

UNIVERSIDADE GAMA FILHO

Vice- reitoria acadêmica

Coordenação de Pós- graduação e

Atividades Complementares

Tradução de espanhol-português/ português-espanhol

Uma estratégia pedagógica:
o uso de exercícios programados de
tradução na aula de E/LE

Laura Sokolowicz

São Paulo
2010

UNIVERSIDADE GAMA FILHO

Vice- reitoria acadêmica

Coordenação de Pós- graduação e

Atividades Complementares

Tradução de espanhol-português/ português-espanhol

Uma estratégia pedagógica: o uso de exercícios programados de tradução na aula de E/LE

Monografia apresentada à UGF como
requisito parcial para a conclusão do
curso de pós-graduação *lato sensu* em
Tradução de espanhol-português/
português-espanhol

Laura Sokolowicz

São Paulo
2010

Sokolowicz, Laura.

Uma estratégia pedagógica: o uso de exercícios programados de tradução na aula de E/LE.

Monografia f. 57 – Trabalho de Conclusão de pós-graduação *Lato Sensu* no Curso em Tradução de espanhol-português / português-espanhol – Universidade Gama Filho. São Paulo, 2010

1. processo de aquisição de línguas, 2. método “gramática-tradução”, 3. entrada do espanhol no Brasil, 4. a tradução: uma estratégia pedagógica.

**Curso de pós-graduação *latu sensu*
tradução de espanhol-português/ português-espanhol**

**Uma estratégia pedagógica:
o uso de exercícios programados de
tradução na aula de E/LE**

Aluna:
Laura Sokolowicz

COMISSÃO EXAMINADORA:

Professor Carlos Nougé (Universidade Gama Filho)

Professor José Luis Sánchez (Universidade Gama Filho)

Professora Meritxell Almarza (Universidade Gama Filho)

AGRADECIMENTOS

Aos meus colegas do curso que muito me incentivaram para chegar até aqui, e que tornaram agradáveis e amenas as longas e árduas jornadas de trabalho.

Aos entrevistados, que no meio do corre-corre da cidade se dispuseram a conversar comigo e registrar suas ideias.

Aos amigos de cá:

a Anita, pela sua amizade, amabilidade, incentivo e colaboração incansável,

a Ana Cláudia, pela leitura curiosa, pelos comentários, correções e estímulo,

a Laura, pela leitura detalhista, carinhosa, cuidadosa; pela sua interlocução,

a Fernanda, pelas primeiras conversas, bem no começo do trabalho, quando as ideias ainda estavam flutuando e pelas dicas nas primeiras tentativas de escrita,

a Enrique, por essas “*charlitas*”, tão úteis para organizar o percurso do trabalho.

A Marta, que me mostrou, com paciência e insistência que sair de 20 anos de oralidade era *apenas* uma tarefa trabalhosa.

À família de là: Susi, Soko, Rá, Ale y Juancito, por estar sempre perto apesar da distância.

Sumário

1. UMA BREVE APRESENTAÇÃO	1
2. INTRODUÇÃO.....	2
3. PRIMEIRA PARTE: O MÉTODO “GRAMÁTICA-TRADUÇÃO”	
3.1. Um pouco de história.....	7
3.2. O método.....	10
3.3. A erradicação e a volta da língua materna.....	10
4. SEGUNDA PARTE: O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL	
4.1. As línguas estrangeiras no Brasil. A entrada do espanhol no currículo.....	12
4.2. O Manual de Idel Becker.....	13
4.2.1. Algumas considerações gerais sobre o manual.....	14
4.2.2. Os exercícios de tradução. Breve análise.....	15
5. TERCEIRA PARTE: EXERCÍCIOS DE TRADUÇÃO NA AULA DE E/LE.....	22
5.1. O contexto da pesquisa.....	22
5.2. Diferentes olhares	
5.2.1. Perspectiva teórica do processo de aquisição.....	23
5.2.2. Tradução interiorizada. A presença da língua materna.....	24
5.2.3. O lugar dado aos exercícios. Uma reflexão sobre as línguas.....	26
5.2.4. As múltiplas traduções.....	27
5.2.5. A suposta transparência entre as línguas.....	28
5.2.6. A tradução: um exercício de mão dupla.....	29
5.3. Alguns esboços de exercícios	
5.3.1. O par MISMO / MESMO. Interseções parciais de sentido.....	30
5.3.2. Os dativos. A <i>involuntariedad</i> . As questões discursivas.....	32
5.3.3. Outros tópicos. Pronomes átonos vs. tônicos ou nulos.....	35
5.3.4. Uma última proposta. Uma questão de léxico.....	36
6. QUARTA PARTE: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
7. BIBLIOGRAFIA.....	43
8. ANEXOS	46

RESUMO

Este trabalho reflexiona sobre o uso de exercícios programados de tradução no processo de aquisição de uma língua estrangeira, mais especificamente do espanhol por brasileiros. Tentamos demonstrar como esses exercícios podem funcionar como acessos às mais diversas questões: léxicas, sintáticas, morfológicas e discursivas. Partimos do material colhido em entrevistas com profissionais que olham para o processo de aquisição de diferentes perspectivas teóricas e estabelecemos relações com a bibliografia utilizada, referindo-nos especialmente aos pontos de convergência desses dizeres. Na construção do trabalho vimos a importância de nos referir a duas questões históricas: por um lado, ao próprio método “gramática-tradução” e, por outro, à presença desse método no primeiro Manual usado no Brasil para o ensino de espanhol.

Palavras chave: processo de aquisição de línguas, método “gramática-tradução”, entrada do espanhol no currículo, a tradução: uma estratégia pedagógica.

RESUMEN

Este trabajo reflexiona sobre el uso de ejercicios programados de traducción durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera, especialmente, del español por brasileños. Intentamos demostrar como estos ejercicios pueden permitir el acceso a diversas cuestiones: léxicas, sintáticas, morfológicas y discursivas. Partimos de entrevistas realizadas a profesionales que ven el proceso de adquisición desde diferentes perspectivas teóricas y establecimos los puntos de encuentro de estas reflexiones con la bibliografía abordada. Elaborando el trabajo vimos la importancia de referirnos a dos cuestiones históricas: por un lado, al método “gramática-traducción” y por otro, a la presencia de este método en el primer Manual usado en Brasil para la enseñanza del español.

Palabras clave: proceso de adquisición de lenguas, método “gramática-traducción”, entrada del español en el currículo, la traducción: una estrategia pedagógica.

1. UMA BREVE APRESENTAÇÃO

Esta breve apresentação tem a intenção de justificar a escolha do tema da monografia: “Uma estratégia pedagógica: exercícios programados de tradução na aula de E/LE”. Podemos dizer que uma série de questões levou a tal escolha. Em primeiro lugar, 2009 foi um ano de muitas indagações pessoais; um ano no qual alguns caminhos traçados no campo profissional, referentes ao ensino de língua e à tradução, e que tinham caminhado até então de forma paralela, começaram a se aproximar.

Durante o curso de Especialização em tradução realizado na Universidade Gama Filho (nos anos de 2008 e 2009), bem como na disciplina “Aquisição/Aprendizagem de língua estrangeira com enfoque especial sobre aquisição/aprendizagem do espanhol por falantes de português”, sob a responsabilidade da Professora Doutora Neide T. Maia González, cursada na Universidade de São Paulo (segundo semestre de 2009), fiz várias leituras que contribuíram enormemente para essa aproximação. Tais leituras foram fundamentais para a compreensão das afinidades existentes entre as duas áreas em termos de problemas e conceitos.

A enumeração de algumas dessas questões – que discutirei especialmente na terceira parte da presente monografia – me parece permitir entender parte do percurso que me levou à realização deste trabalho e o começo do trânsito entre as duas margens que a partir de então se estabeleceram: de um lado, a tradução e a atividade tradutória; de outro, o aprendizado de língua estrangeira.

Em *A tradução vivida*, Paulo Rónai (1981, p.25) se refere “à complexidade intrínseca da atividade tradutória”. As causas das dificuldades de se traduzir, para ele, são diversas: polissemia, cognatos aparentes ou falsos amigos, parônimos, sinônimos, etc. É interessante constatar que alguns desses problemas e dificuldades nos remetem diretamente a situações semelhantes pelas quais passa um aprendiz de língua estrangeira no *complexo* processo de aquisição. Vale retomar suas palavras:

a maioria [das dificuldades] provém, em última análise, da nossa fé na existência autônoma das palavras e na convicção inconsciente de que a cada palavra de uma língua necessariamente corresponde outra noutra língua qualquer [...] Ainda que dois vocábulos de duas línguas sejam definidos de maneira igual, os enunciados de que eles podem fazer parte não são os mesmos, nem as conotações que evocam serão iguais. (ibid. p.34).

A essa leitura seguiram-se outras que, nos seus conceitos e formulações, foram confirmando a aproximação entre essas duas áreas e a sutil fronteira que começava a se delinear entre os campos da tradução e do ensino de línguas. Entendi, então, que embora cada domínio possuísse particularidades e especificidades¹, tinham em comum questões estruturais, como por exemplo: lidar com a materialidade de duas línguas (ou mais), com a diversidade, com a alteridade, com as subjetividades interpenetradas pelo dizer e pela cultura do outro, etc. Nos termos de Coracini:

como todo aquele que aprende uma língua e que, portanto, se abre para o outro, permitindo que as discursividades do outro o constituam, não sai incólume dessa experiência transformadora, assim também o sujeito tradutor não sai incólume de uma experiência de tradução (CORACINI, 2005, p.22).

Partindo da perspectiva da Análise do Discurso e da psicanálise, a mesma autora fala de um sujeito - e podemos nos referir tanto à “construção identitária do tradutor” quanto à do aprendiz de línguas - que acredita ilusoriamente ser capaz de controlar os efeitos de sentidos de seu dizer e de seu agir, mas que muitas vezes se surpreende “diante do inesperado, do contingente, do inefável” (CORACINI, 2008, p.4).

Já Geraldo Ramos Pontes e Maria Cristina Batalha em “A tradução como prática da alteridade”, afirmam que “a tradução favorece uma maior aproximação entre os povos e, por conseguinte, toda vez que lidamos com a cultura do outro, somos levados a refletir sobre nós mesmos em relação a esse outro com quem dialogamos” (PONTES, BATALHA, s/d, p.30). Essa leitura se entrecruzou com outros textos e autores que abordam essa questão da alteridade a partir da perspectiva do processo de aquisição de línguas (CELADA, 1999; REVUZ, 1998; GAIOTTI, 2005; CORACINI, 2003; e outros).

Se por um lado as leituras abriam perspectivas de reflexão e suscitavam questões, a prática da sala de aula de E/LE, por outro, chamava a atenção para uma pergunta que eu frequentemente fazia aos meus alunos: “¿Cómo dirían esto en portugués?” A indagação contém, parece claro, um pedido de tradução, de contraste e de reflexão sobre como seria pensar numa língua e na outra; de olhar para as distintas materialidades linguísticas, para as formas de enunciar em uma e na outra língua; e,

¹ É importante mencionar que uma das especificidades que a capacidade tradutória requer é o desenvolvimento da escrita na língua para a qual se traduz. Aqui radicaria uma das diferenças substanciais entre esses campos que nos ocupam.

ainda, para os diferentes efeitos de sentido produzidos no discurso. Isto é, um fazer não programado por mim - mas presente - do que agora propomos como exercícios programados, como um dispositivo pedagógico.

Podemos afirmar, portanto, que não foi por um acaso que surgiu a escolha do tema desta monografia: “Uma estratégia pedagógica: exercícios programados de tradução na aula de E/LE”, como uma tentativa de construir uma ponte entre as duas áreas e de certa forma aproximá-las. Uma forma de pensar como no decorrer do processo de aquisição esses exercícios (como tantas outras propostas de trabalho) podem funcionar como acessos às mais diversas questões: léxicas, sintáticas, morfológicas e discursivas. Se, como afirma Celada, “o processo de ensino-aprendizado deveria centrar-se em focalizar a fina e sutil trama do discurso” (CELADA, 1999b, p.318), cabe-nos perguntar se esses exercícios não podem ser vistos como uma entre as tantas formas possíveis de realizar tarefa sem dúvida arriscada mas proveitosa.

Por último, mas não menos importante, também podemos afirmar que os exercícios permitem trazer para dentro da sala de aula a necessidade de “oponerle resistencia al efecto de transparencia de ciertas formas que pueden presentárseles a los alumnos en tanto evidências léxicas”² (CELADA, 1999a, p.142) e abordar questões que têm a ver com a própria noção de tradução.

² Para a autora: “evidencias léxicas: palabras de cuyo significado no se tiene duda, casi homófonos que se interpretan como sinónimos y no como homónimos del portugués y que, por eso, ni se buscan en el diccionario” (CELADA, 2002, p.142).

2. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal tecer algumas considerações sobre o uso de exercícios programados de tradução na aula de espanhol língua estrangeira (doravante E/LE). Tentaremos refletir e discutir sobre as diferentes possibilidades que os exercícios podem oferecer no processo de ensino/aprendizado do espanhol a brasileiros. Pensamos esses exercícios como portas de entrada para questões que às vezes podem passar despercebidas, especialmente num momento em que pelas exigências do mercado o ensino de línguas adquiriu um papel instrumental e pragmático, deixando de lado muitas vezes a reflexão e o contraste entre as línguas. Entendemos que os exercícios trazem para dentro da sala de aula momentos de grande reflexão e também apresentam questões que podem exemplificar as semelhanças e as diferenças entre as línguas, os lugares de aproximação e afastamento, de opacidade e transparência, daquilo que forma parte das marcas de enunciação, do dizer numa e noutra língua.

Terá o aluno brasileiro que produzir essas formas mais afastadas e opacas da língua espanhola? Como será para ele – cada um dos alunos – o que Celada (2002) refere como o processo de inscrição no funcionamento de essa língua outra. Evidentemente não pretendemos afirmar que o aluno tenha que produzir essas construções mais distantes³ como seria, por exemplo, o caso dos dativos: *se me cayó el florero / se me rompieron los anteojos / me devoré todo lo que había en la mesa / si tu hijo no te hace los deberes, conversa seriamente con él*; já que sem dúvida ele pode deixar as marcas da sua condição de estrangeiro na língua que está aprendendo. Mas achamos, sim, importante que ele tenha a possibilidade de poder observar claramente, em algum momento do percurso, as formas tão particulares que cada língua apresenta na sua discursividade.

Como dito acima, nos dias de hoje o espanhol passou a ocupar o lugar de uma língua instrumental e pragmática, sobretudo no mercado de trabalho. Esse novo espaço começou de modo incipiente com a criação do Mercosul, mas se intensificou na última década, sobretudo com a entrada das multinacionais espanholas no mercado brasileiro. Também se intensificou ao longo dos últimos anos o intercâmbio entre escolas,

³ Fazemos aqui uma distinção entre compreensão e produção, já que a compreensão de diferentes situações, estruturas e os lugares aos quais elas nos remetem é anterior à produção. Além disso, há um leque de situações que o aluno compreende, mas que, muitas vezes, não chega a produzir.

universidades, empresas e organizações não governamentais da América Latina, o que implica não só em um número cada vez maior de parcerias, seminários, palestras, congressos, etc., como em um maior número de pesquisas comparadas entre esses países. Além disso, com a globalização, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar uma necessidade. É claramente um novo momento para o seu ensino e aprendizado. A partir de Celada (ibid), podemos afirmar que se trata de uma nova cena que o coloca como uma língua veicular⁴. É importante notar que até esse momento o lugar de língua veicular era ocupado exclusivamente e sem nenhum tipo de concorrência pelo inglês. E nos referimos aqui ao espaço da troca comercial, da comunicação, do intercâmbio, das negociações, da “desterritorialização” da própria língua em direção a um espaço mais amplo (DELEUZE, GUATTARI, 1977 *apud* CELADA, 2002). Essa mudança produziu, conseqüentemente, um aumento significativo do ensino do espanhol em diferentes instâncias: aulas particulares em geral, aulas oferecidas pelas empresas aos seus funcionários pelas urgências do mercado, bem como aquelas oferecidas em institutos e escolas de línguas.

Este trabalho nos trouxe a necessidade de um olhar diferente sobre as línguas, colocando “as lupas”⁵ que nos permitissem enxergar os pontos de mais difícil acesso, e a difícil tarefa de refletir sobre quais seriam esses espaços. Poderíamos enumerá-los? Poderíamos fazer uma lista e afirmar que para todos os alunos eles seriam os mesmos? Entendemos, como será explicitado no desenvolvimento do trabalho, que esses espaços aos quais nos referimos afetam também o desenvolvimento da capacidade tradutória do tradutor.

O trabalho encontra-se estruturado em quatro partes. A primeira trata do método “gramática-tradução”. Acreditamos importante, no percurso do trabalho, fazer menção a esse método, já que o que hoje propomos como pequenos exercícios em formato de dispositivo pedagógico foi na história do ensino de línguas um dos métodos mais importantes e duradouros. Propomos uma contextualização histórica, uma pequena descrição do método, sua erradicação temporária e sua volta como recurso de ensino, movimento que esteve atrelado ao lugar dado à língua materna pelas diferentes teorias que sustentavam as metodologias de ensino.

⁴ Para mais detalhes ver Celada (2002) e o desenvolvimento do conceito: “modelo tetralinguístico” de Deleuze e Guattari, trabalhado pela autora.

⁵ Tomamos emprestado este conceito de Celada (*apud* CINTRÃO, 2006).

A segunda parte se refere ao primeiro momento do ensino do espanhol no Brasil, situando-o historicamente e tentando mostrar pequenas marcas relacionadas ao paradigma do ensino/aprendizado do espanhol naquela época. Fazemos referência ao primeiro manual, o de Idel Becker, de 1945, que foi muito utilizado no processo de ensino/aprendizagem do espanhol no Brasil, tendo sido por um longo período (até meados da década de 70) a única referência didática do ensino dessa língua. Vale já dizer que ele apresenta uma marca muito forte do método gramática-tradução. Por essa razão apresentamos uma pequena amostra dos exercícios presentes no livro – presença forte e marcada do começo ao fim do livro - tentando analisar e refletir sobre o sentido, a finalidade e as estruturas deles.

A terceira parte enfoca os exercícios propriamente ditos. A partir do material colhido em entrevistas feitas com diferentes profissionais do ensino de línguas no Brasil tentamos estabelecer relações com a bibliografia utilizada, referindo-nos especialmente aos pontos de convergência desses dizeres. Ressalte-se que as entrevistas foram feitas com profissionais que encaram o processo de ensino/aprendizagem desde diferentes perspectivas teóricas. Tentamos observar como esses diferentes olhares entendem os exercícios de tradução como dispositivos pedagógicos. Apresentamos ainda alguns esboços de exercícios, buscando demonstrar as possibilidades de entrada para uma diversa gama de questões.

A quarta e última parte trata das considerações finais, onde refletimos sobre as diferentes possibilidades de uso dos exercícios de tradução e sobre o trabalho como um todo.

3. PRIMEIRA PARTE: O MÉTODO “GRAMÁTICA-TRADUÇÃO”

3.1. Um pouco de história

Ao longo da história da humanidade, por diferentes motivos, sempre houve a necessidade de estar em contato com falantes de outras línguas⁶. Durante a Idade Média, as línguas clássicas (latim e grego) tiveram muito prestígio na Europa. Eram as línguas utilizadas pela Igreja, pelo comércio, nas negociações, nas publicações literárias, científicas e filosóficas, etc. Neste sentido, por longos séculos foram usadas como veículo de comunicação, dando lugar a uma tradição e a um método “não gramatical” ou “conversacional”, no qual o aprendizado de línguas estrangeiras era realizado especialmente por meio da prática, do uso e da conversação, estimulado pelo comércio e pelas práticas mercantis. No final da Idade Média e começo da Renascença são as línguas nacionais ou vernáculas, como o inglês, o francês, o italiano, o espanhol, o alemão e o holandês, que se tornam cada vez mais importantes, interrompendo aos poucos a tradição comunicativa daquelas e tomando os seus lugares como línguas de comunicação. Nas palavras de Ronai “[o] latim, que durante mil anos conseguira o que nenhuma língua conseguiria depois – ser o idioma internacional dos intelectuais de toda Europa -, entrava a perder terreno ante o assalto dos idiomas vulgares, no início do século XVII” (RONAI, 1970, p.22). Nesse novo contexto sócio-cultural

se hacía difícil, por no decir imposible, aprenderlas [latim e grego] mediante la interacción hablada, como se había venido haciendo en tiempos antiguos, mientras el imperio romano existió o mientras el latín fue la lengua de comunicación principal entre los diferentes pueblos que lo componían. (SANCHEZ, 1992, p.9).

⁶ “As primeiras provas da existência do ensino de uma segunda língua remontam à conquista gradativa dos sumérios pelos acadianos – do ano 3000, aproximadamente, até por volta do ano 2350. Os acadianos adotaram o sistema de escrita dos sumérios e aprenderam a língua dos povos conquistados” (GERMAIN, 1993, *apud* CESTARO, s/d., p.1) em reconhecimento do seu imenso valor cultural. Os testemunhos em argila permitem observar que o ensino era baseado no vocabulário traduzido em ambas as línguas. Chama a atenção essa adoção da língua do povo conquistado. Um fenômeno que não se veria nas conquistas ocorridas em outros momentos da história da humanidade. Como afirma Ronai: “na história contemporânea, do poderio político de uma nação resulta a adoção de seu idioma como língua auxiliar por todos os povos menos poderosos incluídos na sua órbita [...] o vencedor nem precisará de impor a sua, pois todos os povos se apressarão em adotá-la por interesse natural” (RONAI, 1970, p.23).

Assim, para se obter o domínio do grego e do latim, tornou-se necessária uma aproximação através da sua descrição “gramatical”. Essas línguas passaram a ser objeto de aprendizagem escolar, consolidando uma tradição de ensino, especialmente dentro do âmbito acadêmico e escolar da chamada gramática-tradução. Neste sentido, como afirma Sanchez (ibid), a metodologia “gramatical” aparece como um procedimento adequado e imprescindível.

Segundo Brione (s/d), a base desse ensino foi a gramática de Donato, do século IV, que consistia primordialmente na tradução direta e inversa aplicada a frases e a textos que serviam como base para compreender a língua que se estava estudando. O chamado método de “gramática-tradução” ou “método indireto” utilizava a língua materna dos estudantes durante as aulas e figurou como forma de ensino até o fim do século XIX. Utilizava fragmentos literários, trabalhava as regras gramaticais e listas de vocabulário com as suas traduções e também exercícios de versão.

Então, se por um lado era necessário aprender o latim ou o grego formalmente, já que eram cada vez menos usados na oralidade tendo se transformado rapidamente em línguas “mortas”, por outro se tornava impositivo aprender as chamadas línguas “vivas” ou “modernas” que devido ao novo espaço ocupado por elas, tinham se tornado objeto de aprendizagem escolar. É desta forma, portanto, que nascem os materiais orientados ao ensino de línguas estrangeiras, baseados sobretudo nos modelos do ensino do latim.

Como exemplo podemos citar o fato do ensino do latim ter sido o modelo seguido pelas gramáticas românicas ou neolatinas que apareceram nos séculos XV e XVI, como a *Gramática de la lengua castellana*, de Nebrija, de 1492 e *L'esclarcissement de la langue françoise*, de Paisgrave, de 1530. Segundo Sanchez (ibid), embora a Gramática de Nebrija não tenha sido escrita exclusivamente para estrangeiros, ela pode ser considerada o primeiro passo importante na história do ensino de espanhol, configurando-se como a primeira tentativa de formalização da língua. A partir de então se tornou obra de referência não apenas para os gramáticos, mas também para os autores de manuais de ensino da língua. Como as gramáticas eram vistas como a síntese da perfeição de uma língua – já que não trabalhavam com a língua em circulação, exposta a mudanças e variações quotidianas – era de se esperar a boa recepção que a Gramática de Nebrija obteve, outorgando certo prestígio à língua espanhola naquele momento.

Deve-se lembrar que até o século XVI, as línguas chamadas vulgares não tiveram esse tipo de “gramáticas práticas”, que focavam na normativa e no uso. Seria

apenas nesse século que se iniciaria o ensino de espanhol como língua estrangeira de forma mais sistemática. E não por acaso, foi também nesse século que a Espanha surgiu como potência e Império, fazendo do espanhol uma língua que merecia ser aprendida. Para entender melhor esse momento histórico vale a pena fazer menção ao fato da Espanha ter estado até então voltada para a sua reunificação interna, recuperando as terras que os árabes haviam ocupado nos últimos sete séculos (do VIII ao XV).

Como sintetiza Sanchez:

La historia de la enseñanza del español como lengua extranjera se inicia en el momento en que el imperio español sale de las fronteras peninsulares y se convierte, con Carlos V, en la potencia hegemónica y en el motor comercial de Europa, en pleno S XVI [...] y esto ocurre en el continente americano recién descubierto y en los países centroeuropeos para los que la comunicación lingüística presentaba características de mayor necesidad (SANCHEZ, 1992, p. 11).

Para entender a propagação da língua espanhola nesse momento, vale notar que os indígenas aprenderam o espanhol através da interação e do contato direto com os conquistadores.⁷

Ao mesmo tempo, nos países centro-europeus, a expansão do espanhol se dá pelo fato do Império Espanhol dominar boa parte do território europeu, com influência pelo norte até Alemanha, passando pela França; e ao leste até a Itália e os Países Baixos. Essa situação peculiar do domínio do solo europeu pelos espanhóis faz com que “en sólo medio siglo el español se [convierta] en una lengua importante y se [impriman] muchos e importantes materiales para facilitar su enseñanza o aprendizaje” (SANCHEZ, *ibid.*).

Esse momento histórico particular nos permite constatar a estrita relação entre a dinâmica de circulação das línguas pelo mundo e as numerosas modificações nas metodologias de ensino, relacionando-as de forma interdependente com a situação dos países, dos impérios, das conquistas e guerras, do comércio e as conexões comerciais, das culturas e a circulação de ideias.

Tendo em vista que as línguas vulgares estavam centradas no uso (pode-se dizer, na fala) por serem o meio de comunicação diária no âmbito escolar (a diferença do latim e o grego), houve a incorporação de variantes nas didáticas linguísticas. No entanto,

⁷ Alguns poucos, a partir de 1522 com a criação das escolas, começam a aprender a língua nestes locais.

mantiveram na docência dois componentes essenciais do antigo método: a tradução e as lições de gramática. Nesse sentido, vale ressaltar que ainda que haja uma forte presença da língua corrente nesses manuais e gramáticas, é possível afirmar que ela vai co-existir com a gramática e a tradução.

Foi, pois, no século XIX, com a expansão do ensino de línguas dentro do sistema escolar, que o método “tradicional” ou “gramática-tradução” (denominando assim todas as metodologias que imitavam o ensino das línguas clássicas) se estabeleceria como o principal método de ensino de línguas.

3.2. O método

A gramática-tradução tinha seu foco no domínio da gramática normativa e na tradução literal. Para compreender melhor a língua que se estava estudando, trabalhava-se com textos, exercícios de tradução e versão, memorização de regras gramaticais e vocabulário. Alguns instrumentos fundamentais nessa proposta de trabalho eram, portanto, o dicionário e o livro de gramática. Como explica Leffa “o principal era estudar a forma escrita da língua, do começo ao fim do aprendizado, ou seja, dos primeiros exercícios (mais simples) até a leitura (final) de clássicos da literatura no idioma” (LEFFA: 1988, p. 3). De fato, até o começo do século XX um dos principais objetivos da aprendizagem de outras línguas era poder apreciar a cultura daquele país, ou região, por meio da literatura de seus clássicos na língua original. Estudar uma língua clássica significava aprender regras de gramática, analisar e traduzir textos e ler e apreciar os bons autores.

A língua materna (LM) ocupava um papel importantíssimo nesse método de ensino, já que estava presente na maior parte das atividades. O que caracteriza esse método é o fato de que as aulas são ministradas na LM e os alunos têm contato com a língua estrangeira por meio de textos literários acompanhados de um glossário (em que o vocabulário era traduzido), sendo as regras de gramática explicadas na LM. A língua era vista como um conjunto de regras e exceções que podiam ser observadas em frases e textos.

3.3. A erradicação e a volta da língua materna

Para concluir, é importante apontar que cada instância ou metodologia do aprendizado obedece a uma concepção psicológica de tal aprendizado e que cada postura teórica outorga um lugar e uma influência positiva ou negativa diferente à língua materna. Por esse motivo, com a aparição nos anos 50 do “método direto”, “audio-lingual” e “audio-oral” há uma mudança radical no papel desempenhado pela LM. Ela não só deixa de ocupar um lugar de destaque, já que desde a primeira aula tudo acontece na língua estrangeira (LE), como também é vista como uma fonte de erros. Por essa razão, um suporte importante das aulas são os materiais não verbais, a mímica, os gestos, a paráfrase. Evidentemente, nesse contexto não há nenhum espaço para a tradução e conseqüentemente, junto com a LM, ela é erradicada da sala de aula.

Entretanto, nos anos 70 aparece o enfoque comunicativo que mudou completamente a orientação no que se refere às teorias de aprendizagem. A psicologia cognitiva toma o lugar do condutismo que dava suporte às metodologias anteriores. Nesse enfoque é recomendado o uso da LE, mas se aceita, sempre que necessário, o uso da LM. É aconselhado o seu uso sempre que possa ajudar na compreensão de uma regra.

Em síntese, como afirma Klett,

En el método gramática-traducción la LM constituye el *instrumento primordial* de acceso al sentido en LE; en el método directo se la *evita* pues todas las actividades se realizan *directamente* en lengua meta; en los métodos audio-oral y audio-visual se la considera un *escollo* por ser fuente de interferencia y en el enfoque comunicativo se la *tolera*, sin promoverla (KLETT, 2005, p. 65).

Na terceira parte do trabalho voltaremos na questão da presença da LM no ensino de línguas. Consideramos que em certa medida ela nunca sai de cena, já que está presente, ainda que de forma interiorizada e automatizada. Com a reabilitação dada a ela pelos métodos, a partir dos anos 70, outorga-se novamente um lugar à tradução. Como se verá adiante, o aluno contrasta as línguas, como afirma Figueiredo (2007, p.101) “de forma espontânea e inevitável”.

Após a descrição histórica do método, passaremos a observar, na próxima parte do trabalho, como ele se materializa no primeiro manual para o ensino do espanhol no Brasil.

4. SEGUNDA PARTE: O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

4.1. As línguas estrangeiras no Brasil. A entrada do espanhol no currículo

Com o objetivo de demonstrar a entrada tardia do espanhol e a diferença da carga horária dessa em relação às outras línguas, faremos uma síntese do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Além disso, apresentaremos o contexto em que se dá o surgimento do *Manual* de Idel Becker e qual era o paradigma vigente quanto ao ensino/aprendizado do espanhol no Brasil.

Durante o período colonial, antes e depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o grego e o latim eram as disciplinas dominantes na colônia. O domínio da língua estrangeira indicava o pertencimento à elite do país. A chegada da Família Real Portuguesa em 1808 propiciou a criação do Colégio Pedro II, em 1837⁸, e ensejou a reforma do ensino de 1855, na qual o currículo da escola secundária passou a dar ao ensino das línguas modernas um status semelhante ao das línguas clássicas (LEFFA, 1999).

Quase cem anos depois, já no período republicano, a reforma educacional de 1931 introduziu mudanças não apenas em relação ao conteúdo do que era ensinado, mas principalmente quanto à metodologia de ensino. Quase 30 anos depois o Brasil fez o que tinha sido feito na França em 1901: incluiu instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, para o ensino da língua através da própria língua. Visto em uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema (1942), constituem “os anos dourados” das línguas estrangeiras no Brasil (LEFFA, 1999).

As línguas modernas nas décadas de 1940 e 50 eram divididas, em relação à carga horária, da seguinte maneira: para o francês, treze horas; para o inglês, doze e para o espanhol somente duas, o que obviamente trouxe resultados de pouca relevância na educação brasileira (DAHER, 2006). O que teria levado a essa distribuição tão desigual da carga horária? Embora não seja o foco do trabalho, cabe mencionar rapidamente a possível relação entre a menor carga horária de ensino/aprendizagem de espanhol com um conceito desenvolvido por Celada referente ao “efeito de indistinção” do espanhol

⁸ Em 1837 entram no currículo, como matérias obrigatórias o francês, o inglês e o alemão e o italiano como facultativo. Isto permite que se instalem ao lado das línguas clássicas.

com a língua do brasileiro, tanto no campo da reflexão quanto no da prática do ensino/aprendizado (CELADA, 2002). A autora explica que tal efeito surgiria de um pré-construído segundo o qual a língua espanhola é uma língua parecida com o português e, portanto, fácil (ibid). Houve um primeiro período, desde a entrada do espanhol no ensino em 1942 até a década de 1990, no qual são pertinentes as perguntas: “Estudar espanhol? Precisa mesmo?” A autora representa essa idéia por meio da seqüência: “espanhol – língua parecida – língua fácil – língua espontânea = portunhol”. Essa colocação ajuda-nos a pensar sobre as possíveis causas do espanhol ter tido tão pouco espaço no ensino formal.

Entretanto, podemos recorrer a outros autores para tentar explicar a diferença da carga horária das línguas estrangeiras por outras visadas. Segundo Klett, “[e]l espacio físico reducido de las lenguas en la Universidad es, en realidad, consecuencia de otro espacio, el psicosocial o, dicho de otro modo, *de las representaciones de aquellas que circulan en el imaginario colectivo*” (KLETT, 1999, p.315 *apud* PASERO, 2007, p.48, grifo nosso). Embora essa seja uma discussão sobre o espaço destinado às línguas na Universidade, acreditamos ser possível estender este raciocínio para a questão mais geral do ensino do espanhol. Para aquela autora, “[e]stas representaciones sobre las lenguas constituyen un substrato, un escenario, una tela de fondo que nutre e influencia a los docentes, a las autoridades, a los alumnos y a la comunidad” (ibid, p.48). Não há dúvidas, pois, que a representação que se tinha à época do espanhol (que ressalta o par língua parecida / língua fácil) repercutia no ingresso dessa língua no currículo, na baixa carga horária outorgada e nos materiais utilizados.

2.2. O Manual de Idel Becker

El análisis de (...) libros de textos precursores, en tanto portadores de representaciones lingüísticas, nos lleva a preguntarnos qué relaciones se establecen entre esas representaciones sociales (Moscovici, 1986; Jodelet, 1989) y una didáctica de la lengua extranjera y de qué manera pueden advertirse en ellos inscripciones de prácticas institucionalizadas de enseñanza... (PASERO, 2007, p.47).

Entrelaçando as ideias colocadas no ponto anterior com a reflexão de Pasero, podemos pensar como as representações do espanhol nesse período demarcaram seu funcionamento e a materialização da língua no primeiro manual de ensino.

No que diz respeito ao Manual de Idel Becker, é interessante notar que ele aparece justamente no período de intensificação do ensino de línguas no Brasil. É nesse momento que aparecem diretrizes para o uso do método direto. Entretanto, o Manual, na contramão do que estava sendo proposto, tem uma marca forte do método gramática-tradução.

2.2.1. Algumas considerações gerais sobre o *Manual*

O *Manual* tem início com um parecer da Comissão Estadual do Livro Didático de São Paulo, uma carta do diretor da Real Academia Espanhola ao autor do livro, elogiando seu trabalho, e um texto do escritor uruguaio José Enrique Rodó, que valoriza as diferenças linguísticas dos países *hispano-hablantes*⁹. Segundo Giglio (2006, p.58) “a escolha [desse] texto para a abertura do livro é um indicativo que demonstra o sentimento do autor a respeito da questão da inclusão do espanhol da América com suas variantes”. No entanto, constatamos que essas intenções não se realizaram: dos 17 textos que iniciam cada uma das lições¹⁰, 10 são de autores espanhóis, 6 não tem referência, mas falam de assuntos espanhóis (Don Quijote, España I, II e III, Corrida de Toros), restando tão somente um dos textos para Gabriela Mistral, escritora chilena ganhadora do premio Nobel de Literatura em 1945. Ainda, na última seção do livro, “Breve Antología Poética de autores españoles e hispanoamericanos”, dos 21 textos publicados, 2 são de autores anônimos, 14 de autores espanhóis, 3 de autores argentinos, 1 da Nicarágua e 1 do México. Ou seja, se a intenção explicitada no texto de Rodó era valorizar as diferenças linguísticas dos países hispano-hablantes, nota-se que a realização fica longe dos objetivos iniciais, na medida em que a maioria expressiva dos textos são de autores e assuntos da Espanha.

Em sua parte substantiva, o Manual começa com as “Lecciones Preliminares”: alfabeto gráfico, alfabeto fonético, vogais, consoantes, signos de pontuação, exercícios de paronímia, exercícios de análise fonética, etc. Logo no início é possível perceber a comparação com o português, ressaltando aspectos contrastivos entre uma e outra

⁹ Ver texto completo nos Anexos, p. 46.

¹⁰ Dezoito no total, uma delas sem texto.

língua. Também se nota como é constante a referência à língua materna dos estudantes, talvez como tentativa de perceber melhor as peculiaridades do espanhol e também de associar a semelhança à facilidade e a diferença à dificuldade.

A partir da estrutura e do desenvolvimento das lições é difícil inferir qual teria sido a prática concreta do ensino na sala de aula e, ainda, com que imaginário de professor e aluno o livro dialoga. No entanto, como referimos acima, o *Manual* adere ao pré-construído que percebia o espanhol como “língua parecida / língua fácil”, congelando, consolidando e consagrando, através da sua estrutura, essa idéia (CELADA, 2002). Fica mais fácil, portanto, pensarmos ser este o imaginário e a representação da língua com os quais ele dialoga.

2.2.2 Os exercícios de tradução: breve análise

Para continuar a trama que vem tecendo este trabalho, no sentido da aproximação entre o ensino de E/LE e a atividade tradutória, mas, fundamentalmente da presença e aporte desse tipo de exercícios na sala de aula, podemos nos perguntar em relação a este *Manual*:

- que lugar a tradução ocupa nele?
- que tipo de exercícios são propostos e em que fase do aprendizado?
- qual é a perspectiva teórica que o orienta, já que essa perspectiva não vem explicitada nas palavras do autor, num prólogo ou apresentação?
- é proposta a tradução da língua materna para a estrangeira ou, contrariamente a isso, da estrangeira para a materna?

Apresentamos aqui uma compilação dos exercícios propostos no referido manual, a fim de analisá-los para poder sugerir possíveis respostas às perguntas levantadas acima.

Número da lição	Possui exercício de tradução	Direção da tradução			Observações
		Espanhol-Português	Português-Espanhol	Ambas	
1					Nesta lição não há exercícios de nenhum tipo.
2					
3	X		X		Tópico: <i>reglas de eufonía</i>
4					
5					Não há nenhum tipo de exercícios.
6	X	X			Tópico: <i>sustantivos ambiguos</i> .
7					Não há nenhum tipo de exercícios.
8	X	X			Tópico: <i>divergencias léxicas</i> ¹¹ .
9	X		X		Tópico: <i>demonstrativos e posesivos</i> .
10	X		X		Tópico: <i>apócope</i> .
11	X			X	Tópico: <i>pronombres personales</i> .
12	X			X	Tópico: <i>Pronombres posesivos, demostrativos, relativos, interrogativos, indefinidos</i> .
13					Não há nenhum tipo de exercícios.
14					Não há nenhum tipo de exercícios.
15					
16					
17	X			X	Tópico: <i>adverbios</i> .
18	X			X	Tópico: <i>preposiciones, conjunciones</i> .

Como se pode observar no quadro acima, das 18 lições, nove propõem exercícios de tradução. Das nove restantes, cinco não propõem nenhum tipo de exercícios e quatro o fazem por meio de práticas que exercitam o tópico gramatical proposto.

¹¹ Nas palavras do autor: “Estas son sin duda las mayores dificultades para que un brasileño o un portugués dominen, con precisión, el castellano, o para que un individuo de habla española conozca a fondo el idioma portugués” (BECKER: 1988, p. 46).

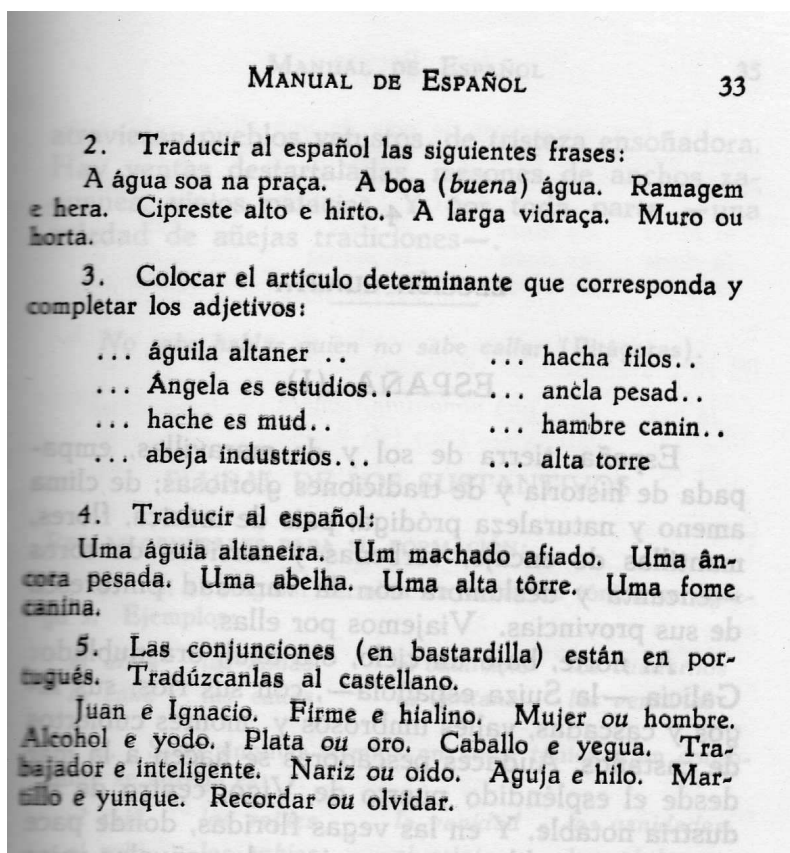
Em que direção são propostos os exercícios?

Das nove lições que apresentam exercícios de tradução, três propõem a tradução LM → LE, outras duas LE → LM, e nas outras quatro se propõem exercícios nos dois sentidos.

Apesar de termos consciência de que a presente análise está sendo realizada várias décadas após a utilização desses exercícios, consideramos que fazer a crítica deles pode contribuir para a elaboração de futuras propostas.

As lecciones que propõem a tradução da LM para a LE:

Lección 3: *reglas de eufonía* (p. 32 e 33 do Manual).

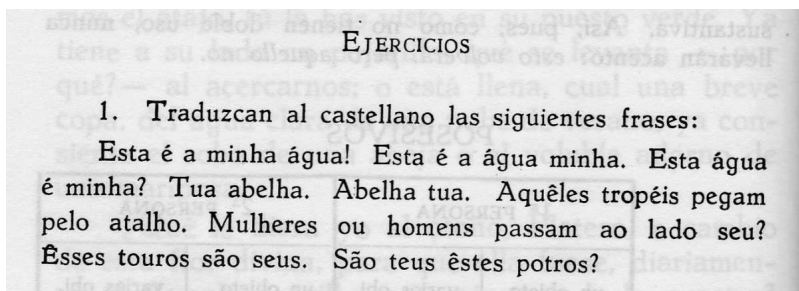


Os exercícios 2, 3 e 4 trabalham exclusivamente as regras de *eufonía* que acabaram de ser apresentadas na lição. Os exercícios visam conferir o conhecimento apresentado e as soluções estarão certas ou erradas. Como ao longo das outras lições, há uma reiteração da ideia de equivalência termo a termo e de exercícios mecânicos, esvaziados de sentido. É importante lembrarmos que essa havia sido, sem dúvida, a marca metodológica do ensino de línguas ao longo dos séculos.

O exercício 5 mistura nas frases as duas línguas, o que aparentemente reforçaria uma das questões já mencionadas no trabalho: “o efeito de indistinção entre as duas línguas” (Celada: 2002), como se realmente as duas línguas pudessem aparecer numa mesma frase, misturadas, como sendo uma a continuidade da outra. Lendo o exercício temos que pensar, mais de uma vez, o que foi solicitado no enunciado, em que direção tem que ser feita a tradução. Novamente a presença de frases soltas desprovidas de sentido.

O mencionado até aqui nos parece estar em consonância com o pré-construído de “língua parecida / língua fácil”. Eram apenas questões pontuais as que deveriam ser trabalhadas para ter o domínio da língua. Acreditava-se na transparência da linguagem e no ensino como uma transposição entre as línguas.

Lección 9: *pronomes demostrativos y pronombres posesivos* (p.52 do Manual).

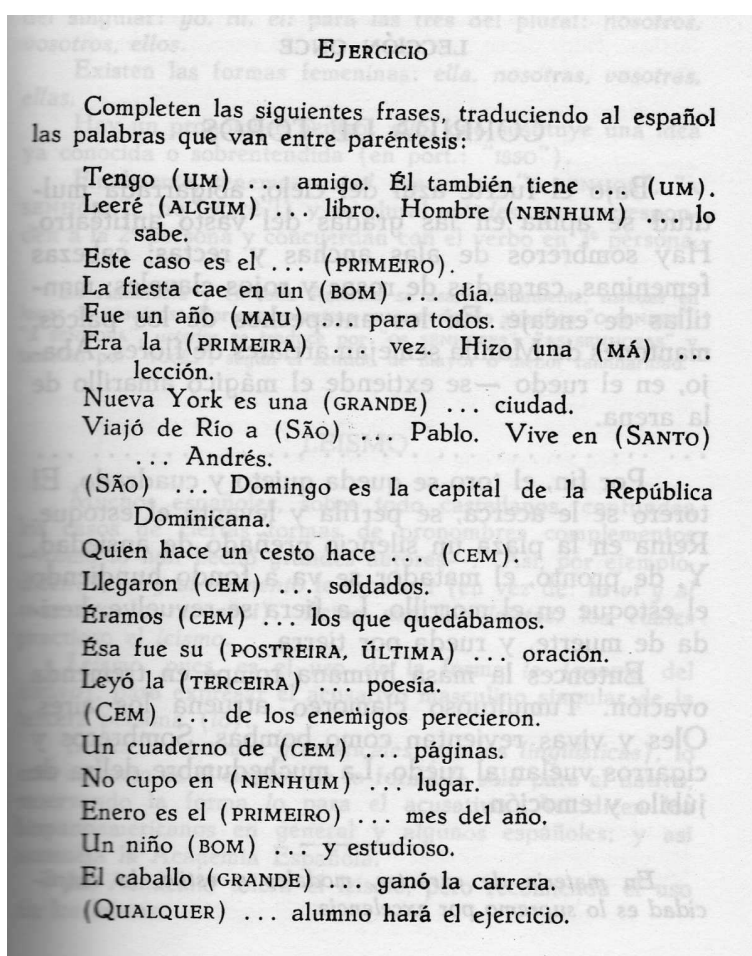


Entendemos que dependendo da situação e do contexto, o uso de frases soltas pode ajudar a compreender, refletir e discutir diversos aspectos e também, a elucidar algumas questões. Entretanto, nesta proposta particular, o que vemos são frases desprovidas de sentido. Aparecem questões que não foram trabalhadas, pelo menos explicitamente (como a baixa frequência de uso, em espanhol, de substantivos singulares sem artigo), e que tornariam algumas frases agramaticais. Quais seriam as soluções esperadas?:

Esta es mi agua. Esta es el agua mía. Esta agua es mía. Tu abeja. Abeja tuya / La abeja tuya...

Observamos a proposta de um exercício mecânico (e podemos generalizá-lo para o resto deles), cuja solução estará certa ou errada, que não apresenta em nenhum momento o que entendemos como um dos aspectos mais interessantes dessa estratégia de trabalho: as várias traduções e os diferentes efeitos de sentido produzidos. Evidentemente, isso não era uma questão para o autor.

Lección 10: Apócope de ciertos adjetivos y pronombres (p.57).



EJERCICIO

Completen las siguientes frases, traduciendo al español las palabras que van entre paréntesis:

Tengo (UM) ... amigo. Él también tiene ... (UM).
Leeré (ALGUM) ... libro. Hombre (NENHUM) ... lo sabe.
Este caso es el ... (PRIMEIRO).
La fiesta cae en un (BOM) ... día.
Fue un año (MAU) ... para todos.
Era la (PRIMEIRA) ... vez. Hizo una (MÁ) ... lección.
Nueva York es una (GRANDE) ... ciudad.
Viajó de Río a (SÃO) ... Pablo. Vive en (SANTO) ... Andrés.
(SÃO) ... Domingo es la capital de la República Dominicana.
Quien hace un cesto hace ... (CEM).
Llegaron (CEM) ... soldados.
Éramos (CEM) ... los que quedábamos.
Ésa fue su (POSTREIRA, ÚLTIMA) ... oración.
Leyó la (TERCEIRA) ... poesía.
(CEM) ... de los enemigos perecieron.
Un cuaderno de (CEM) ... páginas.
No cupo en (NENHUM) ... lugar.
Enero es el (PRIMEIRO) ... mes del año.
Un niño (BOM) ... y estudioso.
El caballo (GRANDE) ... ganó la carrera.
(QUALQUER) ... alumno hará el ejercicio.

Novamente notamos a presença das duas línguas nas frases. Nesse exercício, indica-se em português a palavra que deverá ser usada e traduzida ao espanhol. Um ponto gramatical específico a ser trabalhado. Por que o recurso à tradução? Por que não um dos tantos exercícios para preencher lacunas? Já que havendo sido trabalhado *el apócope*, os alunos poderiam completar o exercício... Qual terá sido a intenção do autor

ao propor essa tradução? Provavelmente, que os alunos percebessem que o artigo indefinido UM usado em português ambas às vezes varia em espanhol. A tradução adicionaria, se comparada com um exercício de preenchimento de lacunas, a presença da materialidade das línguas para poder compará-las melhor. Pensamos que possa ter sido essa a intenção que norteou a elaboração dos exercícios: ter a materialidade das duas línguas em funcionamento. Observamos um trabalho pontual e mecânico com as regras gramaticais. Como professores parece-nos importante refletir sobre o uso de exercícios mecânico, não para erradicá-los totalmente, mas para ter consciência e justificativa ao incorporá-los numa prática. O mesmo objetivo poderia ser atingido por meio de uma proposta de tradução contextualizada? Todos os exercícios estão atravessados por uma forma de apresentar a gramática que “silencia”¹² a presença de outra concepção voltada, como afirma González: “(...) hacia la comprensión, la interpretación de los muchos efectos de sentido y las cuestiones que rigen el funcionamiento de una lengua a partir de las pistas que nos da su materialidad” (GONZÁLEZ, 2004, p.3).

As lecciones que propõem a tradução da LE à LM:

Lección 6: Sustantivos ambiguos (p. 41).

¹² ORLANDI: 2007, p. 73: “a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis [ou impensáveis, em certos momentos históricos] em uma situação discursiva dada”. Por tal motivo, temos que ser conscientes e saber que nas escolhas metodológicas, inevitavelmente, outras possibilidades ficam “apagadas”.

EJERCICIO

Poner en lugar de los puntos suspensivos el artículo definido (o la contracción de artículo y preposición) que corresponda, y traducir:

- Se rompió ... lente del microscopio.
- Uso ... lentes para leer.
- Escribió en ... margen del papel.
- El niño come ... puches.
- Perturbaron ... ordem público.
- Fray Luis de León pertenecía a ... orden de los agustinos.
- Alteró ... orden de las palabras.
- Ejecutó ... orden que recibiera.
- Fue agraciado con ... orden militar de Calatrava
- Vea ... orden que reina en la casa.
- Planche ... dobleces del vestido.
- Condeno ... doblez con que ha obrado.
- El general examinó ... frente de batalla.
- Contemplamos ... frente de la iglesia.
- Bajó ... frente, avergonzado.
- Marchó a ... frente de las tropas.
- No mencionaron ... dote de la novia.
- Son ... dotes que más apreciamos en él.
- Se dedica a ... artes liberales.
- ... arte griego produjo obras maravillosas.
- La catedral de Sevilla es una obra maestra de ... arte gótica.

Nesse exercício se trabalham os substantivos que mudam de sentido conforme o gênero. A proposta é preencher as orações e em seguida traduzi-las ao português. Um exercício de preenchimento de lacunas que depois de realizado deve ser traduzido para o português, para a língua materna, “conhecida”, e com a qual o aluno tem mais familiaridade e estruturas para escrever.

Para finalizar nossa análise, é importante fazer menção ao fato de que, embora a reforma educacional de 1931 tenha introduzido mudanças quanto à metodologia de ensino, ao incluir instruções referentes ao uso do método direto, ou seja, ao ensino da língua através da própria língua, nem sempre são as políticas linguísticas que por decreto produzem realmente essas mudanças estruturais no ensino. Tanto assim que, quinze anos depois de promulgado o decreto, o método de gramática-tradução continuava vigente. Isso confirma a ideia de que esses são processos graduais que se instauram por ações posteriores ou pelas próprias práticas, muito mais do que pelas medidas oficiais.

Apresentamos o restante dos exercícios em Anexo, no final do trabalho.

Até este ponto, abordamos a materialização do método gramática-tradução no Manual e constatamos que os exercícios propostos trazem, evidentemente, as marcas de

uma abordagem do ensino de espanhol, que por sua vez pressupõe uma metodologia e uma teoria que a sustenta. Na próxima parte, apresentaremos outros olhares que nos permitem entender e trabalhar com os exercícios como portas de entrada para uma ampla gama de questões.

5. TERCEIRA PARTE: EXERCÍCIOS DE TRADUÇÃO NA AULA DE E/LE

Há um longo caminho percorrido até aqui pelas metodologias por meio das quais, ao longo da história, se materializaram os processos de ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras. Como afirma Revuz,

a multiplicação de métodos não acarretou a mesma quantidade de aprendizagens bem sucedidas. Cada um desses métodos produz seus alunos brilhantes e seus refratários, de modo a não desvendar e pouco contribuir na compreensão daquilo que se põe em movimento para um sujeito dado, ao enfrentar uma segunda língua chamada estrangeira (REVUZ, 1998, p.216).

Diante disso, pergunta-se: como nos posicionar enquanto professores ante essa constatação?

O eixo que organiza este capítulo é o de tentar observar e debater como os exercícios de tradução – não pensados aqui como método, mas como uma estratégia pedagógica – podem contribuir no processo de aquisição do espanhol por brasileiros. Um processo complexo, variável, heterogêneo, imprevisível e até, por vezes, um tanto misterioso – quanto sabemos realmente sobre a forma como cada indivíduo constrói o conhecimento? – que exige de nós, professores, um olhar e um trabalho amplos. Esses exercícios (como tantas outras estratégias de trabalho) são de grande utilidade, já que abrem um importante espaço de reflexão e contraste entre as duas línguas, entre os diferentes efeitos de sentido produzidos, ao mesmo tempo que permitem olhar para as produções dos alunos e para as marcas do processo de aquisição que está sendo desenvolvido.

3.1. O contexto da pesquisa

Com o objetivo de debater a utilidade desses exercícios, tecemos aqui algumas considerações sobre o seu uso em sala de aula com base em entrevistas com reconhecidos profissionais da área, que entendem e olham para o processo de ensino/aprendizado do espanhol a partir de diferentes perspectivas teóricas.

O trabalho apresenta a fase inicial de uma pesquisa centrada na análise das reflexões de professores de espanhol nativos e não nativos, com diferentes formações, perfis e áreas de atuação. Nesta pesquisa, dividimos os grupos da seguinte forma:

- A) nativos e não nativos com formação específica na área de Letras, que atuam na Universidade Pública como professores de língua e na formação de futuros professores ou como coordenadores de instituições notoriamente reconhecidas;
- B) nativos e não nativos com formação na área de Letras, que atuam como professores de espanhol na rede privada (escolas de línguas, empresas, colégios) e pública (escolas);
- e
- C) nativos e não nativos sem formação na área de Letras, que atuam como professores de espanhol em aulas particulares ou em escolas.

Os fragmentos selecionados e analisados nesta fase inicial pertencem a um pequeno corpus de entrevistas realizadas com integrantes do primeiro grupo. Todos os três entrevistados são formados em Letras, atuando dois deles na universidade pública, como docentes e o terceiro numa instituição privada notoriamente reconhecida.

Para efeitos de organização da leitura, identificamos em cada depoimento o grupo e o enunciador. Por exemplo, [A, 3] indica o enunciador 3 pertencente ao grupo A.

É importante também deixar claro que as nossas reflexões partem das respostas obtidas e que, portanto, não se prestam a generalizações nem teorizações mais amplas. Deve-se notar que as considerações obtidas são colocadas em diálogo com a bibliografia consultada.

5.2. Diferentes olhares

5.2.1. Perspectiva teórica do processo de aquisição de línguas

Como já dito, apresentamos depoimentos de professores que trabalham com o processo de aquisição a partir de diferentes perspectivas:

(A,1) (...) “Eu tive um momento extremamente cognitivista. As próprias conclusões da minha tese [de doutorado] já apontavam para outras coisas, a Análise do Discurso e a psicanálise me fizeram duvidar daquelas certezas; e por isso entrei um pouco por esse campo da complexidade que estou começando a estudar”

(A,2) “Meu lugar teórico é a Análise do Discurso, de linha francesa. É um lugar que me parece ser muito rico para pensar, um lugar que, a meu ver, fornece muitos instrumentos. Também acho necessária a psicanálise. Quando escuto os linguistas que

cruzaram a fronteira e foram para a psicanálise, fico muito convencida. Para mim, o processo de aquisição de uma língua é um processo vinculado à identidade, aos processos de subjetivação e identificação”.

(A,3) “Embora eu não goste muito da palavra eclético (remete a muitas coisas e a nada), acho que meu trabalho é eclético. Tento não dizer “não” a nada. (...) Tento tomar das teorias aquilo que serve para minha prática docente. Tento circular por elas o mais livremente possível. Acho que como docentes, a gente tem que estar aberto a perceber os sinais que nos levem de um lugar a outro. Quanto mais nos abrimos às diversas perspectivas, mais rico pode se tornar o trabalho e o aprendizado”.

Vale dizer que não foi por acaso que entrevistamos profissionais que trabalham com perspectivas distintas. A intenção aqui era explorar a percepção e utilização dos exercícios em aula por cada um deles.

5.2.2. Tradução interiorizada / a presença da língua materna

É importante notar que a tradução está presente para o aluno, internamente, no processo de aquisição. É o que Hurtado Albir denomina “tradução interiorizada”¹³ (ALBIR *apud* SÁNCHEZ IGLESIAS, s/d, p 12; CASADO; GUERRERO, 1991; CAMPOS FIGUEIREDO, 2007). Entendemos que essa tradução “silenciosa”, que ocorre ao longo do processo de aquisição da língua estrangeira, deve ser exteriorizada possibilitando seu uso pedagógico, tornando consciente e útil um processo que já está em curso.

Tanto nas entrevistas como na bibliografia, as considerações em relação a isto e ao consequente espaço outorgado aos exercícios e à reflexão sobre as línguas são frequentes. Por exemplo, Pontes e Batalha, afirmam que o “contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira (...) passa necessariamente pelo filtro da língua materna, o que levou a uma espécie de reabilitação do exercício de tradução em classes de língua nos dias de hoje” (PONTES; BATALHA, s/d, p. 35).

¹³ “Por traducción interiorizada nos referimos a la estrategia espontánea, que utiliza quien aprende una lengua extranjera, de confrontar con su lengua materna lengua y estructuras, para comprender mejor, para consolidar su adquisición, etc.; esta estrategia se manifiesta sobre todo al principio del aprendizaje, y, a medida que la lengua extranjera va consolidándose, va desapareciendo”.

Vejam os nossos entrevistados se posicionam a respeito:

(A,1) “A tradução dentro de um processo de ensino e aprendizagem poderia ser encarada como mais um recurso, e isso tem a ver também com aquilo que você entende que possa ser ou não o papel da língua materna nesse processo de aquisição, de aprendizagem da língua estrangeira. Eu não posso conceber um processo de aquisição de língua estrangeira numa fase adulta que prescindia ou que faça de conta que a língua materna não existe. Não dá para dizer que a língua materna, e outras línguas também, não tenham nenhum papel. Nesse ponto, concordo com o pessoal do discurso que vai por esse campo da psicanálise: a língua materna, aquela que te funda, é impossível prescindir dela. Ela está aí o tempo todo produzindo efeitos, e o melhor é pensar nesses efeitos e aproveitá-los. Eles têm que aparecer, e nesse sentido, eu acho que o recurso à tradução pode ser bastante interessante, pode ser útil”.

(A, 2) “A tradução está sempre muito presente em um curso de aquisição. No entanto, há uma espécie de vergonha em relação à tradução, como se ela pertencesse a um ciclo anterior, a um método já antigo; e há então algo como um “ocultamento” da tradução... Por outro lado, acho que como a diferença entre estas duas línguas – português e espanhol – nos coloca em uma espécie de “entremeio” no qual uma continua na outra e cada uma tem a memória da outra e se torna muito difícil trabalhar nesse lugar, a tradução, de certa forma, pode ajudar a revelar um sentimento de estranhamento que é necessário. No primeiro ano, alguns alunos ainda acreditam que o espanhol é uma língua fácil, ou seja, eles estão “transitando” por essa percepção, e eu acho que é necessário interceptar isso, temos que mostrar a eles a diferença. E a tradução pode ajudar nisso”.

(A, 3) “Antigamente a tradução era um método de trabalho. Há uma coisa que me chama a atenção – e acho que foi herdada do estruturalismo –, que é o fato da recusa a se traduzir em sala de aula. Há uma espécie de aversão imposta pelo marketing do ensino de línguas. Essa aversão passa pela idéia da imersão na língua, pela viagem para o lugar onde se fala essa língua, onde se poderia permanecer por um tempo, como se a língua pudesse então entrar na cabeça da pessoa por uma espécie de osmose”.

Nesse sentido, é possível perceber que todos os três entrevistados reconhecem a forte presença da língua materna no processo de aquisição da língua estrangeira, respectivamente, neste caso, português e espanhol.

5.2.3. O lugar dado aos exercícios. Uma reflexão sobre as línguas

Para avançar nas nossas considerações, vemos que a prática da tradução também permite uma reflexão enriquecedora sobre a nossa própria língua no sentido de nos trazer questionamentos e percepções que nos ajudam posteriormente no processo de aquisição da outra língua. Há muitos aspectos da língua materna que os alunos conhecem inconscientemente e que são “reconhecidos” ao longo do processo de aprendizado de uma outra língua.

(A, 1) “Acho importante mostrar que os exercícios de tradução são uma estratégia do professor, uma técnica que ele usa para desencadear um processo e provocar nos alunos alguns deslocamentos, tanto em relação ao pré-construído, àquilo que ele já pensa sobre a língua, sobre as maiores semelhanças, diferenças, facilidades, dificuldades na língua, quanto para desenvolver e desencadear a abordagem de outras questões. Você pode abordar a gramática, (...) e [pode também] pensar que marcas, que pistas, que rastros as línguas precisam deixar para aquele que lê, para que aquele que te escuta possa entender, possa seguir o fio do discurso e estabelecer claramente as referências”.

(A, 2) “Eu trabalho pouco com exercícios programados de tradução. Temos pouquíssimo tempo para todo o universo que temos que mostrar aos alunos. Acho (...) que esse trabalho com tradução pode ser muito rico, e que de alguma maneira poderia desatar, acelerar, precipitar certos reconhecimentos. (...) Acho que é um lugar bem interessante, que talvez devesse ser mais usado, especialmente no primeiro ano, pelo fato de que os alunos começariam a ver o que acontece realmente, como são as coisas em cada língua, e que possam, então, visualizá-las”.

(A, 3) “A tradução implica um grau muito forte de reflexão. (...) Acho que arrastamos ainda uma herança da velha metodologia estrutural: na sala de aula, só a língua que se está estudando. Acho que esses radicalismos pecam no que limitam dentro da sala de

aula. O aluno, desde que começa um curso, traduz, e o faz porque é um exercício natural e espontâneo. No entanto, o professor, antinaturalmente, fala para ele não traduzir”.

As palavras de Ronai reforçam as questões colocadas neste ponto: “durante algumas dezenas de anos, sob a influência do método direto aplicado ao ensino de línguas modernas, o estudo da tradução esteve ausente de nossa escola” (RONAI, 1981, p. 31), com o conseqüente prejuízo, já que esse exercício intelectual desenvolve extraordinariamente o senso linguístico e não foi substituído por nenhuma outra proposta quando ele foi eliminado da sala de aula (ibid., p.32).

5.2.4. As múltiplas traduções

Podemos pensar nos exercícios de tradução como uma proposta que enriquece o processo de aprendizado dos alunos, o trabalho em grupo, o confronto com as outras produções, com as outras soluções, com o outro. Não existe uma tradução “certa”, mas várias traduções “possíveis” (DERRIDA *apud* RONAI, 1981, p. 37). A observação e confronto dessas várias traduções permitem o reconhecimento “dos outros” pontos de vista. E perceber “o outro” significa, por um lado, enxergar essa outra língua em funcionamento, as possibilidades que o espanhol tem, por exemplo, de omitir o sujeito da ação; e, por outro lado, as maneiras que cada um encontra, no processo de tradução, de se aproximar a essa particularidade, o que cada solução de tradução prioriza e representa e os efeitos de sentidos produzidos. Resta claro, pois, que os exercícios proporcionam uma reflexão enriquecedora sobre mecanismos e peculiaridades de cada uma das línguas. De acordo com A,1 “[o]s recursos à tradução podem ser muito interessantes inclusive para mostrar questões de natureza discursiva, ou seja, como é que esse outro com que a gente está entrando em contato enuncia, quais são os limites desse dizer, quais são as restrições”, demonstrando assim as múltiplas traduções possíveis no confronto com o outro.

Como narra o mesmo entrevistado (A,1), referindo-se à simples proposta de tradução do começo do conto: “*A un señor se le caen al suelo los anteojos*” e suas possíveis traduções:

Um senhor deixa cair...

Os óculos de um senhor caem...

Caem-se-lhes os óculos...

(A, 1) “Com o texto de Cortázar eu quase que partia direto para a tradução, era quase a porta de entrada, o ponto de partida do texto para o mundo dos pronomes. Então vinham todas as possibilidades e os efeitos, como é que nos podemos obter efeitos? E aparecia também a questão de língua culta ou língua comum. Evidentemente, não posso dizer que o conto de Cortázar seja coloquial, mas não necessariamente ele me remete a uma língua com um grau de pedantismo, como se eu dissesse: *A um senhor caem-se-lhes os óculos* [...] O exercício me levava a questionar tudo isso, ou seja, qual é o efeito que produz a escolha, a utilização de uma determinada construção no português e qual é o efeito que produz essa construção no espanhol [...] O foco nesses exercícios de tradução pode ser muito interessante para você entrar nisso, para você mostrar os efeitos, ou seja, que a questão gramatical é gramatical, mas que ela tem muitas outras coisas que você pode fazer”.

5.2.5. A suposta transparência entre as línguas

Paulo Ronai refere-se a alguns profissionais /tradutores afirmando que eles não tem noção exata dos limites do próprio conhecimento. Diz ele que não desconfiam das armadilhas que podem estar escondidas muitas vezes nos textos aparentemente mais fáceis e inócuos. (RONAI, 1976, p.25). Ainda que Ronai se refira aos tradutores, podemos fazer um paralelismo a partir de sua afirmação com o ensino de línguas e tentar entender os esforços realizados por muitos professores para interromper essa suposta transparência entre o espanhol e o português do Brasil que existe no imaginário de muitos alunos. Um passo importante seria, então, despertar no aluno a desconfiança e trabalhar sobre as “evidências léxicas” que criam, como já nos referimos na apresentação deste trabalho, esta falsa transparência entre as línguas.

(A,1) “Eu trabalho muito com os alunos aquela propaganda do Pão de Açúcar: [nela aparece a frase traduzida] *Que faz você feliz?* / ¿*Qué hace usted feliz?* A simples tradução dessa frase permite ver os limites da noção de transparência, nos faz duvidar dessa transparência. A gente fala muito para o tradutor que ele tem que duvidar. E de certa forma, a gente tem que passar isso também para o aluno de língua. Fazê-lo duvidar desse efeito de transparência, questioná-la de maneiras sutis. Essa transparência

tem que ser notada e esse [o exercício de tradução] é um lugar privilegiado para você questionar, para você mostrar que essa questão da transparência é sempre muito relativa. O trabalho com a tradução ilumina esses lugares, os deixa mais explícitos, menos teóricos e permite trabalhar inúmeras questões, mostrando processos enunciativos”.

(A, 3) “Há tantas questões sobre o mito da transparência. Há um mito para o brasileiro de que aprender espanhol é fácil. As escolas usam isso como estratégia de marketing. É um horror, inclusive porque é uma faca de dois gumes já que o aluno começa a estudar com essa idéia na cabeça. Então, voltando à tradução há palavras que tem efeitos diferentes nas duas línguas. Isso é fundamental de se trabalhar. Esses efeitos múltiplos que despertam uma estrutura ou uma palavra. É da confrontação das duas línguas que surgem mais claramente as diferenças, especialmente quando falamos de línguas próximas”.

(A, 2) “A gente tem que estar muito atenta porque os nossos alunos ficam em paráfrases do português, então é necessário colocar uma “lupa” para aumentar aquilo, porque há coisas que não se veem”.

Essa “lupa” mencionada por A, 2 é retomada por Cintrão quando em sua tese de doutorado assinala que:

Há uma necessidade especial de se “colocar lupas” no espanhol para os estudantes brasileiros em certas regiões estruturais e discursivas nas quais diferenças significativas parecem ficar “invisíveis” para quem tem o português do Brasil como língua materna, como efeito de um tipo de ofuscamento pelas semelhanças na superfície das bases lexicais (CINTRÃO, 2006, p. 181).

Entendemos que essa “lupa” nada mais é do que a possibilidade que os exercícios trazem, como diz A,1, de iluminar, de tornar explícitos os lugares dessa suposta transparência, visando que os alunos percebam os processos enunciativos distintos em cada uma das línguas.

5.2.6. A tradução: um exercício de mão dupla

Parece-nos importante usar os exercícios de tradução da LM para a LE e vice-versa, já que pensamos que cada direção destaca diferentes aspectos. Da LE para a LM (o território conhecido), o exercício proporciona uma oportunidade para discutir as várias possibilidades antes mencionadas, inclusive para observar e refletir sobre os espaços menos permeáveis entre as línguas, sobre as formas de enunciar tão particulares de cada uma (propomos mais adiante alguns exemplos), para mostrar questões de natureza discursiva. Já da LM para a LE, os exercícios permitem observar o processo de aquisição de novos conhecimentos. Além disso, seria uma forma de colocar o aluno num processo de escrita diante do que muitas vezes produz nele certo estranhamento e de permitir que os alunos usem estruturas da LE que muitas vezes são evitadas. Essa tradução exigirá mais conhecimentos dos alunos e será, por tal motivo, um pouco mais difícil. Pensamos que o uso de ambos sentidos (LE → LM / LM → LE) em diferentes momentos do processo de aquisição ajudaria na possibilidade de criar e provocar esse hiato, ou seja, a descontinuidade entre as línguas a que nos referimos anteriormente.

Como aponta um dos entrevistados:

(A, 3) “A tradução implica um grau muito forte de reflexão, de reflexão de duas vias, de ida e volta onde o aluno se confronta com a outra língua, que por sua vez opera como um espelho da sua, da sua língua materna”.

A nossa intenção no trabalho e especialmente nesta terceira parte foi mais o debate das questões sobre o uso de exercícios de tradução na aula de língua estrangeira - por meio das entrevistas e da bibliografia consultada -, que a proposta e/ou sistematização de exercícios. Essa escolha está relacionada aos próprios limites estruturais do trabalho, mas reconhecemos a importância que elas teriam para complementar de forma prática esta monografia¹⁴.

Por tal motivo, propomos apenas alguns esboços de exercícios com a especial intenção de deixar claro a que nos referimos, ao longo do trabalho, ao mencionar os exercícios como *portas de entrada para espaços que muitas vezes passam despercebidos ou são pouco explorados*.

¹⁴ Para tal sistematização deveríamos propor exercícios que respondam às questões abordadas, ou seja, eles deveriam se adequar aos diferentes momentos do processo de aquisição, acontecer nos dois sentidos e permitir iluminar ou por as lupas nas diferentes questões descritas ao longo deste trabalho.

5.3. Alguns esboços de exercícios

5.3.1. O par MISMO – espanhol / MESMO – português. “Interseções parciais de sentido”

Esse par acaba provocando muitas dificuldades nos alunos por causa “do jogo complexo de transparências e opacidades que as palavras assemelhadas têm o potencial de gerar para a compreensão dos falantes de uma pelos falantes da outra” (CINTRÃO, 2006, p.167). Nesse caso, como afirma a autora, estamos falando de “interseções parciais de sentido” e as diferentes abrangências das mesmas. Entendemos que os exercícios representam uma possibilidade de entrada para essa questão complexa. O par existe nas duas línguas, mas as palavras (mesmo / mismo) se interceptam semanticamente em uma porção pequena das possibilidades de uso de “mesmo” no português do Brasil (ibid.). Como propiciar essa reflexão, compreensão e visualização sem colocar em contraste as duas línguas? Dessa forma, tentamos favorecer a observação do “mesmo” nos seus múltiplos sentidos: adjetivo de identidade (o único que se intercepta com *mismo*); valor concessivo de “mesmo que”, “mesmo se”, “nem mesmo”, “mesmo assim”; valor enfático do advérbio “mesmo”; valor inclusivo de “mesmo” e “até mesmo” em contraste com *mismo* e outras expressões em espanhol. Inspirados nas explicações, enumerações e exemplos de Cintrão (ibid.), adaptamos sua proposta para torná-la um possível exercício de tradução que favoreça no aluno a percepção dessa interseção parcial de sentidos nas duas línguas. Nesta primeira parte, trabalharemos com os sentidos de MESMO que não se interceptam com os de MISMO.

Tendo em conta que esses sentidos semânticos de MESMO não se expressam utilizando o MISMO do espanhol, solicitaremos a tradução das seguintes orações, selecionando em cada caso o elemento mais conveniente:

realmente – aunque – incluso – ni siquiera
--

- valor concessivo de “mesmo que”, “mesmo se”, “nem mesmo”, “mesmo assim”:

“quero viajar no fim de semana mesmo se chover”

“não fala de sentimentos, nem mesmo com os amigos”

- valor enfático del adverbio MESMO:

“é mesmo muito simpática”

- valor inclusivo de “mesmo”, “até mesmo”:

“mesmo os mais corajosos temiam”

Em um segundo momento, propomos a tradução de frases ou pequenos textos, incorporando o uso interceptado do adjetivo MESMO /MISMO ao expressar identidade.

Também, em pequenos grupos, os alunos podem pensar e/ou buscar na internet, textos, etc., algumas orações para serem traduzidas. A própria procura dos exemplos para a elaboração dessa lista colocaria os estudantes numa situação de reflexão sobre o tópico abordado, já que traduzirão os exemplos para verificar sua adequação ao solicitado.

1. respirar o mesmo ar

As árvores, **mesmo** as geneológicas, precisam da sabedoria da genética feminina.

*respirar**mesmo**ar.blogspot.com/ -*

2. "**Mesmo se** encontrasse um emprego fixo não ganharia mais de 150 libras por mês”.

3. "**Mesmo que** haja poucos ouvintes, o discurso será proferido”.

4. Nenhum investimento está isento de riscos, **nem mesmo** a "boa e velha" poupança.

5. Faça você **mesmo**.

6. **Mesmo se** Arruda deixar o governo, inquérito continuará no STJ.

7. Vencedor do Urso de Prata – 21 de fevereiro de 2010 – 19h48. Polanski e Berlim: “**Mesmo se** pudesse estar aí não iria”.

6. etc.

5.3.2. Os dativos / A “involuntariedad”. “A possibilidade de ver questões de natureza discursiva”. “As múltiplas traduções e os efeitos de sentido de cada escolha”. “Questões gramaticais”.

Nesta proposta, trabalhamos inspirados pela experiência desenvolvida por um dos entrevistados (A, 1) com o começo do conto.

Historias de Cronopios y de Famas / Historia Verídica, de Julio Cortázar

<p>1. A un señor se le caen al suelo los anteojos, que hacen un ruido terrible al chocar contra las baldosas. El señor se agacha afligidísimo porque los cristales de anteojos cuestan muy caro, pero descubre con asombro que por milagro no se le han roto.</p>	<p>1a. Um senhor deixa cair no chão os óculos, que fazem um barulho terrível ao bater nos ladrilhos. O senhor se abaixa aflitíssimo porque as lentes dos óculos custam muito caro, mas descubre assombrado que por milagre elas não se quebraram.</p>
<p>2. Ahora este señor se siente profundamente agradecido y comprende que lo ocurrido vale por una advertencia amistosa, de modo que se encamina a una casa de óptica y adquiere en seguida un estuche de cuero almohadillado doble protección, a fin de curarse en salud.</p>	<p>2a. Agora esse senhor sente-se profundamente grato, e compreende que o acontecimento vale por uma advertência amistosa, de maneira que se dirige a uma ótica e compra logo um estojo de couro acolchoado, com proteção dupla, como precaução.</p>
<p>3. Una hora más tarde se le cae el estuche, y al agacharse sin mayor inquietud descubre que los anteojos se han hecho polvo. A este señor le lleva un rato comprender que los designios de la Providencia son inescrutables y que en realidad el milagro ha ocurrido ahora.</p>	<p>3a. Uma hora depois deixa cair o estojo e ao abaixar-se sem maior preocupação verifica que os óculos viraram farelo. Esse senhor leva tempo para compreender que os desígnios da Providência são insondáveis e que na realidade o milagre aconteceu agora.</p>

A diagramação do texto nos permite trabalhar nas diferentes direções: da LM → LE ou da LE → LM. Podemos cobrir a coluna da direita ou da esquerda, deixando à vista apenas o espanhol ou o português. Podemos também ter as duas colunas à vista para poder contrastar ou entregar o conto em partes separadas. A primeira proposta seria traduzir o parágrafo 1 para o português. A “*involuntariedad*” em espanhol (**se le caen...**) é uma noção complexa, peculiar e difícil de entender. O processo se apresenta sem uma marca de motivação externa e seu efeito de sentido é que se produz espontaneamente. O SE apaga a motivação externa, e os pronomes dativos (nesse caso LE) se interpretam como a pessoa afetada por um processo acidental, mas não responsável do mesmo.

Achamos que o exercício pode trazer um pouco de luz a esta questão tão particular do espanhol. É interessante aqui discutir com os alunos as diferentes traduções:

Quais seriam as traduções possíveis para “*A un señor se le caen al suelo los anteojos*” e os efeitos de sentido de cada escolha?

Um senhor deixa cair...

Os óculos de um senhor caem...

Caem-se-lhes os óculos...

Propomos o contraste entre a escolha da tradutora (*Um senhor deixa cair os óculos...*) e a opção feita às vezes pelos alunos (*Os óculos de um senhor caem...*). A responsabilidade do sujeito da ação é a mesma nas duas traduções?

Esta proposta nos permite não só olhar para as diferentes traduções possíveis, mas olhar também para os efeitos de sentido produzidos em cada caso. Quais são as marcas do sujeito nas diferentes possibilidades?

Ainda no parágrafo 1, podemos observar as traduções resultantes de:

..... que por milagro no **se le han roto**.

Depois de comparar as traduções dos alunos, é interessante observar a tradução do tradutor, comparar e verificar essa propensão do português ao uso do pronome tônico vs. o pronome átono do espanhol.

No parágrafo 2, temos a oportunidade de trabalhar com a diferença de uso dos pronomes demonstrativos: este (espanhol) vs. esse (português) e com uma expressão da língua: **a fin de curarse en salud**.

A que discussões nos levaria a seguinte tradução dessa frase: *para manter-se saudável?*

Em primeiro lugar, ao suposto efeito de transparência entre as línguas. Mas essa tradução manteria a coerência do texto original? Qual a relação entre mandar fazer um estojo de dupla proteção e esta finalidade: manter-se saudável. Então, como poderíamos entender essa frase do espanhol? Poderíamos discutir o sentido da frase pelo contexto?, já que aparece a expressão *salud* e está se falando da visão? Mas ao mesmo tempo, o senhor acabou de adquirir um estojo de couro dupla proteção... Outra discussão interessante antes de observar a escolha da tradutora.

A proposta para o parágrafo 3 (omitindo a expressão *hacerse polvo* que será entregue aos alunos), é no sentido inverso LM → LE: Achamos interessante, após a reflexão anterior – parágrafo 1 -, poder refazer o caminho, da marca do sujeito da ação para a “*involuntariedad*” do espanhol.

A todas essas propostas de tradução, estaremos somando sem dúvida a imersão na leitura, que favorece o alargamento das fronteiras da língua, dessa língua que aparece materializada – às vezes de forma um tanto pobre - em processos meramente comunicativos. O cruzamento da leitura com a tradução produz uma combinação que deveríamos começar a explorar melhor. Ao final, como podemos ler numa cita de Rónai (1976, p.61) do prefácio da versão espanhola de *Ulysses* de J. Salas Subirat: “traduzir é a maneira mais atenta de ler” e essa atenção trará, sem dúvida, uma melhora na própria leitura.

E para confirmar nossas afirmações:

(A, 2) “Nos primeiros anos, trabalho especialmente com a imersão na leitura e na escrita, que é um universo que eu gosto muito de trabalhar”.

5.3.3. Outros tópicos. Pronomes átonos vs. pronomes tônicos ou nulos.

Começo do livro *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo. E a tradução de Eric Nepomuceno (p.15).

Vine a Comala porque me dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo. Mi madre me lo dijo . Y yo le prometí que vendría a verlo en cuanto ella muriera.	Vim a Comala porque me disseram que aqui vivia meu pai, um tal de Pedro Páramo. Minha mãe me disse . E eu prometi que viria vê-lo assim que ela morresse
Le apreté sus manos en señal de que lo haría, pues ella estaba por morirse y yo en un plan de prometerlo todo. “No dejes de ir a visitarlo – me recomendó.	Apertei suas mãos em sinal de que faria isso ; pois ela estava morrendo, e eu decidido a prometer tudo. “Não deixe de ir visitá-lo” recomendou ela .
Se llama de este modo y de este otro. Estoy segura de que le va a dar gusto conoerte. ” Entonces no pude hacer otra cosa sino decirle que así lo haría,	“O nome dele é assim e assado”. Tenho certeza que ele vai gostar de conhecer você . Então não tive outro jeito a não ser dizer a ela que faria isso , e de tanto dizer

<p>y de tanto decírse lo seguí diciendo aún después de que a mis manos les costó trabajo zafarse de sus manos muertas.</p>	<p>continuei dizendo mesmo depois que minhas mãos tiveram trabalho para se safarem de suas mãos mortas.</p>
<p>Todavía antes me había dicho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No vayas a pedirle nada. Exígele lo nuestro. Lo que estuvo obligado a darme y nunca me dio...El olvido en que nos tuvo, mi hijo, cóbraselo caro. - Así lo haré, madre 	<p>Antes ainda, ela tinha me dito:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não peça nada a ele. Exige o que é nosso. O que ele tinha de ter me dado e não me deu nunca... O esquecimento em que nos deixou, filho, você deve cobrar caro. - Vou fazer isso, mãe.

Nesse começo do conto, podemos trabalhar os pronomes átonos, essa propensão do espanhol por esse tipo de pronomes frente aos tônicos em português. Estão identificadas no texto todas as possibilidades de contraste que propiciariam uma reflexão a partir das traduções. Uma reflexão sobre as marcas que cada língua precisa deixar para que se possa seguir o fio do discurso, para estabelecer de forma clara as referências, e sobre os efeitos de sentido produzidos pela omissão o excesso dessas marcas.

“Pronomes átonos do espanhol vs. pronomes tônicos ou nulos do português”

Mi madre **me lo** dijo
Le apreté sus manos
me recomendó
Se llama
decir**le**
que así **lo** haría
y de tanto decír**se lo**
se lo seguí diciendo
no vayas a pedir**le** nada
etc.

Minha mãe **me** disse
Apertei suas mãos
recomendou **ela**
O nome dele é
dizer **a ela**
que faría **isso**
e de tanto dizer
continuei dizendo
não pessa nada **a ele**

5.3.4. Uma última proposta. Uma questão de léxico.

Início do CAP. 4, *Memoria de mis putas tristes*, de Gabriel García Márquez. E a tradução de Eric Nepomuceno (p.85).

<p>A principio del nuevo año empezábamos a conocernos como si viviéramos juntos y despiertos, pues yo había encontrado un tono de voz cauteloso que ella oía sin despertar, y me contestaba con un lenguaje natural del cuerpo.</p>	<p>No começo do ano novo a gente já se conhecia como se vivêssemos juntos e acordados, pois eu havia encontrado um tom de voz cauteloso que ela ouvia sem despertar, e me respondia com uma linguagem natural do corpo.</p>
<p>Sus estados de ánimo se le notaban en el modo de dormir.</p>	<p>Seus estados de alma eram notados em seu modo de dormir.</p>
<p>De exhausta y montaraz que había sido al principio, fue haciéndose a una paz interior que embellecía su rostro y enriquecía su sueño.</p>	<p>De exausta e assustada que tinha sido no começo, foi fazendo-se de uma paz interior que embelezava seu rosto e enriquecia seu sono.</p>
<p>Le contaba mi vida, le leía al oído los borradores de mis notas dominicales en las que estaba ella sin decirlo, y sólo ella.</p>	<p>Eu contava a minha vida, lia em seu ouvido os rascunhos de minhas crônicas dominicais em que, sem que eu dissesse, aparecia ela, e somente ela.</p>
<p>Por esa época le dejé en la almohada unos zarcillos de esmeraldas que fueron de mi madre. Los llevó puestos en la cita siguiente y no le lucían. Le llevé después unos pendientes más adecuados para el color de su piel</p>	<p>Naquela época deixei para ela no travesseiro uns brincos pingentes de esmeraldas que foram de minha mãe. Usou-os no encontro seguintes, mas não ficaram bem. Levei depois uns brincos mais adequados para a cor da sua pele.</p>
<p>Le expliqué: Los primeros que te traje no te quedaban bien por tu tipo y el corte del cabello. Estos te irán mejor. No llevó ninguno en las dos citas siguientes, pero a la tercera se puso los que le había</p>	<p>Expliquei: Os primeiros que trouxe não ficavam bem em você por causa do seu tipo e pelo corte do seu cabelo. Estes ficarão melhor. Não usou nenhum deles nos dois encontros seguintes, mas no</p>

indicado.	terceiro pôs os que eu havia indicado.
Así empecé a entender que no obedecía a mis órdenes, pero aguardaba la ocasión para complacerme.	Assim comecei a entender que não obedecia às minhas ordens, mas aguardava a ocasião para me agradar.

Por esos días me sentí tan habituado a aquel género de vida doméstica, que no seguí durmiendo desnudo sino que llevé las pijamas de seda china que había dejado de usar por no tener para quién quitármelas.	Naqueles dias me senti tão habituado com aquele gênero de vida doméstica, que não continuei dormindo nu, mas levei o pijama de seda chinesa que havia deixado de usar por não ter para quem tirar.
Empecé a leerle <i>El principito</i> de Saint-Exupéry, un autor francés que el mundo entero admira más que los franceses. Fue el primero que la entretuvo sin despertarla, hasta el punto de que tuve que ir dos días continuos para acabar de leérselo.	Comecei a ler para ela <i>O pequeno príncipe</i> de Saint-Exupéry, um autor francês que o mundo inteiro admira mais que os franceses. Foi o primeiro que a distraiu sem despertá-la, a ponto de eu precisar ir até lá dois dias seguidos para acabar de lê-lo .
Seguimos con los <i>Cuentos</i> de Perrault, la <i>Historia Sagrada, Las mil y una noches</i> en una versión desinfectada para niños, y por las diferencias entre uno y otro me di cuenta de que su sueño tenía diversos grados de profundidad según su interés por las lecturas.	Continuamos com os <i>Contos</i> de Perrault, a <i>História sagrada, As mil e uma noites</i> numa versão desinfectada para crianças, e pelas diferenças entre um e outro percebi que seu sonho tinha diversos graus de profundidade segundo seu interesse pelas leituras.
Cuando sentía que había tocado fondo apagaba la luz y me dormía abrazado a ella hasta que cantaban los gallos	Quando sentia que havia tocado o fundo apagava a luz e adormecia abraçado a ela até os galos cantarem .
Me sentía tan feliz, que la besaba en los párpados , muy suave, y una noche ocurrió como una luz en el cielo: sonrió por primera vez.	Eu me sentia tão feliz que beijava suas pálpebras , muito suave, e uma noite aconteceu como uma luz no céu: ela sorriu pela primeira vez.

É importante esclarecer que não propomos o tempo todo a tradução feita pelo aluno. As vezes, apenas a observação e o contraste do funcionamento das duas línguas (através do original e sua tradução) permitem chegar a primeiras conclusões, a um primeiro momento de compreensão dos diferentes modos de enunciar que as línguas têm e das marcas que elas deixam ao fazê-lo:

- | | |
|---|-----------------------------------|
| 1. Me sentía tan feliz, | Eu me sentia tão feliz |
| 2. que la besaba en los párpados | que beijava suas pálpebras |
| 1. Le contaba mi vida, | Eu contava a minha vida, |
| 2. le leía al oído | lia em seu ouvido |
| 1. Le llevé después | Levei depois |
| 1. Le expliqué: | Expliquei: |

Novamente a questão dos pronomes átonos (espanhol) vs. os tônicos ou nulos (português), exemplos 1. Além disso, o espanhol privilegia a expressão do possuidor com o pronome átono em lugar dos pronomes possessivos, exemplos 2.

“Uma questão de léxico”

As acepções dadas à palavra MONTARAZ por dois dicionários são as seguintes:

Diccionario da Real Academia Española – RAE -:

1. adj. que anda o está hecho a andar por los montes o se ha criado en ellos.
2. se dice del genio y propiedades agrestes, groseras y feroces.
3. m. guarda de montes o heredades.
4. mayordomo de campo, capataz que tiene a su cargo las labores y los ganados.

Diccionario María Moliner:

1. adj. se aplica a los animales grandes que viven en libertad en el bosque. “Salvaje”.
2. Aplicado a personas, se dice de la que hace la vida natural, propia de los animales en el monte.
3. Rudo y resistente y capaz de soportar esa vida.

4. Rústico y de maneras toscas. Arisco. Insociable.
5. m. Guarda de montes o fincas.
6. Capataz de una finca.

Propomos aqui que, em pequenos grupos e com base nas acepções e nos sentidos encontrados nelas, façam a tradução da palavra MONTARAZ. Pensamos que os resultados serão, sem dúvida, diferentes. Após a justificativa das escolhas feitas, compararemos as soluções dadas pelos alunos com a feita pelo tradutor: ASSUSTADA. Em seguida as acepções sugeridas para essa palavra pelo Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis:

assustado

as.sus.ta.do

adj (*part* de *assustar*) **1** Que se assustou; amedrontado, apavorado, espantado. **2** Indeciso, medroso, tímido, trêmulo. **3** Diz-se da água tépida. **4** Diz-se do chá ou café, quando é servido fraco e descorado. *sm* Baile íntimo e improvisado.

Sem dúvida houve aqui uma “interpretação” do tradutor, interessante de ser discutida. Especialmente porque como mantivemos ao longo do trabalho, há muitas traduções possíveis e cada uma terá suas implicações.

Na quarta e última parte do trabalho, apresentaremos algumas conclusões a partir da comparação entre o observado nos exercícios de tradução propostos no Manual de Idel Becker, os comentários dos entrevistados e nossos esboços de exercícios.

6. QUARTA PARTE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, referimo-nos ao uso de exercícios de tradução na aula de E/LE, não como um método, mas sim como uma estratégia pedagógica que permite abordar certas questões específicas, sejam elas sintáticas, morfológicas, lexicais ou semântico-discursivas¹⁵. Essas questões terão que ser percebidas pelo aprendiz ao longo do tempo e com a experiência no processo de aquisição, e pelo tradutor no desenvolvimento da sua capacidade tradutória. Como com qualquer outra estratégia relacionada a um processo de ensino/aprendizagem, o professor deverá fazer suas escolhas e ter claros os fundamentos que as sustentem. Em primeiro lugar, por que aproveitar essa estratégia de trabalho? Mas também: o que trabalhar, quando e como? Norteados por essas perguntas, entendemos que os exercícios trazem a possibilidade de exteriorizar e conscientizar o processo de tradução interior vivido pelo aluno.

E são também essas perguntas as que nos permitem comparar as diferentes possibilidades de uso dos exercícios, sugeridas ao longo do trabalho. Por um lado, os exercícios propostos por Idel Becker no *Manual* e, por outro, os sugeridos pelos entrevistados e por nós mesmos na terceira parte do trabalho. Entendemos que uns e outros remetem a territórios diferentes, devido às diferenças nos paradigmas em relação à língua, ao processo de aquisição da mesma, aos espaços de maior e menor dificuldade entre as línguas, e fundamentalmente ao porquê dos usos dos exercícios.

Os exercícios do *Manual* mostram estar em sintonia com uma representação de língua e de metodologia de ensino existente à época – espanhol, língua parecida, língua fácil -, defendido pelo autor, de certa forma, pela própria materialidade do *Manual* e dos exercícios. E se por um lado esses exercícios parecem querer conferir a aquisição de um tópico linguístico, através de uma única resposta possível que estará correta ou não, por outro, os entrevistados apontam para outras possibilidades de uso. Descreve-se uma ampla gama que permite abordar questões diversas. Além de poder conferir um conhecimento gramatical específico, enumeramos outras possibilidades para ser trabalhadas por meio dessa estratégia pedagógica, e que consideramos importantes e ricas de explorar:

¹⁵ Alguns exemplos: os diferentes usos dos gerúndios nas duas línguas, o *dativo posesivo y ético* como marcas do espanhol, as diferentes frequências de uso das passivas sintéticas e analíticas, diferentes frequências de uso dos possessivos átonos e tônicos, o sujeito pronominal pleno vs. o sujeito nulo, a omissão do artigo em português, o singular do português vs. o plural do espanhol, o uso do verbo *gustar* / *gostar*, as questões discursivas, dentre outras possibilidades.

- a suposta transparência entre as línguas,
- o estranhamento que muitas estruturas provocam,
- as interseções parciais de sentido que uma palavra tem nas duas línguas,
- as formas peculiares de enunciar em uma e outra língua, e os exercícios como uma forma de “aumentar” ou “iluminar” essas discursividades e também de ajudar a criar um hiato entre as línguas.
- as várias traduções possíveis,
- as diversas questões de ordem gramatical, sintáticas, lexicais, etc.

Fica, pois, em aberto esta questão para uma possível continuidade deste trabalho: propor exercícios que nos permitam exemplificar cada um desses *espaços* acima propostos.

BIBLIOGRAFIA

- BATALHA, Maria Cristina e PONTES Jr. Geraldo Ramos, “A tradução como prática da alteridade”. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, vol. 1, n. 13, 2004. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/viewFile/6230/584. Acesso: março, 2010.
- BECKER, Idel, **Manual de Español**. 6. ed. São Paulo: Nobel, 1988.
- BRIONES, Ana Isabel. **O método contrastivo e a prática da tradução no ensino do português e do espanhol para hispano e lusofalantes de nível avançado**. Disponível em: <http://members.fortunecity.com/prgalvao/Ometodocontrastivoeapratica.htm>. Acesso em: fevereiro 2010.
- CAMPOS FIGUEIREDO, V. A. C. A dimensão pragmática da tradução no ensino aprendizagem da língua estrangeira especializada. **Revista Tradução e Comunicação**, nº 16, 2007, p. 101-107.
- CASADO, Ana Ballester; GUERRERO, Maria Dolores Chamorro. La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. In: **III Congreso Nacional de ASELE**. El Español como Lengua Extranjera: de la Teoría al Aula. Málaga, 1991. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0391.pdf. Acesso em: fevereiro 2010.
- CELADA, M. Teresa. Un equívoco histórico. In: INDURSKY F.; FERREIRA M. C. L. **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999a.
- _____. Efectos de ciertos imaginarios y efectos de lo real en el proceso de enseñanza/aprendizaje de español en Brasil. In: **Anales de la I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas**. Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Asuntos Académicos. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, 1999b.
- _____. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Tese de doutorado, IEL, Unicamp, Campinas, 2002.
- CESTARO, Selma Alas Martins. **O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia**. Disponível em: www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm. Acesso: janeiro, 2010.
- CINTRÃO, H. P.: **Colocar lupas, transcriar mapas. Iniciando o desenvolvimento da competência tradutória em nível básico de espanhol como língua estrangeira**. Tese de doutorado, Departamento de Letras Modernas da FFLCH USP, São Paulo, 2006.
- CORTÁZAR, Julio. **Historias de Cronopios y de Famas**. Buenos Aires: Alfaguara, 1995.

_____. **Histórias de Cronópios e de Famas**. 12. ed. Tradução de Gloria Rodríguez. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

DAHER, M. D. C. Enseñanza del español y políticas lingüísticas em Brasil. **Revista Hispanista**, nº 27. Niteroi, 2006. Disponível em: www.cefetcuiaba.edu.br/Site2009/revista/Artigos/PDF/oensinodoespanholcomolinguas estrangeiraifmt.pdf. Acesso em: fevereiro 2010.

GAIOTTI, Claudia. Ideologías y textos de prensa. In: KLETT, Estela *et al.* **Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual**. Buenos Aires: Araucaria Editora, 2005.

GIGLIO, C. L. F de Macedo. **A compreensão leitora em Manuais de espanhol como língua estrangeira de 1945 a 1990**. Dissertação de mestrado, Instituto de Letras da UFF, Niterói, 2006.

GONZÁLEZ, N. M, **Cadê o Pronome? O Gato Comeu? Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos**. Tese de doutorado, Departamento de Lingüística da FFLCH USP, São Paulo, 1994.

_____. Lugares de reflexión en la formación del profesor de E/LE (La particular situación de Brasil). **Red ELE** – Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, n. 0, mar. 2004.

HERNÁNDEZ, M. Rosario. La traducción pedagógica en la clase de E/LE. **Revista Scientia Traductions**, n. 3, nov. 2006.

KLETT, Estela. **Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual**. Buenos Aires: Araucaria Editora, 2005.

_____. (org.). **Recorridos en didácticas de las lenguas extranjeras**. Buenos Aires: Araucaria Editora, 2007.

LUCINDO, Emy Soares. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. *Scientia Traductionis*, vol. 0, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/12933/12064>. Acesso em: fevereiro 2010.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Memoria de mis putas tristes**. Buenos Aires. Sudamericana: 2004.

_____. **Memória de minhas putas tristes**. 21. ed. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2009.

ORLANDI, E.P, **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

OTTONI, Paulo (org.). **Tradução**. A prática da diferença. 2. ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

REVUZ, C. A Língua Estrangeira, entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I, **Linguagem e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/Fapesp, 1988.

RODRIGUES, Beatriz Gama. Breve Retrospectiva do Curso de Letras no Brasil. In: **V Jornada da HISTEDBR**. Instituições Escolares Brasileiras: História, Historiografia e Práticas, Sorocaba, 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada5/TRABALHOS/GT7_F_PROFESSORES/7/707.PDF. Acesso: dezembro 2009.

RÓNAI, Paulo. **Babel & Antibabel ou o problema das línguas universais**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

_____. **Escola de Tradutores**. 4. ed. Rio de Janeiro: Educom, 1976.

_____. **A tradução vivida**. 2. ed. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

RULFO, Juan, **Pedro Páramo y el llano en llamas**. Barcelona: Planeta, 1972.

_____. **Pedro Páramo**. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Edições BestBolso, 2009.

SANCHEZ PÉREZ, Aquilino. **Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera**. Madrid: Sociedad General Española de Librerías, 1992.

SEDYCIAS J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. 2. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

WELKER, Herbert Andreas. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não? In: **Horizontes de Linguística Aplicada**, 2.3, p. 149-163, Brasília, 2003a. Disponível em: <http://vsites.unb.br/il/let/welker/tradfras.doc>. Acesso: dezembro 2009.

ANEXO A

AMÉRICA

Yo creí siempre que en la América nuestra no era posible hablar de muchas patrias, sino de una patria grande y única; yo creí siempre que si es alta la idea de la patria, expresión de todo lo que hay de más hondo en la sensibilidad del hombre: amor de la tierra, poesía del recuerdo, arrobamientos de gloria, esperanzas de inmortalidad, en América, más que en ninguna otra parte, cabe, sin desnaturalizar esa idea, magnificarla, dilatarla; depurarla de lo que tiene de estrecho y negativo, y sublimarla por la propia virtud de lo que encierra de afirmativo y fecundo: cabe levantar sobre la patria nacional, la Patria americana, y acelerar el día en que los niños de hoy, los hombres del futuro, preguntados cuál es el nombre de su patria, no contesten con el nombre de Brasil, ni con el nombre de Chile, ni con el nombre de Méjico, porque contesten con el nombre de América.

Toda política internacional americana que no se oriente en dirección a ese porvenir y no se ajuste a la preparación de esa armonía, será una política vana y descarriada.

JOSÉ ENRIQUE RODÓ
(uruguayo)

ANEXO B

Lección 8: Divergencias léxicas (p. 48).

EJERCICIOS

1. Traduzcan al portugués las siguientes palabras e indiquen las divergencias gráficas y prosódicas:

disnea, pronosticar, sumergir, traslúcido, escéptico, inhumano, ómnibus, hierba, súbdito, neumático, columna.

2. Organicen grupos de heterotónicos, con base en los siguientes ejemplos:

alcohol, anemia, atrofia, burocracia, democracia, gaucho, impar, nostalgia, periferia, atmósfera, cóndor, edén, oxígeno, policía, síntoma.

3. Compongan grupos de heterogénicos, basados en los siguientes ejemplos:

el árbol, el color, la cárcel, el vértigo, la miel, el estreno la sangre, la señal, el fraude, la sonrisa, el origen, el síncope la costumbre, la cumbre, el rezo, la legumbre, el viaje.

4. Traduzcan al portugués las siguientes frases e indiquen los grupos de heterosemánticos:

Es un hombre *distinto*. Surgió en el *palco* del teatro. Lleva un pañuelo *rojo* en la cabeza. Quiso limpiarlo con una *escoba*. El túnel del Simplón tiene 20.000 metros de *largo*. Ese alumno es *torpe* para el dibujo.

As lecciones que propõem os dois sentidos nos exercícios:

Lección 11: Pronombres personales, leísmo, laísmo, voseo (p. 61).

EJERCICIOS

1. Completar las siguientes frases, traduciendo los pronombres que van entre paréntesis:

(O SENHOR) es bueno.
(A SENHORA) es generosa.
(Eu) ... voy a la escuela.
(Tu) ... eres esperado.
(ELE) ... y (ELA) (LHE) preparan una sorpresa.
(Nós) (NOS) ... hemos perjudicado.
A (vós) ciudadanos, la patria (vos) ... llama.
(ELES) (VOS) ... dijeron la verdad.
Amad (vos) los unos a los otros.
¿Llamaron (OS SENHORES)?
¡No (o) ... esperen (as senhoras)!
(Vós) sois las mejores alumnas.
(LHE) ... prometí a (ELA) ... que (LHE) ... hablaría a (o SENHOR)
(LHE) ... disparó un tiro y (o) ... mató.

2. Traducir al portugués:

El caballero que os espera. Ustedes son hombres dignos.
¿Quiénes más hidalgas que ustedes? ¡Ustedes, chicos, salgan de ahí! Usted es correcto. Fue muy amable usted. ¿Está usted lista? Ello no me interesa.

Lección 12: Pronombres posesivos, demostrativos, relativos, interrogativos, indefinidos
(p. 64 e 65).

EJERCICIOS

1. Completar las siguientes frases, traduciendo los pronombres que van entre paréntesis:

- En la batalla los (NOSSOS) triunfaron.
(NINGUÉM) lo sabe.
(ESSES) fueron los toreros (CUJAS)
hazañas aplaudimos.
(ESTE) es el hombre de (QUEM)
hablamos.
¿(QUAL) compraste?
(AQUELES) son los niños a (QUEM)
enseñamos.
(ALGUÉM) ha abierto la puerta.

- El caballero (CUJO) trato nos ha encantado.
No se sabe (QUEM) vendrá.
Los siete sabios a (QUEM) tanto venera la
Grecia.
(QUALQUER UM) sirve.
(ESSAS) son las alumnas con (QUEM)
..... estudiamos.
Dame lo (MEU) y quédate con lo (TEU)
.....
¿(QUEM) son los culpables?

2. Traducir las siguientes frases:

Uno lo dijo. Unos lo contaron anoche. Cuando uno
confiesa y llora su culpa, merece compasión. A veces uno
no sabe qué hacer. No está una siempre de buen humor.
Cuando unos rien otros lloran. Alguno habrá. No hay
ninguno. Todo convida a meditar. Mucho quieres. Harto
entiende.

Lección 17: Ejercicios sobre adverbios (p. 78 e 79).

EJERCICIOS SOBRE ADVERBIOS

1. Traducir al portugués los adverbios y locuciones adverbiales que van subrayados:

¿Dónde queda la casa?

Miré a hurtadillas.

Empezaron anteayer las vacaciones.

Lo hizo en un santiamén.

Habla quedo.

A raíz de los acontecimientos estalló la revolución.

Mientras V. espera, lea un diario.

Juan habla a troche y moche.

Le pegaron recio.

El jefe lo miró de hito en hito.

Entró en su cuarto a la chita callando.

Creía en ello a pie juntillas.

"Ya en los nidos de antaño no hay pájaros hogaño."

—¿Es eso verdad? —¡Absolutamente!

Llegó anoche el equipo de fútbol del país hermano.

2. Completar las oraciones, traduciendo al castellano los adverbios y modos adverbiales (entre paréntesis):

Fuimos al cine (ONTEM À NOITE) ...

(SOBRETUDO) ... no me pidas que vaya.

El ascensor quedó (EM CIMA) ...

¿Sabe Ud. (ONDE) ... queda la calle Corrientes?

¿(DONDE) ... vienen esos hombres?

Esos comerciantes se enriquecen (A OLHOS VISTOS) ...

¡(NÃO) ... deje de llegar (CEDO) ...!

Acorralado, el joven daba golpes (A TORTO E A DIREITO) ...

(AINDA) ... no regresó de la escuela.

Aquí se vende al (POR ATACADO) ... y (A VAREJO) ...

Queda (MUITO) ... (LONGE) ...

Se cansó con el (MUITO) ... correr.

Es (MUITO) ... bueno.

Explica (MUITO) ... bien.

Se lo censuran (MUITO) ...

Así queda (MUITO) ... mejor.

Marchaban (ÀS APALPADELAS) ... en la tiniebla.

El empleado consintió (DE MÁ VONTADE, RESMUNGANDO) ...

(ENQUANTO) ... viva le quedaré agradecido.

Lección 18: Preposiciones y conjunciones (p. 81 e 82).

EJERCICIOS SOBRE PREPOSICIÓN Y CONJUNCIÓN

1. Traducir al portugués las preposiciones y conjunciones que van impresas en *itálica*:

Compareció *ante* el juez. *Ante* todo venga Ud. *hasta* acá. Tuvo suerte, *aunque* no la mereciera. *Empero*,

vosotros salvaréis la patria. Dije *entre* mí, no haré yo tal cosa. La niña miraba *hacia* el tejado. *Hacia* allí queda el puente. *Hacia* la sierra está lloviendo. Voy *hacia* casa. Al viejo bosque se fue *por* leña. No puede salir *so* pena de ser castigado. *Tras* ella todos al bosque han ido. Mañana es feriado, *así que* no hay clase. Triunfó *puesto que* era honesto, trabajador e inteligente.

2. Completar las oraciones, traduciendo al español las preposiciones y conjunciones (entre paréntesis):

El niño quedó (SOB) ... tutela.

Va (PARA, EM DIREÇÃO A, RUMO A) ... el puerto.

Es leal (ATÉ) ... con los enemigos.

Voy al teatro (À PROCURA DE) ... una entrada.

(NEM) ... voy (NEM) ... iré.

Lobos (E) ... hienas aparecían en la floresta.

Pidió aguja (E) ... hilo.

(DESDE JÁ) ... quedas invitado.

Nadie lo sabe, (SENÃO) ... Octavio.

No hables mucho, (MAS, SENÃO) ... escucha y calla.

Estudia (SE) ... no quieres ser un ignorante.

Pienso, (LOGO) ... existo.

(EMBORA) ... corría mucho, lo alcanzaron.