resumo e paráfrase). Dessa forma, ponderamos que essas atividades de mediação podem ocorrer nos diferentes níveis, a partir das adaptações necessárias ao nível de língua do aprendiz e ao contexto de aprendizagem (por exemplo, monolíngüístico-cultural ou plurilíngüístico-cultural).

Sobre o uso da tradução no nível inicial (A1, A2), Lucindo (2006) afirma que é frequente o uso da tradução interiorizada, assim, ao ter que se expressar na LE, o aluno recorrerá, geralmente, à tradução. A alta frequência da tradução interiorizada justifica-se pelo desconhecimento de estruturas gramaticais e lexicais em LE pelos aprendizes do nível inicial. Também, o autor destaca que, quanto maior a distância entre a LE e a LM, maior será o uso da tradução. Por sua vez, Pedra e Bohunoviski (2011) expõem que, no nível inicial, a atividade de tradução é comumente utilizada para explorar, analisar o vocabulário. Além disso, o tipo de tradução naturalmente utilizado pelo aprendiz inicial é a tradução direta (LE – LM), a qual, segundo Hurtado Albir (1996), também é a mais comum no âmbito profissional, pelo maior domínio da LM. Embora Welker (2003) afirme que o uso da tradução inversa (LM – LE) seja possível em aulas de LE para aprendizes iniciais, desde que os textos sejam de pequena extensão e não contenham estruturas gramaticais complexas ao seu conhecimento, não há estudos experimentais que comprovem sua pertinência e aplicabilidade nesse nível de aprendizagem.

Nesta fase inicial de aprendizagem, a tradução é, quase sempre, literal, cabendo ao professor orientar a tradução do sentido. Por isso, é pertinente propor atividades de tradução, desde os níveis iniciais. Pois, como assevera Cintrão (2006), caso não se perceba a natureza comunicativa e cultural do ato tradutório e a importância do reconhecimento hierárquico do contexto e da função do texto meta (TM) para a delimitação de estratégias e soluções de problemas na tradução, o indivíduo estará preso aos procedimentos superficiais da transcodificação linguística e da tradução palavra por palavra.

Por outro lado, no nível intermediário (B1 - Limiar / B2 - Vantagem) de aprendizagem de LE, de acordo com os descritores globais do QECR (2001), o aluno:

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

B2 – É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades (QECR, 2001, p.49).

De acordo com Lucindo (2006), o aprendiz não traduz com a mesma frequência que nos níveis iniciais, embora, na medida em que precise utilizar a LE de uma forma superior ao seu conhecimento, utilizará a tradução. Por último, nos níveis avançados (C1 – Autonomia / C2 – Maestria), Romaneli (2009) pontua que o aluno já formula seus pensamentos na LE, não necessitando utilizar a tradução com a mesma frequência dos outros níveis, assim recorre a seu uso para aprofundar conhecimentos sobre a LE, por exemplo, ao buscar a tradução de provérbios, modismos, vocabulários técnicos na LE. Nesse nível, conforme o QECR (2001), os aprendizes são capazes de:

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

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

Widdowson (1979), também, já mostrava que o uso de atividades de tradução nesse nível era propício para abordar equivalências semânticas ou pragmáticas entre a LE e a LM. Deste modo, no nível avançado, talvez o uso da tradução inversa (LM – LE) seja mais produtivo que nos

níveis iniciais, já que, para Balboni (2011), essa modalidade de tradução faz emergir as dificuldades morfosintáticas do aprendiz sobre a LE e permite verificar o que já é conhecido e o que não é dominado pelo aprendiz, inclusive no âmbito lexical, o que no nível inicial pode ser desmotivador, pelo pouco vocabulário.

No entanto, ainda que os autores mencionados orientem acerca da tradução nos níveis iniciais, intermediários ou avançados, em determinados contextos de ensino de LE, é difícil haver um consenso quanto ao nível de conhecimento linguístico da LE, como, por exemplo, na educação básica brasileira (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Há escassez de pesquisas aplicadas com o uso da tradução em diferentes níveis de aprendizagem, aspecto relevante para analisar as especificidades e aplicabilidade das atividades com a tradução nos diversos contextos de ensino de LE.

Além das questões discorridas até agora, é oportuno pontuar, também, a flexibilidade da atividade tradutória. Segundo Balboni (2011), essa pode ser desenvolvida de forma individual, em grupos, por e-mail etc., a depender do objetivo da atividade e da quantidade de tempo disponível, além do número de estudantes. O autor ressalta que essa variedade na realização serve para motivar os aprendizes; desta forma, pontua as seguintes modalidades: i) a tradução escrita da LE para a LM, também conhecida como tradução direta; ii) a tradução improvisada da LE oral/escrita para a LM oral; iii) a tradução da LM para a LE, também conhecida como tradução inversa; iv) a tradução de textos não exclusivamente verbais, tais como músicas, publicidades, etc.; v) a retroversão⁶; vi) a tradução diacrônica; e, por fim, vii) a tradução de uma LE1 para uma LE2.

Branco (2011), por sua vez, relata a aplicação de atividades com diferentes categorias de tradução: a) tradução intralingual por meio da utilização de frases em inglês para serem reescritas sem mudar o significado; b) tradução interlingual por meio de uma discussão em LM sobre campanhas políticas e elaboração de uma entrevista para candidatos políticos na LE, na qual foi possível observar e refletir sobre interferências da LM e inadequações da tradução; e, por último, c) tradução intersemiótica por meio da comparação da leitura da obra literária *Gulliver's Travels*, de Jonathan Swift, e a comparação com o filme "Lucas: Um Intruso no

⁶ De acordo com Balboni (2011), a retroversão consiste em trazer a tradução em LE de um texto na língua materna (LM) dos alunos e pedir que eles vertam essa tradução para a sua LM, e, depois disso, compare-se o texto obtido com o original na LM dos alunos, ou seja, realiza-se a tradução de uma outra tradução.

Formigueiro (The Ant Bully)”. Também, Atkinson (1993) já mencionava os seguintes tipos de atividade com a tradução em sala de aula: i) corrigir uma tradução errada; ii) consolidar aspectos gramaticais ou de vocabulário mediante a tradução, iii) comparar versões diferentes (dadas pelo docente ou realizadas pelos estudantes); iv) resumir uma tradução; e, v) interpretar (traduzir oralmente e simultaneamente) um diálogo em sala de aula.

Notamos que há diversas propostas de atividades de tradução, fato que permite ao professor um leque de opções ao elaborar os seus exercícios a partir do seu contexto de ensino e dos objetivos de aprendizagem de seus alunos. Vale salientar, entretanto, que essa liberdade na hora de elaborar as atividades de tradução não isenta o professor de uma reflexão teórico-prática sobre o seu uso. Para tanto, pode ser proveitoso levar em consideração orientações teóricas da Didática da Tradução e buscar adaptá-las, de acordo com o contexto, aos objetivos e ao nível de aprendizagem em que se dá o Ensino de LE. Deste modo, a seguir, pontuamos algumas orientações teóricas da Tradução Funcionalista.

2. DIDÁTICA DA TRADUÇÃO FUNCIONALISTA

Para a reabilitação do uso da Tradução no Ensino de Línguas Estrangeiras, De Arriba García (1996) explica que a ‘Didática da Tradução’ toma técnicas da Abordagem Comunicativa do Ensino de Línguas e, de igual modo, tenta-se recuperar a tradução (tradução pedagógica)⁷ como um recurso a mais para ensinar a língua. Neste contexto, é pertinente ponderar orientações de novas perspectivas teóricas dos Estudos da Tradução, tal como o viés Funcionalista alemão.

Sobre esta teoria, Reiss e Vermeer (1996, p.104), dois dos principais teóricos e difusores da ‘Tradução Funcionalista’, afirmam que: “Servem de fundamento determinadas partes da Pragmática Linguística, além dos conhecimentos de Sociologia e da Antropologia cultural”

⁷ Para Hurtado Albir (2011), há pelo menos três formas de tradução nas aulas de LE, as quais são: (i) os processos de tradução interiorizada, (ii) a tradução pedagógica e (iii) a tradução explicativa. A primeira trata-se da comparação espontânea da LE com a LM, mentalmente realizada pelo aprendiz, considerada uma estratégia de aprendizado comumente utilizada por aprendizes de LE. A segunda consiste no uso da tradução com vistas à aquisição e ao aperfeiçoamento linguístico. E a terceira se refere ao uso pontual e ponderado da tradução, realizada pelo professor, para explicar ao aluno algo de difícil entendimento da LE, por exemplo, uma palavra, conceito cultural, etc.

(tradução nossa).⁸ Assim, nota-se que esta perspectiva de tradução busca desprender-se do puramente linguístico, para incluir aspectos contextuais, culturais e interacionais. Reiss e Vermeer (1996, p.18) asseveram que: “É mais adequado falar de ‘translação intercultural’ do que de ‘translação interlingual’, já que este último conceito é muito limitado.”⁹. Ainda, os conceitos basilares desta vertente nas palavras dos autores são:

1. a translação está em função de seu *Skopos* (objetivo, finalidade);
2. a translação é uma oferta informativa em uma cultura final e em sua língua sobre uma oferta informativa procedente de uma cultura de origem e de sua língua;
3. a oferta informativa de uma translação se apresenta como transferência que reproduz uma oferta informativa de partida. Esta reprodução não é reversível de um modo unívoco. (tradução nossa)¹⁰
(REISS; VERMEER, 1996, p.89)

Tais conceitos, segundo os autores, estão ordenados hierarquicamente. Isto significa que, nesta perspectiva de tradução, o objetivo ou finalidade da translação determinará todo o processo tradutório. Desse modo, percebe-se que, nesta concepção, busca-se a translação do texto em sua situação comunicativa. Por isso, é constituída e determinada por aspectos culturais e contextuais de sua produção e recepção, e, ainda, é entendida como uma oferta de informação entre culturas. Segundo os autores, a oferta informativa do texto meta (TM) é uma oferta de informação sobre o sentido, modo, circunstâncias ou forma de outra oferta informativa, a do texto base (TB). Portanto, trata-se de uma reprodução não reversível de modo unívoco, posto que é uma realização, a partir da qual o tradutor escolhe entre as muitas possibilidades.

Neste sentido, os autores concebem a translação como uma forma especial de interação que parte de um texto produzido com anterioridade. Portanto, ainda que outros fatores determinem a translação, tais como fatores históricos e culturais, intencionalidade, finalidade e receptores, etc. ela dependerá, também, do TB e de suas condições de produção, cuja análise corresponde a uma teoria geral de produção de texto. Na concepção dos autores, a translação

⁸Citação original: “Sirven de fundamento determinadas partes de la Pragmática lingüística, además de los conocimientos de la Sociología y de la Antropología Cultural.” (REISS; VERMEER, 1996, p.104)

⁹Sobre o termo ‘translação’, trata-se de uma nomenclatura mais abrangente, que engloba tanto a tradução escrita quanto a interpretação (tradução oral).

¹⁰Citação original: “(1) La translación está en función de su escopo. (2) La translación es una oferta informativa en una cultura final y en su lengua sobre una oferta informativa procedente de una cultura de origen y de su lengua. (3) La oferta informativa de una translación se presenta como transferencia que reproduce una oferta informativa de partida. Esta reproducción no es reversible de un modo unívoco. (REISS; VERMEER, 1996, p. 89)

requer uma dupla ação: analisar as condições de produção do TB ou texto de partida e analisar as condições de produção TM, isto é, o texto de chegada (REISS; VERMEER, 1996). Sobre essa questão, Nord (1991) postula grande contribuição por meio de seu modelo de análise pré-tradutória, ao buscar um equilíbrio entre o TB e TM, no qual a translação envolva a compreensão de ambos os textos, tendo em vista os seus aspectos intra e extratextuais e as suas funções em cada situação-em-cultura.

Quadro 1 – Modelo de análise pré-translativo de Nord (2012)

	Perfil do texto base	Transferência	Perfil do texto meta
Aspectos extratextuais			
Emissor			
Intenção			
Receptor			
Meio			
Lugar			
Tempo			
Motivo			
Função			
Aspectos intratextuais			
Tema			
Conteúdo			
Pressuposições			
Composição			
Elementos não verbais			
Léxico			
Sintaxe			
Suprasegmentais			
Efeito comunicativo			
Efeito			

Fonte: Tradução nossa. Nord (2012, p. 155).

Nord (2012) propõe responder as perguntas (Quem transmite? Para que e a quem? Por meio de quê? Onde? Quando e por quê? Com qual função?) para identificar os aspectos extratextuais do TB e do TM, tais como o autor/emissor, a intenção, a recepção, o meio de transmissão, o lugar, o tempo e o motivo. Além disso, ao buscar realizar as indagações (Sobre qual tema? Oferece qual informação? Pressupondo o quê? Em que ordem? Usando quais elementos não-verbais? Quais palavras? Quais os tipos de frases? Em qual tom?), prioriza-se analisar a temática, o conteúdo, as informações pressupostas como conhecidas pelo destinatário, a ordem de composição ou organização do texto, os elementos não verbais, o tipo de léxico utilizado, a sintaxe e a prosódia ou entonação. Assim, a análise global desses elementos extra e

intratextuais especificarão o efeito do texto. Para facilitar a aplicação deste modelo na Didática de Tradução, a autora esboça o Quadro 1 anterior;

Primeiramente, pode-se preencher a coluna direita com base nas informações do encargo de tradução (situação comunicativa meta) e depois se analisa o TB, preenchendo a coluna à esquerda. Se o encargo de tradução exige um TM com função idêntica ou equivalente ao TB, começa-se preenchendo a coluna esquerda com uma análise exaustiva do TB, e, depois, apontam-se os dados correspondentes para cada um dos fatores na coluna direita. No primeiro caso, Nord (2012) explica que, se as duas colunas forem respondidas, com base nas perguntas básicas apontadas pela autora, o contraste entre ambas mostrará quais são os fatores idênticos ou diferentes nas duas situações comunicativas. No segundo caso, o contraste entre as colunas mostrará com clareza os problemas de tradução, os quais serão especificados na coluna do meio, junto com os procedimentos que conduzem a uma solução adequada e funcional.

Em relação à aplicação desse modelo para o ensino de tradução, Nord (1991) salienta que é necessário seguir três princípios, a saber: o princípio da transparência, o princípio da autenticidade e o princípio da comunicabilidade. O primeiro significa que o docente deve deixar claro para os aprendizes as suas expectativas sobre a qualidade do TM, mediante um encargo de tradução detalhado. O segundo princípio consiste em escolher atividades de tradução de textos autênticos, reais e que tenham relevância para a prática tradutória como recurso didático para o ensino de LE. Por sua vez, o terceiro princípio requer que os textos se apresentem em sua situação comunicativa ou em uma forma que se aproxime da situação que funciona ou que funcionou originalmente. A autora afirma que, visando cumprir o princípio da transparência, o encargo de tradução deve conter as seguintes informações sobre a situação meta: 1. A função ou funções comunicativas que o TM deve alcançar; 2. Os destinatários do TM; 3. As condições temporais e locais previstas para a recepção do TM; 4. O meio pelo qual será transmitido o TM; 5. O motivo pelo qual se produz o texto; as quais implicarão em escolhas intratextuais do TM. Em consonância com o contexto de formação de futuros tradutores, Nord (2009) pondera que o encargo de tradução nem sempre tem que ser totalmente realista, pois, às vezes, um encargo de tradução didático é necessário para abordar um determinado problema de tradução ou para excluir certos problemas que não foram estudados ainda.

3. A TRADUÇÃO FUNCIONAL E O PÓS-MÉTODO NO ENSINO DE LÍNGUAS: PERSPECTIVAS E APLICAÇÕES PRÁTICAS

Por muitos anos, o ensino de línguas foi dominado pelo conceito de método como solução unificada para qualquer contexto de ensino. Assim, perseguia-se o método “certo” para alcançar o domínio da LE, ou seja, um roteiro único para alcançar o objetivo de aprender a LE de forma rápida e eficiente. Entretanto, atualmente, é abolida a ideia de um método ditando o que e como ensinar (LEFFA, 2012). Desta forma, é o professor e o contexto específico de aprendizagem que determinarão o que (conteúdos) e de qual forma será abordado em sala de aula. Por esse motivo, ponderamos que o uso de atividades com tradução, por serem flexíveis em sua elaboração e aplicação, tornam-se um potente recurso didático.

Kumaravadivelu (2001) postula o conceito de pós-método, como abolição do método, para descrever o que está acontecendo no ensino de línguas, permeando duas ideias basilares: 1. a integração entre as diferentes atividades; 2. o aluno como sujeito de sua aprendizagem, capaz de negociar e dialogar com o professor e os outros alunos. Os estudos de Kumaravadivelu se pautam fortemente em Prabhu e Paulo Freire, principalmente, por meio das noções de senso de plausibilidade (intuição pedagógica) e de pedagogia crítica (ruptura com uma teorização opressora em favor da construção local do conhecimento), dos respectivos autores.

As premissas do pós-método vão para além do pensamento de seguir estruturas e instruções dadas por métodos ou enfoques de ensino de línguas, os quais queriam expor o ensino como um conjunto de regras “mágicas” que deviam ser seguidas ao pé da letra e que generalizavam o processo de ensino-aprendizagem de LE. Isto fazia com que tanto os professores quanto os alunos se adequassem ao método, colocando o ensino de LE em um ambiente totalmente artificial e descontextualizado. Por conta disso, os professores eram obrigados a deixar de lado a sua capacidade criativa e de adequação circunstancial.

Por outro lado, o pós-método considera que as propostas dos métodos de ensino de LE não são um fim em si. Mas, pelo contrário, devem ser usadas como experiências que podem ser adaptadas ou modificadas, dependendo das necessidades dos professores e alunos, dentro do âmbito de ensino. Conforme Kumaravadivelu (2006), o método utilizado em sala de aula não coincide com aquele idealizado pelos teóricos, mesmo que o professor planeje suas aulas levando em consideração aspectos do seu contexto de ensino. Logo, para Kumaravadivelu, o pós-

método seria uma pedagogia particular do professor, a qual não se prende a uma visão de língua e de aprendizagem, técnicas ou planejamento de uma abordagem teórica específica.

Sobre essa proposta, Leffa (2012) resume dez macroestratégias que caracterizam essa abordagem, as quais são: 1) possibilitar o máximo de oportunidades de aprendizagem, entendendo a sala de aula como uma prática social conjunta entre professor e alunos; 2) facilitar a interação negociada entre alunos e entre professor e alunos, acelerando a compreensão e construção de sentidos; 3) minimizar os desencontros perceptuais entre as intenções do professor e as interpretações do aprendiz; 4) ativar a heurística intuitiva do aprendiz, proporcionando a autodescoberta pela língua; 5) incentivar a consciência linguística do aluno, por meio de atividades que evidenciem a importância da língua, também, em seus aspectos formais; 6) contextualizar o *input* linguístico, usando tarefas de solução de problemas ou que integrem vários componentes linguísticos; 7) integrar as habilidades linguísticas, incluindo a escuta, a fala, a leitura e a escrita; 8) promover a autonomia do aluno, dando-lhe o conhecimento necessário para gerenciar sua própria aprendizagem; 9) aumentar a consciência cultural dos alunos, propiciando contato com diferentes culturas, inclusive a de sua LM; 10) assegurar relevância social, partindo do contexto do aluno.

Diante dessas macroestratégias, ponderamos que elas podem ser praticadas por meio das atividades com a prática tradutória, a depender de sua elaboração, aplicação e base teórica. As atividades de tradução são flexíveis, portanto, podem ser concretizadas individualmente ou em grupo. Ao optar por ser realizada em grupo, pode-se possibilitar as estratégias 1, 2, 3, 8 e 10, pois a tradução “[...] em pequenos grupos é perfeita do ponto de vista da psicologia construtivista e garante uma liderança distribuída” (BALBONI, 2011, p.5).

Desta maneira, a atividade de tradução pode, também, permitir a prática social dialogada na sala de aula entre seus integrantes (professor e alunos), ao negociar, por exemplo, o encargo de tradução e o seu público meta, pois, apesar de o professor poder determinar o encargo didático da tradução em sala de aula (por exemplo, traduzir uma tira cômica para publicação em um blog ou outras redes sociais), este poderá estar inserido no contexto social dos alunos e, por conseguinte, diminuir o desencontro entre a intenção do professor e as interpretações dos estudantes. Ainda, a atividade de tradução pode proporcionar a autonomia dos aprendizes, já que são os aprendizes quem negociam e interpretam os sentidos do texto-

base e realizam o processo tradutório, buscando os recursos auxiliares (dicionários e glossários, por exemplo) e a adequação ao público meta da tradução. Por outro lado, ao utilizar textos autênticos pertencentes a gêneros textuais próximos aos aprendizes, ou necessários ao seu contexto de aprendizagem, será possível assegurar a relevância social da atividade para o aprendiz.

Por sua vez, as macroestratégias 4, 5, 6, 7, e 9 podem ser empreendidas nas atividades com o uso da tradução, por exemplo, ao realizar uma tradução contextualizada, o texto autêntico (seja, visual, escrito ou oral) será o objeto de tradução, sendo necessário não somente a compreensão do sentido do texto, mas, também, a leitura profunda com o objetivo de entender o valor de cada elemento e suas relações com os outros elementos textuais, para gerar o todo de significação. Neste viés, pensa-se nas formas linguísticas concretas, por meio das quais os elementos de um texto podem ser traduzidos, criando um contato entre LM e LE que possibilita a reflexão e a elaboração das formas de expressão. Este fato faz com que o aluno perceba semelhanças e diferenças, tanto gramaticais quanto na expressão de determinados sentidos nas línguas envolvidas (SANTORO, 2011). Desta maneira, também, é possibilitada a autodescoberta pela língua, isto é, o aprendizado da LE pela LE, por meio de um *input* linguístico contextualizado.

Na tradução funcionalista, os aspectos textuais e extratextuais estão inter-relacionados, sendo indissociável o contexto cultural do TB de sua língua, assim como ocorre no TM. Ainda, conforme Balboni (2011), a tradução desenvolve as metacompetências linguística e cultural. Assim, ao traduzir, o aprendiz toma maior consciência sobre aspectos linguísticos e culturais que, por exemplo, não seriam percebidos em uma simples leitura ou compreensão oral na LE. Pedra e Bohunoviski (2011) exemplificam tal fato, entre o par linguístico Espanhol-Português, por meio da tradução da expressão “¡Qué ilusión!”, dita por uma criança espanhola ao ganhar um presente. Em tal situação na Língua Portuguesa, a palavra *ilusión* não poderia ser traduzida por *ilusão*, visto que em Espanhol essa palavra possui um valor positivo que não caberia para a situação no Português. Assim, na tradução, exige-se maior consciência linguístico-cultural do aprendiz sobre a LM e a LE.

De igual maneira, por meio da atividade com tradução, é possível integrar diferentes habilidades linguísticas, tais como: audição, leitura, oralidade e escrita, fato observável na pesquisa de Costa (2008), que propõe e aplica o uso da tradução numa perspectiva comunicativa

e integrada às quatro habilidades linguísticas. Essa integração entre as habilidades linguísticas na atividade de tradução também pode ser observada, se tomarmos o exemplo da tradução de textos não exclusivamente verbais (letras de músicas, propagandas televisivas, dublagem de diálogos de filmes, etc.). Em tais textos, é quase impossível isolar as habilidades linguísticas, já que ao fazer uma dublagem de diálogos de filmes, por exemplo, será necessário o uso da compreensão oral na LE, anotar termos desconhecidos e buscá-los no dicionário ou em outras fontes.

Por último, elencamos algumas pesquisas nacionais, realizadas nesse contexto, são: Barrientos (2014), Laiño (2014), Pereira (2016) e Duarte (2017) as quais utilizam a tradução, na perspectiva funcionalista, no contexto de Licenciaturas em Língua Espanhola de universidades públicas brasileiras. Laiño (2014) une a perspectiva da Tradução Funcionalista de Nord (1991, 2012) e as etapas da produção escrita de Daniel Cassany (2010) para o desenvolvimento de uma sequência didática (SD) com a tradução do gênero propaganda, verificando que os participantes praticaram a habilidade escrita em LE de forma comunicativa e realizaram escolhas linguísticas conscientes, durante todo o processo tradutório.

Por sua vez, Barrientos (2014) também propõe uma sequência didática (SD) com a tradução funcional de quadrinhos da Mateina para a conscientização dos aprendizes de Espanhol como LE sobre a diversidade linguístico-cultural do Espanhol e do Português Brasileiro. A autora concluiu que os alunos foram capazes de compreender os enunciados de forma mais ampla, percebendo que, para além da composição estrutural das línguas, há nelas uma rede de significações ideológicas, as quais representam linguística e culturalmente determinadas comunidades. Essa última, assim como as demais pesquisas, deu-se no contexto de Ensino Superior brasileiro, em semestres intermediários.

Em seu turno, tanto Pereira (2016) quanto Duarte (2017) realizam a elaboração e aplicação de SD com a tradução funcionalista de gêneros textuais em semestres iniciais (A1/A2). Pereira (2016) propõe uma SD com o gênero peça de teatro a partir do par linguístico espanhol-português, trata-se do uso pedagógico da tradução para abordar o ensino da variação linguística no uso das formas de tratamento pronominais, além das características e funcionalidade do gênero comédia teatral em ambas culturas e o processo tradutório circular proposto por Nord (2012) com graduandos em nível inicial. Por sua vez, Duarte (2017) também elabora e aplica uma

SD com a tradução funcional de contos hispânicos para o português brasileiro, objetivando a abordagem do gênero literário e a variação no uso do pretérito perfeito em espanhol (Pretérito Perfecto Simple/PPS e Pretérito Perfecto Compuesto/PPC). A autora alcança os seguintes resultados: (i) reconhecimento dos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos que influenciaram os usos e valores do PPS e do PPC; (ii) conscientização da diversidade linguística no uso do PPS e do PPC, a partir da Sequência Didática por meio do gênero conto moderno; (iii) percepção da importância dos fatores intratextuais e extratextuais para se obter uma tradução funcional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto neste artigo, reiteramos que as atividades de tradução podem contemplar as macroestratégias primadas no ensino de línguas da era pós-método, tornando-se um rico recurso didático para o ensino de LE atual. Desta forma, torna-se propício investigar diferentes aplicações práticas da tradução funcional no contexto do pós-método, por exemplo, o uso da tradução pedagógica aliada ao procedimento de SD obteve repercussão positiva tanto em níveis iniciais quanto intermediários, a partir das pesquisas de Barrientos (2014), Pereira (2016), Duarte (2017), entre outras.

Essa concepção de tradução, no âmbito de ensino-aprendizagem de LE, pode permitir ao aluno a compreensão de que ao traduzir não interpretamos apenas signos verbais de uma língua de partida para uma língua de chegada; interpretamos, também, sistemas culturais originados em tempo/espaço específicos, em uma outra cultura, e esses terão que ser adaptados pela tradução, segundo a língua-cultura do texto de chegada e a sua função.

A área de Estudos da Tradução vem se inovando e desenvolvendo atualmente, por isso novas práticas pedagógicas, a partir da compreensão do processo tradutório como forma de criar consciência linguística-cultural para os aprendizes, pode derrubar mitos acerca da concepção da tradução como prática automática de equivalência unívoca disseminada no Método Gramática-Tradução. Pelo contrário, a tradução envolve consciência metalinguística ativa, além disso pode ser usada como recurso ou estratégia didática de diversas maneiras, proporcionando reflexão e conhecimento linguístico tanto na língua materna do aprendiz quanto na língua estrangeira objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

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

BRANCO, S. O. As faces e as funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis, v. 1, n. 27, p. 161-177, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/Sazggh>> Acesso em: 15.nov.16.

BALBONI, P. E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. Revista In-traduições, ed. 4. Tradução de Maria Teresa Arrigoni. Rev. Noêmia Soares e Sérgio Romaneli. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/Lsehie>>. Acesso em: 20 mar.17.

BARRIENTOS, B.R.R. *Os quadrinhos da Mateina no ensino de Espanhol língua estrangeira: à luz da Tradução Funcionalista*. 2014. 252f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

COSTA, A. P. *Traduzir para Comunicar: a Tradução como Componente Comunicativo no Ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira*. 2008. 195p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Brasília, Brasília 2008.

CINTRÃO, H.P. *Colocar lupas, transcriar mapas: iniciando o desenvolvimento da competência tradutória em nível básico de espanhol como língua estrangeira*. 2006. 570 p. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2006.

DE ARRIBA GARCÍA, C. Introducción a la Traducción Pedagógica. *Lenguaje y Textos*, Barcelona, n.º 8, p. 269-283, 1996.

DIK. C. S. *The Theory of Funcional Grammar*. Vol. 1. Ed by Hengeveld (Kees) Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 1997.

DUARTE, D. K. F. O ensino dos pretéritos em espanhol para brasileiros a partir de contos: a tradução da variação linguística como estratégia didática. 2017. 242f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza (CE), 2017.

HURTADO ALBIR, A. La traductología: lingüística y traductología. *TRANS*, nº 1, 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/Ys9Muj>>. Acesso em: 20 fev.17.

_____. La traducción en la enseñanza comunicativa. *Cable: Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: 1998. p. 42-45.

HURTADO ALBIR, A. *Traducción y Traductología*. Introducción a la Traductología. 5ª Ed. Madrid: Ediciones Cátedra, [2001] 2011.

KRAMSH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quartely*, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

LAIÑO, M.J. *A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade*. 2014. 234f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

LEAL, A. B. *Funcionalismo e tradução literária: o modelo de Christiane Nord em três contos ingleses contemporâneos*. 2005. 110 p. Monografia (Bacharelado em Letras Inglês-Português). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

LEFFA, V. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 20, nº. 2: Belo Horizonte, jul./dez. 2012. p. 391-411.

LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. *Revista Scientia Translationis*, Vol. 1, No. 3, 2006. p. 1-10.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

NICHOLS, J. Functional theories of Grammar. *Annual Review of Anthropology*, v. 13, p. 97-117, 1984.

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

_____. Traduciendo funciones. In: HURTADO ALBIR, A. (ed.): *Estudios sobre la traducción*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1994. p. 97-112.

_____. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis*. Vol. 2, No. 2. 2009. p. 209 – 243. Disponível em: <<http://goo.gl/7kdLWX>>. Acesso em: 03 mar.17.

_____. *Texto-base-texto-meta*. Un modelo funcional de análisis pretraslativo. Tradução e adaptação de Christiane Nord. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, Espanha, 2012.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto, Edições ASA, 2001. Disponível em: <<http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/qecr/>> Acesso em: 26 jan. 2019.

PEDRA, N.; BOHUNOVSKY, R. El general de brigada es um tipo de caramelo – tradução automática e aprendizagem cultural. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v.1, n.27, p. 243-260, 2011.



PEREIRA, L.L.O. A tradução de textos teatrais como recurso didático para o ensino da variação linguística no uso das formas de tratamento em espanhol a aprendizes brasileiros. 2016. 316f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza (CE), 2016.

PONTES, Valdecy Oliveira. A tradução da variação linguística e o ensino de língua estrangeira: da teoria à prática docente. *Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Tradução*, Nº 48, p.223-237, Nov. 2014.

PONTES, Valdecy Oliveira; PEREIRA, L. L. O. A tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras. *Revista Tradterm*, v. 28, p. 338-363, 2016.

REISS, K.; VERMEER, H.J. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Tradução de Sandra García Reina e Celia Martín de León. Madrid: Ediciones Akal, 1996. 206p.

ROMANELI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. Brasília, Vol. 08, n. 2, p.200-219, 2009. Disponível em:<<http://goo.gl/fDJhTx>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SANTORO, E. Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras: Confluências. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis, v. 1, nº 27, p. 147-160, 2011. Disponível em:<<https://goo.gl/pJllnY>>. Acessado em: 19 fev. 2016.

WELKER, H. A Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não? *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 2, n. 3. p. 149-162, 2003.

WIDDOWSON, Henry. The deep structure of discourse and the use of translation. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Eds.). *The Communication Approach To Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

ZIPSER, M. E.; POLCHLOPEK, S. A. *Introdução aos estudos da tradução*. Curso de Licenciatura de Letras Espanhol na Modalidade a Distância. Florianópolis: UFSC, 2011.

Valdecy de Oliveira PONTES

Possui Licenciatura Plena em Letras Português / Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (2006), especialização em Linguística Aplicada pela Faculdade Sete de Setembro (2009), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2009), doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2012) e pós-doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). É Professor Adjunto, na graduação em Letras-Espanhol e no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL - UFC), da Universidade Federal do Ceará. Membro da Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL). Um dos Líderes do Grupo de Pesquisas Sociolinguísticas em Língua Estrangeira (SOCIOLIN-LE - CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Tradução, Funcionalismo e Ensino (TRAFE-CNPq). Pesquisador



do Grupo de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará (SOCIOLIN -CE-CNPq) e Membro do Grupo de Estudos de Literatura, Tradução e suas Teorias (GELTTE - UFC-CNPq).

Livya Lea de Oliveira PEREIRA

Doutoranda no programa de pós-graduação em Linguística.

Nadja Paulino Pessoa PRATA

Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC.

Recebido em 21/fevereiro/2019 - Aceito em 09/outubro/2019