

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO – CCE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO – PGET**

Noemi Teles de Melo

**A IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO  
ESTRATÉGIA À PRODUÇÃO ESCRITA: RESSIGNIFICANDO A  
TRADUÇÃO NO ENSINO DE ELE**

Florianópolis  
2017



Noemi Teles de Melo

**A IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO  
ESTRATÉGIA À PRODUÇÃO ESCRITA: RESSIGNIFICANDO A  
TRADUÇÃO NO ENSINO DE ELE**

Tese submetida ao Programa de  
Pós-Graduação em Estudos da  
Tradução da Universidade  
Federal de Santa Catarina para  
a obtenção do Grau de Doutora  
em Estudos da Tradução.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria  
José Roslindo Damiani Costa

Florianópolis  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Melo, Noemi Teles de

A implementação da sequência didática como estratégia à produção escrita : Resignificando a tradução no ensino de ELE / Noemi Teles de Melo ; orientadora, Maria José Roslindo Damiani Costa, 2017.

315 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Estudos da Tradução. 2. Tradução Funcionalista. 3. Ensino de LE. 4. Sequência Didática. 5. Receita Culinária. I. Costa, Maria José Roslindo Damiani. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.

Noemi Teles de Melo

**A IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO  
ESTRATÉGIA À PRODUÇÃO ESCRITA: RESSIGNIFICANDO A  
TRADUÇÃO NO ENSINO DE ELE**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora” e aprovada em sua forma final pelo Programa Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 15 de dezembro de 2017.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dirce Waltrick do Amarante  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José Roslindo Damiani Costa  
Orientadora (UFSC/PGET)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely  
Membro (UFSC/PGI)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sinara de Oliveira Branco  
Membro (UFSC/PGI)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Meta Elisabeth Zipser  
Membro (UFSC/PGET)



*À Laurinha, luz da minha vida.*



## AGRADECIMENTOS

Há muito o que agradecer durante essa jornada de 4 anos e 4 meses. Foram muitas as pessoas que me apoiaram e me incentivaram nessa caminhada:

Aos meus pais, que sempre me incentivaram nos estudos e confiaram em mim. Obrigada por serem exemplo de pessoas batalhadoras. Obrigada por tudo!

Ao grande companheiro da minha vida, Wagner. Obrigada pelo apoio e pelo incentivo em todos os momentos difíceis. Esta conquista é nossa! Te amo!

À minha doce Laurinha, a quem dedico esta tese. Nós escrevemos juntas este trabalho, ora com você ainda no meu ventre e agora fora dele. Obrigada pelo aprendizado diário, pelo amor que recebo, pelos abraços e beijos. Te amo infinito, minha filha!

À minha querida orientadora Zeca, pelo acolhimento, pelo carinho, pelas palavras de apoio e principalmente por sempre acreditar em mim. Você é uma das grandes responsáveis por eu ter chegado até aqui. É uma professora e pesquisadora que inspira. Sou muito grata por tudo o que você já fez por mim. Deixo registrado aqui toda a minha admiração pela profissional comprometida e ética, e pela pessoa sensível e humana que você é.

Às minhas queridas Camila, Maria, Brenda, Letícia, Thaís, Cláudia e Deise, obrigada pela amizade, pela parceria, pela presença (ainda que algumas estejam geograficamente distantes, estamos sempre perto de coração). Todas as palavras de incentivo e de apoio foram e continuam sendo muito valiosas pra mim. Obrigada por compreenderem a minha ausência em vários momentos para que eu pudesse concluir este trabalho. Agradeço ao universo por colocar vocês na minha vida.

Às professoras da banca examinadora: Sinara Branco, Meta Zipser e Raquel D'Ely, obrigada pela leitura atenciosa e pelas valiosas contribuições para esta pesquisa.

À Universidade Federal de Santa Catarina e à Pós-Graduação em Estudos da Tradução, pela oportunidade e pelo apoio.

À CAPES pelo auxílio financeiro tão importante para a realização desta pesquisa.



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo propor a tradução como estratégia à produção escrita no ensino de LE através da sequência didática. A fundamentação teórica está ancorada no funcionalismo alemão que concebe a tradução como uma atividade intercultural (NORD, 2016) e no conceito de sequência didática (SD), que, segundo Dolz, Noverraz et al (2004, p. 97), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. Sendo assim, este estudo elabora e aplica uma SD em uma turma de 9 alunos do Curso de Letras Espanhol/UFSC no 1º semestre de 2014. A SD propõe a tradução de receitas culinárias brasileiras ao público-alvo hispanofalante. Com o objetivo de proporcionar reflexões sobre os fatores intra e extralinguísticos que envolvem a tradução, em uma das etapas da SD propomos o uso do Google Tradutor (GT). Nesta etapa os alunos identificam diversas inadequações de tradução da ferramenta e percebem que a atividade tradutória não é simplesmente um ato mecânico de transpor códigos de uma língua para outra, já que se trata de uma atividade complexa que deve ser planejada e direcionada a um público-alvo inserido em seu contexto sócio histórico e cultural. A partir desta reflexão, verificamos no decorrer das etapas da SD um aprimoramento nas produções escritas, visto que a cada etapa o aluno tem a oportunidade de repensar suas escolhas tradutórias afim de produzir um texto coerente com a situação comunicativa. Por compreendermos a tradução como produção textual (Demétrio, 2014), para as análises das traduções dos participantes da pesquisa utilizamos como critério os seguintes princípios de textualidade propostos por Beaugrande & Dressler (1981): intencionalidade, informatividade, coesão e coerência e também nos elementos não-verbais e elementos suprassegmentais postulados por Nord (2016).

**Palavras-chave:** Tradução Funcionalista. Google Tradutor. Ensino de LE. Sequência Didática. Receita Culinária.



## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo proponer la traducción como estrategia a la producción escrita en la enseñanza de LE a través de la secuencia didáctica. El aporte teórico está basado en el funcionalismo alemán que concibe la traducción como una actividad intercultural (Nord, 2016) y en el concepto de secuencia didáctica (SD), que según Dolz, Noverraz et al (2004, p. 97) “es un conjunto de actividades escolares organizadas, de manera sistemática, alrededor de un género oral o escrito”. De esta forma, este estudio elabora y aplica una SD a 9 alumnos del Curso de LetrasEspañol/UFSC en el primer semestre de 2014. La SD propone la traducción de recetas culinarias brasileñas al público meta hispanohablante. Con el objetivo de proporcionar reflexiones acerca de los factores intra y extratextuales que abarca la traducción, en una de las etapas de SD proponemos el uso del Google Traductor (GT). En esta etapa los alumnos identifican diversas inadecuaciones de traducción de la herramienta y perciben que la actividad traductoria no es simplemente un acto mecánico de transponer códigos de una lengua a otra, sino una actividad compleja que debe ser planificada y direccionada a un público meta insertado en su contexto socio histórico cultural. A partir de esta reflexión, verificamos a lo largo de las etapas de la SD un perfeccionamiento en las producciones escritas, visto que a cada etapa el alumno tiene la oportunidad de repensar sus elecciones traductorias con el objetivo de producir un texto coherente con la situación comunicativa. Por entender la traducción como producción textual (Demétrio, 2014), para los análisis de las traducciones de los participantes de la investigación utilizamos como criterio de evaluación los siguientes principios de textualidad propuestos por Beaugrande & Dressler (1981): intencionalidad, informatividad, cohesión y coherencia y también los elementos no-verbales y elementos suprasegmentales postulados por Nord (2016).

**Palabras clave:** Traducción Funcionalista. Google Traductor. Enseñanza de LE. Secuencia Didáctica. Receta Culinaria.



## ABSTRACT

The objective of this study is to use translation as a resource when it comes to text production in the context of foreign language teaching through didactic sequence. The theoretical framework is based on the German functionalist translation theory which approaches the translation as an intercultural activity (NORD, 2016). Therefore, it is also based on the didactic sequence concept described by Dolz, Noverraz et al (2004, p. 97) as "a set of organized activities from school involving oral or written genre." Thus, a didactic sequence was elaborated and applied in a class of 9 students from the Spanish Language and Literature Undergraduate Program - UFSC in the first semester of 2014. Furthermore, the didactic sequence proposal was to translate Brazilian cooking recipes into Spanish. In order to provide reflections on the intra and extralinguistic factors that involve translation, in one of the didactic sequence stages, the students were able to translate the text through Google Translate. So, the students had the opportunity of identifying several translation deficiencies of the tool and they could also realize how translation works. Especially because it is not a simply activity or a mechanical action that exchange linguistic codes from one language into another, but a complex activity that must be planned and directed to a target audience in its socio-historical and cultural context. Based on this reflection, it was verified during the didactic sequence stages an improvement of the text production because at each stage the student had the opportunity of rethinking on his / her translation choices in order to write a coherent text with the communicative situation. Once the translation is seen as a text production, (Demétrio, 2014) the evaluation criterion used for students' translation analysis has followed the texture principles proposed by Beaugrande & Dressler (1981): intentionality, informativity, cohesion, coherence and also suprasegmental nonverbal elements postulated by Nord (2016).

**Keywords:** Functionalist Translation. Google Translate. Foreign Language Teaching. Didactic Sequence. Cooking Recipe.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>25</b>
<b>1 A TRADUÇÃO NA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA.....</b>	<b>35</b>
1.1 OLHAR FUNCIONALISTA SOBRE A TRADUÇÃO.....	35
1.1.2 Pesquisas com viés funcionalista no TRAC – Tradução e Cultura/UFSC.....	42
1.2 TEXTO NA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA: UMA PRÁTICA SOCIAL.....	56
1.3 O TEXTO NA ÓTICA DOS ESTUDOS DA TEXTUALIDADE. . .	59
<b>2 TRADUÇÃO, GÊNERO TEXTUAL E ENSINO DE LE.....</b>	<b>65</b>
2.1 GÊNERO TEXTUAL E ENSINO DE LE.....	65
2.2 TRADUÇÃO COMO ESTRATÉGIA À PRODUÇÃO TEXTUAL – NOVAS PERSPECTIVAS.....	69
2.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ENSINO DE LE: A CONSTRUÇÃO DO TEXTO.....	77
2.4 TRADUTOR AUTOMÁTICO E ENSINO DE LE.....	82
2.4.1 Propostas de uso de tradutor automático no ensino de LE.....	84
<b>3 MÉTODO.....</b>	<b>91</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	91
3.2 PROJETO PILOTO.....	93
3.2.1 Projeto Piloto aplicado a alunos do Curso de Letras Espanhol/UFSC.....	93
3.2.2 Contexto Educacional do Projeto Piloto.....	96
3.2.3 Curso de Letras Espanhol/UFSC.....	96
3.2.4 Disciplina Língua Espanhola II.....	98
3.2.5 Os agentes da pesquisa: os alunos.....	98
3.2.6 Instrumentos de coleta de dados.....	99

3.2.6.1	Questionário.....	99
3.2.6.2	Notas de campo.....	102
3.2.6.3	Seminário de avaliação das atividades.....	102
3.2.7	Critérios para a seleção dos textos utilizados no Projeto Piloto..	102
3.2.8	Descrição das atividades tradutórias.....	103
3.2.8.1	Atividade de tradução 1 (AT1).....	104
3.2.8.2	Atividade de Tradução 2 (AT2).....	108
3.2.8.3	Atividade de Tradução 3.....	112
3.2.9	Seminário de avaliação das atividades.....	116
3.3	Considerações sobre o Projeto Piloto.....	118
3.4	Contexto educacional da SD receita culinária.....	120
3.4.1	Os agentes da pesquisa: os alunos.....	121
3.4.1.1	A pesquisadora.....	121
3.4.1.2	Professora da disciplina.....	122
3.4.2	A disciplina Tradução e Ensino.....	123
3.4.2.1	Tópico Zero – Navegando outros mares.....	128
3.5	A SD receita culinária.....	135
3.5.1	Receita culinária: gênero instrucional.....	135
3.6	Compartilhando receitas (1ª etapa).....	141
3.7	Compartilhando sabores do Brasil (2ª etapa).....	142
3.8	Negociando sentido e sabores - Google Tradutor (3ª etapa).....	142
3.9	Reescrita da receita - acertando o ponto - 1ª versão (4ª etapa).....	143
3.10	Últimas pitadas - 2ª versão (5ª etapa).....	144
3.11	Pronto para servir - versão final (6ª etapa).....	145
3.12	Questionário aplicado após a SD (7ª etapa).....	146
3.13	Critérios para a seleção dos textos-fonte.....	146

3.14 Critérios de avaliação das traduções.....	147
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>149</b>
4.1 Análise da dupla A1.....	149
4.1.1 Análise da 1ª etapa (dupla A1).....	149
4.1.2 Análise da 2ª etapa (dupla A1).....	151
4.1.3 Análise da 3ª etapa (dupla A1).....	153
4.1.4 Análise do texto-fonte (dupla A1).....	155
4.1.5 Análise da 4ª, 5ª e 6ª etapas (dupla A1).....	158
4.1.6 Análise da 7ª etapa (dupla A1).....	168
4.2 Análise da dupla A2.....	170
4.2.1 Análise da 1ª etapa (dupla A2).....	170
4.2.2 Análise da 2ª etapa (dupla A2).....	172
4.2.3 Análise da 3ª etapa (dupla A2).....	173
4.2.4 Análise do texto-fonte (dupla A2).....	174
4.2.5 Análise da 4ª, 5ª e 6ª etapas (dupla A2).....	176
4.2.6 Análise da 7ª etapa (dupla A2).....	182
4.3 Análise da dupla A3.....	184
4.3.1 Análise da 1ª etapa (dupla A3).....	184
4.3.2 Análise da 2ª etapa (dupla A3).....	185
4.3.3 Análise da 3ª etapa (dupla A3).....	186
4.3.4 Análise do texto-fonte (dupla A3).....	188
4.3.5 Análise da 4ª, 5ª e 6ª etapas (dupla A3).....	189
4.3.6 Análise da 7ª etapa (dupla A3).....	196
4.4 Análise da dupla A4.....	198
4.4.1 Análise da 1ª etapa (dupla A4).....	199
4.4.2 Análise da 2ª etapa (dupla A4).....	200

4.4.3 Análise da 3ª etapa (dupla A4).....	201
4.4.4 Análise do texto-fonte (dupla A4).....	202
4.4.5 Análise da 4ª, 5ª e 6ª etapas (dupla A4).....	204
4.4.6 Análise da 7ª etapa (dupla A4).....	209
4.5 Análise Do aluno A5.....	211
4.5.1 Análise da 1ª etapa (aluno A5).....	211
4.5.2 Análise da 2ª etapa (aluno A5).....	212
4.5.3 Análise da 3ª etapa (aluno A5).....	214
4.5.4 Análise do texto-fonte (aluno A5).....	215
4.5.5 Análise da 4ª, 5ª e 6ª etapas (aluno A5).....	216
4.5.6 Análise da 7ª etapa (aluno A5).....	224
4.6 Recepção das traduções pelo público-alvo hispanofalante.....	226
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>229</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>235</b>
ANEXO A – Caldeirada de Tucunará (dupla A1).....	243
ANEXO B – Filé de peixe com banana-da-terra (dupla A2).....	253
ANEXO C – Arroz de carreteiro (dupla A3).....	263
ANEXO D – Cuscuz Paulista (dupla A4).....	275
ANEXO E – Vatapá (aluno A5).....	289
APÊNDICE A – Questionário do projeto piloto.....	303
APÊNDICE B – Questionário aplicado após a SD receita culinária....	305
APÊNDICE C – Plano de ensino da disciplina Tradução e Ensino de LE .....	307
APÊNDICE D – Questionário aplicado a hispanofalantes.....	311
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	313

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema da sequência didática.....	79
Figura 2: Imagem de abertura da AT1 – teste piloto.....	103
Figura 3: Imagem de abertura da AT2 – teste piloto.....	109
Figura 4: Imagem de abertura da AT3 – teste piloto.....	113
Figura 5: Abertura da disciplina Tradução e Ensino em LE.....	128
Figura 6: Abertura do Tópico Zero da disciplina Tradução e Ensino em LE.....	129
Figura 7: Tópico Zero – Atividade 1 (Disciplina Tradução e Ensino em LE).....	130
Figura 8: Tópico Zero – Atividade 2 (Disciplina Tradução e Ensino em LE).....	132
Figura 9: Tópico Zero – Atividade 3 (Disciplina Tradução e Ensino em LE).....	134
Figura 10: Imagem de abertura da SD – Tópico 3.....	137
Figura 11: Compartilhando receitas – 1ª etapa.....	141
Figura 12: Tópico 3 – Atividade 2.....	142
Figura 13: Análise GT – 3ª etapa.....	143
Figura 14: 1ª versão da receita – 4ª etapa.....	144
Figura 15: 2ª versão da receita – 5ª etapa.....	145
Figura 16: Tópico 3 – Atividade 6.....	146

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelo de Análise Textual de Nord.....	39
Quadro 2: Pesquisas com viés funcionalista (TRAC/UFSC).....	48
Quadro 3: Tradução como produção textual.....	61
Quadro 4: Etapas do Projeto Piloto.....	94
Quadro 5: Questionário – Pergunta 1 – teste piloto.....	100
Quadro 6: Questionário – Pergunta 2 – teste piloto.....	101
Quadro 7: Atividade de tradução 1 – teste piloto.....	104
Quadro 8: Atividade de tradução 1 – teste piloto.....	105
Quadro 9: Atividade de tradução 2 – teste piloto.....	109
Quadro 10: Análise da Atividade de tradução 2 – teste piloto.....	110
Quadro 11: Atividade de tradução 3 – teste piloto.....	113
Quadro 12: Análise da atividade de tradução 3 – teste piloto.....	114
Quadro 13: Do projeto piloto à SD receita culinária.....	119
Quadro 14: Tópicos, objetivos e atividades da disciplina Tradução e Ensino.....	124
Quadro 15: Tópico Zero – atividade 1 (Disciplina Tradução e Ensino).....	129
Quadro 16: Tópico Zero – atividade 2 (Disciplina Tradução e Ensino).....	131
Quadro 17: Tópico Zero – atividade 3 (Disciplina Tradução e Ensino).....	133
Quadro 18: Contexto de tradução da SD.....	138
Quadro 19: Receitas culinárias brasileiras.....	138
Quadro 20: Etapas da SD receita culinária.....	139

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

GT – Google Tradutor

HQ – História em quadrinhos

LE – Língua estrangeira

LM – Língua materna

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PGET – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

SD – Sequência Didática

TCE – Termo de Consentimento Esclarecido

TRAC – Grupo de Pesquisa Tradução e Cultura

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina



## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida na área dos Estudos da Tradução na interface Tradução e Ensino. Especificamente, este trabalho desenvolveu-se na linha de pesquisa Tradução e Ensino de Línguas do grupo Tradução e Cultura (TRAC) – coordenado pelas professoras e pesquisadoras Meta Elisabeth Zipser e Maria José Damiani Costa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O grupo é formado por mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução PGET/UFSC – cujo interesse é pesquisar a tradução como atividade intercultural criando interfaces com outras áreas de conhecimento.

O tema do presente estudo no cenário brasileiro ainda é pouco explorado, visto que o número de pesquisas de mestrado e doutorado publicadas é incipiente. Em uma breve pesquisa realizada na página web da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)<sup>1</sup> com as palavras-chave *tradução e ensino de línguas* surgem 44 ocorrências, porém apenas 18 estudos apresentam propostas práticas de uso da tradução na aprendizagem de língua estrangeira (LE).

Estes números pouco representativos em pesquisas nesta área pode-se compreender pelo fato de que a tradução foi durante muito tempo banida da sala de aula, especialmente pelo método direto que postulava que o estudante deveria receber somente *input* linguístico em LE e a comunicação se dava através de gestos e gravuras em que o aluno era estimulado a “pensar” na LE (LEFFA, 1988).

Diante dessa perspectiva de ensino de línguas a tradução não tinha espaço, uma vez que se acreditava que a presença da língua materna (LM) era um fator negativo que comprometia a fluência na LE.

Não obstante, quando a tradução eventualmente surgia no ensino de línguas ainda estava ancorada nos pressupostos teóricos do Método Gramática-Tradução. Segundo Leffa (1988), este método foi o que mais

---

1 Em <<http://bdttd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 25 de out. 2017.

perdurou na história do ensino de línguas e surgiu na época do Renascimento especificamente para o ensino do grego e do latim, em que se pretendia ensinar a LE através de textos literários. Seus principais objetivos consistiam na fixação de estruturas gramaticais, memorização de listas de vocabulário e a tradução era vista meramente como uma transposição de palavras de uma língua para outra. Esse tipo de abordagem foi e ainda é muito criticada pelo fato de conceber a língua apenas como um conjunto de regras, em que se traduz normalmente frases isoladas sem a preocupação de localizar e identificar o contexto no qual estão inseridas, isto é, não se considera no momento de traduzir os elementos extralinguísticos presentes em qualquer tipo de texto, seja escrito ou oral.

Diante desse cenário, portanto, faz-se necessário repensar o lugar da tradução no ensino de línguas, uma vez que não se pode negar que o estudante, especialmente em níveis iniciais, a utiliza como estratégia para compreender a LE estudada. Neste sentido, de acordo com Hurtado Albir (1988), o uso da tradução em sala de aula pode ocorrer em três aspectos: (i) tradução interiorizada – é inerente ao processo de aprendizagem da LE, ou seja, uma natural confrontação da LE com a LM do estudante; (ii) tradução explicativa – quando o professor explica em LM o significado de uma palavra ou expressão para sanar dúvidas dos estudantes; (iii) tradução pedagógica – refere-se ao uso da tradução em sala de aula através de exercícios que pretendem reforçar a aprendizagem da LE em diferentes aspectos.

Como vemos, não há como negar a presença da tradução no processo de aprendizagem de uma LE, que pode ocorrer com diferentes objetivos. Foi a partir dessa premissa que surgiu o meu interesse pelo tema da pesquisa, pois sou professora de Espanhol/LE há 10 anos e percebo na minha prática pedagógica que os estudantes utilizam a tradução como uma estratégia de aprendizagem da LE.

Sendo assim, o meu primeiro contato com o estudo da temática surgiu no ano de 2010 no mestrado em Estudos da Tradução

(PGET/UFSC), no qual proponho o uso da tradução no ensino de LE como estratégia à produção escrita dos gêneros textuais *folheto informativo* e *notícia* (MELO, 2012). A proposta está fundamentada na teoria funcionalista de tradução postulada por Nord (1991), que concebe a tradução como uma atividade intercultural, sempre voltada ao leitor-alvo e na teoria de gêneros textuais para o ensino de línguas proposto por Marcuschi (2008). Os resultados encontrados no estudo revelam que a prática tradutória sob o viés funcionalista proporciona ao estudante refletir que a tradução não é um ato mecânico de transpor palavras de uma língua para outra, mas sim uma atividade complexa que envolve uma série de elementos extralinguísticos, como por exemplo: conhecer o público-alvo para qual o texto será direcionado, saber o propósito do texto, em qual meio será veiculado o texto, entre outros fatores.

A tradução sob a ótica funcionalista, como veremos com mais detalhes no Capítulo 1, amplia o olhar sobre o texto e passa a concebê-lo para além das questões estruturais. Sendo assim, a tradução já não é vista somente como uma transposição de códigos linguísticos, mas como uma atividade intercultural que exige do aluno/tradutor conhecimento de fatores extralinguísticos que envolvem a produção de um texto. Dessa forma, os participantes do estudo puderam perceber na prática que a tradução sob a perspectiva funcionalista promove uma reflexão sobre a produção textual, uma vez que o tradutor precisa saber de onde vem e para onde vai o texto, e qual o seu propósito para poder fazer suas escolhas tradutórias de forma adequada à situação comunicativa em que o texto se insere.

Neste sentido, estudos recentes que também se apoiam no funcionalismo proposto por Nord (2016) buscam ressignificar o lugar da tradução e da LM no ensino de LE, apresentando propostas metodológicas que proporcionam um olhar reflexivo, crítico e dinâmico sobre a atividade tradutória (DEMÉTRIO, 2014; BARRIENTOS, 2014; LAIÑO, 2014; GIRACCA, 2017). As autoras citadas apresentam pesquisas que propõem o uso da tradução no ensino de línguas como

estratégia à produção escrita.

Demétrio (2014) em sua dissertação de mestrado apresenta uma proposta de sequência didática que trabalha a retextualização do gênero textual *reportagem jornalística* para o gênero textual *carta do leitor* no ensino de espanhol como LE. Para tanto, os alunos participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de conhecer e ampliar seus conhecimentos acerca de dois gêneros textuais distintos e refletir sobre o processo tradutório. Os resultados do estudo evidenciam que a tradução sob a perspectiva funcionalista propicia ao estudante uma reflexão sobre os elementos que envolvem qualquer produção escrita, ou seja, o aluno percebe na prática que para produzir um texto não basta apenas ter conhecimento linguístico, uma vez que é necessário ter consciência de outros fatores, como exemplo: conhecer o propósito do texto e o seu leitor-alvo para que se possa produzir um texto coerente com a situação comunicativa em que está inserido.

Com o objetivo de trabalhar questões culturais em tradução de História em Quadrinhos (HQ), Barrientos (2014) apresenta uma sequência didática na qual propõe a tradução de HQ em língua espanhola para o português brasileiro. De acordo com a autora, as atividades proporcionaram aos participantes da pesquisa a reflexão sobre questões linguístico/culturais tanto na LM quanto na LE, já que para manter o teor cômico nas traduções das HQ's, os estudantes foram levados a refletir sobre suas escolhas tradutórias. Sendo assim, a concepção funcionalista auxiliou os estudantes a perceberem que para traduzir não é suficiente ter domínio linguístico, pois nesse caso, para manter o efeito cômico da HQ tiveram que fazer escolhas tradutórias que fizessem sentido ao leitor de chegada e que nem sempre essas escolhas eram traduções literais do texto-fonte. Segundo Barrientos (2014), a proposta de tradução sob o viés funcionalista:

contribuiu significativamente – como prática dialógica, crítica e reflexiva – para a conscientização dos aprendizes sobre o

reconhecimento da diversidade linguística-cultural, tanto da LM como da LE (p. 13).

Em sua tese de doutorado Laiño (2014), propõe uma sequência didática envolvendo a tradução do gênero textual *publicidade* como estratégia à produção escrita em LE. A proposta consiste em traduzir publicidades brasileiras dos 60 e 70 para a cultura argentina dos dias atuais. Para tanto, o desenho das atividades contemplou análises de *publicidade* para que os alunos pudessem ampliar seus conhecimentos acerca deste gênero textual e a produção escrita foi realizada em três versões. De acordo com a autora, a proposta baseada no funcionalismo promoveu uma reflexão sobre o processo de escrita, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de revisitar o seu texto e alterá-lo quando necessário para que pudesse alcançar o seu propósito.

Giracca (2017) apresenta uma proposta de sequência didática que trabalha a retextualização do gênero *relato pessoal* para o gênero *glossário*. De acordo com a autora, a SD propiciou que os alunos ampliassem seus conhecimentos acerca dos dois gêneros textuais e também precebeu-se um aprimoramento da produção textual a partir da perspectiva de escrita como processo.

Como podemos observar, os estudos citados propõem um novo lugar para a tradução no ensino de línguas, promovendo um espaço de reflexão sobre conceitos de língua, texto e cultura. As pesquisas mencionadas apresentam propostas metodológicas que propiciam ao aprendiz de LE exercitar a produção escrita de forma mais crítica e consciente, diferente de uma abordagem de ensino de produção textual cujo foco está na verificação da aprendizagem de conteúdos gramaticais. Tal abordagem propõe ao aluno produzir textos tendo o professor como único receptor, ou seja, acaba se tornando uma atividade artificial que está desvinculada das esferas sociais de comunicação. Corroboramos com as ideias de Demétrio (2014) ao mencionar que tal prática ainda é bastante presente no ensino de línguas:

(...) a prática da produção textual, sobretudo em LE, muitas vezes também é trabalhada de forma mecânica, impedindo que o aluno realize uma atividade de reflexão mais ampla e profunda sobre a importância ou função do texto que está produzindo (p. 29-30)

Neste sentido, a presente pesquisa propõe um diálogo entre a tradução funcionalista e o processo de produção escrita, pois assim como afirma Demétrio (2014), o tradutor realiza movimentos semelhantes aos de um escritor de um texto quando o faz por primeira vez, ou seja, independente de ser um texto traduzido ou não, o escritor precisa considerar os diversos elementos intra e extratextuais para produzir um texto que satisfaça o seu propósito comunicativo.

Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo principal propor o uso da tradução sob o viés funcionalista como estratégia para a produção escrita no ensino de línguas.

A proposta consiste na elaboração e aplicação de uma sequência didática, que propõe a tradução de receitas culinárias. De acordo com Dolz, Noverraz et al (2004), que defendem o ensino de línguas por meio de gêneros textuais, a sequência didática (SD) “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ et al., p. 97). Para os autores, a SD proporciona ao estudante conhecer e sistematizar as estruturas de diversos gêneros textuais (orais e escritos), levando-os dessa maneira a se comunicar de forma mais adequada em diferentes situações comunicativas.

Apoiamo-nos também nos pressupostos teóricos propostos por Marcuschi (2008), que defende o ensino de línguas através dos gêneros textuais, e afirma que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (p. 154) Para o autor, a apropriação dos gêneros textuais proporciona ao

indivíduo uma inserção prática nas atividades comunicativas humanas, tornando-se uma forma legítima de discurso.

Como vemos, esta proposta de uso da tradução no ensino de línguas visa ampliar os conhecimentos dos aprendizes com relação à produção textual, ou seja, tem como objetivo proporcionar-lhes uma visão sobre o texto concebido como uma prática social.

Outro fator relevante no cenário da tradução e ensino de línguas que trazemos para a discussão neste trabalho é o uso de tradutor automático na aprendizagem de LE. A maioria dos professores de língua tem consciência de que os alunos fazem uso de recursos tecnológicos como dicionários eletrônicos e tradutores automáticos para a realização de atividades e trabalhos. Porém, apesar dessa consciência, a atitude mais frequente é proibir o uso destas tecnologias devido a pelo menos dois fatores: (i) as falhas e limitações que tais ferramentas apresentam; (ii) a falta de formação ao professor para utilizar a tecnologia em sala de aula de forma crítica e reflexiva.

Não obstante, pesquisas têm mostrado que o uso do tradutor automático na aprendizagem de línguas pode ser um aliado para promover reflexões acerca de questões culturais presentes no processo tradutório, ou seja, pode suscitar discussões que levem os alunos compreenderem que traduzir não é meramente uma ação mecânica de transpor códigos de uma língua para outra (PEDRA & BOHUNOVSKY, 2011; COSTA et al., 2012). No capítulo 3, veremos com mais detalhes alguns estudos que propõem o uso do tradutor automático no ensino de línguas com uma perspectiva crítica que proporciona ao estudante perceber as falhas e limitações da ferramenta, levando-o a uma conscientização sobre o seu uso.

Diante do exposto, apresentamos o **objetivo geral** da pesquisa que consiste em *ampliar a tradução como estratégia à produção escrita no ensino de LE através da sequência didática*. E no que concerne aos **objetivos específicos** elencamos os seguintes:

- (i) Refletir sobre o processo de produção textual em ELE através da tradução com viés funcionalista;
- (ii) Promover o uso crítico e consciente do tradutor automático à produção textual por alunos de ELE;
- (iii) Proporcionar ao aluno de ELE a prática de produção escrita através da sequência didática

Desse modo, para alcançar os objetivos deste trabalho, desenvolvemos uma sequência didática (SD) que propõe a tradução de receitas culinárias típicas do Brasil para o público-alvo hispanofalante. A SD foi aplicada a um grupo de alunos do curso de graduação em Letras Espanhol/UFSC.

A partir desta proposta de uso de tradução, pretendemos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- (i) Qual a contribuição da Sequência Didática envolvendo atividades tradutórias sob a ótica funcionalista na produção textual de LE?
- (ii) Como um tradutor automático pode proporcionar reflexões sobre a atividade tradutória/produção textual?

Por entendermos a tradução como um processo de produção textual, no qual o aluno/tradutor planeja o seu texto de acordo com a situação comunicativa e leitor-alvo, para a análise dos textos produzidos pelos participantes da pesquisa nos baseamos nos seguintes princípios de textualidade propostos por Beaugrande & Dressler (1981): *intencionalidade*, *informatividade*, *coesão* e *coerência* e também nos fatores intratextuais propostos por Nord (2016): *elementos não-verbais* e *elementos suprasegmentais*.

Visando uma melhor compreensão do objeto de estudo, a tese está organizada em 4 capítulos: o **Capítulo 1** é dedicado ao embasamento teórico no que se refere ao conceito de tradução funcionalista utilizado

neste trabalho; no **Capítulo 2** abordamos a relação da tradução no ensino de LE, trazendo novas perspectivas de abordagem em sala de aula; e também propomos o tradutor automático como uma das estratégias para reflexão sobre a atividade tradutória; no **Capítulo 3** descrevemos os procedimentos metodológicos desenvolvidos na pesquisa; o **Capítulo 4** apresentamos a discussão dos dados e em seguida nas Considerações Finais retomamos as perguntas desta pesquisa tentando respondê-las e resgatamos os principais pontos discutidos neste trabalho.



## 1 A TRADUÇÃO NA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA

Neste capítulo apresentamos a tradução na perspectiva funcionalista proposta por Nord (1991, 2016), que entende o ato tradutório além das margens do texto, ou seja, para a autora traduzir significa ir ao encontro de uma nova cultura, de novos leitores, a fim de estabelecer uma comunicação intercultural. São apresentadas também pesquisas recentes que abordam a tradução na perspectiva funcionalista e o olhar sob o texto como prática social fundamentado nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1997; 2006), Marcuschi (2008) e Koch (1995; 2009; 2010).

### 1.1 OLHAR FUNCIONALISTA SOBRE A TRADUÇÃO

Definir um conceito de tradução pode não ser uma tarefa simples, já que há diversas teorias que foram surgindo em diferentes momentos históricos. Nesta pesquisa o conceito de tradução está fundamentado no funcionalismo alemão surgido na década de 80 que representou o rompimento de um conceito de tradução de equivalência interlingual, ou seja, de uma tradução palavra por palavra que predominou até meados dos anos 70 (POLCHLOPEK, 2005).

Reiss e Vermeer (1996) com a teoria do *Skopos* afirmam que toda tradução tem uma função e o que determina o objetivo da tradução é o destinatário do texto-alvo, isto é, o leitor que receberá o texto traduzido. Nota-se que os autores demonstram uma preocupação em considerar o leitor como um fator relevante no processo tradutório, concebendo a tradução não apenas como uma transposição de signos linguísticos, como predominava na época. Sendo assim, o foco do processo tradutório já não está mais em questões estritamente linguísticas, mas passa-se a considerar o leitor-alvo e seu entorno sócio histórico-cultural.

Com esse olhar sobre a tradução, Reiss e Vermeer afirmam que:

A língua faz parte da cultura e é o meio convencional que uma comunidade cultural utiliza para pensar e comunicar-se. Entendemos por cultura um conjunto de normas e convenções vigentes em uma sociedade, assim como todo tipo de comportamento. Cultura é tudo aquilo que se deve conhecer, dominar ativamente e ser capaz de sentir para poder julgar se as pessoas que pertencem a ela se comportam, nos seus diferentes papéis, de acordo ou de um modo diferente (Reiss e Vermeer 1996, p. 20 apud Gohring 1978).<sup>2</sup>

Segundo Reiss e Vermeer (1996), em uma produção textual (seja oral ou escrita) a cultura é a estrutura mais profunda, visto que é um fator que determina, em última instância, como algo se diz ou escreve e como se formula o enunciado.

Partindo de pressupostos teóricos de Reiss e Vermeer, a tradutora Christiane Nord elabora a Teoria Funcionalista e define a tradução como uma atividade intercultural. Para a autora a tradução tem uma dimensão histórico-cultural e reúne três características básicas:

(i) a tradução é uma ação, ou seja, uma situação comunicativa inserida em um contexto de situação real, autêntico; (ii) todo texto (traduzido ou não), tem uma função; (iii) a função do texto só é realizada a partir do momento da recepção do texto

---

*2 La lengua forma parte de la cultura, es el medio convencional que utiliza una comunidad cultural para pensar y comunicarse. Entendemos por cultura el conjunto de las normas y convenciones vigentes en una sociedad, así como todos los comportamientos. Cultura es todo aquello que se debe conocer, dominar activamente y ser capaz de sentir, para poder juzgar si los que pertenecen a ella se comportan, en sus diferentes papeles, de acuerdo o de un modo diferente a lo que de ellos. (Reiss y Vermeer 1996, p. 20 apud Gohring 1978).*

pelo seu destinatário, o que significa que todo texto é predominantemente *prospectivo*, voltado ao leitor final, na língua de chegada (NORD, in: POLCHLOPEK, ZIPSER, 2009, p. 64)

De acordo com Nord (2016), a tradução adquire uma dimensão bastante ampla, como citada anteriormente, e abarca outros fatores extralinguísticos que até então outras teorias de tradução vigentes até a década de 80 não abordavam. A partir desse viés, surgem dois conceitos-chave no funcionalismo que o difere de outras teorias: (i) **conceito de lealdade** ao destinatário que difere do conceito de fidelidade ao texto-fonte, ou seja, para o funcionalismo o foco não está em ser fiel ao texto-fonte ou ao seu autor e sim ser leal ao seu destinatário. Esse olhar coloca a figura do leitor como protagonista do processo tradutório, no qual o tradutor deverá ter conhecimentos sólidos de ambas as culturas (fonte e alvo) para que possa fazer suas escolhas tradutórias de forma mais adequada com vistas a uma efetiva comunicação com o leitor-alvo; (ii) **função do texto**: para Nord (2016) todo texto (traduzido ou não) tem uma função, um propósito que se deseja alcançar. A autora ressalta que nem sempre as funções dos textos fonte e alvo serão as mesmas e o tradutor deverá estar atento a esse fato.

Diante dessa perspectiva de tradução, como já mencionado, as questões linguísticas não estão em primeiro plano, ao contrário, já que a tarefa do tradutor inicia-se por analisar fatores extratextuais, como o contexto em que se insere o texto-fonte e o contexto em que circulará o texto-alvo, as funções de ambos os textos, entre outros elementos, certamente o influenciarão suas escolhas tradutórias.

Como vemos, para Nord (2016), a tradução não é um processo linear, ao contrário, pois se trata de uma atividade complexa na qual há uma série de movimentos recursivos. Para auxiliar o tradutor neste processo, a autora criou um modelo de análise textual no qual é possível detectar os elementos textuais e extratextuais antes de partir para a tradução propriamente dita. Como a própria autora ressalta, tais

elementos aparecem “separados” por uma questão meramente didática, já que é difícil separar os limites entre o texto e os fatores externos, pois na verdade tais elementos caminham juntos e estão intrinsecamente relacionados.

As perguntas que se deve fazer para alcançar os elementos externos são: quem produz o texto (emissor), para que (intenção do emissor), para quem (receptor), por qual meio (canal), onde (lugar), quando (tempo) e por que (razão da comunicação). Nord recomenda que essas perguntas sejam feitas e questionadas antes mesmo de ler o texto-fonte, pois dessa forma as informações obtidas a partir dessas perguntas ajudam a esclarecer qual é a função do texto.

Já os fatores internos do texto são identificados com as seguintes perguntas: qual é o assunto do texto (tema), informações utilizadas para expor o assunto (conteúdo), o que os leitores já sabem e pode ser omitido; o que não sabem e deve ser explicitado (pressuposições), em qual sequência são veiculadas as informações (estruturação), há fotografias, gráficos, tabelas, etc. (elementos não-verbais), com quais palavras se constrói o sentido (léxico), com que tipo de oração (sintaxe) e qual o “tom” em que tais informações são veiculadas, por exemplo: há palavras em negrito, sublinhadas, em itálico, etc (marcas suprasedgmentais) (NORD, 2016). A autora ressalta também que não é possível traduzir sem analisar os elementos extratextuais, já que a situação comunicativa de um texto é sempre uma parte da cultura e por isso não podemos analisar um texto simplesmente considerando aspectos linguísticos de forma isolada.

Para uma melhor visualização dos elementos supramencionados, a seguir apresentamos um quadro que ilustra o modelo de análise textual proposto por Nord.

**Quadro 1:** Modelo de Análise Textual de Nord

<b>FATORES EXTRATEXTUAIS</b>	<b>Ponto de vista do autor/emissor do texto</b>	
<i>Elementos externos ao texto</i>	<i>Pergunta</i>	<i>Detalhamento</i>
<b>Emissor</b>	Quem escreve?	Pessoa (ou instituição, etc.) que elaborou o texto.
<b>Intenção do emissor</b>	Para que? O que o emissor deseja causar com o texto?	Divulgar, informar, ensinar, explicar, instruir, ordenar, etc. [se relaciona com a função e efeito do texto]
<b>Receptor</b>	Para quem?	Público-alvo ao qual o texto está direcionado.
<b>Meio</b>	Que tipo de canal de comunicação?	Impresso (ex.: revista, jornal, livro, etc.) ou oral (ex.: rádio, televisão, etc.).
<b>Lugar</b>	Onde?	Lugar em que o texto foi produzido e publicado (cidade, país, etc.)
<b>Tempo</b>	Quando?	Data, período de tempo, etc.
<b>Propósito [motivo]</b>	Por que? Com que motivo?	O(s) motivo(s) da publicação do texto
<b>Função textual</b>	Com que função?	Função(ões) da linguagem (referencial, emotiva, conativa, fática, metalinguística e poética). [se relaciona com a intenção do emissor e com o efeito do texto]
<b>FATORES</b>	<b>Componentes linguísticos inerentes ao texto</b>	

INTRATEXTUAIS	(conteúdo e forma)	
<i>Elementos internos ao texto</i>	<i>Pergunta</i>	<i>Detalhamento</i>
<b>Tema</b>	Sobre o que fala o emissor?	Assunto geral tratado no texto
<b>Conteúdo</b>	O que?	Assuntos abordados no texto; abordagem do tema
<b>Pressuposições</b>	Que conhecimentos prévios pode ter o receptor?	Experiências anteriores relativas ao tema
<b>Estruturação</b>	Como está organizado o texto?	Organização textual (tópicos, número de páginas, bloco, colunas, etc.). De uma ordem geral para uma mais específica
<b>Elementos não-verbais</b>	Apresenta elementos não-verbais? Quais?	Fotos, gráficos, ilustrações, etc.
<b>Léxico</b>	Que tipo de palavras?	Escolha das palavras.
<b>Sintaxe</b>	Que tipo de estruturas frasais são utilizadas?	Tamanho das orações, complexidade, etc.
<b>Elementos suprasegmentais</b>	O que dá tom ao texto?	Pensamentos interpolados, uso de parênteses, itálico, negrito, caixa alta, etc.; tom do texto via pontuação.
<b>EFEITO</b>	<b>Resultado do processo comunicativo entre o emissor e o receptor, ou seja, a interação entre os fatores internos e externos ao texto.</b>	
<i>Elemento</i>	<i>Pergunta</i>	<i>Detalhamento</i>
Efeito	Com que efeito?	Qual a repercussão do texto

		sob o receptor? [se relaciona com a função textual e intenção do emissor]
--	--	---

**Fonte:** Adaptado de Abreu (2014, p. 35)

Como é possível observar no quadro acima, o modelo didático proposto por Nord proporciona ao tradutor uma visão bastante ampla do processo tradutório, isto é, faz com que o tradutor identifique cada elemento do texto-fonte para que posteriormente possa elaborar o texto-alvo de forma mais adequada e consciente de suas escolhas, levando em conta sempre a figura do leitor-alvo.

De forma sucinta, o modelo de Nord pretende identificar três pontos essenciais no processo tradutório: (i) identificar a função do texto-fonte; (ii) analisar de forma detalhada os elementos que constituem o texto-fonte; (iii) elaborar o texto-alvo de acordo com a função pretendida. Seguindo esses passos, o tradutor terá mais clareza dos elementos que envolvem o texto-fonte e o texto-alvo e poderá elaborar uma tradução mais adequada ao público-alvo pretendido.

Nord (2016) aponta também três aspectos da teoria funcionalista que contribuem para os estudos da tradução, a saber:

**a) Aspectos teóricos:** traz dois conceitos-chave que são a base do funcionalismo: (i) **o texto visto como ação comunicativa** que se insere num determinado contexto socio-cultural, incluindo os interlocutores do ato comunicativo assume papel de protagonista no processo tradutório, enquanto que a análise da estrutura linguística se encontra em segundo plano; (ii) **conceito funcional de tradução** consiste numa produção de um texto-alvo que prioriza a comunicação com o leitor final, isto é, a tradução é sempre prospectiva, e tem como finalidade comunicar com o leitor-alvo.

**b) Aspectos metodológicos:** o modelo de análise textual

com elementos intratextuais e extratextuais auxilia o aluno/tradutor a compreender o texto-fonte e a planejar a tradução do texto-alvo. Trata-se de uma metodologia bastante relevante para que o tradutor possa prever problemas e dificuldades na tradução e ir aos poucos planejando.

**c) Aspectos didáticos:** o modelo funcionalista aponta para as diversas competências que um tradutor deve ter: competência receptiva e analítica, competência pesquisadora, competência tradutora, competência de redação, competência de avaliação e finalmente competências linguístico-culturais da língua de partida e de chegada.

Como é possível observar, a teoria funcionalista aborda a tradução de forma bastante ampla e a considera uma atividade complexa que envolve uma série de fatores. Tal perspectiva vem a contribuir para que os Estudos da Tradução se fortaleçam como disciplina e também dialogue com outras áreas do conhecimento, já que a tradução, segundo essa ótica tem um caráter interdisciplinar. Diante dessa perspectiva, inúmeras pesquisas vêm sendo realizadas a partir do embasamento teórico do funcionalismo. A seguir apresentamos alguns estudos nos quais a tradução faz interface com outras áreas, contribuindo para a consolidação dos Estudos da Tradução.

### **1.1.2 Pesquisas com viés funcionalista no TRAC – Tradução e Cultura/UFSC**

Fundamentadas nos pressupostos do funcionalismo alemão, pesquisas recentes na área de Estudos da Tradução têm surgido com esse novo olhar para o processo tradutório, isto é, que ultrapassa uma visão reducionista da tradução como transposição linguística. As pesquisas citadas aqui foram desenvolvidas no grupo de pesquisa TRAC – Tradução e Cultura, coordenado pelas professoras Meta Elisabeth Zipser e Maria José Damiani Costa (UFSC).

Em sua tese de doutorado Zipser (2002) estabelece uma relação interdisciplinar entre a tradução e o jornalismo e considera o jornalista um tradutor de fatos, ou seja, de acordo com a autora, não é preciso ter um texto-fonte para se ter uma tradução, basta ter um fato-fonte para que se possa criar um texto. No caso do jornalismo, um determinado fato é noticiado em diversos jornais e revistas para ambientes culturais distintos e justamente este fator cultural é que vai determinar as escolhas tradutórias do tradutor. Em sua pesquisa, Zipser comparou como foi noticiada a queda do muro de Berlim (Alemanha) em uma revista alemã e outra brasileira, ou seja, em dois contextos culturais diferentes. Segundo o estudo, o mesmo fato apresentou focos diferentes, uma vez que a cultura alemã estava vivenciando aquele momento histórico e no caso da cultura brasileira, o jornalista-tradutor precisou *ancorar culturalmente* o fato. Percebe-se que o conceito de tradução transcende questões estritamente linguísticas, pois há um deslocamento do contexto socio-cultural no qual o fato ocorreu ou o texto foi escrito para outro entorno cultural, levando o tradutor a refletir sobre essa mudança de contexto e planejar a tradução com o objetivo de estabelecer uma comunicação com esse novo leitor.

A autora através desse estudo traz o conceito de tradução como “[representação cultural]. É assim que prefiro chamar as diferentes traduções dos fatos, feitas pelas diferentes culturas” (ZIPSER, 2002, p. 154). Segundo Zipser (2002), o estudo revelou diferentes enfoques para noticiar o mesmo fato para culturas distintas, contrapondo a ideia de que o jornalismo é “neutro” e que as notícias são traduzidas “fielmente” para diversos meios de comunicação. A pesquisa destacou que o jornalista é considerado um tradutor de fatos que ao noticiar um fato tem em vista o seu destinatário, seu momento cultural e o contexto situacional em que está inserido. Segundo a autora, não é possível pensar na “tradução de fatos sem a devida referência à cultura local” (ZIPSER, 2002, p. 19).

Seguindo esta mesma linha de pesquisa, a interface tradução-jornalismo, Ferreira (2012) parte do conceito de tradução como

representação cultural (Zipser, 2002) e analisa um mesmo fato noticioso (eleição de Dilma Rousseff em 2010) veiculado em jornal brasileiro e argentino. A autora analisa as diferentes escolhas lexicais realizadas por jornalistas-tradutores ao construírem o perfil ideológico e político da presidenta, revelando diferentes enfoques nos textos produzidos no Brasil e na Argentina. Um exemplo destacado pela pesquisadora refere-se ao foco dado pelo jornal brasileiro Folha de São Paulo ao colocar em dúvida a “eficiência” do governo da presidenta eleita tanto pelo seu perfil político e ideológico como também pela sua inexperiência na política. Já o jornal argentino La Nación ao noticiar o mesmo fato destacou a grande conquista da presidência por uma mulher, algo inédito no contexto brasileiro e a enaltece como “guerreira” que desde a ditadura militar lutou pelo seu país. Segundo a autora, ambos os enfoques estão ancorados culturalmente em cada contexto e o jornalista como tradutor de fatos não é isento desses fatores, ao contrário, seu papel “é estender o processo de significação para outros códigos e sistemas (culturais e semióticos), em direção ao receptor, que também cumprirá seu papel de agente interpretante nesse processo” (FERREIRA, 2012, p. 82).

Aio (2012) também constatou em seu estudo uma mudança de enfoque em textos jornalísticos veiculados em revistas brasileiras e portuguesas sobre um mesmo fato: um acidente de avião ocorrido em 2009 (uma aeronave francesa que decolou em território brasileiro). A pesquisa apresenta um caráter inovador, já que trata da tradução intralingual, ou seja, na mesma língua, e analisa o deslocamento cultural existente em textos produzidos no Brasil e em Portugal. Um dos fatores destacados pela pesquisadora relaciona-se com o número expressivo de brasileiros vítimas do acidente e, por outro lado, não havia passageiro português naquele voo. Sendo assim, o foco dos textos brasileiros estava nas histórias de vida das vítimas, havia um apelo emocional, enquanto que nos textos portugueses o destaque estava nas profissões das vítimas e suas respectivas nacionalidades, dando destaque aos europeus. Aqui

nota-se que cada texto foi direcionado ao seu público-alvo, de acordo com seus interesses, ou seja, apesar de o fato ser o mesmo, o leitor e suas expectativas eram diferentes.

Dessa forma, a pesquisadora ressalta a importância do fator cultural no processo tradutório e afirma que o tradutor é um intermediador entre línguas e culturas. De acordo com Aio (2012):

Embora se possa argumentar que o mesmo arcabouço lexical e sintático permeia os textos portugueses e brasileiros, o que diferencia uma variedade da outra são as experiências linguísticas e culturais que ao longo do tempo ajudaram a formar cada uma. (p. 93)

Folster (2013), também, com apoio do funcionalismo alemão, analisa os elementos culturais presentes na tira Mafalda (texto-fonte em espanhol) e suas respectivas traduções para o português brasileiro. A autora analisa se as técnicas de tradução realizadas pelos tradutores do texto-alvo são funcionais à construção de sentido pelo leitor-alvo, isto é, se o texto traduzido dialoga com o leitor final.

Levando em consideração que as tiras de Mafalda foram criadas pelo cartunista argentino Quino entre as décadas de 60 e 70 no contexto argentino, a sua tradução para outro contexto cultural certamente traz desafios ao tradutor, seja por questões culturalmente ancoradas no contexto local, seja pela especificidade do gênero textual tira que não permite que o tradutor se alongue para explicar determinada palavra ou expressão que provavelmente o leitor-alvo não compartilha culturalmente. Dessa forma, o tradutor, segundo a ótica funcionalista, terá que agir como mediador entre ambas as culturas e criar estratégias de tradução que promovam esse diálogo intercultural entre o texto-fonte e o leitor-alvo.

Um exemplo destacado pela autora em que o tradutor consegue promover um diálogo com o leitor-alvo está relacionado com a

expressão idiomática em espanhol “*El mundo es un pañuelo*” (tradução literal ao português: “o mundo é um lenço”), cuja tradução ao português brasileiro foi “*O mundo é um ovinho*”. Neste caso, se o tradutor tivesse optado por uma tradução literal, muito provavelmente causaria uma estranheza ao leitor brasileiro, que talvez não atribuiria significado à expressão. Porém, a opção escolhida trata-se de uma expressão bastante utilizada pelos brasileiros para referir-se que “o mundo é pequeno, um ovo”. Por outro lado, a autora cita outro exemplo no qual a estratégia de tradução literal não chega a dialogar culturalmente com o leitor brasileiro, é o caso da figura dos Reis Magos que foi traduzida literalmente ao português. Para a cultura espanhola e latino-americana, a tradição de trocar presentes no Natal é realizada com a chegada dos Reis Magos no dia seis de janeiro, enquanto que no Brasil, atualmente, a tradição é a troca de presentes com a chegada do Papai Noel. Ao traduzir a expressão literalmente causou-se um distanciamento ao leitor-alvo, que não compartilha culturalmente com o significado da expressão.

Como se pode observar nas pesquisas apresentadas, a tradução sob o viés funcionalista levará em consideração o papel do leitor na construção de sentidos, pois a comunicação só poderá ocorrer pela interação entre texto e leitor.

Outro trabalho recente que também apresenta um olhar funcional para a tradução foi realizado por Giracca (2013) com base em Molina (2001), o qual tem o objetivo de identificar *culturemas*, marcas culturais específicas de uma cultura, em folhetos turísticos da região sul do Brasil e verificar as técnicas de tradução adotadas pelos tradutores. De forma geral, a autora verificou que na maioria dos casos a estratégia de tradução utilizada foi literal e em alguns casos criou uma lacuna cultural entre o texto e leitor. Um exemplo citado na pesquisa trata-se do *culturema chimarrão* que aparece em um folheto turístico da cidade de Porto Alegre-RS e foi traduzido literalmente para a língua espanhola sem qualquer preocupação em localizar o leitor estrangeiro sobre o que se tratava. Uma alternativa possível seria explicar brevemente entre

parêntese que se trata de uma bebida típica a base de erva, para que ao menos o leitor estrangeiro pudesse construir sentido ou talvez pudesse comparar com alguma bebida semelhante em sua cultura, como é o caso da Argentina e Uruguai que têm o *mate* como bebida típica e bastante próximo do *chimarrão*.

Já outro exemplo encontrado no mesmo folheto turístico de Porto Alegre-RS traz o culturema *chopp*, cuja técnica de tradução utilizada foi uma adaptação à cultura-alvo, isto é, o tradutor optou por *cerveja helada* (cerveja gelada) por aproximar o leitor-alvo do texto. De acordo com a autora, tal estratégia utilizada faz com que o leitor-alvo perca uma referência cultural inserida na palavra *chopp*, que é um tipo de cerveja servida em barris de pressão, diferente da cerveja vendida comumente em garrafa ou lata. Dessa forma, a estratégia utilizada, por um lado aproxima o leitor do texto por apresentar-lhe uma bebida conhecida em sua cultura e, por outro lado, o afasta de uma referência cultural brasileira. Talvez uma alternativa seria manter a palavra *chopp* e explicar brevemente que se trata de um tipo de cerveja servida em barris.

Como podemos observar nos diferentes exemplos de escolhas tradutórias nas pesquisas, para que a tradução seja funcional é crucial que o tradutor tenha claro o propósito da tradução e tenha consciência de sua audiência (público-alvo), para que então possa fazer suas escolhas de maneira mais adequada em cada situação comunicativa.

Em suma, nota-se que tais pesquisas concebem a tradução de uma maneira mais ampla, que nos permite perceber que no processo tradutório estão envolvidos diversos fatores, sendo o leitor e o seu entorno cultural de extrema relevância para o tradutor, pois a partir daí o tradutor poderá fazer suas escolhas de maneira mais consciente e adequada a cada situação de comunicação. Diferentemente do conceito estruturalista que prioriza a “fidelidade” do texto-fonte, isto é, que o tradutor deve se preocupar em manter os elementos linguísticos, pesquisas recentes nos Estudos da Tradução, como por exemplo as

mencionadas anteriormente, vem ampliando esse conceito e trazendo a figura do leitor como essencial na negociação e construção de sentidos do texto traduzido.

O quadro a seguir ilustra as pesquisas realizadas no TRAC no período de 2005 a 2017 que abordam a tradução em interface com o jornalismo, o ensino de LE, entre outros.<sup>3</sup>

**Quadro 2:** Pesquisas com viés funcionalista (TRAC/UFSC)

<b>Estudos realizados no grupo de pesquisa TRAC – Tradução e Cultura (UFSC) (2005-2017)</b>			
<b>Autor/Ano</b>	<b>Título da pesquisa</b>	<b>Tema da pesquisa</b>	<b>Nível</b>
ALMEIDA (2005)	Brasil e Canadá: o texto jornalístico como tradução cultural e a relação dos leitores nas revistas VEJA e MACLEAN'S	Tradução como representação cultural: o jornalista como tradutor de fatos	Mestrado
POLCHLOPEK (2005)	A interface tradução-jornalismo: um estudo dos condicionantes culturais e verbos auxiliares modais em textos	Tradução como representação cultural: estudo da sintaxe para demonstrar a ocorrência de um deslocamento de enfoque para o	Mestrado

<sup>3</sup> Todas as pesquisas podem ser encontradas na íntegra neste endereço eletrônico <<http://ppget.posgrad.ufsc.br/>>.

	comparáveis das revistas <i>Veja</i> e <i>Time</i> .	fato noticioso na produção textual.	
SACHET (2005)	A interface tradução-jornalismo: marcas culturais no texto de revista	Interface tradução-jornalismo: análise de marcas culturais de textos jornalísticos (Estados Unidos e Brasil) através das escolhas lexicais	Mestrado
PESSOA (2009)	Abrindo o livro de memórias: considerações sobre a tradução do livro Gedenkbuch zur Jahrhundertfeier deutscher Einwanderung im Staate Santa Catharina	Tradução de textos históricos; análise de trechos de um texto em alemão traduzido para o português sob o olhar funcionalista	Mestrado
FANAYA (2009)	A tradução na era da comunicação interativa: uma releitura do funcionalismo de Nord em interface	Tradução e comunicação no mundo empresarial	Mestrado

LAIÑO (2010)	Multiculturalismo: propostas de recontextualizações de fatos culturais na tradução em livros didáticos	Proposta de recontextualização de textos presentes no livro didático de espanhol como LE <i>Hacia al español</i>	Mestrado
MAZUTTI (2011)	Marcas culturais em interface: os caminhos de aproximação entre Tradução e Jornalismo	Interface tradução-jornalismo; o jornalista como tradutor de fatos e suas escolhas tradutórias orientadas ao público-alvo e a cultura na qual os textos estão envolvidos.	Mestrado
AIO (2011)	O Caso AF447: o jornalista como tradutor de fatos nas culturas brasileira e portuguesa	Interface tradução-jornalismo; identifica os diferentes focos de uma mesma notícia veiculada em revistas portuguesas e brasileiras	Mestrado

POLCHLOPEK (2011)	O Mundo pós "11 de setembro": Tecendo fios/textos entre tradução e a narratividade jornalística	Tradução e jornalismo; deslocamento de enfoque a partir de títulos de textos jornalísticos	Doutorado
MELO (2012)	Texto e contexto na construção de sentidos: a tradução em sala de aula de LE	Tradução e ensino de LE; benefícios do uso da tradução na aprendizagem de LE	Mestrado
FERREIRA (2012)	A representação cultural do fato noticioso: a tradução e suas refrações	Tradução e jornalismo; deslocamento de enfoque de um mesmo fato noticioso em reportagens do Brasil e Argentina	Mestrado
HESSMANN (2013)	Tradução jornalística: Alusões na tradução como fator cultural no texto telejornalístico	Tradução e telejornalismo; análise de marcas culturais sobre o mesmo fato divulgados na França e no Brasil	Mestrado

GIRACCA (2013)	Os culturemas presentes nos folhetos turísticos da região sul do Brasil: as técnicas utilizadas pelos tradutores	Tradução e análise de estratégias tradutórias em folhetos turísticos	e Mestrado
FOLSTER (2013)	Textos Culturais Específicos: As traduções nas tiras de Mafalda para o Português	Tradução e o gênero tiras; análise de marcas culturais e estratégias de tradução	e Mestrado
OYARZABAL (2013)	O Carnaval e suas Traduções: Os Desafios de Resignificação dos Culturemas	Tradução e jornalismo; análise de marcas culturais em textos jornalísticos a partir de um mesmo fato noticioso	e Mestrado
NATALINO (2014)	Tradução e Persuasão: a tradução publicitária sob o viés funcionalista	Tradução e publicidade; análise de deslocamento de enfoque de publicidades veiculadas no Brasil e Estados	e Mestrado

		Unidos	
SIGLE (2014)	Estudo Funcionalista sobre a influência de textos paralelos em atividades tradutórias no contexto de ensino-aprendizagem de LE: Textos paralelos jornalísticos como ilustração	Tradução e ensino de LE; textos paralelos no apoio à tradução em sala de aula de LE	Mestrado
LAIÑO (2014)	A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade.	Tradução e ensino de LE; a tradução como estratégia à produção escrita em LE	Doutorado
DEMÉTRIO (2014)	A tradução como retextualização: uma proposta para o desenvolvimento da produção textual e para a resignificação da tradução dentro do ensino de ELE	Tradução e ensino de LE; a tradução como estratégia à produção escrita em LE	Mestrado

ABREU (2014)	Receitas culinárias alemãs e austríacas no foco da tradução cultural: uma análise funcionalista	Tradução e receitas culinárias; identificação através do léxico, elementos culturais e identitários em receitas culinárias alemãs e austríacas	Mestrado
BARRIENTOS (2014)	Os quadrinhos da Maitena no ensino de espanhol língua estrangeira: à luz da tradução Funcionalista	Tradução e ensino de LE; propõe a tradução em sala de aula para trabalhar a interculturalidade	Mestrado
ROLÓN (2014)	A ancoragem cultural na tradução de um fato noticioso: uma ponte entre as culturas Espanhol e Guarani	Interface tradução-jornalismo; evidencia marcas intertextuais alusivas culturais em textos telejornalísticos (espanhol e guarani)	Mestrado
PFAU (2016)	Cultural translation in the human sciences:	Interface Estudos da Tradução – Estudos	Doutorado

	Brazilian case studies	Culturais; discute questões culturais sobre a tradução de textos científicos em Ciências Humanas no Brasil.	
LIBERATTI (2017)	Traduzir as histórias em quadrinhos: proposta de unidades didáticas com enfoque funcionalista e baseadas em tarefas de tradução	Proposta de material didático para a formação de tradutores, voltado à tradução de HQ	Doutorado
GIRACCA (2017)	O uso da sequência didática em aula de língua estrangeira como um processo tradutório: do relato pessoal ao glossário	Tradução e ensino de LE; propõe a produção escrita dos gêneros “relato pessoal” e “glossário”	Doutorado

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017)

As pesquisas citadas que se apoiam teoricamente no funcionalismo apresentam um olhar sobre o texto que ultrapassa as suas margens, ou seja, passa a conceber o texto como uma prática social inserida em determinado contexto sócio-histórico cultural. A seguir são

apresentados pressupostos teóricos que compreendem o texto sob tal perspectiva.

## 1.2 TEXTO NA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA: UMA PRÁTICA SOCIAL

Nos diferentes momentos históricos, estudiosos da linguagem formularam teorias sobre língua e texto que vão desde um olhar mais restrito no âmbito da palavra isolada de seu contexto até concepções mais ampliadas que consideram fatores extratextuais, como o contexto sócio-histórico cultural, o propósito da comunicação, o leitor-alvo, entre outros. Sendo assim, o que nos interessa para esta pesquisa é olhar para este último conceito de língua e texto que os concebe como prática social. Para tanto, apoiamos-nos nos estudos de Bakhtin (1997; 2006), Marcuschi (2008) e Koch (1995; 2009; 2010) que trazem concepções de língua e texto que consideram o contexto sócio-histórico cultural como fundamental na sua compreensão e produção.

Para Bakhtin (1997), a língua não pode e não deve ser compreendida isoladamente, mas permeada por suas relações com a sociedade, ou seja, pelos fatores “extralinguísticos”. Segundo o filósofo, a língua deveria ser entendida a partir das suas relações com os momentos de produção, com os interlocutores, os contextos que envolvem a fala, o momento histórico-social. Em outras palavras, Bakhtin concebe a linguagem como uma prática social, fruto da interação entre sujeitos situados sócio-histórico e culturalmente, manifestada através de textos, sejam estes escritos ou orais. Ainda segundo o autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, através da

enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125)

Baseado nesta perspectiva bakhtiniana sobre a língua, Koch (2010) define texto como uma atividade comunicativa realizada em situações concretas de interação social na qual o leitor tem um papel ativo e participa do jogo comunicativo, ou seja, atua como peça chave na compreensão textual a partir de seu conhecimento prévio. Para a autora o texto não significa um aglomerado de palavras aleatórias e sim uma manifestação verbal na qual o leitor interage a partir de suas práticas socioculturais. Ainda de acordo com Koch (1995):

Um texto passa a existir no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido (p. 25-26).

Para Koch (1995), o sentido não está no texto, pois na verdade se constrói a partir dele. Segundo a autora, trata-se de um jogo de linguagem no qual o leitor interage com o texto a partir de seu conhecimento prévio e de outras estratégias, para que então possa atribuir sentido e identificá-lo como um texto. A autora exemplifica com a frase a seguir: *Depois do tango, chegou a vez do fado. Na Arábia* (Koch, 2009, p. 16).

Para compreender a frase acima é preciso além de conhecer os elementos linguísticos, conhecer o contexto no qual está inserida para que realmente seja um texto. Então, é necessário que o leitor saiba que tango pode ser uma música ou dança tipicamente da Argentina, que o fado é uma música típica de Portugal e que Arábia é um país. E para compreender o que tudo isso quer dizer junto é preciso conhecer o

contexto no qual a frase está inserida, pois sem essa informação o leitor certamente terá dificuldades para atribuir algum sentido. O exemplo acima trata-se de uma manchete de um jornal na seção de esportes e está relacionada a um campeonato de futebol onde a Seleção Brasileira havia jogado com a Argentina e que após jogaria com a Seleção Portuguesa na Arábia. Como se pode observar, o que não está explícito no texto é primordial para que haja a compreensão por parte do leitor, pois se este não conhece os fatores extralinguísticos, dificilmente consegue atribuir sentido à frase, tornando-a apenas uma conjunto de palavras aleatórias desprovidas de sentido.

Tal exemplo nos mostra que apenas ter conhecimento linguístico não é suficiente para a compreensão de um texto, já que é primordial o conhecimento prévio advindo do leitor para que haja uma comunicação efetiva e o texto possa realmente construir algum sentido.

De acordo com Koch (2009), nem todo texto coeso será um texto coerente, ou seja, é possível que um texto estabeleça de forma ordenada seus elementos linguísticos e o leitor não consiga atribuir nenhum significado. Então, para que o texto seja coerente é necessário contar com elementos externos ao texto das mais diversas ordens: linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais. Sendo assim, um texto é considerado incoerente, por exemplo, quando o produtor não souber adequá-lo a uma determinada situação de comunicação. No caso de um texto traduzido, por exemplo, poderá ser incoerente quando o tradutor não leva em consideração o seu público-alvo e não se questiona que informações o seu leitor estrangeiro compartilha ou não sobre o assunto tratado e em que medida é preciso explicitar ou excluir informações para que ocorra a construção de sentidos por parte do leitor. Em suma, a coerência “está no processo que coloca texto e usuários em relação numa situação comunicativa” (KOCH, 2009, p. 61).

De acordo com essa perspectiva de texto, Beaugrande & Dressler (1981) postulam sete fatores que condicionam as situações de produção textual, os chamados princípios de textualidade, que são descritos a

seguir.

### 1.3 O TEXTO NA ÓTICA DOS ESTUDOS DA TEXTUALIDADE

De acordo com os teóricos citados na seção anterior, o texto não é simplesmente uma sequência de frases, pois abrangem outros fatores além de códigos linguísticos. Segundo Beaugrande e Dressler (1981) os textos são unidades comunicativas e devem cumprir um conjunto de sete *princípios de textualidade*, a saber: *coerência*, *coesão* (que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto), *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *informatividade*, *situacionalidade* e *intertextualidade* (que estão relacionados aos fatores pragmáticos envolvidos no processo comunicativo). De acordo com os autores, tais princípios auxiliam na produção textual e na interpretação de textos. A seguir apresentamos uma breve exposição desses princípios:

**Coerência:** Resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. É considerado o fator fundamental da textualidade porque é responsável pelo sentido do texto.

**Coesão:** É a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se mediante mecanismos gramaticais e lexicais.

**Intencionalidade:** Concerne ao empenho do emissor do texto em construir um discurso coeso e coerente capaz de satisfazer aos objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa.

**Aceitabilidade:** Relaciona-se com a expectativa do leitor com relação ao texto, que este seja coerente, coeso, útil e relevante,

capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor.

**Informatividade:** Designa em que medida os materiais linguísticos apresentados são esperados (ou não) e conhecidos (ou não) pelos receptores. Exerce um importante controle na seleção na informação que será veiculada no texto.

**Situacionalidade:** Diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre. Trata-se da adequação do texto à situação comunicativa.

**Intertextualidade:** Está relacionada aos fatores que fazem a produção e recepção de um texto depender do conhecimento de outros textos. Tais fatores podem estar relacionados ao conhecimento de mundo adquirido por um indivíduo, ou seja, a partir de sua experiência de vida pode ativar o seu conhecimento prévio sobre determinado assunto e relacioná-lo com um texto, por exemplo.

Como vemos, tais princípios de textualidade abarcam um conjunto de recursos que seriam os pilares para a edificação de um texto e também para a sua compreensão. Em outras palavras, tais princípios de textualidade servem de apoio para o planejamento de um texto, isto é, o aluno/escritor antes da produção textual deve conhecer o propósito da comunicação, o público-alvo e o meio em que será publicado o texto. Todos esses elementos combinados apoiam o aluno/escritor a produzir um texto que proporcione um diálogo mais próximo com o leitor final, e para tanto terá que prever as informações relevantes que deve oferecer no texto para que ocorra uma comunicação eficaz.

Demétrio (2014) em sua dissertação de mestrado faz um cotejamento da proposta de Beaugrande & Dressler (1981) e Cassany

(2000)<sup>4</sup> e aponta semelhanças com a teoria funcionalista de tradução, ressaltando que o tradutor também realiza movimentos similares aos de um produtor/escritor de um texto quando esse textualiza algo por primeira vez. Ancorada no funcionalismo, a autora afirma que o tradutor precisa considerar os diversos elementos intra e extratextuais para produzir um texto que satisfaça o seu propósito comunicativo. O quadro a seguir ilustra o cotejamento realizado por Demétrio (2014) que propõe um diálogo com a proposta funcionalista de tradução.

**Quadro 3:** Tradução como produção textual

MODELO DE CHRISTIANE NORD	FUSÃO DOS PRINCÍPIOS DE TEXTUALIDADE DE BEAUGRANDE & DRESSLER E CASSANY
FATORES EXTERNOS AO TEXTO	ELEMENTOS EXTRALINGUÍSTICOS
Intenção	Intencionalidade
Emissor	Aceitabilidade
Receptor	
Meio	Intertextualidade
Lugar	
Tempo	
Função textual	Informatividade

---

4 Demétrio (2014) refere-se aos fatores de elaboração textual: *adequação, coerência, coesão, correção gramatical, disposição no espaço*; proposto por Cassany em *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación, 2000.

FATORES INTERNOS AO TEXTO	ELEMENTOS INTRALINGUÍSTICOS
Tema	Coerência
Conteúdo	
Pressuposições	
Elementos não-verbais	
Elementos suprasegmentais	
Estruturação	Coesão
Efeito do texto	
Léxico	Adequação
Sintaxe	Correção gramatical

**Fonte:** Demétrio (2014, p. 82)

Ao contrastar a proposta de análise textual de Nord (1991) com as propostas de Beaugrande & Dressler (1981) e Cassany (2000), Demétrio (2014) encontra correspondências tanto nos fatores intratextuais quanto nos fatores extratextuais, que como já vimos são cruciais para a elaboração de um texto.

Os elementos extratextuais estão relacionados com os fatores da situação comunicativa e se referem ao *emissor* (quem escreve); *receptor* (quem recebe o texto); o *propósito* (o motivo da comunicação); *meio de publicação* (onde será publicado o texto). Já os elementos intratextuais estão relacionados ao *conteúdo* (informações relevantes para atingir o propósito do texto); aos *elementos não-verbais* (imagens, ilustrações); *coesão e coerência* (combinação de elementos linguísticos que sejam coerentes com a situação comunicativa). No processo de produção escrita de um texto (seja traduzido ou não) é necessário refletir sobre os

elementos citados, uma vez que auxiliarão o escritor/tradutor a fazer escolhas léxicas/tradutórias de maneira mais consciente e adequada à situação comunicativa em que o texto se insere.

Nesse sentido, a proposta de Demétrio (2014) vem a reforçar o nosso entendimento da tradução como produção textual, uma vez que a concebemos como um processo no qual é necessário refletir acerca dos elementos intra e extratextuais mencionados. Dessa forma, podemos perceber a importância dos princípios de textualidade no processo tradutório, visto que o tradutor necessita percorrer o caminho de análise textual para elaborar um texto que atinja o seu propósito.

Neste trabalho adotamos os seguintes princípios de textualidade propostos por Beaugrande & Dressler (1981) para a análise das produções textuais dos participantes da pesquisa. São eles: *intencionalidade*, *informatividade*, *coesão* e *coerência*. Além destes elementos, acrescentamos dois fatores intratextuais postulados por Nord (2016), a saber: (i) *elementos suprasegmentais*, que segundo a autora são destaques no texto como negrito, aspas ou itálico, com o objetivo de ressaltar trecho ou palavras; (ii) *elementos não-verbais*, que de acordo com a autora são códigos não linguísticos usados para complementar, ilustrar ou ainda intensificar uma mensagem (ilustrações, fotos, gráficos). A opção por estes dois elementos intratextuais postulados por Nord (2016), dá-se pelo fato de que a proposta de tradução desta pesquisa está relacionada com o gênero textual receita culinária e, especialmente, porque se trata de pratos típicos brasileiros surgem léxicos específicos da cultura brasileira que podem ser destacados em negrito, itálico ou aspas. E com relação aos elementos não-verbais, torna-se relevante para o gênero receita culinária, uma vez que as imagens e fotos presentes neste tipo de texto torna-se um material complementar da comunicação verbal. Em outras palavras, as imagens do prato disponibilizadas no texto podem despertar no leitor o interesse pela leitura da receita e conseqüente, o interesse em preparar o prato.

Pelo exposto, vemos que o texto sob a ótica dos estudos da

textualidade dialoga com os pressupostos teóricos do funcionalismo, ou seja, ambos entendem o texto como ação comunicativa que tem uma função (propósito) e está direcionado a um público-alvo.

No próximo capítulo apresentamos estudos recentes na área de tradução e ensino de LE que apresentam propostas baseadas em gêneros textuais, entendendo a tradução como uma prática social.

## 2 TRADUÇÃO, GÊNERO TEXTUAL E ENSINO DE LE

Nesta seção apresentamos pesquisas recentes que versam sobre o uso da tradução no ensino de LE através dos gêneros textuais. Porém, antes de apresentar tais estudos faz-se necessário discorrer sobre a relevância do trabalho com gêneros textuais no ensino de LE.

### 2.1 GÊNERO TEXTUAL E ENSINO DE LE

Conforme mencionado no capítulo anterior, para Bakhtin (1997) toda comunicação se dá através de textos (orais e escritos), os quais são denominados gêneros textuais, que segundo o autor são tipos relativamente estáveis de enunciados que se constroem no interior de cada esfera da atividade humana.

Marcuschi (2008, p. 159) também corrobora esta perspectiva e afirma que gêneros textuais são entidades: “dinâmicas, históricas, sociais, situadas, comunicativas, orientadas para fins específicos, ligadas a determinadas comunidades discursivas, ligadas a domínios discursivos, recorrentes, estabilizadas em formatos mais ou menos claros”. Para o autor, são textos que encontramos no nosso dia a dia e que estão condicionados ao seu contexto cultural. Alguns exemplos de gêneros citados por Marcuschi: “telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, cardápio de restaurante, aula expositiva, conversa espontânea, receita culinária, bula de remédio, etc.” (2008, p. 155).

Apoiado na concepção bakhtiniana, Marcuschi (2010) afirma que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais específicas” (p. 31). Isso porque compreender ou produzir um gênero trata-se de um processo que envolve uma série de fatores extratextuais, isto é, para dar sentido a um texto é necessário ir além da estrutura linguística, buscando conhecer o contexto sócio-histórico em que o texto está inserido, o(s) seu(s)

propósito(s), entre outros elementos.

Ao considerar os gêneros uma prática social está implícito que não são estruturas estanques nem rígidas, e de acordo com Bazerman (1994 apud MARCUSCHI 2006, p. 24): “são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia”. É a partir dessa ótica que os estudos sobre os gêneros textuais atualmente tendem a compreendê-los, ou seja, pelo seu caráter dinâmico, social, flexível e variável, tal como é a linguagem que os constituem (MARCUSCHI, 2006).

De acordo com esta perspectiva, Marcuschi (2006) ressalta que os gêneros se desenvolvem de forma dinâmica, se originam a partir de outros gêneros de acordo com as necessidades de comunicação, como por exemplo, os *chats* que surgiram como uma forma de conversação por meios eletrônicos. Sendo assim, novos gêneros vão surgindo a medida que surgem novas atividades de comunicação, o que mostra o seu caráter de dinamicidade e de funcionalidade que circula na sociedade de variadas formas e nos mais variados suportes.

É a partir deste olhar que a base teórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se alicerça e propõem ao professor trabalhar a LE como prática social por meio de diversos textos orais e escritos em diferentes situações da vida cotidiana. De acordo com os PCNs, o ensino de LE deve proporcionar ao estudante não simplesmente a aprendizagem de códigos linguísticos, e sim o contato com diversos gêneros textuais orais e escritos de outras culturas, proporcionando ao estudante conhecer formas diferentes de pensar e agir no mundo.

Segundo os PCNs, essa perspectiva de ensino de LE pode levar o estudante a (...) *análise de sua própria língua e cultura, por meio de vínculos com outras culturas – por semelhança e contraste – que lhe permitam compreender melhor sua realidade e as de outros, enriquecendo sua visão crítica e seu universo cultural* (BRASIL, 2000 p. 100).

Por outro lado, há críticas com relação à proposta dos PCNs no que concerne ao tratamento do gênero, pois de acordo com Marcuschi (2008) não há uma proposta clara para o professor de como abordar o gênero em sala de aula, o que pode levar a um ensino reducionista do texto, que normalmente recai sobre questões estruturais da língua. Como consequência desse fato, os livros didáticos apresentam muitas vezes propostas com gêneros de maneira superficial com enfoque nos elementos linguísticos, não levando em consideração, por exemplo, o contexto cultural em que está inserido o texto<sup>5</sup>.

Essa é uma questão bastante recorrente no ensino de línguas no Brasil, que tradicionalmente tem como foco a exploração da gramática normativa numa perspectiva prescritiva, levando o aluno a entender a língua apenas como um conjunto de regras. Porém, há diversas pesquisas realizadas por pesquisadores e professores que defendem o ensino de língua por meio de gêneros textuais como prática social tanto na língua materna quanto na língua estrangeira.

Dell'Isola (2007) em seu livro intitulado *Retextualização de gêneros escritos* defende que as práticas pedagógicas de ensino de língua devem proporcionar a diversidade de textos (orais e escritos) existentes em nossa sociedade para que o aluno possa ser um leitor e produtor de textos proficientes. Segundo a autora, o desafio do professor é proporcionar a vivência de diversos gêneros textuais em sala de aula, além das propostas que são contempladas nos livros didáticos, que normalmente não exploram o meio social cujos textos circulam nem seus propósitos comunicativos, ou seja, acabam focalizando na estruturas formais do gênero. Dessa forma, reforça ao aluno a ideia de que texto é apenas um conjunto de palavras que seguem determinadas

<sup>5</sup> Marcuschi (2008) critica os PCNs no sentido de não deixar claro como tratar o gênero em sala de aula e não oferecer diversidade de produção textual no ensino fundamental e médio. Um estudo de Bonini (2002) que analisa livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio constatou que a grande maioria não consegue dar conta do escopo social no qual o texto está inserido, o que acaba levando a uma análise superficial da sua estrutura.

estruturas e não consegue evidenciar aspectos sócio-culturais presentes em qualquer gênero textual. Sendo assim, é imprescindível que o aluno tenha acesso aos respectivos suportes em que os textos são publicados, isto é, ao levar para a sala de aula um texto jornalístico, por exemplo, o professor deve disponibilizar ou incitar os alunos a pesquisarem informações a respeito do jornal: as suas ideologias, o momento e contexto histórico em que o texto foi escrito, para que ao aluno possa dar sentido ao texto de forma ampla, contemplando os fatores extratextuais. Dell'Isola (2007) também propõe o trabalho com a *retextualização*, que segundo a autora é o

processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem (p. 10)

Segundo a autora, na retextualização o aluno tem a oportunidade de vivenciar na prática os diferentes usos da linguagem e conhecer estratégias de produção textual, levando-o a ser um leitor e escritor mais proficiente. Cristóvão e Nascimento (2006) também corroboram desta perspectiva, pois de acordo com os autores, ao dominar diferentes gêneros o indivíduo pode agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos com os quais não tem familiaridade.

Bentes (2006) apresenta uma proposta de elaboração de material didático para o ensino fundamental e médio para o programa de Jovens e Adultos (EJA) a partir dos gêneros autobiografia, romance (um trecho) e um *rap*. Segundo a autora, os gêneros foram escolhidos levando em consideração temas que fossem de interesse do público-alvo (jovens e adultos) e com uma linguagem que dialogasse com eles. De acordo com a autora, a abordagem desenvolvida oportunizou o enfoque do contexto social em que o gênero foi produzido e compreendido, o que pode levar o aluno a um domínio de diferentes gêneros conferindo-lhe a capacidade

de se expressar de maneira adequada a cada situação comunicativa.

Com o foco na leitura em LE, Cristóvão (2010) apresenta uma proposta didática baseada no interacionismo sociodiscursivo que proporciona aos alunos o contato com o gênero contracapa de livro. De acordo com a autora, a leitura é um direito e um requisito para o exercício da cidadania, e sendo assim, o professor necessita propiciar ao aluno uma visão crítica nesse processo, buscando alternativas aos tradicionais modelos de interpretação de texto pautados em decodificação linguística.

De maneira geral tais pesquisas revelam que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula permite ao professor explorar aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de texto (seja escrito ou oral). Dessa forma, o aluno tem a possibilidade de vivenciar diferentes práticas de uso da linguagem, levando-o a atuar adequadamente em diferentes contextos comunicativos.

Para finalizar esta seção, corroboramos com Dell'Isola (2007) que ressalta a importância do trabalho com gêneros na escola, pois acredita que a partir dessa proposta de ensino de língua possibilita ao aluno participar ativamente na sociedade, já que conhecer diferentes usos da linguagem lhe permite dialogar e se engajar em práticas sociais letradas em diversos contextos de comunicação levando-o a ser um cidadão crítico do meio em que vive.

Na seção a seguir apresentamos algumas pesquisas que se apoiam na teoria de gêneros textuais para trabalhar a tradução no ensino de LE.

## 2.2 TRADUÇÃO COMO ESTRATÉGIA À PRODUÇÃO TEXTUAL – NOVAS PERSPECTIVAS

Pesquisas recentes na área de tradução e ensino vêm sendo desenvolvidas com um olhar mais ampliado sobre o papel que a tradução pode exercer no ensino de LE. Iniciamos esta seção

apresentando alguns estudos que foram desenvolvidos no grupo de pesquisa TRAC – Tradução e Cultura - coordenado pelas professoras Meta Elisabeth Zipser e Maria José Damiani Costa (PGET/UFSC)<sup>6</sup> com a linha de pesquisa “Tradução e Ensino” que vem desenvolvendo pesquisas na área que consideram a tradução uma grande aliada no processo de aprendizagem de LE. Posteriormente, apresentamos também pesquisas realizadas em outras universidades que trazem a sua contribuição para a área de tradução e ensino de LE.

Melo (2012) propõe o uso da tradução em sala de aula de LE baseado nos pressupostos funcionalistas proposto por Nord (1991), ou seja, entendendo a tradução como uma atividade intercultural. A autora aplicou tarefas de tradução do espanhol para o português com 2 grupos de alunos do Curso de Letras Espanhol/UFSC, sendo que 1 grupo realizou as tarefas sob a perspectiva funcionalista de tradução e o outro grupo realizou a tarefa sem qualquer apoio teórico e apenas contaram com auxílio de dicionário. Verificou-se que o grupo de alunos que recebeu aporte teórico, através de discussões em sala de aula sobre os fundamentos básicos da teoria funcionalista, realizou traduções mais adequadas ao público-alvo ao qual se destinavam os textos e puderam também fazer suas escolhas tradutórias de maneira mais adequada à situação comunicativa. Um exemplo que ilustra essa fato ocorreu com a tradução de um folheto informativo sobre economia de água produzido no México no âmbito de uma escola bilingue, e que os participantes da pesquisa receberam a tarefa de traduzi-lo para o leitor brasileiro proveniente de uma escola pública. Em um dos conselhos para se economizar água em casa, o folheto sugere o uso do chuveiro ao invés da banheira: *Usa regadera en vez de tina al bañarse*<sup>7</sup>(texto-fonte).

Nesse sentido, o grupo de alunos que trabalhou com o apoio da teoria funcionalista levou em consideração um fator extratextual e optou

---

6 PGET – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina.

7 Em português, “Use o chuveiro em vez da banheira”.

por omitir essa informação, uma vez que o uso da banheira culturalmente no Brasil não é muito difundido e seria inadequado ou causaria certa estranheza manter uma informação que não era relevante para o leitor brasileiro. Para atingir a comunicação com a sua audiência, os participantes da pesquisa sugeriram outro conselho que certamente mantém um diálogo entre texto e leitor: *Desligar o chuveiro enquanto se ensaboa.*

Já os alunos que não receberam apoio teórico do funcionalismo e, portanto, não refletiram sobre os fatores que influenciam o processo tradutório, traduziram o trecho literalmente e não demonstraram preocupação com essa questão cultural: *Utilize a ducha ao invés da banheira.*

A partir desses exemplos, evidencia-se que traduzir não significa somente uma atividade de transposição linguística, pois há outros fatores que são muito relevantes nesse processo. O tradutor deve ser leal ao seu público-alvo e à situação comunicativa em que o texto transitará, respeitando assim, o entorno cultural de quem receberá esse texto (NORD, 1991).

Os resultados da pesquisa revelaram que a tradução quando é trabalhada de forma sistematizada e com objetivos bem definidos proporciona ao aluno uma visão ampla sobre a língua e consequentemente sobre a tradução, levando-o a compreender que língua e cultura são elementos indissociáveis. De forma geral, percebeu-se através desse estudo que a tradução pode ser um caminho para evidenciar questões culturais presentes na LM e LE e também auxiliar o aluno na produção textual e todos os elementos que estão envolvidos neste processo.

Laiño (2014) propõe uma sequência didática (SD) com o uso de tradução a partir do gênero textual publicidade como estratégia à produção escrita em LE. A proposta está fundamentada no funcionalismo (Nord, 2010) e propõe uma atividade tradutória aplicada à alunos do Curso de Letras Português/Espanhol da Universidade

Federal da Fronteira Sul (UFFS), na qual realizaram a tradução de 2 publicidades brasileiras das décadas de 50 e 70 para o espanhol. Durante o processo tradutório os alunos tiveram que realizar pesquisas e leituras para conhecer mais sobre o gênero textual publicidade e também elaborar um projeto de tradução, no qual delimitava o propósito da tradução, o público-alvo a ser atingido. O estudo demonstrou que a tradução sob o viés funcionalista constituiu-se uma estratégia positiva à produção textual em LE, já que os participantes da pesquisa tiveram que planejar suas traduções prevendo a sua audiência, o propósito que desejavam alcançar e a escrita foi realizada em processo recursivo (Cassany, 2010), ou seja, em três versões nas quais os participantes poderiam rever e replanejar suas ideias com o objetivo final de comunicar com o leitor. Tal processo revelou ser fundamental para as produções dos alunos, que a cada versão do texto e sob a orientação da pesquisadora, puderam lapidar suas ideias e tomar consciência de suas escolhas tradutórias.

Também com o objetivo de propor a tradução como estratégia à produção escrita em LE, Demétrio (2014) realizou um estudo com alunos do Curso de Letras Espanhol a distância/UFSC no qual os estudantes realizaram a tradução do gênero textual reportagem ao gênero textual carta do leitor, cujo tema refere-se à reciclagem de lixo. Segundo Demétrio (2014) citando Dell’Isola (2007), esse processo é denominado *retextualização*, isto é, transformar um determinado gênero textual em outro gênero. Tal processo, segundo a autora, envolve duas etapas: (i) a compreensão e identificação do gênero; (ii) o desafio de reconstruir o texto em um novo gênero. De acordo com essa premissa, os alunos pesquisaram as estruturas de ambos os gêneros a fim de conhecer suas características, como por exemplo, os objetivos que cada texto deseja alcançar com o seu público-alvo. O próximo passo foi a construção de um roteiro sobre o que desejariam escrever na carta do leitor, ou seja, antes de partir diretamente para o texto houve um planejamento das ideias que seriam apresentadas na carta do leitor. Após

o roteiro, os alunos produziram três versões da carta que foram avaliadas de acordo com os Princípios de Textualidade definidos por Beaugrande e Dressler (1981)<sup>8</sup> e nos Mecanismos de Elaboração Textual propostos por Cassany (2000)<sup>9</sup>. De acordo com Demétrio (2014), esse experimento demonstrou que a retextualização contribuiu no processo de escrita em LE, já que os alunos, durante a tarefa foram levados a refletir sobre os elementos envolvidos em qualquer produção textual, como por exemplo: público-alvo, propósito do texto, local de publicação, entre outros. Em suma, a pesquisa apresenta um caráter inovador que aborda a tradução de um gênero textual a outro em LE e proporciona ao aluno um olhar mais crítico sobre a língua como prática social, ampliando o seu conhecimento sobre produção textual e também sobre a tradução, que perpassam uma visão reducionista do texto como conjunto de palavras e regras gramaticais.

Barrientos (2014) realizou um estudo com alunos do Curso de Letras Espanhol a Distância/UFSC no qual o objetivo principal era propor o uso da tradução em sala de aula como estratégia para trabalhar com a interculturalidade. A pesquisa propõe a tradução do gênero textual história em quadrinho (HQ) do espanhol para o português brasileiro. A autora inicialmente propôs aos participantes da pesquisa a análise de 2 (duas) HQs da Maitena produzidas na Argentina e Espanha, cujo propósito era refletir sobre as diferenças linguístico-culturais existentes em ambas HQs, ou seja, que os alunos percebessem que apesar dos países terem o espanhol como língua oficial, as HQs apresentavam marcas culturais (expressões, escolhas lexicais) de cada país. Dessa forma, o objetivo nesta etapa inicial consistia em sensibilizar os alunos de que a língua se manifesta de diferentes formas em contextos culturais

---

8 BEAUGRANDE, R. A. de; DRESSLER, W. U. *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona: Ariel, 1981.

9 CASSANY, D. *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación, 2000.

distintos. A próxima etapa consistiu na tradução da HQ para o português brasileiro considerando as 5 (cinco) macrorregiões do país, isto é, os alunos foram divididos em grupos e cada equipe ficou responsável pela tradução destinada a uma região específica (Norte, Nordeste, Centro-Oeste Sul e Sudeste). O propósito era evidenciar nas traduções as diferenças culturais de cada região e sensibilizar os alunos quanto à importância do público-alvo ao se traduzir um texto, que percebessem que ao produzir um texto é preciso determinar para quem se escreve e com qual objetivo se faz. Fundamentando nos pressupostos funcionalistas da tradução (Nord, 1991), o estudo revelou que a atividade tradutória das HQs proporcionou aos estudantes uma reflexão sobre o processo tradutório e segundo Barrientos (2014, p. 180):

(...) a prática de traduzir quadrinhos, conforme a perspectiva funcionalista que orientou essas tarefas, promoveu, além de tudo, posturas predispostas ao diálogo entre culturas, de forma que os aprendizes consideraram as situações enunciativas dentro dos quadrinhos como materializações do uso real da língua adequadas ao seu contexto cultural de produção e recepção.

A autora afirma também que atividade tradutória proposta permitiu a conscientização por parte dos alunos de que a língua é plural e dialógica, levando-os a ampliar a concepção de diversidade linguística existente na LM e na LE (BARRIENTOS, 2014).

Já Sigle (2014) realiza uma pesquisa que propõe o uso de textos paralelos em atividades tradutórias para o ensino-aprendizagem de LE. O estudo foi realizado com alunos do Curso de Letras Alemão/UFSC no qual os participantes traduziram um texto jornalístico em alemão para o português brasileiro cujo tema era a renúncia do ex-presidente da Alemanha, Christian Wulff, em fevereiro de 2012. A atividade foi composta por 3 (três) versões e de acordo com a autora, os

textos paralelos, que são textos que versam sobre um mesmo tema, demonstraram ser um importante material de apoio para que os alunos pudessem realizar a atividade tradutória com mais conhecimento sobre o tema abordado no texto-fonte, como também os fizeram refletir sobre os diferentes enfoques encontrados nos textos jornalísticos da cultura alemã e brasileira sobre um mesmo fato (SIGLE, 2014). De acordo com Sigle (2014), os dados da pesquisa evidenciaram uma “influência positiva desses textos [paralelos] para o processo tradutório em geral e, principalmente, para a aprendizagem da LE em uma perspectiva intercultural” (p. 145). Sendo assim, o referido estudo contemplou a ampliação de elementos culturais e lexicais para a habilidade de leitura em LE e também ampliou o conceito de tradução dos alunos.

Azenha (2006) também é um defensor da prática da tradução na aprendizagem de LE, especialmente nos Cursos de Letras, e afirma que tal habilidade estimula a pesquisa autônoma e auxilia o estudante na formação do pensamento crítico. O autor acredita que a prática de tradução é benéfica, pois dialoga constantemente com outras disciplinas:

A especificidade da aula de tradução não está, portanto, no vínculo que ela mantém com um quadro teórico específico de tradução, mas no modo como ela se articula com todas as disciplinas que, no momento da lida com o texto nas fases de recepção e produção, têm algo a contribuir (AZENHA, 2006, p. 181)

Azenha (2006) em seu artigo *O lugar da tradução na formação em Letras: algumas reflexões* apresenta um relato de uma atividade de tradução com o par de línguas alemão-português que realizou com alunos de um curso de Especialização em Tradução. O autor relata a importância de sensibilizar os alunos sobre os fatores que envolvem todo o processo de tradução, já que a maioria dos estudantes quando chega ao curso carrega um conceito tradicional de tradução, isto é, a

compreende como uma atividade de transposição linguística. Azenha lança o desafio da tradução de um texto jornalístico direcionado ao público alemão sobre uma pianista também alemã. Os alunos foram levados a refletir sobre várias questões que apareciam no texto que eram de conhecimento do público alemão e ao traduzir para o público-alvo brasileiro teriam que pensar nesses aspectos e agir como um mediador cultural para que o leitor-alvo possa compreender/dialogar com o texto. Com relação a esse aspecto Nord (2016) ressalta o fator de *pressuposição*, ou seja, o tradutor deve pressupor que informações o seu público-alvo compartilha sobre o tema tratado no texto e o que é preciso contextualizar e explicitar com o objetivo de suprir essa lacuna cultural existente entre o texto e o leitor-alvo. Dessa forma, antes de partir para a tradução propriamente, os alunos discutiram os possíveis problemas que teriam que resolver, fizeram pesquisas, discutiram com os colegas para então finalmente apresentar uma proposta de tradução. Todo esse processo pelo qual passaram é essencial para proporcionar diversos questionamentos a respeito de fatores extratextuais e levar o estudante a perceber a sua importância para a prática tradutória. Através dessa atividade, o autor chama a atenção de professores de LE para a importância de se discutir a prática de tradução no processo de aprendizagem de LE, já que tal habilidade proporciona um diálogo profícuo com outras disciplinas relacionadas à linguagem e que, portanto, pode ampliar o conhecimento do aluno tanto em LM como em LE.

Branco (2011) é igualmente a favor da prática de tradução no ensino de LE pois acredita que essa habilidade pode contribuir significativamente no processo de aprendizagem do aluno de LE, já que através da tradução é possível trabalhar com variações linguísticas, conhecer diferentes gêneros textuais e poder comparar diferenças e semelhanças com os mesmos gêneros em língua materna, aprender a parafrasear em LE, ou seja, resumir ideias principais de algum texto, entre outros benefícios. Segundo a autora, a presença da LM em sala de

aula de LE é de extrema relevância uma vez que todo o conhecimento prévio do aluno é construído em LM e ignorar este fato é como desconstruir a própria identidade do estudante. A pesquisadora ressalta que o uso da LM é extremamente relevante para promover um diálogo entre o conhecimento prévio do aluno e o novo conhecimento em LE. Segundo Branco (2011, p. 12): “O aprendiz vai desenvolvendo a capacidade de parafrasear e de reexpressar ideias e conceitos antes conhecidos apenas em LM”.

Como vemos, ainda que timidamente, vem surgindo novas pesquisas e perspectivas com relação ao uso da tradução no ensino de LE que trazem à tona reflexões pertinentes em sala de aula, que promovem discussões no intuito de ampliar os conceitos de língua, texto e tradução dos alunos, levando-os a compreender que a tradução se trata de um processo complexo no qual estão envolvidos diversos fatores extralinguísticos.

### 2.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ENSINO DE LE: A CONSTRUÇÃO DO TEXTO

O conceito de sequência didática (SD) utilizado nesta pesquisa advém dos estudos de Dolz et al (2004), os quais preconizam o uso de gêneros textuais no ensino de línguas de forma ordenada. Segundo os autores, uma sequência didática “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ et al, 2004, p. 97).

A sequência didática possibilita que o aluno sistematize e conheça as estruturas de diversos gêneros textuais (orais e escritos), levando-o assim a se comunicar de maneira adequada em diversas situações comunicativas.

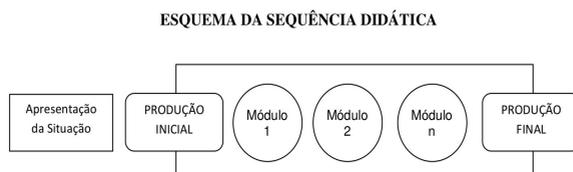
De acordo com os teóricos, a SD deve conter a seguinte estrutura (Figura 1):

- **Apresentação da situação:** deve-se apresentar aos alunos a atividade a ser desenvolvida, seja na modalidade oral ou escrita. Desde uma receita culinária a uma notícia de jornal, o aluno deve levar em consideração para quem o texto será destinado e qual a sua função. Deve-se apresentar um modelo do gênero a ser trabalhado, para que então o estudante possa conhecer suas características retóricas e sua estrutura. É de extrema relevância que o texto seja autêntico, ou seja, que circule socialmente em alguma esfera comunicativa, pois dessa maneira o aluno terá contato com um insumo linguístico real.

- **Produção inicial:** é a primeira produção do texto, que pode ser realizada de forma individual ou coletiva. Esta etapa é muito importante, pois os textos serão revisados pelo professor quantas vezes necessárias passando por módulos até o estágio final.

- **Módulos:** Etapa de aperfeiçoamento das atividades de produção, para a elaboração final do texto. Foco nos problemas que apareceram na primeira produção. A cada módulo os alunos terão os instrumentos necessários para superá-los, após a identificação dos problemas. Em seguida, podem-se fazer atividades de observação e análise de textos a fim de identificar se o gênero foi bem produzido, podendo-se compará-lo a outros gêneros, etc.

- **Produção Final:** O final da sequência se faz em uma produção final, em que o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos e após a análise da produção inicial. Esta etapa permite ao professor realizar uma avaliação somativa, ou seja, avaliar desde o início da sequência até o final e não utilizar apenas uma avaliação formal priorizando somente esta etapa.

**Figura 1:** Esquema da sequência didática

**Fonte:** Dolz et al, (2004, p. 98)

A partir dessa perspectiva, propor o ensino de línguas por meio de SDs, segundo Dolz e Schneuwly, tem a função de:

Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação; construir nos alunos uma representação da atividade escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma elaboração (DOLZ et al, 2004, p. 110).

Partindo dessa base teórica, pesquisadores e professores desenvolveram propostas de SDs no ensino de línguas.

Cristóvão e Nascimento (2006) apresentam uma proposta de SD no ensino de inglês como LE que envolve a compreensão e produção textual dos gêneros resumo, resenha crítica e ensaio acadêmico. Segundo as autoras, a SD permite a exploração das características do gênero na qual o professor pode fazer adaptações nas atividades a medida que surgem dificuldades no processo, ou seja, a abordagem da

SD proporciona ao aluno melhorar a qualidade da produção textual a medida que o professor o oriente ao longo de todo o processo.

Demétrio (2014) propõe uma SD no ensino de espanhol como LE e trabalha com a retextualização de gêneros, ou seja, a proposta da autora constitui-se em retextualizar o gênero reportagem jornalística para carta do leitor. Neste processo os alunos têm a oportunidade de analisar as características de cada gênero, perceber as diferenças, para que possam então, reelaborar um novo texto levando em consideração uma nova situação comunicativa, com outros propósitos e um novo leitor. A autora ressalta que a SD permite ao aluno revisar o seu texto e aprimorá-lo a cada versão, já que durante o processo de escrita o estudante tem a possibilidade de perceber se o texto alcançou o seu propósito comunicativo, para que somente depois o aluno se detenha em questões estruturais da língua. A pesquisa realizada por Demétrio (2014) aponta resultados satisfatórios no que concerne ao processo de retextualização realizado por meio de SD, contribuindo para o aprimoramento da expressão escrita em LE.

Gonçalves (2011) apresenta uma proposta de SD no ensino de português como LM na qual alunos de ensino médio trabalharam com os gêneros resumo e resenha crítica. O autor destaca que trabalhar com SDs permite uma avaliação formativa, isto é, o professor acompanha o desenvolvimento do aluno por meio de etapas e intervém no processo de escrita de maneira a contribuir para o seu aprimoramento e não para uma correção pautada em questões estritamente linguísticas. Sobre este aspecto, o autor afirma que:

a avaliação tenderá a exercer uma função “dialógica e interativa” entre educador, educando e os saberes a serem produzidos/aprendidos e atrelada aos nossos propósitos: concepção dialógica da linguagem, correção interativa como fator de produção de sentidos (GONÇALVES, 2011, p. 131)

Barrientos (2014) traz uma proposta de SD no ensino de espanhol como LE que envolve atividades de tradução utilizando o gênero história em quadrinho (HQ). A sequência de atividades permitiu aos participantes da pesquisa, alunos de graduação em Letras Espanhol, conhecer o universo das HQ's, suas características, bem como questões culturais presentes na HQ Maitena publicada na Argentina e na Espanha. Neste sentido, a SD proporciona ao aluno entrar em contato com o gênero, compreender suas funções, para que posteriormente possa produzir uma tradução para outro leitor inserido em contexto cultural diferente. De acordo com a autora:

(...) as tarefas tradutórias da SD com os quadrinhos da Maitena permitiram que os alunos se conscientizassem do fenômeno da língua como um evento essencialmente plural e dialógico e, conseqüentemente, ampliassem a sua visão sobre a riqueza e diversidade linguística existente na LM e na LE (BARRIENTOS, 2014, p. 178 )

Em uma pesquisa realizada por Laiño (2014), constata-se que a SD aplicada a alunos de Letras Espanhol para a compreensão e produção textual do gênero publicidade auxilia no planejamento da expressão escrita, levando o aluno a rever e analisar o texto ao longo das versões produzidas. Os dados da pesquisa demonstram que a cada versão do texto revisado pela pesquisadora, os alunos conseguiam perceber aspectos que necessitavam ser lapidados a fim de estabelecer um diálogo mais próximo com o leitor.

Lousada (2010) apresenta uma proposta de SD com o gênero folheto turístico para o ensino de francês como LE. Com o objetivo de trabalhar a compreensão e produção escrita, a autora elaborou uma série de atividades com o tema produtos artesanais e típicos da região leste da França. A autora destaca que os alunos se demonstraram motivados

durante a aplicação da SD, já que a abordagem se volta para a linguagem em uso a partir dos textos autênticos na LE, dando-lhes a oportunidade de conhecer aspectos culturais da França. De acordo com Lousada (2010) trabalhar com o gênero por meio de SD permite a exploração do texto de forma mais ampliada, tanto na sua compreensão como na produção textual, em que o professor pode acompanhar a escrita do aluno e verificar em que medida o gênero está ou não adequado à situação comunicativa em questão.

Como podemos observar, o trabalho com a SD permite ao estudante vivenciar o processo de produção textual de maneira modular, o que possibilita trabalhar eventuais dificuldades específicas acompanhando a produção individual de cada aluno. Além disso, proporciona ao aluno uma visão ampla da língua, levando-o a compreendê-la como uma prática social. Em outras palavras, a dinâmica das sequências didáticas consiste em confrontar os alunos com as práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, dando-lhes a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem.

Como vimos nos capítulos 1 e 2 apresentamos a base teórica da presente pesquisa, evidenciando ao leitor os conceitos de texto e tradução nos quais este estudo se alicerça. Assim como foi mencionado na introdução, esta pesquisa propõe o uso da tradução na perspectiva de gênero textual através de SD e traz também o uso do tradutor automático com o intuito de promover a reflexão por parte dos alunos no que concerne ao processo tradutório. Veremos a seguir algumas possibilidades de uso do tradutor automático que proporcionam ao estudante uma reflexão sobre língua e cultura.

## 2.4 TRADUTOR AUTOMÁTICO E ENSINO DE LE

O uso da tecnologia digital está presente no cotidiano dos estudantes, que realizam pesquisas sobre diversos assuntos trabalhados nas diferentes disciplinas e cada vez mais, atinge um número maior de pessoas devido à expansão ao acesso a internet. Com relação à

aprendizagem de LE e tecnologia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam que:

É inegável que aumenta cada vez mais a possibilidade de acesso às redes de informação do tipo Internet, como também as exigências do mundo do trabalho passam a incluir o domínio do uso dessas redes. O conhecimento de Língua Estrangeira é crucial para se poder participar ativamente dessa sociedade em que, tudo indica, a informatização passará a ter um papel cada vez maior (BRASIL, 1998, p. 87).

De acordo com o cenário que vivemos atualmente, o professor não pode ou não deveria ignorar o fato de que os alunos fazem uso da tecnologia no seu processo de aprendizagem e sendo assim, levar para a sala de aula atividades que incluam o uso de tecnologia digital pode ser benéfico para suscitar reflexões não somente sobre o seu uso como também pode proporcionar questionamentos sobre algum tema específico que se pretende explorar em qualquer disciplina.

No âmbito da aprendizagem de LE cada vez mais tem surgido páginas web que disponibilizam materiais didáticos, em muitos casos de forma gratuita, nas quais o usuário pode realizar um estudo autônomo, ou seja, seleciona os materiais de seu interesse e cria sua rotina de estudos. Dentre as diversas ferramentas digitais (mediadas por programas de computador) que auxiliam na aprendizagem de LE, os tradutores automáticos são bastante utilizados, já que oferecem traduções para inúmeras línguas estrangeiras e podem auxiliar na leitura e interpretação de textos escritos. Porém, é preciso ter cautela no uso de tal ferramenta, já que as traduções oferecidas são pautadas na equivalência semântica de palavras e podem levar a uma ideia de que os termos são biunívocos, isto é, que existe apenas uma tradução para determinada palavra. Se por um lado é uma ferramenta que auxilia o

aprendiz no seu processo de aprendizagem de uma LE, pode ser também uma “armadilha” para reforçar algumas crenças, como por exemplo, de que aprender uma língua resume-se ao conhecimento estritamente linguístico e que a tradução é uma simples operação de transposição de códigos de uma língua para outra.

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo discutir tais questões mencionadas e apresentar algumas pesquisas relacionadas ao uso de tradutores automáticos na aprendizagem de LE.

### **2.4.1 Propostas de uso de tradutor automático no ensino de LE**

Nesta seção apresentamos alguns estudos realizados por professores/pesquisadores que relatam experiências vivenciadas em sala de aula a partir do uso da ferramenta tradutor automático no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Sales (2011) realizou um estudo no qual propôs o uso de tradutores automáticos para a tradução de textos no par linguístico inglês-português por dois alunos brasileiros. O foco do estudo era verificar a otimização do tempo por parte destes alunos na realização das traduções. A autora constatou que o aluno que apresentava conhecimento prévio sobre o tema abordado nos textos, conhecimento da língua inglesa e também certa familiaridade com o uso de tradutores automáticos, conseguiu realizar as tarefas de tradução de maneira satisfatória e dentro do tempo previsto pela pesquisadora. Porém, o aluno que não possuía conhecimentos sobre a temática dos textos e também desconhecia os recursos de um tradutor automático, apresentou dificuldades na realização da tarefa e acabou levando mais tempo para concluí-la. Com isso, a autora constatou que o tradutor automático pode ser benéfico ao estudante, se este possuir algum conhecimento prévio sobre o tema a ser traduzido, pois será a partir deste conhecimento que ele poderá otimizar o tempo no momento de traduzir.

Costa (2012) desenvolveu uma pesquisa na qual verifica o

impacto do uso do *Google Tradutor*<sup>10</sup> (GT) no processo de aprendizagem de LE de um aluno de uma escola pública e se propõe a verificar se essa ferramenta pode contribuir para a autonomia do estudante na aprendizagem da língua inglesa. A autora constatou através de questionários aplicados que o aprendiz tinha por hábito usar o Google tradutor em tarefas extra-classe e segundo o aluno, a ferramenta o auxiliava na tradução de palavras desconhecidas e como consequência ampliava o seu conhecimento lexical da língua inglesa. A pesquisa não chegou a evidenciar claramente a autonomia do estudante com o uso da ferramenta, porém a autora destaca que pelo fato dos alunos atualmente apresentarem bastante familiaridade com a tecnologia, seria um fator que poderia levá-los a certa autonomia nos estudos, neste caso, na aprendizagem de uma LE. A pesquisadora também ressalta que ainda há uma certa resistência por parte de professores em usar recursos tecnológicos em suas aulas, o que muitas vezes acontece pela falta de formação para utilizar tais recursos.

Também com o intuito de verificar o impacto causado pelo uso do Google Tradutor na aprendizagem de LE, Silva (2011) realizou uma pesquisa que tem como objetivo verificar se o uso do GT pode agir positivamente no desenvolvimento de diferentes competências na aprendizagem de inglês como LE. O estudo foi realizado com um aprendiz de inglês como LE de nível intermediário que traduziu uma história em quadrinho do inglês para o português com o apoio de dois tradutores automáticos: *Babel Fish* e *Google Tradutor*. O estudo verificou que durante o processo tradutório, o estudante fez uso de algumas estratégias para resolver problemas de tradução devido à limitações dos tradutores automáticos, como por exemplo: palavras

---

10 A ferramenta *Google Tradutor* é um tradutor automático disponível gratuitamente para usuários conectados à internet. Atualmente conta com traduções em mais 100 línguas e permite que internautas contribuam sugerindo traduções mais adequadas, editando a que foi inicialmente apresentada pela ferramenta. Conteúdo disponível em: <[http://translate.google.com/about/intl/pt-BR\\_ALL/languages.html](http://translate.google.com/about/intl/pt-BR_ALL/languages.html)>. Acesso em 26 nov. 2017.

traduzidas literalmente que não estavam adequadas ao contexto e também algumas inadequações sintáticas. A partir de seu conhecimento prévio sobre a LE, o estudante obteve um resultado satisfatório na tradução, utilizando o tradutor automático como uma ferramenta de apoio que lhe proporcionou desenvolver algumas competências, a saber: (i) *competência estratégica* quando o aluno conseguiu detectar uma expressão traduzida literalmente por um dos tradutores automáticos, levando-o a decisão de buscar em outras ferramentas uma opção mais adequada para o contexto; *competência tradutória* (Canale & Swain 1980 apud SILVA 2011) ou *competência linguística* (Celce-Murcia 1995 apud SILVA 2011) , quando o aluno menciona que o tradutor automático o auxilia a reconhecer estruturas sintáticas em inglês. A autora coletou esses dados através de um questionário aberto e entrevista afim de detectar o impacto do uso do tradutor automático na aprendizagem deste aluno e de que maneira foram resolvidos os problemas de tradução encontrados.

A seguir apresentamos dois estudos recentes que dialogam com a perspectiva de uso de tradutor automático adotada na presente pesquisa, isto é, abordam o ensino de tradução em sala de aula utilizando o tradutor automático com o objetivo de levar os alunos a uma reflexão sobre o processo tradutório.

O artigo intitulado *O (re)conhecimento da tradução em sala de aula: sobre uma experiência prática com tradutor automático online* (COSTA et al., 2012) traz uma importante contribuição para a área de tradução e ensino utilizando o tradutor automático para promover reflexões sobre o processo tradutório. A proposta está embasada nos preceitos teóricos de Bakhtin (2003) referente ao conceito de língua e texto como práticas sociais e na tradução como atividade intercultural proposto pelo funcionalismo alemão (Nord, 1991).

As autoras relatam uma experiência em sala de aula com alunos de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina utilizando a ferramenta Google Tradutor (GT) para a realização de prática de

tradução. O *corpus* da atividade tradutória proposta foi composto por textos que tratam sobre a cidade de Florianópolis-SC e o turismo que foram vertidos do português para o espanhol, inglês e alemão pelo Google Tradutor e os alunos identificaram algumas inadequações que comprometem a construção de sentidos por parte do leitor-alvo, como por exemplo: A frase em português “o famoso **Manezinho** da Ilha” foi traduzida da seguinte maneira pelo GT:

*ING.: the famous Manny Island*

*ESP.: la famosa Isla de Manny*

*ALE.: der berühmte Manny Island*

A palavra *manezinho* neste contexto refere-se ao indivíduo que é natural da cidade de Florianópolis-SC, cuja palavra não carrega um sentido pejorativo ou negativo, pelo contrário, trata-se de uma forma carinhosa de se denominar a pessoa que nasceu na ilha. Como é possível observar as traduções oferecidas pelo GT nas três línguas não conseguem abarcar essa questão cultural, causando uma falha na comunicação com o leitor-alvo que dificilmente terá condições de fazer alguma inferência e chegar ao significado expressado no texto-fonte.

Outro exemplo refere-se a seguinte frase: “São mais de dez festas por todo o estado”, cujas traduções pelo GT foram as seguintes:

*ING.: Are more than ten parties throughout the state*

*ESP.: son más de diez partidos en todo el estado*

*ALE.: Sind mehr als zehn Personen in der gesamten Staat*

Novamente as opções oferecidas pelo tradutor automático não conseguem atribuir o mesmo sentido ao que o texto-fonte se propõe. No caso do espanhol como é possível observar, a palavra *fiesta* foi traduzida por *partidos*, que neste caso é inadequada para o contexto, já que são palavras que apresentam significados diferentes: *partido* em espanhol

pode referir-se a um *partido político* ou ainda a *jogo de futebol*.

A partir desses dois exemplos de problemas de tradução, podemos perceber que a proposta teve o objetivo de levar os alunos a refletirem que na atividade tradutória estão envolvidos outros elementos, além dos estritamente linguísticos, ou seja, que um tradutor automático pode auxiliar no processo de tradução, porém tal ferramenta não consegue conceber a língua com suas nuances culturais e somente o tradutor humano poderá interferir e fazer escolhas tradutórias de maneira consciente e adequada ao propósito comunicativo do texto. De acordo com essa perspectiva, as autoras afirmam que:

as ferramentas de tradução automática ainda apresentam limitações, advindas do desconhecimento da máquina sobre o entorno sócio-histórico-cultural dos textos fonte e meta, reduzindo a construção do sentido a questões pontuais que muitas vezes distorcem o significado intencionado pelo texto-fonte. (COSTA et al., 2012, p. 366)

As autoras reconhecem a importância de programas de tradução automática, porém ressaltam que tais ferramentas não conseguem abarcar dimensões culturais em que a língua está envolvida, visto que:

(...) ela [*língua*] muda sempre conforme propósitos, práticas sociais, intenções, efeitos desejados pelo emissor e pelo grau de compartilhamento da informação entre os envolvidos, de negociação conversacional. Até o momento, os programas existentes não vislumbram a capacidade de negociação e decisão linguística dos seres humanos. (COSTA et al., 2012, p. 369)

As pesquisadoras Pedra & Bohunovsky (2011) também com o

objetivo de promover uma reflexão sobre questões culturais na aprendizagem de LE propõem uma prática em sala de aula com o uso de tradutores automáticos com alunos do Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Paraná com o objetivo de levar os estudantes a refletirem sobre o processo tradutório. A proposta está embasada nos preceitos teóricos de Claus Altmayer (2004) que problematiza aspectos culturais no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, ressaltando a ideia de que “os aprendizes devem construir um “estoque de conhecimento cultural” que lhes possibilite a participação em discursos estrangeiros e que se concretize na forma de “padrões culturais de interpretação” (ALTMAYER, 2004 apud PEDRA & BOHUNOVSKY 2011, p. 250). De acordo com o autor, os alunos devem ser expostos a diferentes discursos na LE para que então possam se aproximar e dialogar com essa nova cultura a partir de seu conhecimento prévio na língua materna. A partir dessa base teórica, as autoras elaboraram a proposta descrita a seguir.

Primeiramente pediu-se aos alunos que respondessem a seguinte pergunta: “*que elemento do seu padrão cultural brasileiro você apresentaria para quem não o conhecesse?* Surgiram as seguintes respostas: *chimarrão, feijoada, cocada, pão de queijo, forró, caipirinha, surdo, pamonha*. Em seguida os estudantes escreveram um pequeno texto em português no qual constava a descrição do elemento cultural escolhido e que posteriormente foi submetido a dois tradutores automáticos e traduzidos para a língua espanhola. Os alunos relatam nesta experiência que os tradutores automáticos em muitos momentos não conseguem oferecer uma tradução compreensível e ressaltam que o leitor teria dificuldades em fazer inferências para construir sentidos no texto. Um exemplo deste fato é a tradução da palavra *brigadeiro* (doce típico brasileiro) cuja opção oferecida pelo tradutor automático para a língua espanhola foi *general de la brigada*. Neste sentido Arrojo (2000 apud PEDRA & BOHUNOVSKY 2011, p. 257) ressalta que:

[...] [a]o tentarmos refletir sobre os mecanismos da

tradução, estaremos lidando também com questões fundamentais sobre a natureza da própria linguagem, pois a tradução, uma das mais complexas de todas as atividades realizadas pelo homem, implica necessariamente uma definição dos limites e do poder dessa capacidade tão humana que é a produção de significados. Afinal, não é por acaso que até hoje, em nosso mundo cada vez mais computadorizado, não há nem a mais remota possibilidade de que uma máquina venha substituir satisfatoriamente o homem na realização de uma tradução.

Assim como na experiência relatada anteriormente, os alunos partiram de seu conhecimento prévio sobre o assunto tratado no texto e sobre questões culturais que envolvem a sua língua materna para então propor alternativas de tradução que se direcionam e dialogam com o público-alvo, ou seja, a partir das inadequações apresentadas pelo tradutor automático puderam refletir sobre questões culturais no processo tradutório.

É importante destacar que os dois últimos estudos mencionados vêm ao encontro dos objetivos da pesquisa no que se refere a problematizar conceitos de língua, texto e tradução, ou seja, a proposta de utilizar o tradutor automático em sala de aula pode proporcionar discussões de que língua e cultura são elementos indissociáveis e que, portanto, ao aprender uma LE não se deve restringir apenas aos aspectos estruturais da língua estudada, é preciso ultrapassar e ampliar essa visão reducionista.

Apresentado o arcabouço teórico no qual este estudo se fundamenta, passamos a seguir para os procedimentos metodológicos.

### 3 MÉTODO

Neste capítulo descrevemos os procedimentos metodológicos da presente pesquisa e para uma melhor compreensão dos dados, o dividimos em 5 subseções: (i) apresenta o tipo de pesquisa realizada, localizando-a de acordo com os aportes científicos como uma *pesquisa-ação*, a partir do paradigma qualitativo; (ii) descreve o projeto piloto aplicado a um grupo de alunos do Curso de Letras Espanhol/UFSC; (iii) apresenta o contexto educacional em que a pesquisa foi realizada (disciplina na qual os dados foram coletados; os envolvidos na pesquisa: alunos, professora e pesquisadora); instrumentos de pesquisa (questionário, observações registradas pela pesquisadora em sala de aula, encontros periódicos com a professora da disciplina/orientadora após aplicação das atividades; questionário final); (iv) critérios de escolha dos textos que foram utilizados na Sequência Didática; (v) descreve a Sequência Didática “Receita Culinária”, geradora dos dados desta pesquisa.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

No que concerne à natureza o presente estudo caracteriza-se como uma *pesquisa-ação*, que de acordo com Thiollent (2005) é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Trata-se de uma metodologia que permite a ação de todos os envolvidos numa pesquisa.

Segundo Moita Lopes (1996), a pesquisa-ação permite ao professor-pesquisador problematizar e ressignificar suas próprias ações em sala de aula. O autor ressalta também que:

(...) é essencial que professores em formação e professores já formados familiarizem-se com as práticas de fazer pesquisa de modo que o professor possa criticar seu próprio trabalho. [...] Dentre essas práticas, destaco aqui a pesquisa-ação (cf. Thiollent, 1986 e McNiff, 1988), que é um tipo de investigação realizada por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre essa mesma prática, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa, constituindo novo tópico de investigação, de modo que os professores- pesquisadores, no caso em questão, estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre a sua prática (MOITA LOPES, 1996:185).

Como afirma Moita Lopes (1996), esse olhar sobre a pesquisa permite ao professor atuar como sujeito reflexivo, isto é, um profissional que não é mero repetidor de métodos em sala de sala, e sim um indivíduo engajado socialmente em pesquisar o seu contexto educacional que busca identificar as problemáticas e propor soluções.

A pesquisa-ação que constitui este estudo trata-se de um conjunto de orientações-ações, organizadas em forma de uma Sequência Didática proposta a um grupo de alunos do curso de Letras Espanhol/UFSC que permite responder as seguintes perguntas norteadoras da pesquisa:

(i) Qual a contribuição da Sequência Didática envolvendo atividades tradutórias sob a ótica funcionalista na produção textual de LE?

(ii) Como um tradutor automático pode proporcionar a negociação na construção de sentidos na produção textual?

Com relação à abordagem do problema, esta pesquisa caracteriza-se como *qualitativa*, pois não se vale de análise baseada em estatísticas,

uma vez que o material coletado, por se tratar de produções textuais, são descritas e interpretadas pela pesquisadora. De acordo com Silva e Menezes (2005) neste tipo de pesquisa há uma relação direta entre o mundo real e o sujeito, o que pressupõe um “vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. (p. 20). Ainda de acordo com as autoras, a pesquisa de cunho qualitativo tem como foco principal em sua abordagem, o processo e seu significado.

A seguir apresentamos o projeto piloto aplicado a um grupo de alunos do Curso de Letras/UFSC.

### **3.2 PROJETO PILOTO**

Define-se projeto piloto como um teste preliminar de procedimentos, materiais e métodos aplicados a uma determinada pesquisa (MACKEY; GASS, 2005 apud BAILER, TOMICH e D'ELY, 2011). Teóricos da área afirmam que a aplicação do projeto piloto é relevante para que o pesquisador possa testar, avaliar, revisar, aperfeiçoar os procedimentos metodológicos de uma pesquisa e também prever falhas durante o percurso e rever pontos que necessitam alterações (Canhota, 2008; Mackey e Gass, 2005 apud BAILER, TOMICH e D'ELY, 2011).

A seguir apresentamos o projeto piloto aplicado a 10 (dez) alunos do Curso de Letras Espanhol/UFSC que teve como objetivo proporcionar uma reflexão crítica sobre a tradução utilizando a ferramenta Google Tradutor na realização de 3 (três) atividades tradutórias (as quais foram chamadas de AT1, AT2 e AT3).

#### **3.2.1 Projeto Piloto aplicado a alunos do Curso de Letras Espanhol/UFSC**

O projeto piloto foi aplicado a 10 (dez) alunos matriculados na

disciplina obrigatória Língua Espanhola II do Curso de Letras Espanhol/UFSC no segundo semestre do ano de 2013.

Como mencionado na Introdução deste trabalho, percebo na minha prática docente que muitos alunos fazem uso de tradutor automático no seu processo de aprendizagem de forma não reflexiva e crítica, ou seja, o utilizam normalmente como apoio à tradução de palavra por palavra. Levando em consideração este cenário, a escolha pela utilização do tradutor automático nesta pesquisa se justifica pelo fato de acreditar que tal recurso pode suscitar discussões e reflexões no que diz respeito a conceitos de tradução e produção textual. Pretende-se verificar como o uso da ferramenta Google Tradutor em contexto de sala de aula pode ser um negociador na construção de sentidos no texto e proporcionar aos alunos reflexões sobre conceitos de língua, texto e tradução.

Sendo assim, as atividades propostas pretendem que os alunos percebam as limitações do tradutor automático e de que maneira podem fazer um uso consciente e crítico deste recurso, os auxiliando na produção textual em LE.

O quadro a seguir ilustra resumidamente as etapas do projeto piloto, porém ainda neste capítulo são descritas de forma mais detalhada (ver seções 4.2.6 a 4.2.9).

**Quadro 4:** Etapas do Projeto Piloto

<b>Projeto Piloto:</b> outubro a novembro de 2013	
<b>Etapas</b>	<b>Descrição das atividades</b>
<b>Questionário</b>	Os participantes respondem um questionário sobre o uso do GT na aprendizagem de LE
<b>AT1</b>	<b>Etapa 1</b> → análise da tradução do texto 1 realizada pelo Google Tradutor observando a sintaxe, as escolhas lexicais, entre outros elementos.

	<p><b>Etapa 2</b> → reescrita do texto traduzido pelo Google Tradutor</p> <p><b>Etapa 3</b> → socialização do texto traduzido com todo o grupo</p>
<b>AT2</b>	<p><b>Etapa 1</b> → análise da tradução do texto 2 realizada pelo Google Tradutor observando a sintaxe, as escolhas lexicais, entre outros elementos.</p> <p><b>Etapa 2</b> → reescrita do texto traduzido pelo Google Tradutor</p> <p><b>Etapa 3</b> → socialização do texto traduzido com todo o grupo</p>
<b>AT3</b>	<p><b>Etapa 1</b> → análise da tradução do texto 3 realizada pelo Google Tradutor observando a sintaxe, as escolhas lexicais, entre outros elementos.</p> <p><b>Etapa 2</b> → reescrita do texto traduzido pelo Google Tradutor</p> <p><b>Etapa 3</b> → socialização do texto traduzido com todo o grupo</p>
<b>Seminário de avaliação das atividades</b>	Após o término das 3 (três) atividades, os alunos participam de uma seminário de avaliação

Fonte: Melo (2013)

Para uma melhor compreensão do projeto piloto, o apresentamos

em 4 subseções: (i) o contexto educacional em que o projeto foi aplicado (Curso de Letras Espanhol/UFSC; disciplina obrigatória Língua Espanhola II); os agentes envolvidos (alunos); (ii) instrumentos de pesquisa (questionário, notas de campo, seminário de avaliação das atividades); (iii) critérios para a seleção dos textos utilizados nas atividades; (iv) descrição das atividades.

### **3.2.2 Contexto Educacional do Projeto Piloto**

Esta subseção tem como objetivo apresentar o contexto educacional em que o projeto piloto desta pesquisa foi desenvolvido. Primeiramente apresentamos o Curso de Letras Espanhol/UFSC, em seguida a disciplina Língua Espanhola II e finalmente os agentes envolvidos no processo.

### **3.2.3 Curso de Letras Espanhol/UFSC<sup>11</sup>**

Atualmente o Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina é oferecido no período matutino com a carga horária de 2904h/a, distribuídas em oito semestres letivos.

De acordo com o Projeto Pedagógico do referido curso, o ensino da língua está pautado na concepção dialógica, pois defende-se que ensinar língua implica preparar o aluno a compreendê-la e a utilizá-la nos diferentes contextos discursivos. Para isso, é preciso, além de ensinar a estrutura da língua, ensinar também o seu funcionamento, isto é, a língua usada em diferentes situações sócio comunicativas.

Sendo assim, o Projeto Pedagógico propõe que os alunos do Curso de Letras Espanhol tenham acesso a uma visualização das grandes

---

11 As informações desta subseção foram retiradas do PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol – Licenciatura (versão revisada de 2013). O documento, na íntegra, pode ser disponibilizado através da coordenação geral do curso.

dimensões abertas ao profissional da linguagem e para tanto aborda a linguagem em quatro dimensões:

**(i)** A *linguagem como sistema* focaliza a linguagem em si como recurso léxico-gramatical que capacita o ser humano a criar (ou reconstruir, ou desafiar) significados (representações de aspectos da “realidade”) e estabelecer relações interpessoais. Privilegia-se aqui o estudo de textos com relação à sintaxe, vocabulário, semântica e pragmática, incluindo coesão e estrutura retórica, i.e., recursos que o escritor/falante ou o tradutor/a tradutora usa para indicar ao leitor/ouvinte como o texto se organiza e qual é a função ou as funções das várias partes do texto e do texto como um todo. A linguagem como sistema pode ser considerada como capacitadora do aspecto linguístico das outras três dimensões.

**(ii)** A *linguagem como arte* se preocupa com textos de caráter literário e seus contextos. Essa dimensão inclui as disciplinas para o estudo da literatura, objetivando formar profissionais da linguagem interessados em explorar o texto literário de forma socialmente relevante.

**(iii)** A *linguagem como conhecimento* busca atender e explicar os processos envolvidos na produção, compreensão e processamento de textos. Sob esse ângulo, a linguagem é vista como um fenômeno mental, uma forma de cognição. Nessa dimensão podemos incluir, por exemplo, as disciplinas relevantes ao estudo da aquisição e ao papel da memória humana durante o ato de leitura ou de tradução. Os subsídios teóricos para a linguagem como conhecimento podem advir principalmente da psicolinguística, da psicologia, dos estudos do cérebro humano e da cognição.

**(iv)** Finalmente, a *linguagem como comportamento* busca estudar os textos como atividades semióticas de interação e de ação social. Procura descrever e explicar atos (ou macroatos) de fala, gêneros específicos e sua interligação com práticas e estruturas sociais, incluindo ideologia e poder. Sob esse ângulo, a linguagem e sociedade em seus

diferentes contextos são vistas como interdependentes: a linguagem depende do social ao mesmo tempo que o constrói e reproduz.

Pautado nessa perspectiva de ensino de língua, espera-se que os egressos do referido curso sejam profissionais capazes de lidar com a linguagem e com a interculturalidade, atuando de forma crítica e transformadora na sociedade.

### **3.2.4 Disciplina Língua Espanhola II**

Os dados do projeto piloto foram coletados na disciplina obrigatória Língua Espanhola II, oferecida no segundo semestre de 2013 para os alunos regularmente matriculados no curso de Letras Espanhol/UFSC. A disciplina foi ministrada pela prof<sup>a</sup> Maria José Damiani Costa, orientadora desta pesquisa, e tem carga horária de 144h/a.

A ementa da disciplina prevê a compreensão e a produção de diversos gêneros textuais escritos e orais que contemplem situações da vida cotidiana e acadêmica.

A disciplina foi oferecida na modalidade presencial e também contava com o apoio da plataforma virtual *Moodle*<sup>12</sup>, local em que os alunos acessavam periodicamente durante todo o semestre e postavam suas atividades.

### **3.2.5 Os agentes da pesquisa: os alunos**

Participaram do projeto piloto 10 alunos da 2ª fase do Curso de Letras Espanhol/UFSC, sendo 7 do sexo feminino e 3 do sexo masculino com idade entre 18 e 52 anos. Os estudantes por estarem no primeiro ano do curso apresentavam conhecimentos na língua espanhola em nível básico.

---

12 O *Moodle* é uma plataforma virtual gratuita de apoio à aprendizagem, utilizada na UFSC como suporte aos cursos presenciais.

### 3.2.6 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados do projeto piloto utilizamos os seguintes instrumentos: (i) questionário, (ii) notas de campo: observação da pesquisadora nas aulas e encontros periódicos com a professora da disciplina para discussão das atividades; (iii) seminário de avaliação das atividades (percepção dos alunos com relação às atividades propostas).

A seguir, apresentamos cada um dos instrumentos de coleta.

#### 3.2.6.1 Questionário

Segundo Costa (2012) apoiado em Prensky (2001), a nova geração de alunos está habituada com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação e são chamados de “nativos digitais”. Levando em consideração o fato de estudantes usarem a tecnologia para fins diversos, pressupõe-se que a usariam também com propósito de aprender línguas estrangeiras. Sendo assim, parte-se da hipótese de que estudantes, sobretudo em níveis iniciais, utilizariam um tradutor automático como apoio para compreensão e produção escrita em língua estrangeira (LE).

Para verificar tal hipótese aplicou-se um questionário<sup>13</sup> a 10 alunos da 2ª fase do Curso de Letras Espanhol/UFSC no 2º semestre de 2013 na disciplina de Língua Espanhola II ministrada por Maria José Damiani Costa, orientadora desta pesquisa, para averiguar se os estudantes faziam uso da ferramenta Google Tradutor.<sup>14</sup>

O questionário constituído de 2 (duas) perguntas semi-abertas e 1 (uma) pergunta aberta tem como objetivo verificar se os estudantes utilizam o tradutor automático no seu processo de aprendizagem da língua espanhola.

---

13 O questionário na íntegra encontra-se no Apêndice A ao final deste trabalho.

14 Optamos por utilizar o Google Tradutor pelo fato de ser uma ferramenta bastante conhecida pelos estudantes, de fácil uso e acesso gratuito.

Os dados obtidos mostram que 9 dos 10 alunos fazem uso do Google Tradutor.

A tabela a seguir ilustra em que situações os alunos fazem uso do tradutor automático. Nesta pergunta os estudantes poderiam escolher mais de uma opção.

**Quadro 5:** Questionário – Pergunta 1 – teste piloto

<b>1) Em que situações mencionadas abaixo você usa o Google Tradutor? (pode escolher mais de 1 alternativa)</b>	<b>Número de vezes marcadas</b>
a) Para compreender/traduzir de maneira geral algum texto	3 vezes
b) Para confirmar ou traduzir alguma palavra ou expressão	7 vezes
c) Como apoio para produção escrita	4 vezes
d) Outros (especificar)	0

**Fonte:** Melo (2014)

De acordo com os dados, apenas 1 aluno revelou não usar o Google Tradutor, por não ter acesso à internet facilmente em sua residência e que apenas usa o dicionário quando precisa tirar dúvidas de vocabulário. Com relação à opção de traduzir palavras ou expressões houve um número significativo de vezes marcadas, o que pode sugerir que os alunos utilizem a ferramenta ainda com a ideia de tradução de palavra isolada sem considerar seu contexto e a prática social na qual está inserida.

O quadro abaixo ilustra em que gêneros textuais os alunos normalmente buscam auxílio da ferramenta Google Tradutor. Nesta pergunta também havia possibilidade de escolher mais de uma opção.

**Quadro 6:** Questionário – Pergunta 2 – teste piloto

<b>2) Em que gêneros textuais você costuma solicitar ajuda ao tradutor automático?</b>	<b>Número de vezes marcadas</b>
a) textos científicos	3 vezes
b) textos literários	4 vezes
c) músicas	5 vezes
d) receitas	0
e) manuais de instrução	3 vezes
f) outros (especificar) – <i>Para ler <b>notícias</b> e textos que ainda não tenho proficiência</i>	1 vez

**Fonte:** Melo (2014)

A última pergunta do questionário teve como objetivo verificar se os alunos faziam uso de outros tradutores automáticos além do Google Tradutor. As respostas encontradas foram: um aluno citou o tradutor automático *Bing Translator* (assim como o Google Tradutor também é de uso gratuito) e três alunos mencionaram o dicionário online *Word Reference*, porém este não se trata de um tradutor automático.

Portanto, conclui-se a partir dos resultados encontrados na aplicação do questionário que a ferramenta Google Tradutor é bastante utilizada pelos alunos para diversos propósitos no seu processo de aprendizagem de LE. Sendo assim, considera-se relevante propor atividades que auxiliem os estudantes a utilizar o tradutor automático de forma mais efetiva e consciente, ou seja, que lhes proporcione compreender que a tradução não é simplesmente um ato mecânico de transpor palavras de uma língua para outra e sim um processo complexo

no qual estão envolvidos diversos fatores extralinguísticos.

### 3.2.6.2 Notas de campo

Durante a aplicação das atividades tradutórias, eu como pesquisadora, participei como observadora do processo realizando anotações durante as discussões que surgiam nas aulas com respeito às atividades e também atuei diretamente com os alunos auxiliando-os quando surgiam dúvidas em suas produções textuais. Além desse registro, participei de encontros periódicos com a professora da disciplina para a elaboração das atividades. Estes dois momentos foram bastante relevantes para que pudesse observar na prática todo o processo de aplicação do projeto piloto e a percepção dos alunos com relação às atividades.

### 3.2.6.3 Seminário de avaliação das atividades

Após a conclusão das três atividades tradutórias propostas aos alunos, realizamos um encontro o qual foi intitulado “Seminário de avaliação das atividades tradutórias”, em que os alunos foram incentivados a relatar oralmente suas impressões sobre a realização das atividades tradutórias.

## **3.2.7 Critérios para a seleção dos textos utilizados no Projeto Piloto**

Na elaboração das atividades utilizamos dois gêneros textuais: (i) notícia e (ii) sinopse de filme. Os alunos matriculados na disciplina Língua Espanhola II já tinham tido contato com ambos os gêneros, pois anterior à aplicação do projeto piloto haviam realizado atividades com tais tipos de textos.

Com relação às notícias, nos preocupamos em trabalhar com temáticas atuais, para que os alunos tivessem mais condições de

interagir com o texto por meio de conhecimento prévio advindo de outras leituras. Levando em consideração que o ano de 2013 no Brasil foi um período intenso de manifestações populares, escolhemos duas notícias que abordavam a temática de protestos. Sendo assim, escolhemos uma notícia que abordava um conflito numa manifestação de professores na cidade do Rio de Janeiro (ocorrida em outubro de 2013) e outra notícia que tratava de protestos na cidade de Barcelona no ano de 2011.

O terceiro texto que foi escolhido trata-se de uma sinopse do filme brasileiro *Serra Pelada* que estreou também no ano de 2013. Neste caso não se trata de uma temática atual, já que o filme, baseado em fatos reais, aborda um fato histórico ocorrido na década de 80 no país. Porém, os alunos já haviam trabalhado com o gênero textual sinopse de filme na disciplina.

### 3.2.8 Descrição das atividades tradutórias

Foram elaboradas três atividades tradutórias, as quais se intitulam AT1, AT2 e AT3. Como já mencionado, as atividades propostas foram disponibilizadas na plataforma virtual *Moodle*. A seguir, apresentamos a imagem de abertura da AT1 seguida de suas etapas.

**Figura 2:** Imagem de abertura da AT1 – teste piloto

Actividad de Traducción - 1



El fragmento destacado pertenece al texto "[La tercera marcha de profesores acaba de nuevo en conflicto](#)", publicado en el diario [EL PAÍS.es](#)

La actividad de traducción se realizará en 3 momentos:

- 1º - aplicar el fragmento en el Google traductor;
- 2º - observar las elecciones culturales, lexicales, gramaticales ofrecidas por la herramienta;
- 3º - reescribir el fragmento considerando al público brasileño y el propósito del texto;

**Fonte:** Ambiente Virtual da disciplina de Língua Espanhola II

### 3.2.8.1 Atividade de tradução 1 (AT1)

O Quadro 7 descreve as etapas que compõem a Atividade de tradução 1 (AT1).

#### Quadro 7: Atividade de tradução 1 – teste piloto

<b>Atividade de tradução 1 (AT1)</b>
<p><b>Etapa 1:</b> Os alunos (em duplas) receberam um trecho de um texto jornalístico intitulado “<i>La tercera marcha de profesores brasileños acaba de nuevo en conflicto</i>”<sup>15</sup> publicado no jornal espanhol <i>El País</i> no dia 16/10/2013 e a sua respectiva tradução para o português realizada pelo Google Tradutor. O texto tem como propósito divulgar um protesto de professores na cidade do Rio de Janeiro que lutam por melhores condições de trabalho. Em seguida, as duplas discutiram a tradução realizada pelo Google tradutor observando a sintaxe, as escolhas lexicais, entre outros elementos.</p>
<p><b>Etapa 2:</b> Após as discussões, os alunos reescreveram a 1ª versão do texto traduzido pelo Google Tradutor considerando o público-alvo brasileiro. Ao final da tradução justificaram suas escolhas tradutórias.</p>
<p><b>Etapa 3:</b> Socialização da 1ª versão das traduções com toda a turma. Cada dupla apresentou oralmente sua tradução justificando suas escolhas. Após esse momento, li todas as traduções e quando necessário fiz algumas observações para que os alunos tivessem a</p>

15 É importante ressaltar que os alunos leram o texto na íntegra para sua compreensão de forma geral, porém por uma questão de tempo foi selecionado apenas um trecho para que trabalhassem a reescritura. A reportagem foi extraída em 18/10/2013 do seguinte endereço eletrônico: <[http://internacional.elpais.com/internacional/2013/10/16/actualidad/1381885643\\_411923.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2013/10/16/actualidad/1381885643_411923.html)>.

oportunidade de realizar alguns ajustes e entregar a versão final do texto.

**Fonte:** Melo (2013)

O Quadro 8 ilustra trechos do texto em que os alunos detectaram inadequações do tradutor automático no âmbito da AT1.

**Quadro 8:** Atividade de tradução 1 – teste piloto

<b>AT1</b>		
<b>Texto-fonte em espanhol</b>	<b>Tradução – Google tradutor</b>	<b>Reescrita dos alunos</b>
(1) <i>Frente a los profesores, simpatizantes y militantes de partidos de izquierda, <b><u>caminaba</u></b> un grupo de unos 200 jóvenes vestidos de negro.</i>	(1) <i>Diante dos professores, simpatizantes e militantes de partidos de esquerda, <b><u>entrou</u></b> um grupo de cerca de 200 jovens vestidos de preto.</i>	<i>À frente do grupo de professores, simpatizantes e militantes de partidos de esquerda <b><u>caminhava</u></b> um grupo de 200 jovens, vestidos de preto.</i>
(2) <i>Tras la retirada de la mayoría de los manifestantes, <b><u>sobre las ocho y media de la tarde.</u></b></i>	(2) <i>Após a remoção da maior parte dos manifestantes, <b><u>cerca de 08:30 horas</u></b></i>	(2) <i>Após a retirada da maioria dos manifestantes, <b><u>por volta das 20:30 horas</u></b></i>
(3) <i>(...) el clima pacífico se esfumó y comenzó la confusión que se saldó con, al menos <b><u>siete detenidos.</u></b></i>	(3) <i>(...) a atmosfera pacífica desapareceu e começou a confusão que deixou pelo menos <b><u>sete detentos.</u></b></i>	(3) <i>(...) a atmosfera pacífica desapareceu e começou uma confusão que resultou, em pelo menos, <b><u>sete prisões</u></b></i>

<p>(4) Se cerraron las estaciones de metro, los agentes lanzaron varias bombas de gas lacrimógeno y los enmascarados – <b><u>la ciudad del Carnaval</u></b> prohibió recientemente cubrirse el rostro por su causa - prendieron fuego, entre otras cosas, a un <b><u>coche patrulla</u></b>.</p>	<p>(4) Estações de metrô foram fechadas, os policiais dispararam gás lacrimogêneo vários mascarado e <b><u>Carnival City</u></b> recentemente proibidos de cobrir seus rostos para o fogo causa-set, entre outras coisas, um <b><u>carro patrulha</u></b>.</p>	<p>(4) As estações de metrô foram fechadas, os policiais lançaram várias bombas de gás lacrimogêneo e os mascarados – recentemente a <b><u>cidade do Rio de Janeiro</u></b> proibiu o uso de máscaras em vias públicas por causa dos protestos violentos – colocaram fogo, entre outras coisas, numa <b><u>viatura policial</u></b></p>
--	--	---

Fonte: Melo (2013)

Como podemos observar no excerto (1), o texto-fonte informa que, na manifestação, caminhava na frente dos professores um grupo de jovens de mais ou menos 200 pessoas vestidas de preto. O tradutor automático oferece uma tradução para o verbo *caminhava* em pretérito imperfeito que altera o sentido da frase do texto-fonte, já que a opção *entrou* em pretérito perfeito enseja que o grupo de jovens não estava no local da manifestação e que se colocou “de repente” à frente dos professores. Os alunos observam essa alteração de sentido e optam por manter o verbo *caminhava* em suas traduções.

No excerto (2) os alunos apontam outra falha que altera o sentido da frase: o texto-fonte informa que a maioria dos manifestantes foi retirada por volta das 20h30 da noite e o tradutor automático oferece a seguinte tradução: *cerca de 8h30*, ou seja, transmite a ideia de que a remoção dos manifestantes durou 8 horas e meia. Os alunos então

corrigem essa inapropriedade.

Já no excerto (3), o texto-fonte informa que durante a manifestação houve 7 pessoas presas e o tradutor automático sugere a tradução de 7 *detentos*. No entanto, o uso da palavra *detento* refere-se à pessoa que já se encontra na prisão, ou seja, no contexto da manifestação a palavra está inadequada já que as pessoas foram presas no local do conflito. A seguir, uma dupla justifica sua escolha pela palavra *prisões*: *Acreditamos que esse termo [prisões] se adequa melhor ao contexto da informação, até mesmo porque não se sabe se as pessoas continuam, de fato, presas.*

No excerto (4), a cidade do Rio de Janeiro, local onde ocorreu a manifestação dos professores, é chamada de “*la ciudad del Carnaval*” e o Google Tradutor traduziu por *Carnival City*. Nenhuma dupla manteve a tradução do tradutor automático e duas opções que surgiram foram: omitir a informação, não mencionando o nome da cidade e a outra foi citar apenas Rio de Janeiro, sem nomeá-la como cidade do Carnaval. Um dos alunos justifica sua escolha com o seguinte argumento: *Não achei necessário colocar “a cidade do carnaval”, pois aqui no Brasil não temos “A” cidade do carnaval (grifo meu), diferente da visão estrangeira sobre o Brasil. Se tivesse traduzido ao pé da letra essa cidade poderia ser, Rio de Janeiro, Salvador, Recife, entre outros.*

Observa-se que o aluno realiza um movimento de deslocamento cultural do texto-fonte para o texto-alvo ao mencionar que, para nós brasileiros, o Rio de Janeiro não é a cidade do carnaval, já que no nosso país temos várias cidades representativas desta festa popular. Nota-se que o aluno percebeu a limitação do tradutor automático para oferecer uma tradução mais adequada à nova situação comunicativa e através do seu conhecimento prévio sobre o assunto consegue estabelecer um diálogo mais próximo com o seu leitor-alvo.

Ainda no excerto (4) os alunos apontam outra tradução inadequada do tradutor automático: *coche patrulla* por *carro patrulha*. Os estudantes não consideram uma opção adequada ao público-alvo

brasileiro, já que não utilizamos o termo no nosso cotidiano. Algumas escolhas dos estudantes foram: *viatura da polícia*; *carro da Polícia Militar*; *carros de polícia*. Abaixo algumas justificativas sobre suas escolhas:

*“Acreditamos que seja a forma mais usual de se referir ao carro de polícia, aqui no Brasil”*

*“Achamos mais coerente para nosso texto, pois no Brasil, é utilizado com maior frequência “viatura”.*

Como foi possível observar, os alunos tiveram que fazer escolhas levando em consideração o público-alvo brasileiro, ao qual está destinado a tradução. No final da atividade eles puderam perceber que no processo tradutório é necessário refletir sobre outros aspectos além de elementos linguísticos. Essa postura de tradução vai ao encontro do que afirma Sobral (2010):

(...) considera-se a negociação de sentidos como a principal tarefa a ser mediada pelo tradutor, que deverá decidir entre as várias opções lexicais que lhe são disponibilizadas, buscando sempre considerar a quem estas serão direcionadas, que idéias pretendem exprimir, que vozes representam e, principalmente, porque se sobressaem entre as outras escolhas não feitas, o que implica uma concepção discursiva, e não apenas textual, de tradução. (SOBRAL, 2010, p. 1)

### 3.2.8.2 Atividade de Tradução 2 (AT2)

A AT2 seguiu os mesmos caminhos da atividade anterior, com exceção do acréscimo de uma etapa em que os alunos registraram as pesquisas que realizaram durante a execução da atividade. Esse passo se

torna relevante para que ao final da atividade os alunos pudessem visualizar o caminho percorrido para a realização da tradução e ter consciência de que o processo tradutório envolve outros elementos além de questões estritamente linguísticas, ou seja, envolve muita pesquisa sobre o assunto em questão.

A seguir apresentamos a imagem de abertura da AT2 disponibilizada no *Moodle* precedida de suas etapas.

**Figura 3:** Imagem de abertura da AT2 – teste piloto

Actividad Traducción - 2 - PUBLICAR 1ª VERSIÓN HASTA EL 27 de OCTUBRE



**PUBLICAR LA 1ª VERSIÓN HASTA EL 27 de OCTUBRE**

El fragmento destacado pertenece al texto "*Black block, la violencia antisistema se cuela entre los indignados*" publicado en el diario *Lainformación.com*

La actividad de traducción se realizará en 4 momentos:

- 1º - aplicar el fragmento en el Google traductor;
- 2º - observar las elecciones culturales, lexicales, gramaticales ofrecidas por la herramienta;
- 3º - reescribir el fragmento considerando el público brasileño y el propósito del texto;
- 4º - hacer un registro al final de la traducción de los textos paralelos (páginas web, diccionarios, gramáticas, noticias relacionadas al tema, etc) utilizados en el proceso traductorio

**Fonte:** Ambiente Virtual da disciplina de Língua Espanhola II

O Quadro 9 descreve as etapas que compõem a Atividade de tradução 2 (AT2).

**Quadro 9:** Atividade de tradução 2 – teste piloto

<b>Atividade de Tradução 2</b>
<p><b>Etapa 1:</b> Os alunos (em duplas) receberam um trecho de um texto jornalístico intitulado "<i>Black block, la violencia antisistema se cuela entre los indignados</i>"<sup>16</sup>, publicado no jornal online <i>Lainformación.com</i></p>

16 *Black block, a violência antisistema se instaura entre os indignados* (tradução minha), em <<http://noticias.lainformacion.com/espana/black-block-la-violencia-antisistema-se-cuela-entre-los->

no dia 16/06/2011 e a sua respectiva tradução para o português realizada pelo Google Tradutor. A reportagem relata a agressividade por parte de um grupo de pessoas chamado de *Black Block*, durante diversos tipos de manifestações que vem ocorrendo na cidade de Barcelona (Espanha). Em seguida, as duplas discutiram a tradução realizada pelo tradutor automático observando a sintaxe, as escolhas lexicais, entre outros elementos.

**Etapa 2:** Após as discussões, os alunos reescreveram o texto traduzido pelo Google tradutor considerando o público-alvo brasileiro. Ao final da tradução justificaram suas escolhas tradutórias.

**Etapa 3:** Socialização da 1ª versão das traduções com toda a turma. Cada dupla apresentou oralmente sua tradução justificando suas escolhas. Após esse momento, li todas as traduções e quando necessário fiz algumas observações para que os alunos tivessem a oportunidade de realizar alguns ajustes e entregar a versão final do texto.

**Etapa 4:** Ao final da tradução os alunos registraram as fontes de pesquisa utilizadas para a realização da atividade.

**Fonte:** Melo (2013)

Assim como na atividade anterior, abaixo destacamos alguns trechos do texto em que o Google tradutor apresentou soluções nas quais os alunos consideraram não adequadas ao público-alvo brasileiro (Quadro 10).

**Quadro 10:** Análise da Atividade de tradução 2 – teste piloto

AT2		
Texto-fonte em	Tradução – Google	Reescrita dos alunos

[indignados\\_zgN0982Ijmr1RXsP7EdB75/](http://indignados_zgN0982Ijmr1RXsP7EdB75/)>.

espanhol	tradutor	
(1) <b><u>Black block, la violencia antisistema</u></b> se cuela entre los indignados	(1) <b><u>Bloco Preto, golpes anti-violência</u></b> entre os indignados	(1) <b><u>Black block, a violência antissistema</u></b> se dissemina entre os indignados
(2) De las últimas huelgas generales, por ejemplo, <b><u>tenemos en la retina</u></b> los enfrentamientos con la policía.	(2) Entre as recentes greves gerais, por exemplo, <b><u>na retina têm</u></b> confrontos com a polícia.	(2) As últimas greves gerais convocadas pelos sindicatos espanhóis, por exemplo, <b><u>deixaram como lembrança</u></b> os enfrentamentos com a polícia
(3) Y también de las protestas contra el <b><u>Plan Bolonia</u></b> .	(3) e os protestos contra <b><u>o Bologna</u></b> .	(3) E também os protestos estudantis contra o <b><u>Plano Bolonia - projeto acadêmico que tem por objetivo a adaptação e unificação de critérios educativos em todas as instituições européias de ensino superior</u></b>

Fonte: Melo (2013)

A frase (1) **Black block, la violencia antisistema** se cuela entre los indignados, refere-se ao título da reportagem em que o Google tradutor traduz literalmente o termo em inglês **Black block** por **Bloco preto**. O termo é utilizado para designar um agrupamento de pessoas que

se manifesta por uma causa comum e se vestem de preto e também escondem o rosto com máscaras. A maioria dos alunos optou por manter o termo em inglês, pois entendem que se trata de uma identidade de um determinado grupo: *Optamos por manter o nome “Black block”, pois este identifica um determinado grupo.*

No excerto (2), os estudantes detectam uma inadequação do tradutor automático ao traduzir de forma literal o trecho *tenemos en la retina*. No texto-fonte a expressão se refere à ideia de que a população guarda na memória o enfrentamento do grupo Black Bloc com a polícia durante as últimas greves ocorridas no país. Sendo assim, os estudantes optam por não manter a tradução literal oferecida pelo Google tradutor. Uma das opções foi: *deixaram como lembrança os enfrentamentos com a polícia.*

No 3º e último excerto, surge o termo *Plan Bolonia* ao qual o tradutor automático optou pela palavra *Bologna*. Os estudantes partem da pressuposição que o público-alvo brasileiro de maneira geral não tem conhecimento sobre esse projeto de reforma educativa impulsionado pela União Europeia, então uma solução seria explicar brevemente sobre o que se trata. A seguir uma justificativa de um aluno sobre o fato de acrescentar informações sobre o projeto: (...) *quando incluí a informação sobre o Plano de Bolonia, o objetivo foi claramente informativo, já que por se tratar de questão interna e política da União Européia não acredito que seria de conhecimento do leitor brasileiro médio.*

A seguir apresentamos a 3ª e última atividade do projeto piloto que também demonstrou ser desafiadora para os alunos, proporcionando mais uma vez discussões pertinentes sobre o processo tradutório.

### 3.2.8.3 Atividade de Tradução 3

O Quadro 11 descreve as etapas que compõem a Atividade de tradução 3 (AT3). A Figura 4 exhibe a imagem de abertura da AT3 na

plataforma Moodle seguida de suas etapas.

**Figura 4:** Imagem de abertura da AT3 – teste piloto

Actividad traducción 3 - Reescritura Sinopsis Película "Serra Pelada" - hasta el lunes 11 de noviembre



La actividad de traducción se realizará en 4 momentos:

- 1<sup>a</sup> - aplicar el fragmento en el Google traductor;
- 2<sup>a</sup> - observar las elecciones culturales, lexicales, gramaticales ofrecidas por la herramienta;
- 3<sup>a</sup> - reescribir el fragmento considerando el público hispanohablante y el propósito del texto;
- 4<sup>a</sup> - hacer un registro al final de la traducción de los textos paralelos ( páginas web, diccionarios, gramáticas, noticias relacionadas al tema, etc) utilizados en el proceso traductorio

**Fonte:** Ambiente Virtual da disciplina de Língua Espanhola II

**Quadro 11:** Atividade de tradução 3 – teste piloto

<b>Atividade de Tradução 3</b>
<p><b>Etapa 1:</b> Os alunos receberam uma sinopse em português do filme brasileiro <i>Serra Pelada</i> (2013)<sup>17</sup> e sua respectiva tradução para o espanhol realizada pelo Google tradutor. O filme conta a história de dois amigos que moram em São Paulo na década de 80 e decidem se aventurar numa mina de ouro chamada <i>Serra Pelada</i>, localizada no norte do Brasil. Em seguida, as duplas discutiram a tradução realizada pelo tradutor automático observando a sintaxe, as escolhas lexicais, entre outros elementos.</p>
<p><b>Etapa 2:</b> Após as discussões, os alunos reescreveram o texto traduzido pelo Google tradutor considerando o público-alvo brasileiro. Ao final da tradução justificaram suas escolhas tradutórias.</p>

17 A sinopse foi extraída deste endereço eletrônico <<http://www.essaseoutras.xpg.com.br/filme-serra-pelada-sinopse-elenco-trailer-informacoes/>>. Acesso em Outubro de 2013.

**Etapa 3:** Na 3ª etapa, os alunos escreveram a versão final após minhas considerações na 1ª versão do texto.

**Etapa 4:** Ao final da tradução os alunos registraram as fontes de pesquisa utilizadas para a realização da atividade.

**Fonte:** Melo (2013)

Esta atividade traz um elemento mais desafiador para os alunos, já que neste momento tiveram que reescrever o texto em língua espanhola.

Assim como nas atividades anteriores, abaixo destacamos algumas falhas de tradução oferecidas pelo tradutor automático nas quais os alunos ofereceram opções mais adequadas ao público-alvo hispanofalante (Quadro 12).

**Quadro 12:** Análise da atividade de tradução 3 – teste piloto

AT3		
Texto-fonte em português	Tradução – Google tradutor	Reescrita dos alunos
(1) <i>O filme Serra Pelada (...), com censura para 14 anos que fala sobre a vida dos garimpeiros da <b>Serra Pelada.</b></i>	(1) <i>La película de Serra Pelada (...) con la censura durante 14 años hablando de la vida de los mineros en <b>Serra Pelada .</b></i>	(1) <i>Serra Pelada es una película (...) Censura 14 años. Cuenta la vida de hombres y mujeres que fueron a <b>Serra Pelada, la más grande mina de oro a cielo abierto, ubicada en la ciudad de Curionópolis, estado</b></i>

		<u><i>do Pará en el norte de Brasil.</i></u>
(2) Com direção de Heitor Dhalia, <b>roteiro</b> de Heitor Dhalia e Vera Egito	(2) Dirigida por Heitor Dhalia, <b>escritura</b> Heitor Dhalia y Vera Egito	(2) Dirigida por Heitor Dhalia, <b>guión</b> de Heitor Dhalia y Vera Egito

**Fonte:** Melo (2013)

Na frase (1) menciona-se que o filme trata sobre a *vida dos garimpeiros de Serra Pelada*. Levando em consideração que o texto-alvo está direcionado a leitores hispanofalantes, talvez seria interessante acrescentar alguma informação sobre a localização de Serra Pelada, já que muito provavelmente este leitor desconheça o local. A seguir, segue a justificativa de um dos grupos sobre o acréscimo de informação: *Incluimos essa informação geográfica para enriquecer o contexto, pois o mesmo se destina ao público espanhol que, muito provavelmente, não compartilha desse dado.*

Este exemplo acima evidencia uma preocupação dos alunos em contextualizar ao leitor-alvo a localização geográfica em que ocorre o filme, ou seja, mais uma vez há uma demonstração por parte dos estudantes que traduzir não significa apenas uma transposição linguística, pois é preciso pensar em fatores extralinguísticos para que o texto possa comunicar de forma mais efetiva com o seu público.

No excerto (2), os estudantes apontam uma inadequação da tradução de **roteiro** por **escritura**, já que está última palavra não é utilizada no contexto de cinema. Sendo assim, os alunos optaram por **guión**, que é uma palavra mais apropriada quando se trata deste contexto.

Ao final das três atividades, é possível observar que os alunos questionam diversas opções tradutórias oferecidas pelo tradutor automático e propõem traduções mais adequadas à nova situação

comunicativa. Durante esse processo de reescritura percebi como pesquisadora que o uso da ferramenta Google tradutor proporcionou uma reflexão sobre conceitos de tradução que os alunos traziam em sua bagagem cultural e que durante as atividades foram questionados por eles próprios, ou seja, ao mesmo tempo em que muitos acreditavam que traduzir era apenas uma atividade de transpor palavras isoladas, foram levados a questionar tal postura que se demonstrou limitada para resolver os problemas de tradução encontrados por eles.

A seguir, apresentamos a última etapa do projeto piloto que consiste num encontro após a realização das atividades para conhecer as impressões dos alunos sobre todo o processo.

### **3.2.9 Seminário de avaliação das atividades**

Ao final das três atividades apenas 3 alunos (de um total de 10) compareceram a um encontro que tinha como objetivo relatar oralmente suas impressões sobre as atividades realizadas. Talvez a ausência da maioria dos estudantes possa estar relacionada ao final de semestre, já que não tinham o compromisso formal de frequentar as aulas.

O encontro aconteceu de maneira bastante informal, no qual os alunos comentaram sobre as atividades realizadas com o uso do Google tradutor. Como havia passado alguns dias após a realização das atividades, em alguns momentos os alunos não se lembravam de detalhes e de possíveis dificuldades que tiveram durante o processo das atividades tradutórias. Este fato nos levou a reavaliar esse ponto e a modificá-lo no projeto final, ou seja, a socialização das dificuldades e comentários passaram a ocorrer imediatamente após o término de cada atividade, pois dessa forma os alunos teriam melhores condições de relatar com mais detalhes sobre o processo de tradução.

Abaixo seguem alguns comentários dos alunos sobre possíveis benefícios que o uso do Google tradutor pode trazer no processo tradutório:

*Acho que o Google Tradutor serve mesmo pra te dar uma ideia geral do que tá ali (...) algumas coisas ele não traduz da forma como deveria ser (...) tem que ter um ser humano analisando e não simplesmente uma máquina. Mas eu não descartaria a ajuda do Google tradutor porque às vezes a gente quer ter uma ideia geral do texto.*

*Ajudou até na língua materna mesmo, quando a gente vai escrever pensar num público, qual é o teu canal de comunicação, todas essas questões que a gente não pensava (...)*

Neste último trecho é possível perceber que o aluno reconhece a importância de ter consciência do público-alvo para o qual se destina o texto e salienta que a atividade com o uso do tradutor automático também o ajudou no reescrita do texto em português.

Com relação à reescrita do texto em espanhol, dois alunos comentaram que se não fosse o uso do tradutor automático não conseguiriam traduzir a sinopse do filme do português para o espanhol, pois ainda não se sentem preparados, ou seja, não têm conhecimento suficiente na língua espanhola, afirmaram. Já outro aluno afirma que o tradutor automático o auxiliou na atividade, porém se sente plenamente capaz de realizar a tradução sem o uso da ferramenta. E ressalta também que o Google tradutor foi útil com relação ao tempo gasto na tarefa.

*Pra mim foi uma questão de tempo mesmo, com o Google tradutor foi mais rápido, só tive que fazer alguns ajustes, mas não teria tanta dificuldade (...)*

É importante salientar que este aluno, ainda que esteja no primeiro ano do curso, é mais experiente que os outros estudantes, no que se refere ao conhecimento de língua espanhola, fato que pode comprovar durante a realização das atividades tradutórias. Porém, foi o

mesmo aluno que afirmou acima que o uso do Google tradutor o levou a refletir sobre questões extralinguísticas, como por exemplo, saber para quem se destina o texto traduzido.

### 3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROJETO PILOTO

De forma geral foi possível perceber nas atividades propostas no Projeto Piloto dois pontos relevantes: (i) grande parte dos participantes (9 de 10 alunos) usa a ferramenta Google tradutor para a aprendizagem de LE, seja para compreensão ou produção escrita, porém aparentemente não refletem sobre questões de tradução; (ii) os resultados das atividades evidenciaram que os estudantes perceberam que o processo tradutório é complexo, que supera a ideia de transposição de códigos de uma língua para outra, já que as etapas das atividades mostraram que é preciso levar em consideração outros fatores extratextuais, como por exemplo, o público-alvo ao qual se destina a tradução, o propósito da tradução, o meio de publicação, entre outros.

Após a aplicação das atividades e análise dos dados obtidos no projeto piloto, percebemos que os gêneros textuais propostos nas atividades que são: *notícia* e *sinopse de filme*, proporcionaram aos alunos refletir mais sobre questões linguísticas, ou seja, a maioria dos problemas de tradução apontados pelos estudantes estava relacionado ao uso de uma palavra ou expressão de forma inadequada ao contexto. É importante ressaltar que este fato é de extrema relevância para o processo tradutório, porém para a sequência didática final pensamos em escolher um gênero textual que permitisse evidenciar ainda mais barreiras culturais para que os estudantes pudessem perceber na prática os desafios de fazer escolhas tradutórias e também as limitações de um tradutor automático. Sendo assim, optamos por utilizar o gênero textual receita culinária que a princípio apresentaria dificuldades de tradução por ser tratar de pratos típicos brasileiros, com temperos e ingredientes específicos no nosso país.

Outra mudança para a sequência didática final está relacionada às etapas, isto é, acrescentamos mais etapas durante o processo tradutório para que os estudantes tivessem a oportunidade de pesquisar textos paralelos tanto em LM quanto em LE para a ampliação de conhecimentos sobre o gênero e o tema a ser traduzido.

O Quadro 13 ilustra os ajustes realizados para a aplicação da sequência didática “Receita culinária”:

**Quadro 13:** Do projeto piloto à SD receita culinária

<b>Projeto Piloto</b>	<b>Projeto Final (sequência didática “Receita culinária”)</b>
<b>Etapa 1</b> → análise do texto traduzido pelo GT	<b>Etapa 1</b> → pesquisa e análise sobre o gênero textual a ser traduzido (textos paralelos em LE)
<b>Etapa 2</b> → reescrita do texto traduzido pelo GT	<b>Etapa 2</b> → pesquisa sobre o tema tratado no texto-fonte (textos paralelos em LM)
<b>Etapa 3</b> → socialização do texto traduzido pelos alunos	<b>Etapa 3</b> → análise do texto traduzido pelo GT
<b>Etapa 4</b> → registro das fontes de pesquisa para a realização da tradução	<b>Etapa 4</b> → 1ª versão do texto traduzido pelos alunos  <b>Etapa 5</b> → 2ª versão do texto traduzido pelos alunos  <b>Etapa 6</b> → versão final do texto traduzido pelos alunos

	<b>Etapa 7</b> → questionário após as atividades com o objetivo de resgatar impressões e opiniões dos alunos.
--	---

**Fonte:** Melo (2013)

Como foi possível observar no quadro acima, as etapas do projeto piloto sofreram algumas modificações e foram acrescentadas 3 novas etapas. São elas:

- Pesquisa e análise sobre o gênero textual a ser traduzido;
- Pesquisa sobre o tema tratado no texto-fonte;
- 3 versões do texto traduzido (escrita como processo)

Todos os fatores mencionados foram repensados para o projeto final com o objetivo de proporcionar aos alunos a experiência de traduzir numa perspectiva de processo, em que cada etapa tem relevância para o produto final, que é a tradução propriamente dita. Isto foi possível pois o Projeto final foi aplicado numa disciplina específica de Tradução e Ensino de LE, o que possibilitou o aprofundamento nas questões envolvidas nas atividades, não só durante a coleta de dados desta pesquisa, mas também durante todo o semestre.

Finalizadas a apresentação e análise do projeto piloto, a seguir ilustramos o contexto educacional em que foi aplicado a SD Receita Culinária, foco de análise desta pesquisa.

### 3.4 CONTEXTO EDUCACIONAL DA *SD RECEITA CULINÁRIA*

Esta seção está dedicada à apresentação do contexto educacional em que a *SD receita culinária* foi aplicada. Primeiramente apresentamos os envolvidos na pesquisa (alunos, professora da disciplina e pesquisadora) e, posteriormente descrevemos a disciplina em que a

pesquisa se desenvolveu.

### **3.4.1 Os agentes da pesquisa: os alunos**

Os participantes da pesquisa são 9 alunos do curso de Letras Espanhol/UFSC, sendo 5 alunos da 7ª fase e 4 alunos da 5ª fase. De acordo com o currículo do curso<sup>18</sup>, os alunos cursaram as disciplinas de Introdução aos Estudos da Tradução, Estudos da Tradução I e Estudos da Tradução. Ainda que tenham cursado tais disciplinas introdutórias sobre tradução, alguns alunos revelaram no início da disciplina Tradução e Ensino de LE, como já mencionado no trabalho, que ainda não tinham muito claro conceitos de atividade tradutória e que a disciplina poderia trazer uma outra visão sobre a tradução.

#### **3.4.1.1 A pesquisadora**

Como mencionado na introdução deste trabalho, meu primeiro contato com a tradução e ensino iniciou-se no mestrado em Estudos da Tradução (PGET/UFSC) em 2010 e desde então venho trabalhando e pesquisando sobre o tema. Sou professora de espanhol como LE há 10 anos e também tradutora freelancer do par de línguas português-espanhol. Atuei na disciplina de Tradução e Ensino de maneira bastante ativa não somente na elaboração das atividades da SD como também na interação presencial em sala de aula e virtual (através da plataforma *Moodle*) com os participantes da pesquisa. Participei nas observações e correções das atividades da SD e o meu contato com os alunos foi constante ao longo de toda a disciplina. Dessa forma, conseguimos estabelecer uma relação de confiança mútua, respeito e trocas de experiências, tornando-se então, um processo de aprendizagem rico e prazeroso.

---

18 O currículo completo do Curso de Letras Espanhol pode ser visualizado em <<http://www.lle.cce.ufsc.br/espanhol.php#>>.

### 3.4.1.2 Professora da disciplina

A professora responsável por ministrar a disciplina Tradução e Ensino de LE, orientadora desta pesquisa, tem vasta experiência no ensino de Espanhol como LE com foco de atuação em produção textual, tradução e ensino de LE e gêneros textuais. É coordenadora do núcleo de pesquisa NUSPPLE/UFSC – Núcleo de Suporte Pedagógico a Professores de LE, no qual orienta projetos com foco no ensino de LE e gêneros textuais e também vice-coordenadora do grupo de pesquisa TRAC – Tradução e Cultura/UFSC.

Durante todo o caminhar da disciplina, estabeleceu-se uma relação mútua de aprendizado e trocas de experiências entre a professora e os alunos, o que refletiu positivamente na participação dos estudantes em sala de aula durante todo o semestre. Os 9 alunos de Letras Espanhol matriculados na disciplina já haviam cursado pelo menos a metade do curso, então já tinham tido contato com a docente em outras disciplinas e conheciam a sua metodologia, o que proporcionou um ambiente agradável de intercâmbio de conhecimentos. A postura da professora sempre foi de mediadora, que valoriza o conhecimento prévio dos alunos e os convida a interagir com o conhecimento novo, tornando-os protagonistas do seu próprio aprendizado.

Tal postura de professor mediador está em consonância com o que preconiza os PCNs:

A conquista dos objetivos propostos para o ensino [...] depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o

*professor como mediador* (BRASIL, 1998b, p. 81, grifo nosso).

Essa mediação do conhecimento acontece quando o professor planeja e direciona as atividades didáticas com o intuito de levar os alunos a um processo de reflexão (BRASIL, 1997). Foi diante desse cenário que se desenvolveu toda a disciplina, ou seja, as atividades foram elaboradas com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre a prática tradutória no contexto de ensino de LE.

### **3.4.2 A disciplina Tradução e Ensino<sup>19</sup>**

Os dados desta pesquisa foram coletados na disciplina optativa Tradução e Ensino que foi realizada no 1º semestre de 2014 para alunos do curso de Letras presencial da Universidade Federal de Santa Catarina sob a responsabilidade da professora Maria José Damiani Costa, orientadora da presente pesquisa. É importante mencionar que participei ativamente na disciplina realizando meu estágio docência e, portanto, acompanhei a turma durante todo o semestre. cursaram a disciplina 11 alunos, sendo 9 do Curso de Letras Espanhol e 2 de Letras Inglês. Como o foco da pesquisa está no par de línguas português-espanhol, os trabalhos realizados pelos 2 alunos de Letras Inglês não são analisados no estudo.

A seguir apresentamos os objetivos da disciplina:

#### **Objetivos gerais:**

- Promover a reflexão sobre o papel da tradução no processo de aprendizagem de LE.
- Evidenciar a importância dos elementos participantes do processo do ato tradutório no contexto da sala de aula de LE.

---

<sup>19</sup> O plano de ensino da disciplina encontra-se no apêndice C, ao final do trabalho.

**Objetivos específicos:**

- Ampliar o conceito de tradução no processo de aquisição e aprendizagem de LE;
- Proporcionar a reflexão sobre a importância da recepção do texto meta, seu contexto socio-histórico cultural e seu desdobramento na aquisição e aprendizagem de LE.
- Identificar os aspectos intra e extratextuais no texto fonte e suas implicações linguísticas e culturais na construção do texto meta.

Para alcançar os objetivos supracitados, ou seja, levar os alunos a reflexões sobre o processo tradutório e de sua importância na aprendizagem de LE, a disciplina foi elaborada em 4 tópicos que foram disponibilizados na plataforma virtual de aprendizagem *Moodle*. Nesta plataforma os alunos podem acessar textos teóricos sobre as temáticas trabalhadas durante o semestre e também é local de postagem de todas as atividades realizadas. Destaca-se a importância desta plataforma de aprendizagem, pois além de ser uma excelente ferramenta para a interação do pesquisador com os participantes do estudo, funciona também como um repositório da coleta de dados<sup>20</sup>.

O Quadro 14 ilustra resumidamente os objetivos dos 4 tópicos, bem como as atividades que constituíram a disciplina Tradução e Ensino:

**Quadro 14:** Tópicos, objetivos e atividades da disciplina Tradução e Ensino

<b>Disciplina Tradução e Ensino em LE (2014-1)</b>		
<b>TÓPICOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>Tópico zero -</b> <i>Navegando outros</i>	- Conhecer outros caminhos da tradução;	<b>Atividade 1</b> → comentar a partir de

<sup>20</sup> Na análise dos dados, poderá verificar-se que o retorno de cada atividade dado pela pesquisadora foi realizado através do Moodle.

<p><i>mares</i></p>	<p>- Refletir sobre alguns aspectos importantes dos elementos intra e extratextuais e sua relação com a temática central de nossa disciplina: a tradução e o ensino de LE.</p>	<p>uma charge, um problema de comunicação entre os interlocutores (importância da audiência)</p> <p><b>Atividade 2</b> → a partir da visualização de uma cena do filme <i>O código da Vinci</i><sup>21</sup>, comentar por que há diferentes hipóteses na compreensão de alguns símbolos (importância do conhecimento prévio do leitor)</p> <p><b>Atividade 3</b> → elaborar um parágrafo sobre: <i>O que entendo por tradução?</i></p> <p><b>Atividade complementar</b> → leitura de três artigos sobre tradução e ensino de LE</p>
---------------------	--	--

---

21 O filme “O código da Vinci”, dirigido por Ron Howard (2006) foi baseado na obra homônima de Dan Brown.

<p><b>Tópico 1</b> <i>Conhecendo trajetória Tradução</i></p>	<p>- (Re)conhecer o papel da tradução no ensino de línguas, revisitando brevemente algumas das principais metodologias de ensino de LE;</p> <p>- Ampliação do conceito de tradução com base no funcionalismo alemão;</p>	<p><b>Atividade 1</b> → leitura de dois textos teóricos sobre tradução e ensino de línguas.</p> <p><b>Atividade 2</b> → responder a um questionário sobre as temáticas principais de ambos os textos.</p> <p><b>Atividade 3</b> → tradução do português ao espanhol de um texto sobre a temática carnaval</p>
<p><b>Tópico 2 - Ampliando o olhar sobre o texto</b></p>	<p>- Reconhecer a tradução como <i>retextualização</i>, ou seja, a tradução de um gênero textual para outro gênero (texto impresso para texto hipermodal)</p> <p>- Perceber os diferentes recursos semióticos que compõe os textos multi e hipermodais</p>	<p><b>Atividade 1</b> → leitura de um artigo sobre a teoria funcionalista de tradução e em seguida responder a um questionário referente a alguns conceitos apresentados no texto.</p> <p><b>Atividade 2</b> → leitura do mesmo artigo da atividade 1 retextualizado para texto hipermodal e</p>

		responder a um questionário referente a compreensão de alguns conceitos-chave
<b>Tópico 3 - O Google Tradutor como negociador de sentido: a produção escrita na sala de LE</b>	- Refletir sobre língua e cultura no processo tradutório através da ferramenta Google Tradutor	<p><b>Atividade 1</b> → análise de uma <b>receita</b> traduzida do português para o espanhol pelo Google Tradutor e reescrita do texto.  <b>OBS:</b> os alunos escreveram 3 versões do texto.</p> <p><b>Atividade 2</b> → análise de uma texto sobre <b>feira típica brasileira</b> traduzida do português para o espanhol pelo Google Tradutor e reescrita do texto.  <b>OBS:</b> os alunos escreveram 3 versões do texto.</p>

**Fonte:** Melo (2014)

A Figura 5 apresenta uma imagem da abertura da disciplina Tradução e Ensino no *Moodle*.

**Figura 5:** Abertura da disciplina Tradução e Ensino em LE

The screenshot shows the virtual learning environment (VLE) for the course 'Tradução e Ensino em LE' at the Universidade Federal de Santa Catarina. The interface is in Portuguese and includes a navigation menu on the left, a central content area with a tree illustration, and a right sidebar with 'Últimas notícias' and 'Atividades' sections.

**Fonte:** Ambiente Virtual da disciplina de Tradução e Ensino em LE

A seguir, apresentamos três atividades que constituem o tópico introdutório da disciplina, com o objetivo de ilustrar brevemente ao leitor desta tese um pouco da trajetória que os alunos percorreram antes da realização da SD receita culinária. Consideramos relevante apresentar como os estudantes iniciaram suas primeiras reflexões sobre a prática tradutória/produção textual. Posteriormente, apresentamos o *Tópico 3 “O Google Tradutor como negociador de sentido: a produção escrita na sala de LE”*, foco desta pesquisa.

### 3.4.2.1 Tópico Zero – Navegando outros mares

O Tópico Zero (Figura 6) foi o momento elaborado para levar os alunos a reflexões sobre o processo tradutório a partir de três atividades práticas. Concomitantemente a essas atividades, os alunos receberam apoio teórico a partir da leitura de três artigos científicos sobre Tradução e Ensino de LE.<sup>22</sup>

**Figura 6:** Abertura do Tópico Zero da disciplina Tradução e Ensino em LE

22 GOMES, 2011. A tradução no cenário do ensino de línguas estrangeiras. PEDREIRO, 2013. Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios. SANTOS, 2011. Crenças sobre o ensino e a prática da tradução.

## TÓPICO ZERO

## Navegando outros mares



Car@alun@,

O Tópico ZERO – **Navegando outros mares** - foi elaborado com o propósito de levá-lo a conhecer outros caminhos da tradução, fazê-lo refletir sobre alguns aspectos importantes dos elementos intra e extratextuais e sua relação com a temática central de nossa disciplina: a tradução e o ensino de LE.

Com as atividades criadas para este tópico, queremos fomentar inquietações e alicerçar as questões propostas ao longo de nosso curso.

Na **primeira atividade** convidamos você a ler a **charge** e escrever um parágrafo com suas reflexões sobre a ideia apresentada no texto.

Na **segunda atividade**, apresentamos um recorte do filme **Código da Vinci** que retrata uma apresentação de um palestrante e a interação do público. Após assistir o vídeo, argumente -máximo 15 linhas - por que há diferentes hipóteses na compreensão dos símbolos (textos visuais)?

Na **terceira atividade**, solicitamos que você elabore um parágrafo sobre: *O que entendo por tradução?*

**Fonte:** Ambiente Virtual da disciplina de Tradução e Ensino de LE

O Quadro 15 descreve o conteúdo proposto pela Atividade 1 do Tópico Zero.

**Quadro 15:** Tópico Zero – atividade 1 (Disciplina Tradução e Ensino)

<b>Tópico Zero - Atividade 1</b>
Ler a charge abaixo e escrever um parágrafo sobre a ideia principal do texto
<b>Objetivo:</b> Identificar a importância da audiência na comunicação entre os interlocutores.

**Fonte:** Melo (2014)



*comunicativo, deduciendo que, si se conoce la lengua del otro como portadora de códigos extralingüísticos, la comunicación puede resultar positiva.*

A partir desses dois depoimentos, é possível perceber que os alunos consideram que para haver uma comunicação com êxito é preciso que o falante ou escritor se adapte à sua audiência, como ocorreu na charge.

Sendo assim, nesta atividade, o objetivo consiste em chamar a atenção do aluno para a importância de se considerar o público-alvo quando nos comunicamos (seja oral ou por escrito), ou seja, um dos elementos chave para se estabelecer uma comunicação eficaz é ter consciência da audiência para a qual nos dirigimos, já que o leitor é parte fundamental no processo de construção de sentido de um texto.

A seguir, a atividade 2 (Quadro 16) propõe que os alunos reflitam sobre a importância do conhecimento prévio na construção de sentido de um texto.

**Quadro 16:** Tópico Zero – atividade 2 (Disciplina Tradução e Ensino)

<b>Tópico Zero – Atividade 2</b>
Visualização de uma cena do filme “ <i>O código da Vinci</i> ” <sup>23</sup> na qual um palestrante, que é simbologista, apresenta ao público alguns símbolos de culturas distintas e pergunta às pessoas o que elas veem. Após visualizar a cena, responder a seguinte pergunta: <i>Por que há diferentes hipóteses na compreensão dos símbolos (textos visuais)?</i>
<b>Objetivo:</b> Chamar a atenção dos alunos sobre a importância do conhecimento prévio do leitor na interação com o texto e na construção de sentidos.

**Fonte:** Melo (2014)

---

23 *Código da Vinci* (Direção de Ron Howard. Estados Unidos, 2006)

**Figura 8:** Tópico Zero – Atividade 2 (Disciplina Tradução e Ensino em LE)

SEGUNDA ATIVIDADE - dia 20/3 até as 23:55



Elabore um texto - máximo 15 linhas - argumentando:  
por que há diferentes hipóteses na compreensão dos símbolos (textos visuais)?

**Fonte:** Ambiente Virtual da disciplina de Tradução e Ensino de LE

A seguir, há alguns trechos dos relatos dos alunos que registram suas impressões sobre o fato de haver diferentes significados para um mesmo símbolo:

*O trecho do filme aborda símbolos que possuem significados atribuídos a si de acordo com a convenção de certa comunidade (...), o palestrante ao indagar o que a ponta aguda de capa significa tem como resposta da audiência “Ku Klux Kan”. O palestrante concorda acrescenta que na Espanha esse mesmo símbolo estaria relacionado com monges (grifo nosso).*

*Partindo do princípio de que todo indivíduo tem uma história, uma bagagem, é possível considerar que cada pessoa vê determinado símbolo de acordo com o que ele considera como verdade a partir da cultura a qual está cercado (grifo nosso).*

*Existem diferentes hipóteses na compreensão dos símbolos (textos visuais), pois a interpretação de cada indivíduo depende em grande parte da sua bagagem cultural, histórica, social e econômica (grifo nosso).*

Como se pode observar nos trechos acima, de forma geral os alunos detectaram que o público presente na palestra apresentava diferentes bagagens culturais e, por conta disso, revelavam suas percepções de acordo com o seu conhecimento de mundo. Um dos alunos comenta que na cena aparece uma ponta aguda de um capuz que foi associada por algumas pessoas da platéia como representação de “Ku Klux Kan”, que são organizações racistas dos Estados Unidos que apoiam a supremacia branca e o protestantismo em detrimento de outras religiões. Em seguida, o palestrante acrescenta que essa mesma imagem na Espanha poderia ser associada aos monges. Este exemplo evidencia que um mesmo texto pode ser interpretado de diferentes formas de acordo com o conhecimento prévio de quem o analisa, de sua bagagem e valores culturais. Pretendeu-se então, nessa atividade, evidenciar a importância do leitor no jogo comunicativo com o texto (seja oral ou escrito) e de que forma o conhecimento prévio do leitor influencia na construção de sentidos.

Para finalizar o Tópico Zero, a seguir descrevemos a atividade 3 (Quadro 17), na qual os participantes da pesquisa relatam seus conceitos de tradução.

**Quadro 17:** Tópico Zero – atividade 3 (Disciplina Tradução e Ensino)

<b>Tópico Zero – Atividade 3</b>
Responder a pergunta “ O que entendo por tradução? ”
<b>Objetivo:</b> Conhecer as percepções dos alunos sobre o conceito de tradução e discutir em sala de aula

**Fonte:** Melo (2014)

A Figura 9 exibe a apresentação da atividade 3 do Tópico Zero no ambiente virtual da disciplina Tradução e Ensino de LE.

**Figura 9:** Tópico Zero – Atividade 3 (Disciplina Tradução e Ensino em LE)

TERCEIRA ATIVIDADE dia 20/03 até as 23:55



Neste espaço você deverá publicar uma reflexão pessoal do seguinte questionamento:

**O que você entende por tradução?**

OBS: Seu texto deverá ser no máximo 10 linhas.

**Fonte:** Ambiente Virtual da disciplina de Tradução e Ensino de LE

Como resultado da aplicação dessa atividade, os estudantes trouxeram sua percepção sobre o que entendem por tradução. A seguir, apresentamos dois excertos que ilustram a opinião dos estudantes com relação ao conceito de tradução que possuem.

*Antes do curso da primeira disciplina que tive de tradução, pensava na tradução como um exercício em que bastava apenas ter conhecimento de uma língua estrangeira. Hoje em dia, penso na tradução como a necessidade de se estabelecer uma comunicação entre diferentes culturas (...) ao pensar num certo público a linguagem de um texto fonte deve ser adaptada de acordo com a audiência daquele texto.(grifo nosso)*

*Minha concepção de tradução era que eu teria um texto, e apenas um texto, que estava escrito em outro idioma e com meus conhecimentos e a ajuda de um dicionário, eu estaria apta a traduzi-lo. Quando entrei na faculdade, a partir da 3ª fase vi que já não era bem assim, mas que se traduzem textos, imagens que variam de forma de acordo com cada cultura, etc (...) com esta disciplina vejo que minha concepção de tradução esta apenas no início de uma grande transformação. (grifo nosso)*

Nota-se que por esses dois depoimentos dos alunos, que ao longo do curso de graduação, seus conceitos de tradução estão se ampliando aos poucos a medida que entram em contato com disciplinas na área e assim parecem demonstrar que traduzir não se trata apenas de transferir códigos de uma língua para outra, já que há outros fatores envolvidos no processo. E no segundo depoimento, o aluno ressalta que a disciplina de Tradução de Ensino em LE, que apenas está no início neste momento, sua concepção de tradução está se transformando, comparado com os seus conceitos que tinha antes de ingressar no curso de Letras Espanhol.

Neste momento encerra-se o tópico zero da disciplina, que de maneira geral atingiu seus objetivos ao apresentar aos alunos a tradução numa concepção mais ampliada, que ultrapassa conceitos tradicionais de que traduzir consiste apenas numa transposição de uma língua para outra e e que basta ter conhecimentos estritamente linguísticos para fazê-lo. O tópico zero foi, então, um momento de iniciação dos estudantes ao universo da tradução como atividade intercultural, e através das análises apresentadas, ainda que de forma breve, demonstrou uma reflexão por parte dos alunos com relação aos seus conceitos de tradução e uma ampliação do processo tradutório.

A seguir, apresentamos as etapas da SD Receita Culinária.

### 3.5 A SD RECEITA CULINÁRIA

Esta seção está dividida em dois momentos, sendo o primeiro destinado a apresentar algumas características do gênero textual receita culinária e posteriormente discorreremos sobre as etapas que compreendem a SD envolvendo este gênero textual.

#### 3.5.1 Receita culinária: gênero instrucional

Como já vimos, os PCNs (2000) recomendam que o ensino de línguas seja pautado nos diversos gêneros textuais, visto que essa

perspectiva proporciona ao aluno vivenciar a linguagem em diferentes situações comunicativas. Sugerem ainda que o professor explore as tipologias textuais no interior de cada gênero.

Com relação à tipologia, Marcuschi (2010) e Travaglia (2007) identificam a receita culinária como texto de tipologia injuntiva. A tipologia textual injuntiva caracteriza-se por guiar os indivíduos para a execução de uma atividade específica e/ou estabelecer normas para direcionar as práticas sociais. Além da receita culinária temos os seguintes gêneros injuntivos: manual de instrução, regra de jogo, bula de remédio, leis, regulamentos, entre outros.

De acordo com Travaglia (1991), os textos injuntivos propõem ao leitor a realização de uma situação (ação, fato, fenômeno, estado, evento etc.), requerendo-a ou desejando-a, ensinando ou não como realizá-la. A informação diz respeito a algo a ser feito ou como deve ser feito.

Com relação às estruturas linguísticas utilizadas em textos injuntivos que incitam à ação é comum o uso de verbos no modo imperativo, que podem aparecer também de forma implícita. Além deste recurso, é comum encontrarmos orações com verbos modais (dever, ter que), verbos no futuro do presente (colocará, deverá, será) e no infinitivo (mexer, juntar, acrescentar). Geralmente as frases são curtas, pois construções extensas podem prejudicar a clareza das orientações.

De acordo com Travaglia (2007, p. 50-51) o texto injuntivo é composto de três partes ou categorias esquemáticas. São elas:

**(i) Primeira:** elenco ou descrição dos elementos a serem manipulados;

**(ii) Segunda:** determinação ou incitação onde a realização da ação se encontra, a própria junção em si;

**(iii) Terceira:** justificativa, explicação ou incentivo, onde razões para realização da segunda categoria são apresentadas.

No caso das receitas culinárias, na primeira parte estão descritas

os ingredientes necessários para o preparo do prato; a segunda parte consiste nas instruções de preparo do alimento; a terceira pode conter alguns conselhos ou dicas a respeito dos ingredientes ou também de alguma recomendação específica no modo de preparo.

Para este trabalho selecionamos cinco receitas típicas brasileiras publicadas *online*, sendo a maioria em páginas especializadas em culinárias.

A seguir, descrevemos as etapas da SD receita culinária que culminou em traduções de pratos típicos brasileiros para o público-alvo hispanofalante. A Figura 10 exibe a imagem de abertura da SD, disponibilizada na plataforma *Moodle*.

**Figura 10:** Imagem de abertura da SD – Tópico 3

Tópico 3 : o google tradutor como negociador de sentido: a produção escrita na sala de LE



"Nos fóruns de debates entre profissionais da área de ensino de línguas estrangeiras, a tradução representa uma temática de conflito, marcada pelas antigas práticas pedagógicas de paradigmas estruturalistas sobre a aquisição de línguas estrangeiras (LE) e, conseqüentemente, seus reflexos nas atividades em sala. Somente a partir da década de 90 as novas concepções sobre texto, gêneros e tipologias textuais, práticas sociais e suas ressonâncias no ensino de LE, devolvem à tradução seu status no processo ensino-aprendizagem de LE e na formação do profissional da linguagem. [...] Esse repensar, da importância da tradução na formação de futuros docentes, abre novos olhares sobre o fazer tradutório, seus distintos caminhos teóricos, reflexões nas investigações e o diálogo com novas tecnologias, como os tradutores automáticos." (*Revista Linguagem e Ensino - Costa, M.J, Zipser, M. & Polchlopek, S -2011 p. 2*)

Apoiados na visão funcionalista percebemos que as ferramentas de tradução automática ajudam na construção de sentido do texto, porém apresentam graves problemas advindos do desconhecimento da máquina sobre o entorno sócio-histórico-cultural dos textos fonte e meta e as construções linguísticas pertinentes aos diferentes gêneros textuais. Desta maneira, modificam a construção do sentido alterando questões pontuais e cruciais do texto fonte para o texto meta. Porém, é uma ferramenta utilizada pelos alunos em diferentes práticas de seu cotidiano acadêmico. Então, nossa proposta é que estas ferramentas se tornem parceiras no processo de produção escrita de LE.

**Fonte:** Ambiente Virtual da disciplina de Tradução e Ensino de LE

Para uma melhor compreensão da SD, primeiramente apresentamos no quadro a seguir a situação comunicativa que foi elaborada para a realização das atividades.

**Quadro 18:** Contexto de tradução da SD

<b>Contexto de tradução da SD receita culinária</b>	
<b>Meio de publicação</b>	Revista de turismo distribuída nas cidades-sede da Copa do Mundo 2014
<b>Público-alvo</b>	Turistas hispanofalantes
<b>Propósito</b>	Divulgar a cultura brasileira através de receitas culinárias para turistas hispanofalantes que visitariam o Brasil durante a Copa do Mundo de 2014

**Fonte:** Melo (2014)

O contexto escolhido para a situação comunicativa trata-se de um acontecimento real, que é realização de um evento esportivo com repercussão mundial, ocorrido no nosso país. A escolha pela publicação das traduções numa revista de turismo, ainda que fictícia, torna-se mais próxima a uma situação real de comunicação justamente por estar inserida num evento autêntico. Então, a ideia é que, além de textos sobre turismo das cidades-sede da Copa do Mundo 2014, haveria também espaço para publicação de receitas culinárias regionais das 5 macrorregiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste. O Quadro 19 ilustra as receitas escolhidas para a realização da SD.

**Quadro 19:** Receitas culinárias brasileiras

<b>Macrorregiões do Brasil</b>	<b>Receitas culinárias</b>
Norte	<i>Caldeirada de tucunaré</i>
Nordeste	<i>Vatapá</i>
Centro-Oeste	<i>Filé de peixe com banana da terra e farofa de</i>

	<i>cenoura com coco</i>
Sudeste	<i>Cuscuz paulista</i>
Sul	<i>Carreteiro</i>

**Fonte:** Melo (2014)

Como já mencionado neste capítulo, participaram da SD 9 alunos, os quais foram divididos em 4 duplas e um aluno realizou as atividades de forma individual<sup>24</sup>. Em sala de aula realizamos um sorteio para que cada dupla ficasse responsável por traduzir uma receita típica. Para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa, estes são identificados por A1, A2, A3, A4 e A5.

Após a finalização da SD, escolhemos três traduções e enviamos por e-mail a três leitores hispanofalantes juntamente com um pequeno questionário para verificar se houve construção de sentido por parte desses leitores. As observações realizadas com os depoimentos dos voluntários são apresentadas no capítulo seguinte, na análise dos dados.

Exposta a situação comunicativa na qual a SD está inserida, apresentamos abaixo um quadro que ilustra resumidamente as etapas que envolvem a SD receita culinária.

**Quadro 20:** Etapas da SD receita culinária

<i>SD receita culinária</i>	
<b>Etapas</b>	<b>Descrição das atividades</b>
<b>1ª etapa:</b> textos paralelos	Pesquisar duas receitas culinárias em língua espanhola para conhecer o gênero na LE. Posteriormente, analisá-las com foco na forma (unidade de medida utilizada, tempo verbal, ingredientes, etc).

<sup>24</sup> Como a interação entre os alunos não é foco de análise na realização das atividades, optou-se por considerar também as produções realizadas de forma individual por este aluno.

<b>2ª etapa:</b> pesquisa sobre o prato típico	Pesquisar sobre o prato típico brasileiro com o objetivo de conhecer a sua história, seus ingredientes, entre outros aspectos.
<b>3ª etapa:</b> negociando sentidos	Análise com foco na forma e função da receita traduzida do português para o espanhol pelo Google Tradutor.
<b>4ª etapa:</b> 1ª produção escrita	Momento de reescrita do texto traduzido pelo GT, adequando-o ao público-alvo hispanofalante e a nova situação comunicativa.
<b>5ª etapa:</b> revisão	Revisão da 1ª versão após observações realizadas pela pesquisadora.
<b>6ª etapa:</b> versão final	Versão final do texto, após o acompanhamento da pesquisadora nas versões anteriores. Entrega do registro sobre o processo tradutório que ilustra a trajetória dos alunos durante a realização da SD.
<b>7ª etapa:</b> questionário	Questionário com 3 perguntas abertas após a SD concluída com os seguintes propósitos: (i) conhecer as impressões dos alunos com relação ao uso da ferramenta Google Tradutor na realização das atividades no que concerne à reflexão sobre o processo tradutório; (ii) verificar as opiniões dos alunos no que se refere à produção textual em 3 versões (escrita como processo), e (iii) analisar em que medida a leitura de textos paralelos sobre receitas os auxiliou no processo tradutório.

**Fonte:** Melo (2014)

A seguir apresentamos de forma mais detalhada cada etapa da SD.

### 3.6 COMPARTILHANDO RECEITAS (1ª ETAPA)

Este momento inicial intitulado *Compartilhando receitas* tem como objetivo aproximar os estudantes do gênero textual receita culinária em língua espanhola. A Figura 11 exibe a imagem de abertura da 1ª etapa disponibilizada na plataforma *Moodle*.

**Figura 11:** Compartilhando receitas – 1ª etapa

Atividade 1 - COMPARTILHANDO RECEITAS - Foco na Forma



Queridos alunos, para nossa aula do dia 7 de maio (on-line) realize a seguinte atividade:

1. Pesquisar 2 (duas) receitas em espanhol ou inglês. Salvá-las num documento Word (não esqueçam de colocar a referência)
2. No mesmo documento descreva aspectos linguísticos apresentados no gênero tendo com foco a forma, como por exemplo: verbos utilizados, medidas, numerais, etc.
3. Publique o documento final (receitas e análise) no tópico "Receitas compartilhadas".

**Fonte:** Ambiente Virtual da disciplina de Tradução e Ensino de LE

A atividade consiste em pesquisar duas receitas em língua espanhola e realizar uma análise dos textos com foco na forma, observando as unidades de medida utilizadas, tempos verbais, ingredientes e quaisquer outros aspectos que lhes chamem a atenção.

Após a análise dos textos, os alunos apresentam oralmente suas observações para a toda a turma. Neste momento há espaço para comentários dos colegas, para tirar dúvidas com relação a algum aspecto do texto que não tenha sido compreendido.

Segundo Britta Nord (apud Nord 2010), esses textos de apoio são chamados de textos paralelos, que são fonte de informação cultural e linguística da cultura estrangeira que auxilia o tradutor a conhecer um pouco mais sobre as convenções culturais de um determinado tipo de texto e isso sem dúvida o auxilia no processo tradutório.

### 3.7 COMPARTILHANDO SABORES DO BRASIL (2ª ETAPA)

Após a realização da atividade anterior na qual os alunos puderam ampliar o seu conhecimento sobre o gênero textual receita culinária em LE, esta etapa dedica-se à pesquisa de textos paralelos em LM sobre a temática do texto-fonte. Este momento proporciona aos estudantes conhecerem a origem do prato típico, seus ingredientes e outros aspectos culturais envolvidos.

A Figura 12 apresenta a imagem de abertura da 2ª etapa disponibilizada na plataforma *Moodle*.

**Figura 12:** Tópico 3 – Atividade 2

Atividade II - COMPARTILHANDO - SABORES DO BRASIL



O gênero textual receita apresenta vários elementos em sua composição que exige do tradutor um grande trabalho de pesquisa em textos auxiliares. Com o propósito de levá-los por estes caminhos tradutórios, esta atividade tem por objetivo que vocês se familiarizem com um prato típico regional do Brasil, saibam como surgiu, se teve influências de outras culturas, conheçam os temperos, entre outros fatores. Cada dupla deve pesquisar sobre o prato que lhe foi designado.

**Fonte:** Ambiente Virtual da disciplina de Tradução e Ensino de LE

As pesquisas foram postadas na plataforma virtual e também foram socializadas em sala de aula, onde cada grupo apresentou as peculiaridades das receitas. Este momento propicia aos alunos uma reflexão sobre os possíveis problemas de tradução, uma vez que surgem questões culturais nos textos-fonte que devem ser consideradas ao serem traduzidas para uma nova situação comunicativa.

### 3.8 NEGOCIANDO SENTIDO E SABORES - GOOGLE TRADUTOR (3ª ETAPA)

Esta etapa foi reservada para a análise da receita traduzida pelo Google Tradutor na qual os alunos observaram e registraram as falhas apresentadas na tradução. Este momento tem o propósito de levá-los a refletir sobre a atividade tradutória, ou seja, que percebam que traduzir não é meramente uma atividade de transposição linguística. Além disso, a atividade permitiu que os alunos se engajassem num planejamento para a próxima etapa, que é a reescrita do texto levando em consideração uma nova situação comunicativa e um novo leitor.

A Figura 13 exhibe a imagem que ilustra a 3ª etapa.

**Figura 13:** Análise GT – 3ª etapa



**Fonte:** Ambiente Virtual da disciplina de Tradução e Ensino de LE

### 3.9 REESCRITA DA RECEITA - ACERTANDO O PONTO - 1ª VERSÃO (4ª ETAPA)

Esta etapa está dedicada à reescrita da receita traduzida pelo tradutor automático. Abaixo segue a imagem que ilustra a 4ª etapa.

**Figura 14:** 1ª versão da receita – 4ª etapa

**Atividade IV - REESCRITA DA RECEITA - ACERTANDO O PONTO - 1ª versão**

**Fonte:** Ambiente Virtual da disciplina de Tradução e Ensino de LE

Após analisar as inadequações do Google Tradutor na etapa anterior, os estudantes iniciam o seu processo de escrita e fazem suas escolhas tradutórias levando em consideração um novo leitor e uma nova situação comunicativa.

Os alunos postam seus textos na plataforma virtual e a pesquisadora verifica se as produções textuais estão de acordo com o seu propósito, ou seja, se os textos podem ser compreendidos por leitores hispanofalantes que não possuem conhecimento prévio sobre a culinária brasileira e se seriam capazes de preparar o prato típico.

### 3.10 ÚLTIMAS PITADAS - 2ª VERSÃO (5ª ETAPA)

Após as observações realizadas pela pesquisadora na etapa anterior, neste momento os alunos revisam seus textos e fazem as alterações necessárias para que o texto cumpra com o seu propósito.

A Figura 15 apresenta a imagem de abertura desta etapa.

**Figura 15:** 2ª versão da receita – 5ª etapa

Atividade V - REESCRITURA - ÚLTIMAS PITADAS - 2ª versão - ATÉ 11/06

**ÚLTIMAS PITADAS !!!**



conforme os comentários e sugestões apontadas na 1ª versão do seu texto, elabore e publique a segunda 2ª versão.

**Fonte:** Ambiente Virtual da disciplina de Tradução e Ensino de LE

Nesta etapa também se observa questões gramaticais, as quais são sinalizadas aos alunos para que realizam uma revisão. É importante salientar que ao entender a tradução/produção textual um processo, optamos por não apontar questões linguísticas na primeira versão para que os alunos percebam que para produzir um texto coerente com uma determinada situação comunicativa não basta apenas ter domínio sobre regras gramaticais.

### 3.11 PRONTO PARA SERVIR - VERSÃO FINAL (6ª ETAPA)

Nesta etapa os alunos postam as versões finais de seus textos na plataforma virtual após as observações realizadas pela pesquisadora nas etapas anteriores. É também neste momento que os estudantes postam as justificativas de suas escolhas tradutórias.

A Figura 16 exibe a imagem que ilustra a etapa de apresentação da versão final no *Moodle*.

**Figura 16:** Tópico 3 – Atividade 6

Atividade VI - PRONTO PARA SERVIR - Versão final - 13/06



**Fonte:** Ambiente Virtual da disciplina de Tradução e Ensino de LE

### 3.12 QUESTIONÁRIO APLICADO APÓS A SD (7ª ETAPA)

Finalizada a *SD receita culinária*, os alunos responderam individualmente a um questionário com 3 perguntas abertas que tem os seguintes objetivos: (i) conhecer as impressões dos alunos com relação ao uso da ferramenta Google Tradutor na realização das atividades no que concerne à reflexão sobre o processo tradutório; (ii) verificar as opiniões dos alunos no que se refere à produção textual em 3 versões (escrita como processo), e (iii) analisar em que medida a leitura de textos paralelos sobre receitas os auxiliou no processo tradutório.

Expostas todas as etapas que compreende a SD, a seguir apresentamos os critérios para a seleção dos textos-fonte utilizados e posteriormente os critérios de avaliação das traduções.

### 3.13 CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DOS TEXTOS-FONTE

Nord (2016) sugere que o professor selecione textos autênticos para trabalhar com a tradução em sala de aula, isto é, textos que não são elaborados para fins didáticos. O objetivo é proporcionar aos estudantes uma vivência de tradução que se aproxime de uma situação comunicativa real. É preciso também que o professor tenha bem claro que objetivos deseja alcançar com a atividade.

Levando em consideração tal premissa, selecionamos o contexto da Copa do Mundo de 2014, um evento mundialmente conhecido e que na ocasião ocorreu no Brasil. A partir deste contexto comunicativo, selecionamos trabalhar com receitas de pratos típicos brasileiros que seriam publicados em uma revista de turismo destinada ao público hispanofalante que visitaria o país para acompanhar o evento mundial.

Sendo assim, os critérios de seleção para os textos-fonte tiveram como base dois aspectos: (i) que o prato típico fosse representativo de uma das 5 macrorregiões do Brasil (norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul); (ii) que os textos apresentassem questões linguísticas/culturais que levassem à desafios de tradução.

### 3.14 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS TRADUÇÕES

Como critérios de avaliação para as traduções, selecionamos os seguintes princípios de textualidade propostos por Beaugrande & Dressler (1981): **intencionalidade**, **informatividade**, **coesão** e **coerência**.

Como já vimos, a **intencionalidade** relaciona-se com o propósito do texto e o empenho do emissor em construir um discurso coeso e coerente de acordo com a situação comunicativa. Neste sentido, ao analisar este princípio de textualidade nas traduções, buscamos identificar se os alunos conseguem atingir o propósito do texto, que neste caso é apresentar um prato típico brasileiro a um leitor hispanofalante, proporcionando um texto coerente que esteja adequado à situação comunicativa proposta.

Já com o elemento **informatividade**, que diz respeito às informações oferecidas no texto, analisamos se o conteúdo apresentado nos textos permitem a construção de sentido por parte do público-alvo, isto é, verificamos se as informações oferecidas estão adequadas às necessidades do leitor.

No que concerne aos princípios de **coesão** e **coerência**, que são responsáveis pelo sentido do texto, observamos como estão contemplados os elementos linguísticos e se a maneira como estão organizados formam um texto coerente de acordo com a situação comunicativa.

Além dos princípios de textualidade já citados, selecionamos os **elementos não-verbais** e **elementos suprasegmentais** do modelo funcionalista de Nord (2016) por considerarmos que estes elementos são relevantes para a análise do gênero textual receita culinária. Os elementos não-verbais, que podem ser fotos e ilustrações, são elementos complementares ao texto escrito e no caso da receita tem uma função relevante, visto que uma foto do prato pode chamar a atenção do leitor e despertar o interesse pela leitura do texto. Já os elementos suprasegmentais, que são destaques como negrito, itálico ou aspas, pode ser relevante para o gênero receita culinária.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos as análises de todas as etapas que compreendem a SD receita culinária.

### 4.1 ANÁLISE DA DUPLA A1

Esta seção apresenta os resultados da análise da SD receita culinária realizada pela dupla A1.

#### 4.1.1 Análise da 1ª etapa (dupla A1)

Esta etapa dedica-se à pesquisa de textos paralelos em LE para que os alunos se aproximem do gênero textual receita culinária em língua espanhola.

Os alunos da dupla A1 pesquisaram as seguintes receitas: *Pastel de fresa o frutilla* e *Tarta de leche condensada*.

A primeira receita intitulada *Pastel de fresa o frutilla*, foi publicada em um blog de culinária cuja autora é equatoriana e mora nos Estados Unidos. Esta informação pessoal da autora nos ajuda a compreender as escolhas léxicas que ela faz no seu texto, que possibilita a construção de sentido por parte de leitores hispanofalantes que também moram nos Estados Unidos.

Com relação às escolhas lexicais, os alunos ressaltam três exemplos: (i) a receita traz a unidade de medida *onça*, que é utilizada não somente nos Estados Unidos, local de residência da autora da receita, como também no Equador, seu país de origem. Porém, a autora acrescenta entre parêntese a equivalência dessa unidade de medida em *xícara* e *gramas*, mais comumente utilizadas nos demais países hispânicos; (ii) a temperatura é apresentada em *celsius* e *fahrenheit*: “*Pre-caliente el horno a 400 grados (F) / 200 grados (C)*”. Novamente a preocupação da autora da receita em aproximar o seu leitor ao texto,

informando-o a equivalência da escala de temperatura utilizada nos Estudos Unidos à escala de temperatura utilizada nos demais países de língua espanhola; (iii) o título da receita traz as duas variantes utilizadas em espanhol para a palavra morango: *fresa* e *frutilla*. No mundo hispânico ambas as variantes são usadas para denominar a mesma fruta, e muito provavelmente a autora, tentando aproximar seus leitores e respeitar as diversidades culturais, opta por apresentar as duas palavras no título.

A segunda receita, intitulada *Tarta de leche condensada helada* encontra-se em um página web de culinária específica de sobremesas, na qual os leitores além de encontrarem receitas doces podem também contribuir enviando suas próprias receitas. Ainda que não esteja especificado na página web qual é o país de origem, é possível hipotetizar que seja da Espanha devido às escolhas lexicais presentes na receita analisada pelos alunos como também em outros textos disponíveis no site.

Com relação ao léxico, é possível observar na seção dos ingredientes: “1 **bote** de *leche condensada*” e “500 mililitros de **nata para montar 33%**”. Na análise, os alunos comentam que uma das unidades de medida que aparece é **bote**, que em português significa **lata**. Em outros países de língua espanhola também se usa a mesma palavra em português **lata** para se referir a **bote** que aparece na receita analisada. Com relação ao segundo exemplo **nata para montar 33%**, os alunos não chegam a comentar nada a respeito. Pesquisando em sites espanhóis sobre culinária, constata-se que é um creme de leite que contém 33% de gordura e é específico para preparar *chantilly* (creme fresco de leite batido com açúcar). Porém, em outros países hispânicos este vocabulário pode ser conhecido também como **creme de leche para montar**.

Em ambos os exemplos, as escolhas lexicais da autora da receita pode-se dizer que não foram “casuais”, ou seja, o texto reflete através do léxico presente a variante espanhola de quem o escreve e que muito

provavelmente parecerá familiar a um falante da mesma variante/variedade linguística. No caso de *nata para montar* 33%, talvez a autora não tenha sentido necessidade de explicar com detalhes o que significava os 33%, prevendo que seu público-alvo, leitores espanhóis de um blog de culinária já o conhecesse.

Como os alunos não chegaram a apontar em sua análise essas questões de forma mais detalhada, no momento da socialização da análise em sala de aula, a pesquisadora e a professora indagaram os estudantes a refletirem sobre tais escolhas lexicais e a perceberem que são exemplos de *pressuposições*, elemento extratextual denominado por Nord (2016) no qual o autor/tradutor, ao escrever um texto, deve prever que tipo de informação o seu público-alvo tem conhecimento e o que é preciso explicitar para que ocorra uma comunicação mais eficaz.

É importante ressaltar que além da análise por escrito e postada no ambiente virtual *Moodle*, os alunos também socializaram sua pesquisa apresentando-a oralmente em sala de aula com todos os alunos presentes. Essa socialização é importante já que se trata de uma maneira de compartilhar o conhecimento adquirido durante a pesquisa e de ampliar as discussões com os demais colegas, professora e pesquisadora.

Como mencionado anteriormente, esta atividade tem o objetivo de aproximar os alunos ao gênero textual receita culinária em espanhol, a fim de que conheçam suas características, percebam as diferentes marcas culturais presentes no texto através de léxico, unidades de medida, por exemplo.

A seguir, apresentamos a análise da segunda etapa da SD que consiste na pesquisa de textos paralelos em LM para que os alunos ampliem seu conhecimento sobre o prato típico.

#### **4.1.2 Análise da 2ª etapa (dupla A1)**

Após realização da atividade anterior, na qual os alunos puderam ampliar o seu conhecimento sobre o gênero textual receita culinária,

observando elementos estruturais e culturais, chega o momento de partir para a pesquisa do prato típico *Caldeirada de Tucunaré* com o objetivo de conhecer sua origem, seus ingredientes, entre outros aspectos que lhes chamassem a atenção.

A seguir apresentamos algumas informações a respeito do prato típico da região norte do país.

### ***Caldeirada de Tucunaré***

- O peixe tucunaré, de cor branca e carne tenra, é encontrado nas Bacias amazônicas e Araguaia-Tocantins. Pode-se comê-lo frito, assado ou em caldeirada.
- A caldeirada pode ser preparada com *tucupi* (sumo amarelo extraído da raiz da mandioca) e *jambu* (erva típica da Amazônia)
- A caldeirada pode ser mais ou menos líquida: por vezes, é servida como uma sopa, noutras regiões é frequente servi-la sobre fatias de pão ou com pedacinhos de pão torrado. A origem do prato tem raízes na colonização do Brasil pelos portugueses.

Além de postarem sua pesquisa na plataforma virtual, os alunos também a socializaram com o restante da turma em sala de aula, apresentando as peculiaridades deste prato típico. Durante a apresentação dos estudantes, a pesquisadora e professora indagaram sobre questões tradutórias, ou seja, por se tratar de um prato típico brasileiro, que informações da receita teriam que ser explicitadas para que um leitor estrangeiro pudesse atribuir sentido e também se for o caso, preparar o prato. Foram apenas questionamentos levantados para que os alunos começassem a pensar em estratégias de tradução para outro público-alvo.

É importante ressaltar que essa pesquisa torna-se relevante

também, pois na tradução da receita para o público-alvo hispanofalante, os alunos descrevem brevemente a origem e algumas características do prato típico com o objetivo de aproximar o leitor do texto.

Finalizada esta etapa, a seguir os alunos realizaram uma análise da receita traduzida pelo Google Tradutor com o objetivo de refletir sobre o processo tradutório.

#### 4.1.3 Análise da 3ª etapa (dupla A1)

Esta etapa está dedicada à reflexão sobre as limitações do tradutor automático e para tanto, os alunos realizam um cotejamento do texto-fonte em português com o texto-alvo em espanhol traduzido pelo Google Tradutor. É também neste momento que os alunos iniciam o seu planejamento de reescrita do texto, levando em conta uma nova situação comunicativa.

A seguir apresentamos quatro fragmentos da receita que apresentam inadequações do tradutor automático e as possíveis implicações que podem surgir na construção de sentido por parte do leitor-alvo.

<i>Caldeirada de Tucunaré</i>	
<b>Texto-fonte</b>	<b>Tradução do Google Tradutor</b>
<b>(a)</b> 2 kg de <u>tucunaré</u>	<b>(a)</b> 2 kg de <u>pavón</u>
<b>(b)</b> 3 <u>batatas médias</u> descascadas e cozidas <u>cortadas ao meio</u>	<b>(b)</b> 3 <u>papas medianas</u> peladas y hervidas <u>reducen a la mitad</u>
<b>(c)</b> 1 maço de <u>cheiro-verde</u>	<b>(c)</b> 1 manojo de <u>olor-verde</u>
<b>(d)</b> <u>pimenta-do-reino</u> a gosto	<b>(d)</b> <u>pimienta</u> , al gusto <u>reino</u>

No fragmento **(a)** o tradutor automático sugere o termo *pavón* para a tradução do peixe *tucunaré*. Como vemos, o Google Tradutor

neste caso altera o sentido do texto-fonte, oferecendo ao leitor uma opção inadequada para o preparo do prato.

Já no excerto **(b)**, os alunos apontam uma falha na sintaxe que pode comprometer a construção de sentido por parte do leitor. Como podemos observar, o texto-fonte sugere *3 batatas médias descascadas e cozidas cortadas ao meio* e o tradutor automático oferece a seguinte tradução: *3 papas medianas peladas y hervidas reducen a la mitad*. A opção sugerida pelo Google Tradutor altera o sentido do texto-fonte, uma vez que este instrui o leitor a cortar as batatas ao meio e a orientação oferecida pelo texto-alvo sugere que as batatas cozidas se reduziriam à metade.

No excerto **(c)** há uma tradução literal, na qual o ingrediente *cheiro-verde* é traduzido por *olor-verde* em espanhol. Como vemos, a tradução palavra por palavra neste contexto torna-se inadequada, uma vez que o vocábulo sugerido não comunica com o leitor a mensagem do texto-fonte.

Da mesma forma ocorre com o fragmento **(d)**, quando o tradutor automático oferece uma tradução literal do ingrediente *pimenta-do-reino*. Neste caso também não há uma comunicação efetiva com o leitor hispanofalante, uma vez que em espanhol o ingrediente é conhecido como *pimienta negra*.

De maneira geral, de acordo com o que os alunos apontaram em sua análise, a tradução oferecida pelo GT não foi satisfatória para a compreensão da receita por um leitor hispanofalante que desconhece tanto a língua portuguesa como o prato típico, ou seja, o leitor teria dificuldades em atribuir sentido ao texto e também de preparar o prato com êxito. Segundo os alunos, a tradução literal e algumas falhas na sintaxe comprometeram a interpretação do texto.

Finalizada esta etapa de discussões, os alunos seguiram então para a reescrita do texto traduzido pelo GT. Porém, antes de apresentar as três versões da tradução dos estudantes, a seguir apresentamos uma análise do texto-fonte *Caldeirada de Tucunaré*.

#### 4.1.4 Análise do texto-fonte (dupla A1)

Iniciamos esta seção com a análise do texto-fonte *Caldeirada de Tucunaré do Amazonas*<sup>25</sup>, seguida da análise das três versões da tradução realizadas pela dupla A1.

Como mencionado, a análise textual baseia-se nos princípios de textualidade de **intencionalidade**, **informatividade**, **coesão** e **coerência** propostos por Beaugrande & Dressler (1981) e também nos **elementos não-verbais** e **elementos suprasegmentais** postulados por Nord (2016).

O texto-fonte, intitulado *Caldeirada de Tucunaré do Amazonas*, foi publicado numa página web chamada *Cybercook*<sup>26</sup> que compartilha receitas doces e salgadas bastante variadas. A receita culinária apresenta a seguinte estrutura: i) título; ii) ingredientes; iii) modo de preparo.

No que concerne ao elemento **intencionalidade**, que segundo Beaugrande e Dressler (1981), se manifesta pelas atitudes do emissor e das escolhas lexicais feitas por ele, a fim de produzir um instrumento textual coerente com suas intenções, pressupõe-se que o texto tem como objetivo instruir leitores interessados em culinária a preparar um prato regional a base de peixe. É possível também perceber que para alcançar o seu propósito, as escolhas lexicais realizadas pelo autor contribuem para a compreensão por parte de um leitor não especializado na área de gastronomia, ou seja, apenas com um mínimo de conhecimento em culinária pode-se atribuir sentido ao texto. A seguir alguns excertos retirados da seção *Modo de preparo*: i) *Corte o tucunaré, previamente sem escamas(...)*; ii) *Lave bem o peixe com 2 limões e tempere-os (...)*; iii) *Em uma panela alta refogue o alho (...)*. Como vemos, a linguagem apresentada é bastante comum ao gênero textual receita culinária, que preza pela clareza e objetividade a fim de proporcionar ao leitor um

---

25 A receita na íntegra encontra-se no Anexo A ao final deste trabalho.

26 Em <<https://cybercook.uol.com.br/>>.

texto que cumpra a função pretendida, isto é, que o leitor seja capaz de executar os procedimentos da receita e preparar o prato com sucesso.

No que tange ao princípio de textualidade **informatividade**, que de acordo com Beaugrande & Dressler (1981) exerce um importante controle na seleção da informação que será veiculada no texto, a receita de maneira geral, apresenta um conteúdo adequado à situação comunicativa a qual está inserida, como por exemplo é possível observar na seção *Modo de preparo* quando o autor faz a seguinte sugestão: *Sirva com arroz branco, pirão feito com o caldo do peixe e farinha de mandioca*. Como sabemos, o pirão de peixe é bem conhecido na culinária brasileira e dependendo da região do país a preparação pode ser diferente, já que há tipos variados de farinha de mandioca. Neste caso, o autor da receita pressupõe que o leitor já tenha conhecimento prévio sobre a preparação do pirão e não menciona no texto a sua forma de preparo, deixando a critério do leitor fazê-lo ao seu modo.

Por outro lado, há dois exemplos em que seria relevante o autor oferecer mais informações ao seu leitor: (i) levando em consideração que o ingrediente principal da receita, o peixe *tucunaré*, é típico das regiões norte e nordeste do Brasil, talvez fosse pertinente o autor sugerir opções para substituir por outro pescado que tenha características semelhantes àquele. Provavelmente essa informação poderia ser imprescindível para leitores de outras regiões do país que desejassem preparar o prato e talvez tivessem dificuldade em conseguir o peixe *tucunaré*; (ii) a *pimenta murupi* citada na receita é típica da região norte do país e conhecida por seu sabor picante. Neste caso, o autor da receita assim como no exemplo citado anteriormente, não oferece informações extras ao seu leitor, nem sugere substituições.

Com relação aos princípios de **coesão** e **coerência**, que segundo Beaugrande & Dressler (1981) são os principais responsáveis pelo sentido do texto, verifica-se que a receita apresenta através de uma linguagem objetiva, clara e direta, as ações que o leitor deve executar na preparação do prato. Sendo assim, as frases se apresentam de forma

coesa e as escolhas lexicais estão adequadas à situação comunicativa, resultando um texto coerente.

No que concerne aos **elementos não-verbais**, que segundo Nord (2016) são códigos não linguísticos usados para complementar, ilustrar ou ainda intensificar uma mensagem, verifica-se na receita a presença de uma foto do prato já preparado. Com relação às imagens, observa-se que têm uma função bastante relevante no gênero textual receita culinária, pois através das fotos o prato se torna mais atrativo aos olhos do leitor, podendo despertar maior interesse em degustar o alimento.

Já com relação aos **elementos suprasegmentais** que de acordo com Nord (2016) se manifestam no texto escrito através de itálico, negrito, aspas, hífen ou parêntese, o que se encontra na receita é apenas negrito no *título*, nas palavras *Ingrediente* e *Modo de preparo*. O restante do texto segue uma formatação simples, sem qualquer destaque. Como ressalta Nord (2016) estas características sinalizadas no texto cumprem determinada função, como por exemplo: usar itálico para indicar que uma palavra é estrangeira; colocar aspas pode significar ironia, intensidade, ou ainda outro efeito que o autor queira provocar no seu texto.

Em resumo, considera-se que o texto-fonte apresenta de maneira adequada os princípios de textualidade já mencionados, resultando um texto coerente à situação comunicativa. Dessa forma, ressalta-se que o texto pode ser compreendido por um leitor brasileiro que tenha um mínimo de conhecimento em culinária, que seguindo os procedimentos da receita seja capaz de preparar o prato com sucesso.

Finalizada a análise do texto-fonte, a seguir apresentamos a análise das três versões da tradução da receita Caldeirada de Tucunaré realizadas pela dupla A1.

#### 4.1.5 Análise da 4ª, 5ª e 6ª etapas (dupla A1)<sup>27</sup>

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, a análise das três versões da tradução da receita *Caldeirada de Tucunaré* baseia-se nos princípios de textualidade **intencionalidade**, **informatividade**, **coesão** e **coerência** propostos por Beaugrande & Dressler (1981) e também nos **elementos não-verbais** e **elementos suprasegmentais** postulados por Nord (2016).

Iniciamos a análise com os elementos intencionalidade e informatividade, que aparecem unidos no quadro a seguir, por compreendermos que ambos os princípios atuam em interdependência, ou seja, para que se cumpra o propósito [*intencionalidade*] do texto é preciso selecionar as informações relevantes [*informatividade*] para que o leitor construa sentido ao texto.

O quadro a seguir apresenta três excertos retirados das traduções realizadas pelos alunos najs quais observam-se uma reflexão sobre o processo tradutório, isto é, os alunos percebem que a receita precisa ser adequada a um novo público-alvo que *a priori* não possui conhecimentos prévios sobre a culinária brasileira.

<b><i>Caldeirada de Tucunaré (dupla A1)</i></b>
<b>Intencionalidade e Informatividade</b>
<p><b>Texto-fonte:</b>  <b>(a)</b> 2 kg de <u>tucunaré</u>. (...) Corte o <u>tucunaré</u> (...)  <b>(b)</b> 1 <u>maço de cheiro-verde</u> (coentro, cebolinha e chicória) picados bem pequenos  <b>(c)</b> Sirva com arroz branco, <u>pirão</u> feito com o caldo do peixe e farinha</p>

<sup>27</sup> As três versões da tradução da receita *Caldeirada de Tucunaré* encontram-se no Anexo A ao final deste trabalho.

<i>de mandioca, limão e <u>pimenta murupi</u>.</i>			
<b>GT</b>	<b>1ª versão</b>	<b>2ª versão</b>	<b>Versão final</b>
<b>(a)</b> 2 kg de <u>pavón</u>	<b>(a)</b> 2 kilos de <u>tucunaré</u> (pez típico de agua dulce en la región norte y nordeste de Amazonia)	<b>(a)</b> 2 kilos de <u>tucunaré</u> (pez típico de agua dulce en la región norte y nordeste de Amazonia)  (...) Cortar el <u>tucunaré</u> * (...)  * Se puede sustituir el tucunaré por otros pescados generalmente utilizados para la preparación de la caldeirada como rodaballo, congrio, merluza, raya, etc, es decir, pescados de roca que aguantan bien una cocción.	<b>(a)</b> 2 kilos de <u>tucunaré</u> (pez típico de agua dulce en la región norte y nordeste de Amazonia)  (...) Cortar el <u>tucunaré</u> * (...)  * Se puede sustituir el tucunaré por otros pescados generalmente utilizados para la preparación de la caldeirada como rodaballo, congrio, merluza, raya, etc, es decir, pescados de roca que aguantan bien una cocción.

<p><b>(b)</b> <u>1 manojo de olor - verde</u> (cilantro , cebolla y achicoria) picado muy pequeño</p>	<p><b>(b)</b> <u>1 manojo de cilantro, cebolleta, achicoria,</u> picados bien pequeños</p>	<p><b>(b)</b> <u>1 manojo de cilantro, cebolleta, achicoria,</u> picados bien pequeños</p>	<p><b>(b)</b> <u>1 manojo de cilantro, cebolleta, achicoria,</u> picados bien pequeños</p>
<p><b>(c)</b> Servir con arroz blanco, <u>potaje</u> elaborado con caldo de pescado y harina de yuca , limón y <u>pimienta Murupi</u> .</p>	<p><b>(c)</b> Servir con arroz blanco, <u>pirão</u> hecho con caldo de pescado y harina de yuca, limón y <u>pimienta murupi</u>.</p>	<p><b>(c)</b> Servir con arroz blanco, <u>pirão*</u> hecho con caldo de pescado y harina de yuca, limón y <u>pimienta murupi</u>.**</p> <p>* El pirão es una papilla de harina de yuca hecha mezclando ésta con agua o caldo caliente. En Brasil el pirão puede prepararse con distintos tipos de caldos. El más común se hace con una mezcla de</p>	<p><b>(c)</b> Servir con arroz blanco, <u>pirão*</u> hecho con caldo de pescado y harina de yuca, limón y <u>pimienta murupi</u>.**</p> <p>* El pirão es una papilla de harina de yuca hecha mezclando ésta con agua o caldo caliente. En Brasil el pirão puede prepararse con distintos tipos de caldos. El más común se hace con una mezcla de</p>

		<p><i>harina de yuca y agua en la que se ha cocido pescado, formando una papilla viscosa que se toma como acompañamiento o del plato principal.</i></p> <p><i>** Es una especie de chile cultivada en Brasil en las regiones de Amazonia y Pará. Es una pimienta pequeña, de color amarillo, divide en gajos y de sabor muy picante.</i></p>	<p><i>harina de yuca y agua en la que se ha cocido pescado, formando una papilla viscosa que se toma como acompañamiento o del plato principal.</i></p> <p><i>** Es una especie de chile cultivada en Brasil en las regiones de Amazonia y Pará. Es una pimienta pequeña, de color amarillo, divide en gajos y de sabor muy picante.</i></p>
--	--	--	--

No trecho **(a)** como podemos observar, o ingrediente citado no texto-fonte é o peixe *tucunaré*, cuja opção oferecida pelo Google Tradutor certamente não alcançaria o propósito [**intencionalidade**] do texto, já que o ingrediente *pavón* trata-se de uma ave e não de um tipo de peixe. Sendo assim, os alunos detectam a inadequação da tradução do

termo e optam por manter o vocábulo em português. Também pensando na situação comunicativa em que o texto irá funcionar, os alunos apresentam já na primeira versão uma informação adicional com relação ao *tucunaré*, explicitando ao leitor que se trata de um peixe típico da região amazônica. Este fato demonstra que os alunos se preocupam em ancorar culturalmente a receita para um leitor que desconhece a culinária brasileira. Porém, para que o leitor estrangeiro possa preparar o prato não basta apenas conhecer a procedência do peixe, é preciso ter conhecimento sobre suas características para que, em caso de necessidade, possa ser substituído por outros pescados. É o que acontece na segunda versão, na qual os alunos adicionam informações a respeito das características do *tucunaré* e também oferecem opções de pescados semelhantes àquele: *Se puede sustituir el tucunaré por otros pescados generalmente utilizados para la preparación de la caldeirada como rodaballo, congrio, merluza, raya, etc, es decir, pescados de roca que aguantan bien una cocción*. Estas informações adicionais podemos classificar como o elemento **informatividade**, que de acordo com Beaugrande & Dressler (1981), designa em que medida os materiais linguísticos apresentados são esperados (ou não) e conhecidos (ou não) pelos receptores. Exerce um importante controle na seleção na informação que será veiculada no texto.

No trecho **(b)** o Google Tradutor também oferece uma opção inadequada que pode prejudicar a compreensão do texto quando traduz *maço de cheiro-verde* por *manejo de olor verde* (cuja expressão não se usa em espanhol). Normalmente utilizamos o termo *cheiro-verde* para designar uma combinação de temperos verdes, que no caso da receita apresentada está composto por coentro, cebolinha e chicória. Já na primeira versão do texto os alunos detectam a inadequação do Google Tradutor e optam por: *1 manajo de cilantro, cebolleta, achicoria, picados bien pequeños*.

Com relação ao excerto **(c)**, observa-se que a receita menciona dois ingredientes típicos brasileiros: (i) o *pirão de peixe* que é bastante

conhecido em todo o Brasil e tem diferentes modos de preparo; (ii) a *pimenta Murupi*, que é cultivada na região norte do país, e por esta razão, pressupõe-se que não seja tão familiar aos brasileiros de outras regiões. Com relação ao item (i), a opção do Google Tradutor para a tradução de *pirão* foi o vocábulo *potaje*, que de acordo com o dicionário online da *Real Academia Española*<sup>28</sup> se refere a um caldo de peixe refogado com legumes e verduras ou ainda pode ser uma bebida com ingredientes variados. Porém, já na primeira versão os alunos descartam a opção oferecida pelo tradutor automático por não considerarem adequada à receita e preferem manter o termo *pirão*. Mas é somente na segunda versão que os alunos adicionam informação a respeito da forma de preparo do *pirão*, prevendo que o leitor-alvo não conhece a culinária brasileira. Cabe ressaltar que o texto-fonte não menciona a forma de preparo do *pirão*, prevendo que o leitor brasileiro tenha conhecimento de como fazê-lo, pois como já mencionado, é um prato bastante comum na culinária do país. Sendo assim, cabe ao tradutor estar atento às peculiaridades culturais presentes no texto e atuar como mediador, ou seja, deve ser capaz de identificar as barreiras culturais e promover uma ponte entre o texto e o leitor, tornando assim uma comunicação mais eficaz.

Com relação ao item (ii), na primeira versão os alunos apenas citam a *pimenta Murupi* sem qualquer informação adicional ao leitor. Na segunda versão da receita é mencionada a origem da pimenta (norte do Brasil) e que é conhecida por seu sabor bastante picante, porém os alunos não oferecem alternativas para substituí-la.

Ainda com relação à **informatividade**, o quadro a seguir ilustra um pequeno texto que os alunos adicionaram na receita com o objetivo de apresentar, ainda que brevemente, um pouco da história do prato típico. Cabe ressaltar que este momento faz parte da 2ª etapa da SD, na qual os alunos antes de iniciarem a primeira versão do texto, pesquisam

---

28 Dicionario Online Real Academia Española. Em <<http://dle.rae.es/?id=Tr4aEH2>>.

em textos paralelos em português informações a respeito da receita típica para ampliar seus conhecimentos como leitores. De acordo com o propósito da tradução, que é apresentar uma receita típica brasileira a leitores hispanofalantes, torna-se relevante a informação sobre a origem do prato como forma de aproximar o leitor à cultura brasileira.

<b>Caldeirada de Tucunaré (dupla A1)</b>			
<b>Informatividade</b>			
<b>Texto-fonte:</b> Não se aplica			
<b>GT</b>	<b>1ª versão</b>	<b>2ª versão</b>	<b>Versão final</b>
Não se aplica	Neste momento os alunos não apresentam informações novas sobre a origem do prato.	<i>La caldeirada de peixe (o simplemente caldeirada) es un cocido tradicional de la cocina portuguesa y gallega elaborado con diferentes pescados cocidos juntos en un caldero. Aquí se presentará una versión brasileña de la receta, preparada con tucunaré, un pez típico de la</i>	<i>La caldeirada de peixe (o simplemente caldeirada) es un cocido tradicional de la cocina portuguesa y gallega elaborado con diferentes pescados cocidos juntos en un caldero. Aquí se presentará una versión brasileña de la receta, preparada con tucunaré, un pez típico de la</i>

		Amazonia.	Amazonia.
--	--	-----------	-----------

Dando sequência à análise, o próximo elemento a ser considerado é a **coesão**, que segundo Beaugrande e Dressler (1981) está relacionado com saber conectar as frases que formam o texto, por exemplo: evitar repetição de palavras, pontuação adequada e uso adequado de conectores.

No quadro abaixo observa-se três excertos que ilustram recursos coesivos utilizados de maneira adequada:

<i>Caldeirada de Tucunaré (dupla A1)</i>			
<b>Coesão</b>			
<b>Texto-fonte:</b>			
<b>(a)</b> Corte o tucunaré, previamente sem <u>escamas</u> , sem barbatanas, sem nadadeiras e <u>sem vísceras</u> .			
<b>(b)</b> Deixe cozinhar por quinze minutos até que a carne do peixe esteja cozida e firme (...) <u>então</u> acrescente a outra metade do cheiro verde (...)			
<b>(c)</b> Corte o <u>tucunaré</u> , previamente sem escamas (...) Lave bem o <u>peixe</u> com 2 limões e tempere-os (...)			
<b>Tradução GT</b>	<b>1ª versão</b>	<b>2ª versão</b>	<b>Versão final</b>
<b>(a)</b> Cortar tucunaré previamente sin <u>escalas</u> , aletas,	<b>(a)</b> Cortar el tucunaré previamente sin <u>escamas</u> , sin	<b>(a)</b> Cortar el tucunaré previamente sin <u>escamas</u> , sin	<b>(a)</b> Texto/trecho se mantém igual a versão anterior

<i>sin aletas y eviscerado en tres partes bien diferenciadas.</i>	<i>aletas y <u>eviscerado</u>.</i>	<i>aletas y <u>sin vísceras</u> en tres partes distintas</i>	
<b>(b)</b> Cocinar durante 15 minutos hasta que la carne del pescado se cocina y firme (...) <u>a continuación</u> , agregar la otra mitad del perejil (...)	<b>(b)</b> Cocinar por 15 minutos hasta que la carne del pescado esté cocida y firme (...) <u>luego</u> acrecentar la otra mitad del manojito de cilantro, cebolleta y achicoria (...)	<b>(b)</b> Cocinar por 15 minutos hasta que el pescado esté cocido y firme (...) <u>luego</u> acrecentar la otra mitad del manojito de cilantro, cebolleta y achicoria (...)	Texto/trecho se mantém igual a versão anterior
<b>(c)</b> Cortar <u>tucunaré</u> previamente sin escalas (...) Enjuague el <u>pescado</u> con 2 limones y sazonar	<b>(c)</b> Cortar el <u>tucunaré</u> previamente sin escamas	<b>(c)</b> Cortar el <u>tucunaré</u> previamente sin escamas (...) Lavar el <u>pescado</u> con 2 limones (...)	Texto se mantém igual a versão anterior

No trecho **(a)** é possível observar que o tradutor automático oferece uma opção inadequada ao traduzir *escama* por *escala*, já que são vocábulos que apresentam significados diferentes. Já na primeira versão, os alunos corrigem a falha do Google Tradutor e na segunda versão

optam por trocar o termo *eviscerado* por *sin vísceras*, provocando na frase uma estrutura uniforme (*sin escamas, sin aletas y sin vísceras*).

No excerto **(b)**, o conector *luego* que indica sequência tem a função de estabelecer relações de sentido entre as frases, ou seja, é por meio deste recurso coesivo que o leitor compreende a ordem das ações que deve seguir para preparar o prato. Neste sentido, o Google Tradutor oferece uma opção adequada ao contexto que é expressa pela locução adverbial *a continuación*, que assim como *luego* indica na frase a ação que o leitor deve realizar logo em seguida.

O excerto **(c)** ilustra um recurso coesivo que evita a repetição de palavras: *Cortar el **tucunaré** previamente sin escamas (...) Lavar el **pescado** con 2 limones (...)*. Nesta sentença acima os alunos retomam o referente *tucunaré* por meio de um *hiperônimo*, ou seja, um termo mais abrangente: *pescado*. A estratégia utilizada, então, foi buscar uma palavra que pudesse fazer referência ao objeto *tucunaré* evitando a repetição do termo.

O próximo elemento a ser comentado é a **coerência**, que segundo Beaugrande & Dressler (1981) é considerado o fator fundamental da textualidade já que é responsável pelo sentido do texto, e resulta da manifestação dos princípios de **intencionalidade**, **informatividade** e **coesão** já analisados. Dessa forma, é possível afirmar que a tradução da receita *Caldeirada de Tucunaré* é um texto coerente, pois cumpre com o seu propósito de divulgar ao leitor hispanofalante uma receita típica brasileira que seja compreensível e que permita a realização do prato.

No que se refere aos **elementos não-verbais** do texto, a dupla A1 ilustra a receita com uma imagem do prato já preparado, o que é bastante comum encontrarmos neste gênero textual. As imagens tem a função não somente de ilustrar o alimento, mas também de provocar o desejo de degustar o prato, o que pode levar à prepação do alimento.

<b>Caldeirada de Tucunaré (dupla A1)</b>
<b>Elementos não-verbais</b>


Quanto aos **elementos suprasegmentais**, que seriam algum destaque no texto como negrito, ou itálico, observou-se que para destacar algumas palavras que foram mantidas na língua portuguesa, os alunos optaram por deixá-las em itálico. São elas: *tucunaré*, *caldeirada de peixe*, *pirão* e *pimenta murupi*.

<b>Caldeirada de Tucunaré (dupla A1)</b>
<b>Elementos suprasegmentais</b>
Itálico: <i>tucunaré</i> , <i>caldeirada de peixe</i> , <i>pirão</i> e <i>pimenta murupi</i> .

#### 4.1.6 Análise da 7ª etapa (dupla A1)

Após a conclusão da SD, os alunos respondem a um questionário que tem os seguintes objetivos: (i) conhecer as impressões dos alunos com relação ao uso da ferramenta Google Tradutor na realização das atividades no que concerne à reflexão sobre o processo tradutório; (ii) verificar as opiniões dos alunos no que se refere à produção textual em 3

versões (escrita como processo), e (iii) analisar em que medida a leitura de textos paralelos sobre receitas os auxiliou no processo tradutório.

O quadro a seguir ilustra as perguntas seguida das respostas de um aluno da dupla A1, visto que um dos estudantes não respondeu ao questionário.

<b>Questionário após SD receita culinária (dupla A1)</b>
<p><b>1) Você acredita que o uso da ferramenta Google tradutor pode promover reflexão sobre aspectos linguísticos, culturais e tradutórios em sala de aula? Justifique a sua resposta.</b></p> <p><i>Aluno 1: Com certeza! O google tradutor da opções de traduções que nos levam a questionar pq aquela opção nos foi dada. Nos leva a refletir, questionar e pesquisar mais sobre determinado termo para que possamos chegar num entendimento coerente.</i></p>
<p><b>2) Qual é a sua opinião sobre trabalharmos a produção textual em 3 versões?</b></p> <p><i>Aluno 1: Acho que é a maneira correta a se fazer principalmente em sala de aula, onde estamos aprendendo sobre os processos da tradução. Traduzir exige reflexão, não acredito que uma boa tradução possa ser feita mecanicamente. Fazer em três versões é um ótimo exercício.</i></p>
<p><b>3) Comente em que te auxiliou a pesquisa de textos auxiliares em língua materna e língua estrangeira antes de começar a traduzir a receita.</b></p> <p><i>Aluno 1: Ajudou para que eu pudesse saber sobre o que estão falando e se algum termo brasileiro como por exemplo "gramas" é utilizado da mesma forma em espanhol.</i></p>

Apesar de o aluno ter desenvolvido de maneira sintética suas impressões, podemos detectar alguns aspectos importantes no seu depoimento. Com relação à primeira pergunta, percebe-se que o GT o auxiliou a refletir sobre questões tradutórias, já que aponta que o tradutor automático nem sempre apresenta traduções coerentes. Com relação à pergunta 2, o aluno ressalta como ponto positivo o fato de se trabalhar a tradução como processo (3 versões do texto) por acreditar que tal atividade não possa ser realizada de forma mecânica. A respeito da leitura de textos auxiliares, o aluno ressalta que os auxiliou para compreensão de termos utilizados no gênero textual receita culinária na língua espanhola.

Após as análises de todas as atividades desta SD realizadas pela dupla A1, é possível destacar que houve uma reflexão por parte dos alunos com relação ao processo tradutório, pois como vimos cada etapa os levou a (re)pensar, (re)escrever, (re)planejar e a pesquisar para que pudessem fazer suas escolhas tradutórias de forma adequada à situação comunicativa e ao público-alvo. As atividades proporcionaram, dessa forma, uma visão mais ampliada sobre o processo de produção textual, no qual é preciso conhecer os elementos envolvidos (intralinguísticos e extralinguísticos) e planejar o texto de acordo com o seu propósito e à situação comunicativa na qual está inserida.

## 4.2 ANÁLISE DA DUPLA A2

Esta seção apresenta os resultados da análise da SD receita culinária realizada pela dupla A2.

### 4.2.1 Análise da 1ª etapa (dupla A2)

Como vimos, esta etapa está dedicada à pesquisa de textos paralelos em LE para que os alunos ampliem seus conhecimentos acerca do gênero textual receita culinária em língua espanhola.

Os alunos da dupla A2 pesquisaram as seguintes receitas: *Cus-cus Marroquí* e *Couscous Marrakesh*.

A primeira receita foi publicada numa página web chamada *Recetas gratis*, que além de disponibilizar diversas receitas de pratos doces e salgados, também permite que internautas postem suas próprias receitas e compartilhem com os leitores que acessam a página. Os alunos sinalizam que os verbos que indicam as instruções de preparo estão no tempo presente do indicativo, porém, como podemos observar tais verbos se apresentam com “*se impersonal*”, ou seja, uma forma verbal que não especifica quem pratica a ação, como nestes trechos: “*se trocean todas las hortalizas*” e “*se fríen los trocitos de cordero*”. É frequente encontrarmos tal estrutura verbal no gênero textual receita culinária em língua espanhola.

A segunda receita pesquisada intitula-se *Couscous Marrakesh*, que foi publicada na página web *Cocina del Mundo*. Os alunos chamam a atenção para o título, que apresenta uma grafia francesa, diferente da primeira receita que apresenta a versão espanhola *Cus-cus*. Com relação a esse aspecto linguístico, uma pesquisa breve em sites de culinária em língua espanhola revela que é comum encontrar ambas as grafias nos títulos deste prato.

Com relação à estrutura do texto, os alunos apontaram que a receita apresenta as seguintes seções: ingredientes, modo de preparo, dicas e observações. Nestes dois últimos tópicos o autor da receita aconselha o leitor a buscar os ingredientes em mercados árabes ou africanos e também indica o tempo de preparo do prato e o valor gasto em euros (indicando inclusive a correspondência em dólar).

Na seção modo de preparo os verbos aparecem em infinitivo e com relação às unidades de medida, os alunos não chegam a mencionar o uso da *libra*, que na receita aparece o equivalente em *gramas*: *preparar 1 libra (500g) de couscous*. Nota-se que o autor da receita teve a preocupação em informar o seu leitor o correspondente em *gramas*, uma vez que nem todos os países hispanofalantes utilizam a unidade de

medida *libra*. Tal postura vai ao encontro do que preconiza Nord (2012) quando ressalta a importância de conhecer o público-alvo ao qual o texto se destina para que o autor/tradutor possa fazer suas escolhas tradutórias adequadas a cada situação comunicativa.

Terminada esta etapa de aproximação ao gênero textual receita culinária em espanhol, os alunos seguem para a próxima etapa que está dedicada à pesquisa de textos paralelos sobre as origens do prato típico *Filé de peixe com banana da terra e farofa de cenoura com coco*, receita que representa a região centro-oeste do Brasil.

#### 4.2.2 Análise da 2ª etapa (dupla A2)

Como já vimos, esta atividade tem o objetivo de ampliar os conhecimentos dos alunos a respeito do prato típico que compõe a receita a ser traduzida para que posteriormente as informações pesquisadas os auxiliem durante o processo tradutório.

A seguir apresentamos algumas das principais características sobre o prato típico a partir da pesquisa realizada pelos alunos.

##### ***Filé de peixe com banana da terra e farofa de cenoura com coco***

- O prato é típico da cidade de Cuiabá (Mato Grosso). *Cuiabá* na língua indígena local significa local de pesca.
- Os peixes mais utilizados para este prato são: o pacu (assado ou frito), o pacupeba, o dourado e o pintado.
- A banana utilizada para o preparo do prato normalmente é a da terra, que é cortada em rodela e frita. Depois se mistura com farinha de mandioca se transformando na farofa de banana.

Os alunos apresentaram sua pesquisa oralmente em sala de aula, além de postar na plataforma virtual o texto escrito. Vale lembrar que tal pesquisa torna-se relevante para que o alunos conheçam mais sobre o assunto que terão que traduzir e também para poderem elaborar um pequeno texto informando o leitor hispanofalante sobre a origem do prato.

Nesta etapa também se questionou com os alunos alguns desafios de tradução com relação a ingredientes típicos, como por exemplo, a *banana-da-terra*, que normalmente é mais indicada na culinária por sua textura e por ser menos adocicada que outros tipos de banana. Dessa forma, o objetivo desta atividade, além de compartilhar com os colegas informações a respeito do prato típico é também começar a refletir sobre questões tradutórias, ou seja, quando um texto escrito para uma determinada cultura é traduzido e levado para outra cultura diferente, quais aspectos deve-se refletir para que o texto seja funcional e compreensivo para o novo leitor.

Finalizada esta etapa, a seguir os alunos realizaram uma análise da receita traduzida pelo Google Tradutor com o objetivo de refletir sobre questões linguísticas e culturais que envolvem o processo tradutório.

#### 4.2.3 Análise da 3ª etapa (dupla A2)

Começando pela seção dos ingredientes temos no texto-fonte: *1 Unidade(s) Cenoura pequena ralada no **ralo grosso***, cuja tradução do GT foi *1 Unidad (s) de zanahoria rallada pequeña **en la gran fuga de***. Neste caso, a opção oferecida pelo tradutor automático realmente compromete a compreensão da frase, já que o leitor não tem condições de inferir a qual tipo de ralador se faz referência. Outro exemplo refere-se a um dos ingredientes principais da receita: *2 Unidade(s) **Bananas-da-terra** cortadas em fatias finas*, que foi traduzido por *2 Unidad (s) **Bananas el terreno en rodajas finas***. Ao traduzir isoladamente o

vocábulo *Bananas-da-terra*, perdeu-se o sentido, já que se trata de um tipo específico de banana e o leitor teria dificuldade em recuperar a informação sobre o tipo de banana indicada para o preparo do prato.

Na seção modo de preparo também foram encontradas algumas inadequações que podem comprometer a compreensão do texto, como nos trechos a seguir: no texto-fonte tem-se o verbo *reserve* que foi traduzido pelo GT por *libro*. Neste caso há uma alteração de sentido que certamente comprometeria a inferência do leitor sobre qual ação deve tomar neste procedimento da receita. Nos próximos excertos o GT oferece traduções inadequadas para o substantivo *farofa* optando por *faro* (farol, em português) num momento e depois por *streusel*<sup>29</sup> (palavra alemã que se refere a uma cobertura de manteiga, farinha e açúcar): (i) *Em um prato arrume os filés de peixe, as fatias de banana e ao lado a farofa (...)* por *En una fuente para arreglar los filetes, rodajas de plátano y al lado del faro (...)*; (ii) *Se preferir, em uma travessa prepare uma cama com a farofa (...)* *Si lo prefiere, en una bandeja con una cama de preparar el streusel (...)*.

Como pudemos observar, as inadequações que surgiram das traduções da ferramenta GT podem comprometer a construção de sentido do texto por parte do leitor-alvo, resultando num texto não-funcional, ou seja, não cumpre sua função principal que é comunicar uma mensagem ao leitor.

Terminada esta etapa, os alunos reescreveram o texto traduzido pelo GT levando em consideração o propósito do texto e o público-alvo hispanofalante.

#### 4.2.4 Análise do texto-fonte (dupla A2)

Esta seção dedica-se a apresentar uma breve análise do texto-fonte intitulado *Filé de peixe com banana da terra e farofa de cenoura*

---

29 Fonte: <<http://es.wikipedia.org/wiki/Streusel>>. Acesso em 20 fev. 2015

*com coco*<sup>30</sup>, prato típico da região centro-oeste do país. Posteriormente, apresentamos a análise das três versões da tradução da receita realizada pela dupla A2.

A receita foi extraída de uma página web chamada *Portal Vital*, uma iniciativa da multinacional *Unilever* que tem o objetivo de criar um diálogo com os seus clientes. O texto está composto da seguinte maneira: i) título do prato; ii) tempo de preparo; iii) número de porções; iv) ingredientes; v) modo de preparo; vi) sugestão para servir.

No que se refere ao elemento **intencionalidade** que, de acordo com Beaugrande e Dressler (1981), se manifesta no texto através das escolhas lexicais feitas pelo autor, é possível pressupor que a receita tem entre seus objetivos a divulgação de um produto da multinacional *Unilever* que é sugerido ao leitor na seção de ingredientes: *2 cubos de caldo de camarão com cheiro-verde Knorr Vitale*. Outra intenção também está no fato de instruir leitores que tenham interesse em preparar um prato regional a base de peixe. Trata-se de um texto claro e objetivo, características próprias do gênero textual, no qual um leitor com conhecimentos básicos de culinária teria condições de preparar o prato.

Com relação ao elemento **informatividade** que, segundo Beaugrande e Dressler (1981), exerce um importante controle na seleção da informação que será veiculada no texto, a receita apresenta de modo geral um conteúdo adequado ao público-alvo. As informações presentes no texto contribuem para a construção de sentido por parte do leitor brasileiro que tenha conhecimentos básicos de culinária.

No que concerne aos elementos **coesão** e **coerência**, que segundo Beaugrande & Dressler (1981) são os principais responsáveis pelo sentido do texto, observa-se que a receita apresenta frases de forma coesa e juntamente com escolhas lexicais adequadas levam à compreensão por parte do leitor. Trata-se de um texto com linguagem direta, objetiva e clara que permite ao leitor seguir as instruções e a

---

30 A receita na íntegra encontra-se no Anexo B ao final deste trabalho

preparar o prato.

Com relação aos **elementos não-verbais**, que segundo Nord (2016) são códigos não linguísticos usados para complementar, ilustrar ou ainda intensificar uma mensagem, observa-se na receita uma foto do prato já preparado. Como já vimos, a imagem neste tipo de texto tem uma função bastante relevante, uma vez que o leitor pode se sentir mais atraído a preparar a receita após a visualização da foto.

Já com relação aos **elementos suprasegmentais** que de acordo com Nord (2016) se manifestam no texto escrito através de itálico, negrito, aspas, hífen ou parêntese, apenas encontramos na receita em destaque com letras maiúsculas a marca do caldo de camarão [KNORR VITALIE], que como já vimos a receita acaba tendo como uma das finalidades a divulgação do produto.

Em suma, o texto-fonte apresenta de maneira adequada os princípios de textualidade já mencionados, tornando-se um texto coerente à situação comunicativa ao qual está inserido.

A seguir, apresentamos a análise das três versões das traduções da receita realizadas pela dupla A2.

#### 4.2.5 Análise da 4ª, 5ª e 6ª etapas (dupla A2)<sup>31</sup>

Damos início à análise das produções textuais a partir dos elementos **intencionalidade** e **informatividade**. Como já vimos anteriormente, estes princípios atuam de forma interdependente, pois as informações selecionadas para compor o texto [*informatividade*] são de extrema relevância para que o leitor possa construir sentido ao que lê e sendo assim, o propósito da mensagem ser atingido com sucesso [*intencionalidade*].

O quadro a seguir ilustra dois excertos em que os alunos demonstram a preocupação em estabelecer um diálogo mais próximo

---

31 As três versões da tradução da receita *Filé de peixe com banana-da-terra* encontram-se no Anexo B ao final deste trabalho.

com o leitor, fazendo escolhas tradutórias adequadas à nova situação comunicativa.

<b>Filé de peixe com banana da terra e farofa de cenoura com coco (dupla A2)</b>			
<b>Intencionalidade e Informatividade</b>			
<b>Texto-fonte:</b>			
<b>(a)</b> <i>Filé de peixe com <u>banana da terra</u> e <u>farofa</u> de cenoura com coco</i>			
<b>(b)</b> * Não há explicação sobre o termo <i>farofa</i> , pois esta informação já faz parte do repertório linguístico/cultural do público-alvo brasileiro			
<b>Tradução GT</b>	<b>1ª versão</b>	<b>2ª versão</b>	<b>Versão final</b>
<b>(a)</b> <i>Filete de pescado con <u>plátanos</u> y zanahorias <u>farofa</u> con coco</i>	<b>(a)</b> <i>Filete de pescado con <u>plátano verde</u> y <u>harina</u> mezclada a zanahoria con coco</i>	<b>(a)</b> <i>Filete de pescado con <u>plátano verde</u> y <u>harina</u> mezclada a zanahoria con coco</i>	<b>(a)</b> <i>Filete de pescado con <u>plátano verde</u> y <u>harina de maíz</u> con zanahoria y coco</i>
<b>(b)</b> <i>Não se aplica</i>	<b>(b)</b> <i>Não se aplica</i>	<b>(b)</b> <i>Si desea, <u>se puede mezclar el plátano con harina de maíz convirtiéndose en <u>farofa</u>.</u></i>	<b>(b)</b> <i>Se mantém igual a versão anterior</i>

Como podemos observar no excerto **(a)**, que se trata do título da receita, aparecem dois alimentos típicos da culinária brasileira: a

*banana-da-terra* e a *farofa*. O tradutor automático traduziu o primeiro termo por *plátanos* e o segundo vocábulo se manteve na língua-fonte. Já na primeira versão os alunos preferem o termo *banana verde*, que assim como a *banana-da-terra* é mais indicada para a culinária devido a sua textura mais firme e também por conta do sabor, já que é menos adocicada quando comparada a outros tipos de banana. No segundo termo, os alunos optam traduzir *farofa* por *harina* (farinha), talvez por acreditarem que o leitor teria dificuldade em atribuir sentido a uma palavra que não pertence ao seu repertório linguístico/cultural. Porém, existem muitos tipos de farinha e não especificar ao leitor também poderia prejudicar a sua compreensão. Sendo assim, na última versão, os alunos optam pelo termo *harina de maíz*, ou seja, especificam o tipo de farinha a ser utilizada na receita.

Como é possível observar no texto-fonte, o termo *farofa* não é explicado na receita, uma vez que o leitor brasileiro já possui este conhecimento. Um trecho no qual podemos verificar este fato se encontra na seção *modo de preparo* sobre a composição do prato: *Em um prato arrume os filés de peixe, as fatias de banana e ao lado a farofa*. O vocábulo *farofa* é mencionado no título da receita e depois somente neste excerto citado, ou seja, na sua preparação não há a menção do termo, pelo fato de já fazer parte do repertório linguístico/cultural do leitor brasileiro, uma vez que o alimento é bastante consumido no país, servindo de acompanhamento a diversos pratos.

O excerto **(b)** também está relacionado com o termo *farofa*, em que os alunos brevemente explicam como se prepara o alimento num texto introdutório que trata sobre alguns aspectos da culinária da região centro-oeste do país. Este texto inicial (antes de começar a receita) tem como objetivo aproximar o leitor hispanofalante da culinária brasileira, oferecendo informações novas que não constam no texto-fonte.

Com esses dois excertos podemos perceber que os alunos refletiram sobre os elementos linguísticos/culturais que poderiam

dificultar a compreensão de um leitor que não tem conhecimento prévio sobre a culinária brasileira e fizeram escolhas tradutórias mais conscientes.

Tal reflexão realizada pelos alunos está relacionada com o que Nord (2016) denomina *pressuposição*, isto é, o tradutor tem a tarefa de prever informações que o seu leitor conhece e o que desconhece para poder fazer suas escolhas tradutórias adequadas tanto à situação comunicativa a qual o texto está inserido como também às expectativas do público-alvo (*receptor*).

O próximo elemento a ser considerado é a **coesão**, que segundo Beaugrande e Dressler (1981) está relacionado com saber conectar as frases que formam o texto, por exemplo: repetição de palavras, pontuação e uso adequado de conectores.

A seguir apresentamos um trecho no qual é possível observar um fenômeno que ocorre com certa frequência na aprendizagem da língua espanhola por estudantes brasileiros, que é a omissão da retomada do objeto direto por meio de pronome átono. Tal fenômeno ocorre com bastante frequência sobretudo no português brasileiro na modalidade oral, o que acaba interferindo também na modalidade escrita.

<b>Filé de peixe com banana da terra e farofa de cenoura com coco (dupla A2)</b>			
<b>Coesão</b>			
<b>Texto-fonte:</b> (a) <i>Regue o peixe com o caldo dissolvido e <u>leve</u> ao forno por 15 minutos.</i>			
<b>Tradução GT</b>	<b>1ª versão</b>	<b>2ª versão</b>	<b>Versão final</b>
(a) <i>Rocíe el pescado con disuelto y</i>	(a) <i>Marine el pescado con el caldo y</i>	(a) <i>Marine el pescado con el caldo y</i>	(a) <i>Marine el pescado con el caldo y <u>llévelo</u></i>

<i>hornear durante 15 minutos caldo.</i>	<i>lleve[Ø]* al horno por 15 minutos.</i>	<i>al lleve[Ø]* al horno por 15 minutos.</i>	<i>al horno por 15 minutos.</i>
	* omissão do objeto direto	* omissão do objeto direto	

Como vemos, na primeira e segunda versões do texto, os alunos omitem a retomada do objeto direto *pescado* e somente na versão final é que conseguem apresentar uma estrutura adequada ao contexto que faz referência ao vocábulo *pescado* por meio do pronome átono masculino “lo”.

Com relação aos **elementos não-verbais** do texto, que de acordo com Nord (2016) são códigos não linguísticos usados para complementar, ilustrar ou ainda intensificar uma mensagem, o grupo A2 ilustra a receita com uma imagem do prato já preparado.

***Filé de peixe com banana da terra e farofa de cenoura com coco***  
**(dupla A2)**

**Elementos não-verbais**



Quanto aos **elementos suprasegmentais**, que são destaques no

texto como negrito, ou itálico, o texto apresenta o título da receita em negrito e a palavra *farofa* aparece em itálico para indicar que o vocábulo se manteve na língua-fonte.

<b><i>Filé de peixe com banana da terra e farofa de cenoura com coco</i></b> <b>(dupla A2)</b>
<b>Elementos suprasegmentais</b>
Negrito: título da receita Itálico: <i>farofa</i>

O próximo princípio a ser exposto é a **coerência**, que segundo Beaugrande & Dressler (1981) é considerado o elemento crucial da textualidade já que é responsável pelo sentido do texto, e resulta da manifestação dos princípios de **intencionalidade**, **informatividade** e **coesão** já analisados. Neste sentido, o texto apresenta elementos que contribuem para a construção de sentido por parte do leitor, como vimos até o presente momento. É possível observar tal fato a partir das escolhas tradutórias dos alunos e das informações que julgaram ser relevantes para um leitor estrangeiro que a princípio não tem conhecimento sobre a culinária brasileira.

<b><i>Filé de peixe com banana da terra e farofa de cenoura com coco</i></b> <b>(dupla A2)</b>
<b>Coerência</b>
O texto encontra-se coerente, pois cumpre com o seu propósito de divulgar ao leitor hispanofalante uma receita típica brasileira que seja compreensível e que permita a realização do prato. Os princípios de textualidade <i>intencionalidade</i> , <i>informatividade</i> e <i>coesão</i> , encontram-se adequados à situação comunicativa.

Como foi possível observar nas análises, a reescrita possibilita que o aluno revise o texto e reflita se suas escolhas tradutórias promovem um diálogo com o leitor e também se estão adequadas à nova situação comunicativa.

A seguir apresentamos o registro que a dupla A2 realizou durante o processo tradutório que inclui as justificativas de suas escolhas tradutórias e pesquisas realizadas durante toda a realização da SD. O quadro abaixo foi elaborado a partir da proposta de Nord (2016) com os tópicos que os alunos deveriam preencher afim de obter um registro da trajetória percorrida durante a SD.

#### 4.2.6 Análise da 7ª etapa (dupla A2)

Finalizadas as etapas anteriores, os alunos respondem a um questionário com três perguntas abertas que tem os seguintes objetivos: (i) conhecer as impressões dos alunos com relação ao uso da ferramenta Google Tradutor na realização das atividades no que concerne à reflexão sobre o processo tradutório; (ii) verificar as opiniões dos alunos no que se refere à produção textual em 3 versões (escrita como processo), e (iii) analisar em que medida a leitura de textos paralelos sobre receitas os auxiliou no processo tradutório.

A seguir apresentamos um quadro com os depoimentos dos estudantes da dupla A2.

##### **Questionário após SD receita culinária (dupla A2)**

**1) Você acredita que o uso da ferramenta Google tradutor pode promover reflexão sobre aspectos linguísticos, culturais e tradutórios em sala de aula? Justifique a sua resposta.**

**Aluno 1:** Não. Pois ele apenas traduz palavra por palavra. Não leva em consideração aspectos linguísticos e culturais da tradução.

**Aluno 2:** *Sim. Como uma ferramenta de tradução nem sempre o Google tradutor fará escolhas linguísticas adequadas e assim possibilita a reflexão em sala de aula tanto sobre os aspectos linguísticos quanto ao modo de usar tradutores onlines ou dicionários.*

**2) Qual é a sua opinião sobre trabalharmos a produção textual em 3 versões?**

**Aluno 1:** *Ótimo. Pois tradução é processo e não produto. Pois podemos constatar que quanto mais avançamos mais podíamos melhorar o nosso trabalho.*

**Aluno 2:** *Creio que possibilitou termos uma maior compreensão do ato tradutório, pois não é somente em uma versão que se tem um texto perfeito.*

**3) Comente em que te auxiliou a pesquisa de textos auxiliares em língua materna e língua estrangeira antes de começar a traduzir a receita.**

**Aluno 1:** *Me auxiliou muito. Pois me deu mais suporte linguístico e cultural do tema que estava traduzindo.*

**Aluno 2:** *Ajudou a saber mais sobre o gênero e como deveria fazer na hora em que fosse traduzir a receita.*

Com relação à primeira pergunta, ambos os alunos ressaltam que o Google Tradutor apresenta limitações no que concerne à aspectos culturais e, que portanto, pode proporcionar reflexões em sala de aula sobre como usá-lo de forma crítica.

Já com relação à produção escrita vista como processo, destacam a sua relevância por permitir repensar o texto e as escolhas tradutórias a medida que reescrevem cada versão. Relatam também que esta

perspectiva de escrita os fizeram compreender melhor o processo tradutório.

A respeito das pesquisas em textos auxiliares em LM e LE, os estudantes avaliam de forma positiva, pois os ajudaram a conhecer mais sobre o gênero textual receita culinária e também sobre aspectos culturais.

Para finalizar as análises da dupla A2, é possível destacar que as etapas da SD atuaram como facilitadoras no processo de tradução/produção textual, levando-os a perceber uma série de elementos que estão envolvidos no processo de produção textual.

A seguir, apresentamos as etapas da tradução da receita *Arroz de carreteiro* realizada pela dupla A3.

### 4.3 ANÁLISE DA DUPLA A3

Esta seção apresenta os resultados da análise da SD receita culinária realizada pela dupla A3.

#### 4.3.1 Análise da 1ª etapa (dupla A3)

Como já vimos anteriormente, esta primeira etapa é dedicada à aproximação do gênero textual receita culinária em espanhol. Para tanto, os alunos pesquisaram duas receitas e realizaram uma breve análise dos textos.

A primeira receita pesquisada pelos alunos foi publicada numa página web chamada *Directo al paladar* que divulga receitas doces e salgadas de diversos países. A receita escolhida pelos estudantes trata-se de um prato típico chileno chamado *Pastel de papas*. Antes de iniciar a receita, o autor descreve em dois parágrafos algumas características do prato, especificando que é consumido em várias regiões do Chile e que foi inspirado em uma receita inglesa. Percebe-se que o autor se preocupa em contextualizar o leitor sobre o prato, ainda que brevemente.

Os estudantes destacam que as instruções da receita aparecem em primeira pessoa do plural (*colocamos, cocinamos, escurrimos, mezclamos, sofreímos, reservamos*) apresentando certa simultaneidade entre a ação e o momento da fala. Há também no texto imagens que ilustram alguns passos da preparação e também uma foto do prato pronto para servir.

A segunda receita pesquisada foi publicada na página web da empresa de alimentos *Kraft*, que oferece aos leitores uma receita a base de peixe com o objetivo de divulgar dois produtos da marca. Nesta receita o que chama a atenção dos alunos é o uso da *libra* como unidade de massa: *3 truchas enteras con la cabeza y la cola (2-1/4 lb)*. Os estudantes sinalizam que “(...) *poderá levar ao leitor a procurar a necessidade de conversão dessa medida*”. Como sabemos, a libra não é utilizada em grande parte dos países hispanos e, sendo assim, talvez seria interessante mencionar na receita o equivalente em quilogramas, que é a unidade de massa mais utilizada nestes países.

Diferentemente da primeira receita, as instruções são dadas por verbos no imperativo (*mezcla, incorpora, truco, cubre, agrega*).

Com relação aos elementos não-verbais há na receita imagens que ilustram as etapas de preparação e também uma imagem do prato pronto para servir.

A seguir apresentamos a 2ª etapa da SD que consiste em pesquisa em textos paralelos em LM sobre o prato típico *Arroz de carretero*.

#### **4.3.2 Análise da 2ª etapa (dupla A3)**

Etapa dedicada à pesquisa sobre a origem do prato típico, para que os estudantes conheçam os ingredientes, curiosidades, entre outros aspectos pertinentes. Como já vimos, é neste momento que os alunos passam a conhecer mais sobre o assunto que irão traduzir e também iniciam um planejamento da tradução. O texto a seguir ilustra um trecho da pesquisa realizada pelos estudantes sobre a história do *Arroz de*

*carreteiro.*

### **Arroz de carreteiro**

Esta receita tem suas raízes no sul do Brasil, suas origens se remontam desde o período colonial. Era um prato feito pelos tropeiros que viajavam do Rio Grande do Sul para São Paulo, transportando gados, mulas, além de comercializar mercadorias, entre elas, o charque. Durante seus longos trajetos eles se alimentavam com os ingredientes que transportavam nas suas carretas. O cozinheiro era a pessoa que conduzia as carretas puxadas pelos cavalos, chamado carreteiro, de aí que a receita originalmente se chamava arroz de carreteiro.

#### **4.3.3 Análise da 3ª etapa (dupla A3)**

Esta etapa tem como objetivo refletir sobre as limitações do tradutor automático e também auxiliar os estudantes no planejamento à reelaboração da tradução, levando em conta uma nova situação comunicativa. A seguir apresentamos a análise realizada pelo grupo A3 acerca das inadequações do tradutor automático e as possíveis implicações que podem surgir na construção de sentido por parte do leitor-alvo.

O quadro a seguir apresenta três excertos em que os estudantes detectam traduções inadequadas que foram oferecidas pelo Google Tradutor.

<b>Arroz de Carreteiro</b>	
<b>Texto-fonte</b>	<b>Tradução do Google Tradutor</b>
<b>(a)</b> <u>Arroz de carreteiro</u> (receita dos tropeiros)	<b>(a)</b> <u>Arroz Wagoner</u> (arrieros de ingresos )
<b>(b)</b> 1kg de <u>linguiça</u>	<b>(b)</b> 1kg de <u>salsicha</u>

(c) Esta é uma receita que aprendi quando criança, de um <u>tropeiro</u> que sempre passava por Luis Alves (...)	(c) Esta es una receta que aprendí cuando era niño, un <u>pastor</u> que siempre fue por Luis Alves (...)
--	---

O fragmento (a) trata-se do título do prato e como vemos o tradutor automático oferece uma tradução que compromete a construção de sentido por parte do leitor, já que as opções sugeridas não estão coerentes com os significados do texto-fonte.

No excerto (b), o ingrediente indicado no texto-fonte *linguiça* é traduzido pelo tradutor automático por *salchicha*. Neste caso também há uma inadequação, já que ambos são embutidos com textura e sabores diferentes.

O excerto (c) apresenta o termo *tropeiro* que na língua portuguesa é utilizado para designar o comerciante que comprava e vendia diversos tipos de alimentos e utilizava mulas como meio de transporte. Já a tradução oferecida pelo tradutor automático não está coerente com o texto-fonte, uma vez que o termo *pastor* é utilizado para designar a pessoa que se dedica a domesticar e cuidar de animais como ovelhas, cabras e outros.

A seguir apresentamos um trecho que ilustra a opinião dos alunos com relação ao uso do tradutor automático: *“Primeiramente, este tipo de ferramenta (Google tradutor) é incapaz de captar os inúmeros matizes e especificidades das línguas, sejam eles referentes à suas construções sintáticas, semânticas, e, principalmente as pragmáticas”*.

Como é possível observar, durante a realização desta etapa, os estudantes conseguem perceber as limitações do tradutor automático e a partir daí começam as reflexões acerca do conceito de tradução, que de acordo com os alunos abarca outros fatores além dos linguísticos: *“Por exemplo, nas palavras: “carreteiro”, “tropeiro”, ao serem traduzidas pelo tradutor automático, são apagadas todas as marcas socio-*

*historicas-culturais do texto fonte”.*

Terminada esta etapa, que propicia aos alunos uma reflexão sobre o processo de tradução, a seguir apresentamos uma análise do texto-fonte *Arroz de Carreteiro*.

#### 4.3.4 Análise do texto-fonte (dupla A3)

Iniciamos a análise a partir do texto-fonte intitulado *Arroz de Carreteiro (receita dos tropeiros)*<sup>32</sup> – prato típico da região sul do Brasil – que foi publicado na página web *Cybercook*, que apresenta um vasto acervo de receitas. O texto está composto da seguinte forma: i) título do prato; ii) ingredientes; iii) modo de preparo; vi) dicas sobre o preparo.

De acordo com o princípio de **intencionalidade** proposto por Beaugrande & Dressler (1981), que se manifesta no texto através das escolhas lexicais realizadas pelo autor, pode-se inferir que a receita tem como propósito divulgar um prato típico da região sul do país. Algumas informações no texto auxiliam o leitor que, porventura, ainda não conhece o prato, ou não tem experiência no preparo da carne seca: (i) *O charque mais maturado acentua o paladar e torna o arroz de carreteiro mais original*; (ii) *Não ferva o charque para tirar o sal, mantendo desta forma o gosto mais autêntico*.

No que concerne ao elemento **informatividade** que, segundo Beaugrande & Dressler (1981), designa em que medida os materiais linguísticos apresentados são esperados (ou não) e conhecidos (ou não) pelos receptores, a receita de maneira geral apresenta um conteúdo adequado ao público-alvo. Assim como mencionado no parágrafo anterior, o autor acrescenta alguns conselhos, especialmente com relação à carne seca, que podem ser bastante úteis para se obter sucesso na preparação da receita.

Com relação aos elementos **coesão** e **coerência**, que segundo Beaugrande & Dressler (1981) são os principais responsáveis pelo

---

32 A receita na íntegra encontra-se no Anexo C ao final deste trabalho.

sentido do texto, é possível observar que se trata de um texto com frases conexas que auxiliam o leitor a seguir as instruções e a preparar a receita com êxito.

Com relação aos **elementos não-verbais**, que, segundo Nord (2016), são códigos não linguísticos usados para complementar, ilustrar ou ainda intensificar uma mensagem, observa-se na receita uma foto do prato já preparado.

Já com relação aos **elementos suprasegmentais** que, de acordo com Nord (2016), se manifestam no texto escrito através de itálico, negrito, aspas, hífen ou parêntese, apenas encontramos no título uma informação entre parênteses que explicita que se trata de uma *receita dos tropeiros*.

Em suma, o texto-fonte apresenta de maneira adequada os princípios de textualidade já mencionados, tornando-se um texto coerente à situação comunicativa ao qual está inserido.

A seguir, apresentamos a análise das três versões das traduções da receita realizadas pela dupla A3.

#### 4.3.5 Análise da 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> etapas (dupla A3)<sup>33</sup>

Damos início à análise a partir dos princípios de **intencionalidade** e **informatividade**, que como já vimos, atuam de forma interdependente, uma vez que ambos os elementos se complementam no texto. Em outras palavras, para alcançar o propósito de um texto [intencionalidade] é preciso selecionar de forma consciente as informações relevantes [informatividade] para a construção de sentido por parte do leitor.

O quadro a seguir ilustra três excertos nos quais é possível observar que os alunos fazem escolhas tradutórias adequadas à situação comunicativa na qual o texto está inserido.

---

33 As três versões da tradução da receita *Arroz de Carreteiro* encontram-se no Anexo C ao final deste trabalho.

<b>Arroz de carreteiro (dupla A3)</b>			
<b>Intencionalidade e Informatividade</b>			
<b>Texto-fonte:</b>			
<b>(a)</b> 5kg de <u>charque</u> (carne seca)			
<b>(b)</b> 1 kg de <u>linguiça pura e maturada</u> (opcional)			
<b>(c)</b> O <u>charque</u> mais <u>maturado</u> acentua o paladar e torna o arroz de carreteiro mais original			
<b>Tradução GT</b>	<b>1ª versão</b>	<b>2ª versão</b>	<b>Versão final</b>
<b>(a)</b> 5kg <u>cecina</u> (carne seca)	<b>(a)</b> 5kg de <u>charque</u>	<b>(a)</b> 5kg de <u>charque</u> (carne seca)	<b>(a)</b> 5kg de <u>charque</u> (carne seca)
<b>(b)</b> 1 kg de <u>salchicha pura y madurado</u>	<b>(b)</b> 1kg de <u>chorizo curado y ahumado</u>	<b>(b)</b> 1kg de <u>chorizo curado y ahumado</u>	<b>(b)</b> 1kg de <u>chorizo curado y ahumado</u>
<b>(c)</b> La <u>madurado carne seca</u> + acentúa el sabor y hace que el arroz más exclusivo Wagoner	<b>(c)</b> Para que el plato le salga más auténtico y sabroso, el <u>charque</u> debe estar bien <u>estacionado</u> .	<b>(c)</b> Para que el plato le salga más auténtico y sabroso, es preferible comprar el <u>charque envasado al vacío</u>	<b>(c)</b> Para que el plato le salga más auténtico y sabroso, es preferible comprar el <u>charque envasado al vacío</u>

Com relação ao excerto **(a)** observamos que o texto-fonte recomenda o *charque* na preparação do arroz de carreteiro e também é

mencionado entre parênteses que se trata de carne seca. Como vemos, o tradutor automático traduz o termo por *cecina* que também se trata de uma carne desidratada, porém sua textura é semelhante a de um presunto, o que difere do *charque* que apresenta uma textura bastante firme. Assim como observamos, na 1ª versão os estudantes optam por manter o termo *charque*, porém não explicitam que se trata de uma carne seca. Faz-se necessário mencionar esta informação uma vez que não são todos os países hispanos que utilizam o vocábulo *charque* para designar a carne seca. É então na 2ª versão do texto que os alunos decidem manter as mesmas informações do texto-fonte, ou seja, optam pelo vocábulo *charque* e entre parênteses informam ao leitor que se trata de carne seca.

No fragmento **(b)**, como já havíamos visto, o tradutor automático sugere a tradução do termo *linguiça* por *salchicha*. Neste caso a inadequação está no fato de que são embutidos com diferentes texturas e sabores. Já na primeira versão os alunos sugerem o vocábulo *chorizo*, que neste contexto é a palavra mais apropriada.

No excerto **(c)** surge a expressão *carne maturada* que se refere a um processo natural que ocorre na carne embalada à vácuo, que devido à falta de oxigênio, libera um tipo de enzima que preserva mais o sabor e dá maciez ao alimento. Como vemos, na primeira versão os alunos sugerem *charque bien estacionado*, que não está coerente com o texto-fonte. Já na segunda versão, os estudantes oferecem uma tradução mais adequada ao propósito do texto ao sugerir ao leitor que utilize *charque envasado al vacío* que dará mais sabor ao arroz de carreteiro. Como podemos observar, os alunos preferem não utilizar o termo *carne maturada* e optam por um vocabulário mais usual e conhecido popularmente.

Ainda com relação à informatividade, os alunos oferecem ao leitor informação nova a respeito da origem do arroz de carreteiro. O quadro a seguir apresenta o texto elaborado pelos estudantes com o objetivo de aproximar o leitor hispanofalante à culinária brasileira.

<b>Arroz de carreteiro (dupla A3)</b>
<b>Informatividade</b>
<p><i>Esta receta es una de las especialidades culinarias de la región sur de Brasil. La historia de este plato se remonta a la época del período Colonial, en que los arrieros (hombres conocidos como “tropeiros”) del sur de Brasil, viajaban rumbo a São Paulo en sus carretas comercializando ganados, mulas, mercaderías , entre ellas, el charque (carne seca) y arroz, ambos alimentos de fácil conservación. Durante estos largos trayectos, los arrieros se alimentaban con estos ingredientes que transportaban en sus carretas. De este movimiento surgió el típico plato “Arroz de Carreteiro”, que, como el nombre lo indica, originalmente era preparado por el carreteiro, el hombre que conducía las carretas, elaborado con dos elementos simples: arroz y charque.</i></p>

Ainda com relação à informatividade, o quadro a seguir ilustra um trecho no qual os estudantes acrescentam informações a respeito das localidades citadas no texto-fonte.

<b>Arroz de carreteiro (dupla A3)</b>	
<b>Informatividade</b>	
<b>Texto-fonte</b>	<b>Versão final</b>
<p><i>Esta é uma receita que aprendi quando criança, de um tropeiro que sempre passava por <u>Luis Alves</u>, e acampava no nosso terreno com sua troupilha e peões. O tropeiro se chamava</i></p>	<p><i>Esta receta la aprendí cuando era niño, de un arriero que pasaba siempre por la ciudad <u>de Luis Alves, (Santa Catarina)</u> y acampaba en nuestro terreno con su tropa y peones. El arriero se</i></p>

<i>VALDOMIRO NEVES e vinha de Ponte Alta do Sul (perto de Lages)</i>	<i>llamaba VALDOMIRO NEVES y venía desde Ponte Alta do Sul, pueblo cercano de la ciudad de Lages, situado en la región serrana de Santa Catarina.</i>
--	---

Como vemos, os alunos prevêem que o seu leitor-alvo não tem conhecimento sobre as localidades mencionadas no texto-fonte, uma vez que se tratam de pequenas cidades do estado do Santa Catarina. Sendo assim, os estudantes adicionam informações novas no intuito de localizar o leitor hispanofalante.

Pelo exposto, observamos que a reescrita permite aos alunos a fazerem suas escolhas tradutórias de forma mais consciente com o objetivo de estabelecer um diálogo mais próximo entre texto e leitor.

A seguir, o próximo elemento a ser comentado e a **coesão** que de acordo com Beaugrande e Dressler (1981) está relacionada com saber conectar as frases que formam o texto, por exemplo: repetição de palavras, pontuação e uso adequado de conectores. Com relação a este elemento é possível observar que os alunos apresentam um texto com frases conectadas adequadamente ao propósito do texto e utilizam recursos coesivos adequados à situação comunicativa. Vejamos os três fragmentos abaixo:

<b>Arroz de carreteiro (dupla A3)</b>
<b>Coesão</b>
<p><b>Texto-fonte:</b></p> <p>a. <i>Dessalgue o <u>charque</u> já cortado em pequenos cubos, sem <u>fervê-lo</u>, <u>colocando-o</u> numa vazilha com água ...</i></p> <p>b. <i>Coloque o <u>arroz</u> de molho, sem <u>lavá-lo</u>.</i></p>

c. Derreta o toucinho (bacon), e doure o alho e a cebola.			
Tradução GT	1ª versão	2ª versão	Versão final
a. <i>Dessalgue la cecina ya cortada en cubos pequeños, hervir ponerlo en un vasilha con agua</i>	a. <i>Corte el <u>charque</u> en pequeños cubos y <u>colóquelos</u> en remojo (...)</i>	a. <i>Corte el <u>charque</u> en pequeños cubos y <u>colóquelos</u> en remojo (...)</i>	a. <i>Corte el <u>charque</u> en pequeños cubos y <u>colóquelos</u> en remojo (...)</i>
b. <i>Ponga la salsa de <u>arroz</u> sin lavar.</i>	b. <i>Coloque el <u>arroz</u> en remojo, sin <u>lavarlo</u>.</i>	b. <i>Coloque el <u>arroz</u> en remojo, sin <u>lavarlo</u>.</i>	b. <i>Coloque el <u>arroz</u> en remojo, sin <u>lavarlo</u>.</i>
c. <i>Derretir la grasa (tocino), y saltear el ajo y la cebolla .</i>	c. (...) <u>primero</u> frite la panceta, <u>luego</u> añada el ajo, la cebolla y saltee.	c. (...) <u>primero</u> frite la panceta, <u>luego</u> añada el ajo, la cebolla y saltee.	c. (...) <u>primero</u> frite la panceta, <u>luego</u> añada el ajo, la cebolla y saltee.

Nos fragmentos **(a)** e **(b)** observamos no texto-fonte que a estratégia de coesão nos trechos em destaque consiste no uso da anáfora, na qual pronomes pessoais objetos são usados para recuperar termos já incidentes no texto. Notamos que os alunos também utilizam na tradução a mesma estratégia de coesão de forma adequada em língua espanhola.

No fragmento **(c)** o texto-fonte apresenta a sequência de ações que o leitor deve realizar citando os ingredientes na ordem que devem ser colocados na panela. Neste excerto, os alunos optam por adicionar os conectores *primero* e *luego* para organizar melhor a oração.

Com relação aos elementos suprasegmentais que de acordo com Nord (2016) se manifestam no texto escrito através de itálico, negrito, aspas, hífen ou parêntese, observa-se na receita o uso de aspas para destacar as palavras que se mantêm na língua-fonte: “tropeiro” e “carreteiro”. Há também o uso de negrito para destacar o título da receita.

<b><i>Arroz de carreteiro (dupla A3)</i></b>
<b>Elementos suprasegmentais</b>
Aspas: tropeiro e carreteiro Negrito: título da receita

No que concerne aos **elementos não-verbais** que segundo Nord (2016) são códigos não linguísticos usados para complementar, ilustrar ou ainda intensificar uma mensagem, observa-se na receita uma ilustração do prato típico já preparado.

<b><i>Arroz de carreteiro (dupla A3)</i></b>
<b>Elementos não-verbais</b>


Como vemos, ao analisar os princípios de intencionalidade, informatividade e coesão, percebemos que o texto contempla de maneira

adequada à situação comunicativa, resultando dessa forma em um texto coerente com o seu propósito.

Finalizadas as análises da dupla A3, passamos a seguir para as considerações a respeito do questionário respondido após a realização da SD.

#### 4.3.6 Análise da 7ª etapa (dupla A3)

##### Questionário após SD receita culinária (dupla A3)

**1) Você acredita que o uso da ferramenta Google tradutor pode promover reflexão sobre aspectos linguísticos, culturais e tradutórios em sala de aula? Justifique a sua resposta.**

*Aluno 1: Sim, no sentido de que esta ferramenta pode ser usada para demonstrar que ela é insuficiente para qualquer processo tradutório [grifo nosso]. Desta maneira, na sala de aula, pode promover a reflexão e discussão sobre a importância de entender a língua não só como decodificação de palavras/texto. A partir de esta experiência se evidencia que, para a construção de sentido de um texto, tanto na LM ou LE, intervém uma serie de fatores extras textuais que serão fundamentais e propiciaram importantes reflexões sobre a língua e os processos tradutórios.*

*Aluno 2: O uso da somente da ferramenta em si, não vejo como possibilidade de despertar o senso crítico, principalmente se pensarmos em um aluno de nível médio. A nova geração vê os recursos como facilitadores ao acesso das informações; porém essa leitura seletiva não engloba detalhes e reflexões necessárias.*

**2) Qual é a sua opinião sobre trabalharmos a produção textual em 3 versões?**

**Aluno 1:** Acredito que a importância de trabalhar as produções textuais em sucessivas versões foi uma forma de repensar, discutir, pesquisar, negociar escolhas, para ao fim, retextualizar e tentar resolver os problemas de uma forma mas “adequada” ao propósito final do texto. [grifo nosso] Penso que o processo tradutório, de retextualização, como qualquer outro texto, é dialógico, e inacabado, por isto, sempre deve se rever.

**Aluno 2:** Creio que seja uma forma interessante de poder realizar dois tipos de reflexões: uma, que é conforme a cada versão e outra mais geral vendo a produção inicial e o resultado final. Com um planejamento detalhado, é possível a aplicabilidade com alunos de diversos níveis de língua.

**3) Comente em que te auxiliou a pesquisa de textos auxiliares em língua materna e língua estrangeira antes de começar a traduzir a receita.**

**Aluno 1:** Os textos auxiliares, tanto na LM como LE, foram fundamentais para nossa pesquisa, já que primeiro serviram a reforçar a compreensão dos textos, que na língua materna eram “estranhos” a nosso próprio conhecimento prévio, como assim também auxiliaram ao reconhecimento do gênero textual, sua função, propósito, além de ajudar a compreensão de elementos intratextuais, ampliando nosso repertório intercultural. [grifo nosso]

**Aluno 2:** Verificar se a receita é conhecida por outras culturas, os ingredientes, os utensílios (através de textos auxiliares). Procurar informações adicionais na língua materna, que possam auxiliar o público de língua estrangeira.

No que se refere à primeira pergunta, notamos que o aluno 1

ressalta que o GT é uma ferramenta insatisfatório para a atividade tradutória devido às suas limitações. O aluno destaca que o uso do tradutor automático pode promover reflexões sobre o conceito de tradução, levando a compreender que não se trata de transposição linguística, visto que outros extratextuais estão presentes neste processo. Já o aluno 2 menciona que não acredita que o uso da ferramenta em sala de aula seja útil para despertar o senso crítico dos alunos, porém não desenvolve a sua ideia.

Com relação à segunda pergunta, que está relacionada à produção textual como processo, o aluno 1 destaca a importância de se trabalhar a escrita em três versões, pois permite repensar as suas escolhas tradutórias para se obter um texto adequado à situação comunicativa. No mesmo sentido, o aluno 2 também acredita ser positivo o trabalho com a produção escrita como processo.

A terceira e última pergunta relaciona-se com a relevância da pesquisa em textos paralelos em LM e LE. O aluno 1 enfatiza que a pesquisa em textos de apoio foi fundamental para a realização da tradução, visto que as informações obtidas nos textos além de sanar algumas dúvidas com relação ao tema, ampliaram o repertório cultural da dupla. O aluno 2 ressalta que a consulta em textos paralelos auxiliou na pesquisa de ingredientes e utensílios de cozinha.

Finalizando as análises da dupla A3 destacamos que as etapas da SD consituíram uma estratégia que promoveu o aprimoramento da produção textual dos alunos e conseqüentemente também proporcionou uma visão de tradução mais ampliada.

A seguir, apresentamos as etapas da tradução da receita *Cuscuz Paulista* realizada pela dupla A4.

#### 4.4 ANÁLISE DA DUPLA A4

Esta seção apresenta os resultados da análise da SD receita culinária realizada pela dupla A4.

#### 4.4.1 Análise da 1ª etapa (dupla A4)

Esta primeira etapa está dedicada à pesquisa em textos paralelos em LE para que os alunos se aproximem do gênero textual receita culinária em língua espanhola. A dupla A4 realizou a pesquisa dos seguintes pratos: *tarta de pollo* e *paella de marisco*.<sup>34</sup>

A primeira receita foi publicada numa página web chamada *Bien casero* que disponibiliza receitas de diversos países. De acordo com a análise dos alunos, o texto se apresenta de forma coerente levando o leitor a compreendê-lo sem dificuldades. Porém, os estudantes comentam sobre uma abreviatura utilizada na receita: *c/n*. Por meio de seus conhecimentos prévios acerca do gênero textual receita culinária, os alunos inferem que a abreviatura refere-se à expressão *a gusto* que comumente utilizamos no Brasil: *Para referir-se ao equivalente da nossa expressão "pimenta a gosto, sal a gosto" o autor utiliza "Cantidad c/n", que pelo contexto entende-se que o c/n significa "a gusto"*.

Como podemos observar, embora os estudantes não tenham pesquisado sobre a abreviatura (*c/n: cantidad necesaria*), conseguem interpretar o seu sentido através dos ingredientes, ou seja, a abreviatura é utilizada para mencionar os seguintes condimentos: pimenta e orégano. Como sabemos, é comum nas receitas culinárias quando se trata de condimentos como sal, pimenta ou qualquer outra erva, a quantidade recomendada será aquela que agrada ao paladar de quem prepara o prato.

A segunda receita pesquisada trata-se de um prato típico espanhol, a *paella*. Os alunos destacam que a autora do texto, que é

34 As receitas encontram-se respectivamente nos seguintes endereços eletrônicos:

1. Em <<http://www.biencasero.com/recetas/6000-tarta-de-pollo/>>. Acesso em: 18 março 2018.
2. Em <<http://www.pequerecetas.com/receta/paella-de-marisco-receta-paso-a-paso/>>. Acesso em: 18 março 2018.

espanhola, escreve um parágrafo informando ao leitor que a *paella* juntamente com a *tortilla de patatas* são os pratos mais representativos da gastronomia espanhola. Com relação à forma, os alunos mencionam que para indicar as instruções, o texto apresenta os verbos na primeira pessoa do plural do presente do indicativo (*ponemos, dejamos, limpamos*). Destacam também que as unidades de medida utilizadas são: *gramas, quilo* e copo. Com relação às imagens, o texto apresenta várias fotos que ilustram o passo a passo da preparação do prato.

A seguir apresentamos a 2ª etapa da SD que consiste na pesquisa em textos paralelos em LM sobre o prato típico *Cuscuz Paulista*.

#### 4.4.2 Análise da 2ª etapa (dupla A4)

Nesta etapa os alunos têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o tema da tradução, pesquisando textos paralelos em LM que versam sobre as origens e peculiaridades do prato típico da região sudeste, o *Cuscuz Paulista*.

O quadro abaixo ilustra um trecho da pesquisa realizada pelos alunos sobre a origem da receita.

<b><i>Cuscuz Paulista</i></b>
<i>Entre os séculos XVII e XVIII, os tropeiros que partiam da capital em direção ao interior do estado, levavam consigo mercadorias e alimentos como farinha de milho, galinha, feijão e miúdos. Durante a viagem, a farinha absorvia os sucos dos alimentos e tudo se misturava formando o mais tarde batizado cuscuz paulista. O prato pode ser feito à base de farinha, polvilho, milho, arroz ou mandioca. Enquanto no sudeste do Brasil há uma preferência ao cuscuz recheado com outros ingredientes, no nordeste a preferência é que apenas leite, ovos, manteiga ou charque acompanhem o prato.</i>

Este momento proporciona aos estudantes se apropriarem mais sobre o tema da tradução, conhecendo os ingredientes que compõem a receita, a origem do prato típico e outras peculiaridades. A partir da pesquisa, os alunos podem oferecer ao leitor estrangeiro informações que o apoiam na construção de sentido do texto-alvo.

Finalizada esta etapa, os estudantes analisam a tradução da receita em português para o espanhol realizada pelo Google Tradutor.

#### 4.4.3 Análise da 3ª etapa (dupla A4)

De acordo com os alunos, a tradução oferecida pelo Google Tradutor apresenta inadequações, pois não consegue abarcar as dimensões semânticas e pragmáticas, tornando o texto muitas vezes incompreensível. Vejamos três exemplos no quadro abaixo:

<i>Cuscuz Paulista</i>	
<b>Texto-fonte</b>	<b>Tradução do Google Tradutor</b>
<b>(a)</b> <i>Receita de família, maravilhosa</i>	<b>(a)</b> <i>Ingresos, maravillosa familia</i>
<b>(b)</b> <i>1/2 xícara de palmito picado</i>	<b>(b)</b> <i>Corazones 1/2 taza picado de palma</i>
<b>(c)</b> (...) <i>acertar o sal (...)</i>	<b>(c)</b> (...) <i>golpear la sal (...)</i>

Como podemos observar, o fragmento **(a)** apresenta duas inadequações: (i) o significado do substantivo *receita* é alterado pela ferramenta automática ao sugerir a opção *ingresos*, que em espanhol pode significar a ação de ingressar em algum local ou também pode estar relacionado à renda mensal; (ii) a alteração das palavras no excerto realizada pelo Google Tradutor modifica o sentido do texto-fonte, uma vez que o adjetivo *maravilhosa* refere-se à receita e não ao vocábulo

*família* como sugeriu a ferramenta.

No excerto **(b)** como vemos, o tradutor automático sugere uma tradução que também altera o sentido do texto-fonte, uma vez que na receita em português o ingrediente indicado trata-se de palmito e na tradução surgem os vocábulos (i) *corazones* e (ii) *palma*. O vocábulo (i) indicado pelo Google Tradutor está inadequado ao fragmento, uma vez que se trata de um ingrediente não sugerido no texto-fonte. Já o vocábulo (ii) refere-se à planta de onde se obtém o palmito, ou seja, tampouco está adequada ao gênero receita culinária.

No fragmento **(c)** o Google Tradutor também apresenta uma falha ao sugerir a tradução do vocábulo *acertar* por *golpear*. O verbo *acertar* neste contexto refere-se à ação de corrigir o sal, ou seja, que se verifique se é preciso acrescentá-lo mais ou não, de acordo com o paladar de quem prepara o prato. Já a opção sugerida pelo tradutor automático está inadequada ao contexto, pois o verbo *golpear* em espanhol significa *bater*.

A partir dessas falhas os estudantes percebem que o tradutor automático apresenta certas limitações e como consequência deste fato apresenta uma tradução que dificulta a construção de sentidos por parte do leitor. É também neste momento que os estudantes iniciam um planejamento para a reescrita do texto levando em consideração outra situação comunicativa e um novo leitor.

A seguir, apresentamos uma breve análise do texto-fonte *Cuscuz Paulista*, seguida da análise das três versões da tradução realizada pela dupla A4.

#### 4.4.4 Análise do texto-fonte (dupla A4)

O texto-fonte intitulado *Cuscuz Paulista*<sup>35</sup> foi publicado na página web *Globo.com* na seção de receitas. O texto está composto por: (i) título do prato; (ii) subtítulo (*Super saboroso, serve como uma*

---

<sup>35</sup> A receita na íntegra encontra-se no Anexo D ao final deste trabalho.

*refeição! Receita de família, maravilhosa*); (iii) indicação de tempo de preparo e rendimento; (iv) ingredientes; (v) modo de preparo e dicas; (vi) foto do prato já preparado.

Com relação ao princípio de **intencionalidade** que, segundo Beaugrande e Dressler (1981), concerne ao empenho do emissor do texto em construir um discurso coeso e coerente capaz de satisfazer aos objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa, observa-se que o autor da receita oferece informações que auxiliam a construção de sentidos por parte do leitor brasileiro. Em outras palavras, cumpre com a função de divulgar um prato típico da região sudeste em que um leitor com conhecimentos básicos de culinária seria capaz de prepará-lo.

No que concerne ao elemento **informatividade**, que de acordo com Beaugrande e Dressler (1981) exerce um importante controle na seleção da informação que será veiculada no texto, observa-se que a receita apresenta de modo geral um conteúdo adequado ao público-alvo. Nas seções de ingredientes e modo de preparo, por exemplo, as unidades de medidas estão bem indicadas e as instruções também se apresentam de forma coerente para que o leitor seja capaz de preparar o prato.

Com relação aos princípios de **coesão** e **coerência**, que segundo Beaugrande & Dressler (1981) são os principais responsáveis pelo sentido do texto, verifica-se que a receita apresenta o seu conteúdo por meio de uma linguagem objetiva, clara e direta, levando o leitor à construção de sentido.

Quanto aos **elementos suprasegmentais**, que de acordo com Nord (2016), se manifestam no texto escrito através de itálico, negrito, aspas, hífen ou parêntese, observa-se no texto apenas negrito no título da receita, nos vocábulos ingredientes e modo de preparo. O restante do texto não apresenta nenhum destaque.

No que diz respeito aos **elementos não-verbais** que de acordo com Nord (2016) são códigos não linguísticos usados para complementar, ilustrar ou ainda intensificar uma mensagem, verifica-se

no texto apenas uma foto do prato já preparado.

A seguir, apresentamos a análise das três versões da tradução da receita *Cuscuz Paulista* realizadas pela dupla A4.

#### 4.4.5 Análise da 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> etapas (dupla A4)<sup>36</sup>

Iniciamos a análise das produções textuais a partir do princípio **intencionalidade**, que de acordo com Beaugrande & Dressler (1981) concerne ao empenho do emissor do texto em construir um discurso coeso e coerente capaz de satisfazer aos objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa.

No quadro a seguir podemos observar dois fragmentos nos quais os alunos fazem escolhas tradutórias que proporcionam um diálogo mais próximo ao leitor-alvo.

<b>Cuscuz paulista (dupla A4)</b>			
<b>Intencionalidade</b>			
<b>Texto-fonte</b>			
<b>(a)</b> <i>1 copo (americano) de água</i>			
<b>(b)</b> <i>Desenforme frio, fica uma delícia.</i>			
<b>GT</b>	<b>1<sup>a</sup> versão</b>	<b>2<sup>a</sup> versão</b>	<b>Versão final</b>
<b>(a)</b> <i>1 <u>taza</u> (EE.UU.) de agua</i>	<b>(a)</b> <i>1 <u>taza</u> (200ml) de agua</i>	<b>(a)</b> <i>1 <u>taza</u> (200ml) de agua</i>	<b>(a)</b> <i>1 <u>taza</u> (200ml) de agua</i>
<b>(b)</b> <i>Apaga frío, es una delicia.</i>	<b>(b)</b> <i>*Não traduziu esse</i>	<b>(b)</b> <i><u>Desmóldelo</u> frío, queda muy</i>	<b>(b)</b> <i>Desmóldelo frío, queda muy</i>

36 As três versões da tradução da receita *Cuscuz paulista* encontram-se no Anexo D ao final deste trabalho.

	<i>trecho</i>	<i>exquisito.</i>	<i>exquisito.</i>
--	---------------	-------------------	-------------------

No fragmento **(a)** o texto-fonte sugere adicionar na receita um copo americano de água. Como vemos, a opção do tradutor automático para este trecho não foi adequada ao contexto: *taza (EEUU)*. A tradução do vocábulo *americano* pela abreviatura de Estados Unidos (EEUU) não consegue atingir o propósito da instrução, ou seja, o leitor poderá ter dificuldade em interpretar qual o tipo de copo recomendado. Como forma de proporcionar ao leitor uma opção mais adequada ao contexto, os alunos preferem sugerir *1 taza (200ml)*, indicando a quantidade em mililitros para que fique mais claro para o leitor.

No excerto **(b)** também ocorre uma falha do tradutor automático que pode dificultar a compreensão do leitor. Ao final do modo de preparo o texto-fonte sugere que o cuscuz seja retirado da forma quando já estiver frio: *Desenforme frio, fica uma delícia*. O Google tradutor oferece a opção *apagar*, que não está adequada ao contexto. Como podemos observar, na primeira versão da tradução os alunos omitem essa informação e é somente na segunda versão que os estudantes optam pelo verbo *desmoldar*, que apresenta o significado do texto-fonte.

O próximo elemento a ser comentado é a **informatividade**, que de acordo com Beaugrande & Dressler (1981) designa em que medida os materiais linguísticos apresentados são esperados (ou não) e conhecidos (ou não) pelos receptores. Como já vimos, na segunda etapa da SD os alunos realizaram uma pesquisa sobre as origens do prato típico para que pudessem oferecer algumas informações ao leitor hispanofalante que não possui conhecimento sobre a culinária brasileira. O quadro a seguir ilustra um trecho do texto produzido pelos estudantes.

<b><i>Cuscuz paulista (dupla A4)</i></b>
<b>Informatividade</b>

*Entre los siglos 17 y 18, los arrieros partían de la capital Paulista en dirección al interior del estado, llevando consigo mercaderías y alimentos como harina de maíz, gallina, frijoles y otros. Durante el viaje, la harina absorbía los sucos de los alimentos y todo se mezclaba formando lo que más tarde fue bautizado como Cuscuz paulista.*

Como podemos notar, este trecho informa ao leitor que o prato típico da região Sudeste *Cuscuz Paulista* surgiu entre os séculos XVII e XVIII com os tropeiros, que eram comerciantes que vendiam mercadorias diversas montados em uma carroça.

O próximo elemento a ser considerado é a **coesão**, que segundo Beaugrande e Dressler (1981) está relacionado com saber conectar as frases que formam o texto, por exemplo: repetição de palavras, pontuação e uso adequado de conectores. Vejamos os três excertos abaixo:

<b>Cuscuz paulista (dupla A4)</b>			
<b>Coesão</b>			
<b>Texto-fonte</b>			
<b>(a)</b> <i>Limpe as sardinhas cortando-as ao meio e tirando a espinha (...)</i>			
<b>(b)</b> <i>(...) deixe ferver até dissolver os cubos (...)</i>			
<b>(c)</b> <i>(...) colocar a mistura (massa do <u>cuscuz</u>) na forma e colocar na geladeira por 1 hora. <u>Desenforme</u> frio (...)</i>			
<b>GT</b>	<b>1ª versão</b>	<b>2ª versão</b>	<b>Versão final</b>
<b>(a)</b> <i><u>Limpiar las sardinhas que cortan por la</u></i>	<b>(a)</b> <i><u>Limpie las sardinhas cortadas por la</u></i>	<b>(a)</b> <i><u>Limpie las sardinhas cortándolas por</u></i>	<b>(a)</b> <i><u>Limpie las sardinhas cortándolas por</u></i>

<i>mitad</i> y quitar la espina dorsal (...)	<i>mitad</i> y quite la espina (...)	<i>la mitad</i> y quite la espina (...)	<i>la mitad</i> y quite la espina (...)
<b>(b)</b> (...) llevar a ebullición <u>para</u> <u>dissolver</u> los <u> cubos</u> (...)	<b>(b)</b> (...) <u>deje</u> el agua hervir <u>hasta</u> <u>dissolver</u> los <u> cubos</u> (...)	<b>(b)</b> (...) <u>Deje</u> que el agua hierva <u>hasta que se disuelva</u> los <u> cubos</u> (...)	<b>(b)</b> (...) <u>Deje</u> que el agua hierva <u>hasta que se disuelva</u> los <u> cubos</u> (...)
<b>(c)</b> (...) poner la mezcla ( <u>cuscús</u> de masas) en la forma y colocar en el refrigerador durante 1 hora. <u>Apaga</u> frío (...)	<b>(c)</b> (...) poner la mezcla (masa del <u>cuscuz</u> ) en la forma y colocar en el refrigerador durante 1 hora. * Não traduziu o último trecho.	<b>(c)</b> (...) poner la mezcla (masa del <u>cuscuz</u> ) en el molde y colocar en el refrigerador durante 1 hora. <u>Desmódelo</u> frío (...)	<b>(c)</b> (...) poner la mezcla (masa del <u>cuscuz</u> ) en el molde y colocar en el refrigerador durante 1 hora. <u>Desmódelo</u> frío (...)

No excerto **(a)** observamos que os alunos traduzem adequadamente a instrução dada no texto-fonte, utilizando a anáfora como estratégia de coesão, na qual o pronome de objeto direto “las” refere-se ao termo “sardinas” mencionado no texto anteriormente.

No que concerne ao excerto **(b)**, o texto-fonte apresenta uma instrução utilizando o verbo “dissolver” no infinitivo. Na primeira versão os alunos traduzem fazendo uso da mesma estrutura do texto-fonte, porém em espanhol a estrutura esperada para este contexto é o uso de subjuntivo. Sendo assim, na segunda versão os alunos revisam a frase e optam pelo uso adequado do subjuntivo.

O fragmento **(c)** apresenta um caso típico no português brasileiro de omissão de objeto direto. Já na língua espanhola é esperado o

preenchimento desse objeto, que neste caso é representado por “lo”. Dessa forma, os alunos na segunda versão da tradução oferecem uma frase adequada ao contexto.

No que concerne aos **elementos não-verbais** que segundo Nord (2016) são códigos não linguísticos usados para complementar, ilustrar ou ainda intensificar uma mensagem, observamos na receita três imagens que ilustram o prato típico *Cuscuz paulista*. Como já vimos, as ilustrações no gênero textual receita culinária apresentam uma função relevante, uma vez que as imagens podem ser um convite para que o leitor se interesse pelo texto e conseqüentemente pode levá-lo a preparar a receita.

<b><i>Cuscuz paulista</i> (dupla A4)</b>		
<b>Elementos não-verbais</b>		
		

Já com relação aos elementos suprasegmentais que segundo Nord (2016) se manifestam no texto escrito através de itálico, negrito, aspas, hífen ou parêntese, observa-se na receita apenas o uso de negrito no título do prato.

<b><i>Cuscuz paulista</i> (dupla A4)</b>	
<b>Elementos suprasegmentais</b>	
Negrito: título da receita	

Após concluírem a SD, os alunos respondem a um questionário com três perguntas abertas.

#### 4.4.6 Análise da 7ª etapa (dupla A4)

Como vimos, o questionário aplicado aos estudantes tem o propósito de conhecer suas opiniões acerca dos seguintes pontos: (i) conhecer as impressões dos alunos com relação ao uso da ferramenta Google Tradutor na realização das atividades no que concerne à reflexão sobre o processo tradutório; (ii) verificar as opiniões dos alunos no que se refere à produção textual em 3 versões (escrita como processo), e (iii) analisar em que medida a leitura de textos paralelos sobre receitas os auxiliou no processo tradutório.

Abaixo apresentamos um quadro que ilustra os depoimentos dos alunos da dupla A4.

<b>Questionário após SD receita culinária (dupla A4)</b>
<p><b>1) Você acredita que o uso da ferramenta Google tradutor pode promover reflexão sobre aspectos linguísticos, culturais e tradutórios em sala de aula? Justifique a sua resposta.</b></p> <p><i>Aluno 1: Com certeza, já que muitas vezes o google tradutor faz uma tradução completamente equivocada e longe do real sentido da palavra ou frase, proporcionando uma reflexão no modo de traduzir, e de traduzir palavra por palavra sem ver o sentido da oração, ou até mesmo de uma unica palavra em determinada região.</i></p> <p><i>Aluno 2: Sim, pois os erros de tradução que esta ferramenta pode apresentar pode provocar com que se discuta soluções para estes erros.</i></p>
<p><b>2) Qual é a sua opinião sobre trabalharmos a produção textual em</b></p>

**3 versões?**

**Aluno 1:** É interessante, já que o aluno pode reflexionar um pouco mais nas suas escolhas, tanto de tradução, visual e em todo o contexto do trabalho [grifo nosso]. Dependendo do público que se quer trabalhar acredito que tem que ter um certo cuidado para não se tornar uma atividade muito longa, cansativa e causar o desânimo e desinteresse do aluno. Mas se pode trabalhar de forma bastante interessante e obter um resultado bem satisfatório.

**Aluno 2:** Em cada versão é possível refletir sobre aspectos linguísticos, culturais e tradutórios visando a versão final mais apropriada ao objetivo possível.

**3) Comente em que te auxiliou a pesquisa de textos auxiliares em língua materna e língua estrangeira antes de começar a traduzir a receita.**

**Aluno 1:** Essa pesquisa proporciona um conhecimento prévio do texto a ser traduzido, no caso das receitas, é bom saber sobre a história do prato e dos ingredientes até mesmo para poder substituir de forma eficaz sem alterar muito no sabor da receita. No meu caso, eu não conhecia o Cuscuz, e acredito que tenha sido positivo conhecer a comida antes de falar sobre ela e tentar fazer uma tradução. É complicado quando se trata de alimentos, já que nem sempre temos a opção desse ingrediente em outro país, e temos que ter uma segunda opção para tal, para que nosso público consiga realizar a receita, onde quer que ele esteja [grifos nossos].

**Aluno 2:** A pesquisa de textos auxiliares ajudou em ter um maior conhecimento linguístico e de conteúdo para que posteriormente fosse realizada a tradução.

Com relação à primeira pergunta, ambos os alunos concordam

com o fato de que o uso do GT em sala de aula pode ser uma estratégia interessante para se refletir sobre a tradução, uma vez que durante a atividade que realizaram perceberam as limitações da ferramenta.

No que se refere à segunda pergunta, notamos que os alunos consideram relevante a produção escrita em três versões, pois têm a possibilidade de revisitar o texto e repensar suas escolhas tradutórias.

No que concerne à terceira e última pergunta, o aluno 1 comenta que a pesquisa em textos paralelos foi relevante para conhecer mais sobre o prato típico e poder sugerir substituições de ingredientes que não modifiquem muito o sabor do alimento. Percebemos aqui a preocupação do aluno em oferecer informações no texto que contribuam para a construção de sentido do leitor, atingindo assim o seu propósito.

Pelo exposto, verificamos através das traduções e dos depoimentos no questionário da dupla A4 que a SD permitiu-lhes refletir sobre aspectos relevantes para a prática tradutória, ampliando assim, os seus conhecimentos acerca da linguagem e texto.

#### 4.5 ANÁLISE DO ALUNO A5

Esta seção apresenta os resultados da análise da SD receita culinária realizada pelo aluno A5.

##### 4.5.1 Análise da 1ª etapa (aluno A5)

Esta etapa inicial está dedicada à pesquisa de receitas culinárias em língua espanhola para que o aluno amplie seus conhecimentos acerca deste gênero textual em LE.

O aluno A5 pesquisou as seguintes receitas: *Alfajores de maizena* e *Empanadas de carne*.<sup>37</sup>

---

37Ambas as receitas encontram-se nos respectivos endereços eletrônicos

<<http://www.recetassimples.com/alfajores-de-maizena/>> e

<<https://www.recetasgratis.net/Receta-de-empanadas-de-carne-recetapasoapaso->

A primeira receita encontra-se publicada num blog de culinária chamado *Recetas simples y deliciosas*, cuja autora informa ao leitor que se trata de um doce típico argentino e é uma receita de família.

A autora desenvolve um texto fluido, apresentando os ingredientes e modo de preparo de forma clara e objetiva, propiciando ao leitor um texto coerente. Por exemplo, na seção de ingredientes aparecem duas abreviaturas:  $\frac{1}{2}$  *cdta* de bicarbonato; *dulce de leche c/n*. No primeiro caso há um hiperlink em que o leitor ao posicionar o mouse em cima da palavra consegue ver o seu significado: *cucharita de café* (colher de café). Já na segunda abreviatura não há explicação a respeito do seu significado, talvez pelo fato da autora da receita prever que o seu leitor já tenha conhecimento que *c/n* significa *cantidad necesaria* (o que em português diríamos *à gosto*).

A segunda receita pesquisada *Empanadas de carne* encontra-se publicada numa página web chamada *Recetas gratis*, que disponibiliza diversas receitas doces e salgadas. Assim como a receita anterior, o aluno também considera que o texto encontra-se claro e objetivo, levando à construção de sentidos por parte do leitor. O modo de preparo é apresentado de forma bastante didática e ilustrativa, ou seja, cada instrução é acompanhada de uma imagem para facilitar a compreensão do leitor.

Finalizada esta primeira etapa de pesquisa à receitas culinárias em espanhol, passa-se à segunda etapa que está dedicada à pesquisa de textos paralelos sobre as origens do prato típico *Vatapá*, receita que representa a região nordeste do Brasil.

#### 4.5.2 Análise da 2ª etapa (aluno A5)

Neste momento o aluno tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre a temática da tradução, que neste caso se trata de conhecer peculiaridades e características do prato típico *Vatapá*.

---

[51301.html](#)>. Acesso em: 18 março 2018.

A seguir apresentamos um trecho da pesquisa realizada pelo aluno A5.

<b>Vatapá</b>
<p><i>Vatapá para os baianos, tacacá para os paraenses. Desde como é chamado pelo seus apreciadores espalhados nas regiões norte e nordeste até a história sobre suas origens geram um pouco de polêmica. Segundo o antropólogo Luís da Câmara Cascudo, o tacacá tem origem em uma bebida indígena, o mani poi, que se tomava bem quente, com pimentas e em cuias naturais (...) Já na Bahia, alguns dizem que o vatapá tem origens africanas, porém quando Câmara Cascudo foi viajar ao continente, os africanos se referiam ao quitunde como prato típico brasileiro.</i></p>

Como podemos observar, na primeira frase do texto o aluno afirma que vatapá e tacacá são os mesmos pratos, porém há um equívoco nesta informação uma vez que se tratam de alimentos distintos. O tacacá é um caldo feito de goma de tapioca e o vatapá é feito com pão, castanhas, azeite de dendê e tem uma consistência semelhante a de um purê.

Provavelmente o aluno afirma que os ambos os pratos típicos (vatapá e tacacá) são os mesmos, a partir de sua interpretação da seguinte frase encontrada em um texto pesquisado pelo estudante: *Além da aparente tipicidade baiana, ele [vatapá] surge famoso e muito bem apreciado no Amapá e no Pará, com sotaque indígena, como o tacacá.*<sup>38</sup> Como podemos observar a sentença afirma que o vatapá também é apreciado nos estados do Amapá e do Pará e tem influência indígena

---

38 Este trecho foi extraído do texto intitulado *Irresistível: vatapá baiano* que está disponível no seguinte endereço eletrônico: <[http://metropole.rac.com.br/conteudo/2013/08/colonistas/espaco\\_gourmet/87056-irresistivel-vatapa-baiano.html](http://metropole.rac.com.br/conteudo/2013/08/colonistas/espaco_gourmet/87056-irresistivel-vatapa-baiano.html)>. Acesso em: 14 maio 2014.

assim como o tacacá. Porém, o texto não afirma que ambos se tratam do mesmo prato, mas sim que tanto o vatapá como o tacacá apresentam influência indígena.

A pesquisadora relata este fato ao aluno e solicita que o texto seja revisado neste trecho, para que então possa oferecer informação ao leitor-alvo.

#### 4.5.3 Análise da 3ª etapa (aluno A5)

Esta etapa está destinada à análise da receita traduzida para o espanhol pelo Google Tradutor e tem como objetivo levar os alunos à reflexão sobre as limitações da ferramenta. Este momento também proporciona ao estudante iniciar um planejamento de reescrita do texto levando em consideração outra situação comunicativa e um novo leitor.

A seguir apresentamos três fragmentos em que o aluno constata traduções inadequadas que foram oferecidas pelo tradutor automático.

<i>Vatapá</i>	
<b>Texto-fonte</b>	<b>Tradução do Google Tradutor</b>
<b>(a)</b> <i>2kg de camarão seco <u>graúdo</u></i>	<b>(a)</b> <i>2kg de <u>grueso</u> camarones secos</i>
<b>(b)</b> <i><u>Receita</u> é de origem paraense</i>	<b>(b)</b> <i>Los <u>ingresos</u> es el origen de Pará</i>
<b>(c)</b> <i><u>farinha d'água</u></i>	<b>(c)</b> <i><u>harina de arroz</u></i>

No fragmento **(a)** observamos que a opção do tradutor automático não está adequada ao contexto, uma vez que a tradução do adjetivo *graúdo* para o espanhol seria *grande*.

Já no excerto **(b)** a opção oferecida pelo Google Tradutor altera o significado do substantivo *receita*, uma vez que *ingresos* apresenta o

significado de renda mensal ou ainda pode designar o ato de ingressar em algum local.

Igualmente ocorre com o fragmento **(c)**, no qual a sugestão oferecida pelo tradutor automático (*harina de arroz*) também altera o significado do texto-fonte que recomenda servir o vatapá com farinha d'água.

Como vemos, esta etapa da SD propicia ao aluno observar as limitações do tradutor automático e consequentemente o leva a perceber que a atividade tradutória não se trata apenas de uma transposição linguística.

Finalizado o cotejamento dos textos, o próximo momento está reservado à rescritura da tradução considerando uma nova situação comunicativa. Porém, antes de apresentar as observações das produções textuais, apresentamos uma breve análise do texto-fonte *Vatapá*.

#### 4.5.4 Análise do texto-fonte (aluno A5)

Iniciamos a análise a partir do texto-fonte intitulado *Vatapá paraense*<sup>39</sup>, publicado no site *Globo.com* na seção de receitas. O autor do texto menciona que se trata de uma receita de uma família do Belém do Pará, que para manter a tradição regional costuma reunir-se com certa frequência para preparar o vatapá. O texto está composto da seguinte maneira: i) título do prato; ii) pequeno texto que informa ao leitor que se trata de uma receita de família; iii) ingredientes; iv) modo de preparo.

No que concerne ao princípio de **intencionalidade** que, segundo Beaugrande e Dressler (1981), se manifesta no texto através das escolhas lexicais feitas pelo autor, observa-se no texto que o objetivo é divulgar uma receita típica de uma família da região norte.

Com relação ao princípio de **informatividade** que, de acordo com Beaugrande e Dressler (1981), exerce um importante controle na

---

39 A receita na íntegra encontra-se no Anexo E ao final deste trabalho.

seleção da informação que será veiculada no texto, a receita apresenta de modo geral um conteúdo adequado ao público-alvo. Porém, vale destacar que alguns ingredientes mencionados na receita são típicos da região norte, como por exemplo, o *jambu* e o *tucupi*. No caso do primeiro ingrediente, que se trata de uma hortaliça nativa da região amazônica, o texto menciona que é um ingrediente opcional. Já no caso do segundo, que é um caldo extraído da raiz da mandioca, o texto não apresenta nenhuma informação adicional e tampouco oferece ao leitor alternativas de substituição ao alimento.

No que concerne aos elementos **coesão e coerência**, que segundo Beaugrande & Dressler (1981) são os principais responsáveis pelo sentido do texto, observa-se que a receita apresenta seu conteúdo de forma organizada através de recursos linguísticos adequados à situação comunicativa, o que permite ao leitor a construção de sentido.

Quanto aos **elementos não-verbais**, que segundo Nord (2016) são códigos não linguísticos usados para complementar, ilustrar ou ainda intensificar uma mensagem, observa-se que na receita não há imagem do prato. Porém, vale ressaltar que no texto há um *link* que direciona o leitor a um vídeo onde se prepara o vatapá.

Já com relação aos **elementos suprasegmentais** que de acordo com Nord (2016) se manifestam no texto escrito através de itálico, negrito, aspas, hífen ou parêntese, observa-se na receita apenas o uso de negrito no título do prato, nas palavras ingredientes e modo de preparo. Não há qualquer destaque para os ingredientes regionais, por exemplo.

Em síntese, o texto-fonte apresenta de maneira adequada os princípios de textualidade já mencionados, tornando-se um texto coerente à situação comunicativa ao qual está inserido.

A seguir, apresentamos a análise das três versões das traduções da receita realizadas pelo aluno A5.

#### 4.5.5 Análise da 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> etapas (aluno A5)<sup>40</sup>

---

40 As três versões da tradução da receita *Vatapá* encontram-se no Anexo E ao

Iniciamos a análise a partir dos princípios de textualidade **intencionalidade** e **informatividade**. Como já vimos, para que um texto alcance seu propósito [intencionalidade] é necessário que as informações veiculadas sejam adequadas à situação comunicativa [informatividade].

O quadro a seguir ilustra quatro excertos em que aparecem ingredientes típicos das regiões norte e nordeste do Brasil, o que traz um desafio para a nova situação comunicativa em que a receita irá funcionar. Vejamos os exemplos:

<b>Vatapá (aluno A5)</b>			
<b>Intencionalidade e Informatividade</b>			
<b>Texto-fonte</b>			
<b>(a)</b> 1 <u>maço de jambu</u> cozido (opcional)			
<b>(b)</b> 300ml de <u>tucupi</u>			
<b>(c)</b> 1 colher (chá) de <u>pimenta de cheiro</u>			
<b>(d)</b> Sirva o vatapá acompanhado de arroz e <u>farinha d'água</u>			
<b>GT</b>	<b>1ª versão</b>	<b>2ª versão</b>	<b>Versão final</b>
<b>(a)</b> 1 <u>manejo</u> cocido <u>Jambu</u> (opcional)	<b>(a)</b> não traduziu esse trecho	<b>(a)</b> não traduziu esse trecho	<b>(a)</b> não traduziu esse trecho
<b>(b)</b> <u>Tucupi</u>	<b>(b)</b> 300 ml de	<b>(b)</b> 300 ml o	<b>(b)</b> 300 ml o

final deste trabalho.

300ml	<u>Tucupi</u> *(fijate en el preparo <a href="http://www.youtube">www.youtube</a> )	10.55 oz de <u>*Tucupi</u> (opcional) * (link de um vídeo sobre preparo do tucupi)	10.55 oz de <u>*Tucupi</u> (opcional) * (link de um vídeo sobre preparo do tucupi)
(c) 1 cucharadita <u>pimientos picantes</u>	(c) 1 cucharadita de <u>pimientos picantes</u>	(c) 1 cucharadita de <u>pimientos picantes</u>	(c) 1 cucharadita de <u>pimientos picantes</u>
(d) <u>Vatapá Sirva con harina de arroz y agua.</u>	(d) Sirva el <u>vatapá con harina y arroz</u>	(d) Sirva el <u>vatapá con harina y arroz</u>	(d) Sirva el <u>vatapá con harina de yuca y arroz</u>

No excerto (a), o texto-fonte sugere como ingrediente opcional um maço de *jambu*, que é uma erva típica da região norte do Brasil. Pelo fato de ser um ingrediente regional e de o leitor provavelmente ter dificuldade para encontrar o produto, o aluno prefere excluir o ingrediente da receita. Já o tradutor automático mantém o vocábulo em português e também indica que o ingrediente é opcional.

Com relação ao excerto (b), o tradutor automático mantém o termo *tucupi* na seção dos ingredientes. Porém, por se tratar de um caldo feito à base de mandioca, alimento típico da região norte do país, talvez uma escolha tradutória mais adequada nesse caso seria colocá-lo como ingrediente opcional, já que, provavelmente, seria difícil encontrá-lo em outras regiões e, sobretudo, fora do país. Na primeira versão, o aluno também mantém o ingrediente *tucupi* e sugere ao leitor que busque no *youtube* a forma de preparo do caldo. Já na segunda versão é disponibilizado para o leitor um link de um vídeo sobre o preparo do

*tucupi* e além da quantidade em mililitros que deve ser utilizada na receita, menciona-se também a unidade de medida *onça*. Ainda que o texto disponibilize estas informações novas com o objetivo de auxiliar o leitor na preparação do *tucupi*, o ingrediente é apontado como opcional.

No excerto **(c)** menciona-se a *pimenta-de-cheiro*, que é típica da região nordeste. Neste caso, o Google tradutor oferece uma tradução adequada ao contexto, uma vez que *pimientos picantes* deixa a critério do leitor acrescentar o tipo de pimenta de sua preferência ou de sua região. Como podemos observar, o aluno manteve a opção do tradutor automático também por considerar adequada ao contexto.

Com relação ao excerto **(d)** também surge um alimento típico da região norte do Brasil, que é a *farinha d'água*. Como vemos, o tradutor automático oferece a opção *harina de arroz*, que se trata de outro alimento. Na primeira e segunda versões do texto, o aluno menciona apenas o vocábulo *harina*, porém não especifica qual o tipo de farinha que seria indicado para servir com o vatapá. Então na versão final, o aluno sugere que o leitor sirva o vatapá com *harina de yuca* (farinha de mandioca), que também é um ingrediente típico brasileiro. Porém, como se trata de um acompanhamento, o preparo do vatapá não seria prejudicado, caso o leitor não consiga encontrar a farinha de mandioca.

Ainda com relação à **informatividade**, o quadro a seguir ilustra um pequeno texto que o aluno oferece ao leitor com o objetivo de apresentar, ainda que brevemente, alguma informação a respeito do vatapá.

<b>Vatapá (aluno A5)</b>
<b>Informatividade</b>
<i>El vatapá es un plato típico de los estados de Pará, Amazonas y Bahía. Su nombre también cambia; en Bahía, vatapá; en Pará y Amazonas: tacacá. Sea lo que quieras llamarlo, es un plato delicioso. Los brasileños de estas regiones a los domingos, se juntan con los amigos</i>

*y familia, miran al fútbol saboreando el Vatapá. Este plato maravilloso, toma un poco de tiempo para hacerlo, pero resulta encantador. ¿Quieres intentarlo? Fíjate en los ingredientes y en la preparación.*

Como podemos ver no texto, o aluno menciona que o vatapá é um prato típico muito saboroso de alguns estados do norte e nordeste do país. Informa também que a preparação do vatapá é demorada, porém incentiva o leitor a fazê-lo. Entretanto, é preciso destacar uma informação equivocada mencionada no texto: afirma-se que na Bahia o prato é conhecido como vatapá e nos estados do Amazonas e Pará, é chamado de tacacá. O vatapá tem uma consistência muito semelhante a um purê e o tacacá é um caldo feito com goma de tapioca, ou seja, os pratos não são iguais. Sendo assim, ao afirmar que ambos os pratos são os mesmos, oferece uma informação equivocada ao leitor estrangeiro.

O próximo elemento a ser observado é a **coesão**, que segundo Beaugrande & Dressler (1981) é responsável pela unidade formal do texto e é construída por mecanismos gramaticais e lexicais.

O quadro a seguir ilustra quatro fragmentos nos quais se observam falhas na coesão nas primeiras versões do texto e que são corrigidas na versão final da receita.

<b>Vatapá (aluno A5)</b>		
<b>Coesão</b>		
<b>1ª versão</b>	<b>2ª versão</b>	<b>Versão final</b>
<b>(a)</b> Este plato maravilloso toma un poco de tiempo para hacerlo, <u>an</u> resulta encantador. ¿ <u>Quieres</u>	<b>(a)</b> Este plato maravilloso toma un poco de tiempo para hacerlo, <u>pero</u> resulta encantador. ¿ <u>Quieres</u>	<b>(a)</b> Este plato maravilloso toma un poco de tiempo para hacerlo, <u>pero</u> resulta encantador. ¿ <u>Quieres</u>

<u>tratar?</u>	<u>intentarlo?</u>	<u>intentarlo?</u>
<b>(b)</b> Deja unos 3 minutos <u>para que la cáscara se afloja</u>	<b>(b)</b> Deja unos 3 minutos <u>para que la cáscara afloje.</u>	<b>(b)</b> Deja unos 3 minutos <u>para que la cáscara afloje.</u>
<b>(c)</b> Con la sobra del caldo, <u>disolva</u> la harina y espere el caldo formar una crema	<b>(c)</b> Con la sobra del caldo, <u>disolva</u> la harina y espere el caldo formar una crema	<b>(c)</b> Con la sobra del caldo, <u>disuelva</u> la harina y espere el caldo formar una crema
<b>(d)</b> <u>Pela</u> los camarones (...), <u>haga</u> un guiso (...), <u>ponga</u> los pimientos rojos	<b>(d)</b> <u>Pela</u> los camarones (...), <u>haz</u> un guiso (...), <u>ponga</u> los pimientos rojos	<b>(d)</b> <u>Pela</u> los camarones (...), <u>haz</u> un rehogado (...), <u>pon</u> los pimientos rojos

O excerto **(a)** menciona que o preparo do vatapá é demorado, porém é um prato muito saboroso e vale a pena o esforço de prepará-lo. Na primeira versão há o uso do advérbio *aun*, que significa *também, inclusive*, ou seja, não está adequado na oração, já que o advérbio não cumpre com a função desejada na frase. Em outras palavras, o texto pretende informar ao leitor que o prato é demorado para preparar, mas que por outro lado é muito saboroso. Sendo assim, o aluno substituiu o advérbio *aun* pela conjunção *pero*, cuja semântica está mais adequada ao propósito da frase.

Outra inadequação que aparece no mesmo parágrafo é a expressão *¿Quieres tratar?* a qual se dirige ao leitor com o objetivo de convidá-lo a preparar o prato. Como vemos, o verbo *tratar* não está adequado ao contexto, já que a ideia é incentivar o leitor a preparar o vatapá. Sendo assim, o aluno substituiu o verbo *tratar* por *intentar*, que cumpre o propósito da oração.

Já no excerto **(b)**, o uso da conjunção *para + que* na língua espanhola solicita o verbo no modo subjuntivo e não no modo indicativo

como o aluno o fez na primeira versão da receita: *para que la cáscara se afloja*. Outro ponto a destacar é o uso do verbo pronominal *aflojarse*, que se encontra adequado na primeira versão, porém o aluno na versão final acaba utilizando o verbo sem o pronome átono *se*: *para que la cáscara afloje*.

No fragmento **(c)** surge o verbo *disolver* que no contexto da oração deve ser conjugado no presente do modo indicativo. Na primeira e segunda versões, o verbo aparece conjugado com uma falha de ortografia e na última versão do texto o aluno faz a correção necessária e apresenta o verbo conjugado de forma adequada.

Já o excerto **(d)** apresenta uma alternância com relação ao uso de verbos no modo imperativo, já que no início da frase aparece o verbo *pelar* conjugado na segunda pessoa do singular (tú) e os demais verbos na mesma oração estão conjugados na segunda pessoa do singular (usted). Na segunda versão, o aluno corrige a conjugação do verbo *hacer*, porém ainda permanece o verbo *poner* conjugado na forma *usted*. É na última versão do texto todos os verbos aparecem conjugados no modo imperativo na segunda pessoa do singular (tú) de forma adequada e coerente com o restante do texto.

O próximo princípio a ser comentando é a **coerência**, que segundo Beaugrande & Dressler (1981) é considerado o elemento crucial da textualidade já que é responsável pelo sentido do texto, e resulta da manifestação dos princípios de **intencionalidade**, **informatividade** e **coesão** já analisados.

Como vimos até o momento, por meio das escolhas tradutórias realizadas pelo aluno, é possível perceber que o texto foi adquirindo coerência durante a reescrita, ou seja, os princípios de intencionalidade, informatividade e coesão foram revistos a cada versão com o objetivo de se obter um texto coerente ao seu propósito comunicativo.

<b>Vatapá (aluno A5)</b>
<b>Coerência</b>

O texto encontra-se coerente cumprindo com o seu propósito de divulgar a receita típica *Vatapá* ao público-alvo hispanofalante.

Com relação aos **elementos não-verbais**, que segundo Nord (2016) são códigos não linguísticos usados para complementar, ilustrar ou ainda intensificar uma mensagem, observa-se na receita quatro imagens que ilustram a Bahia através de uma foto de uma baiana utilizando traje típico, outra imagem com os ingredientes da receita e também das etapas do modo de preparo e finalmente uma imagem que ilustra o prato já preparado para ser servido. Como vemos, o aluno utilizou-se bastante dos recursos não-verbais para compor a sua receita e assim torná-la mais convidativa e atraente ao seu leitor.

<b>Vatapá (aluno A5)</b>	
<b>Elementos não-verbais</b>	
	

Já no que concerne aos **elementos suprasegmentais**, que segundo Nord (2016), são destaques no texto como negrito, ou itálico, o texto apresenta apenas negrito para destacar os vocábulos que se mantêm na língua do texto-fonte: vatapá e tucupi.

<b>Vatapá (aluno A5)</b>
<b>Elementos suprasegmentais</b>
Negrito: título da receita, vatapá e tucupi

Finalizadas as análises das três versões da tradução da receita, a seguir apresentamos a última etapa da SD que consiste na aplicação de um questionário com três perguntas abertas.

#### 4.5.6 Análise da 7ª etapa (aluno A5)

Para finalizar a SD aplicamos um questionário com três perguntas abertas com os seguintes propósitos: (i) conhecer as impressões dos alunos com relação ao uso da ferramenta Google Tradutor na realização das atividades no que concerne à reflexão sobre o processo tradutório; (ii) verificar as opiniões dos alunos no que se refere à produção textual em 3 versões (escrita como processo), e (iii) analisar em que medida a leitura de textos paralelos sobre receitas os auxiliou no processo tradutório.

O quadro abaixo ilustra as respostas do aluno A5 que são comentadas posteriormente.

<b>Questionário após SD receita culinária (aluno A5)</b>
<b>1) Você acredita que o uso da ferramenta Google Tradutor pode promover reflexão sobre aspectos linguísticos, culturais e tradutórios em sala de aula? Justifique a sua resposta.</b>
<b>Aluno 1:</b> <i>O google tradutor é uma ferramenta que apenas reconhece o código lingüístico. Porém, ele <u>serve para reflexão em sala de aula.</u></i>

para que o aluno perceba que algo falta e que ele(a) como tradutor não deve apenas reconhecer os códigos, mas refletir sobre o texto [grifo nosso]; para que propósito está sendo traduzido, quem será o leitor do texto, qual a bagagem de vida que esse leitor tem, que elementos que estão no texto é compartilhado por ele, etc.

**2) Qual é a sua opinião sobre trabalharmos a produção textual em 3 versões?**

**Aluno 1:** *Trabalhar com versões em produção textual é importante para perceber que escrever um texto é um processo* [negrito do aluno]. Na produção textual que fizemos, o primeiro processo foi uma tentativa de produzir refletindo em como seria aquela tradução para aquele contexto, e claro, quem são os leitores. No segundo, tivemos que deixar o mais próximo possível do gênero receita, com fotos e também medidas que devem ser usadas na receita. A terceira foi arrumar detalhes que ficaram faltando, além de corrigir os erros lingüísticos. **Com isso, percebemos que cada etapa nos engaja a refletir mais sobre determinados elementos que com certeza passariam despercebidos, ou não atingiria o objetivo que é a comunicação** [negrito do aluno].

**3) Comente em que te auxiliou a pesquisa de textos auxiliares em língua materna e língua estrangeira antes de começar a traduzir a receita.**

**Aluno 1:** *Os textos auxiliares foram de grande importância, pois eu não tinha nem mesmo o conhecimento de que o Vatapá também era conhecido tacaca, ou que ambos se referem ao mesmo prato. Não sabia que o prato também era muito popular no estado do Amazonas. Ou seja, foi importante para informar ao meu leitor os lugares em que o prato é popular. Outro ponto importante, foi a respeito das origens do prato. Pesquisando, percebi que existe uma certa rivalidade entre*

*os estados do Amazonas e Pará em relação ao surgimento do prato. E não querendo colocar o leitor em meio à briga, resolvi apenas dizer que o prato é muito popular nos três estados. A pesquisa também auxiliou quais termos específicos se deve usar no gênero, que tempo verbal se utiliza, etc.*

Com relação à primeira pergunta, o aluno relata que o uso do tradutor automático o fez refletir sobre o fato da tradução não se tratar de um ato mecânico de transpor palavras e sim de uma atividade na qual é preciso conhecer outros aspectos relevantes como por exemplo: ter consciência para quem se escreve o texto (leitor-alvo) e o propósito do texto para que se possa fazer escolhas tradutórias adequadas ao contexto.

No que concerne à segunda pergunta, o aluno ressalta já no início do seu depoimento que trabalhar a produção textual em três versões o levou a conceber a prática da escrita como um processo. Ressalta que essa forma de trabalhar o permitiu revisar o seu texto e repensar suas escolhas tradutórias visando uma comunicação mais eficaz com o leitor.

Na terceira e última pergunta do questionário, o aluno revela que a pesquisa em textos paralelos em LE e LM foram relevantes para a prática tradutória, pois ampliou seus conhecimentos acerca do gênero textual receita culinária e também sobre as origens e peculiaridades do prato típico.

Finalizadas as análises das receitas, a seguir tecemos algumas considerações acerca da recepção dos textos por três leitores hispanofalantes.

#### 4.6 RECEPÇÃO DAS TRADUÇÕES PELO PÚBLICO-ALVO HISPANOFALANTE

Com o objetivo de verificar se as receitas traduzidas pelos

participantes da pesquisa são compreensíveis por leitores hispanofalantes, enviamos por e-mail a três voluntárias as seguintes traduções: *Caldeirada de Tucunaré*, *Cuscuz Paulista* e *Arroz de carreteiro*. Juntamente com os textos, enviamos um pequeno questionário<sup>41</sup> para conhecer a opinião das voluntárias com relação à compreensão das receitas e também saber da relação que elas têm com a culinária.

As participantes são mulheres com idade entre 33 a 40 anos, sendo 2 delas de nacionalidade argentina e a outra de nacionalidade peruana. Duas delas revelam ter intimidade com a culinária e gostam de cozinhar, e uma delas informa que cozinha às vezes e tem pouca intimidade com a culinária.

A pergunta principal do questionário refere-se à compreensão dos textos e pede-se para as voluntárias relatarem as possíveis dificuldades de interpretação das receitas: *O texto está claro para você? Seria capaz de preparar o prato sem dificuldade? Em caso negativo, relate o que não ficou claro no texto que dificultou a sua compreensão.*

Vejamos a seguir alguns depoimentos das leitoras:

*El texto y las imágenes ilustrativas están perfectamente expuestos para ser capaz de preparar la comida.*

No que concerne aos **elementos não-verbais**, vemos que uma das leitoras afirma que as ilustrações juntamente com o texto escrito formaram um texto coerente para a sua construção de sentido.

No excerto a seguir, uma leitora comenta sobre o fato do texto apresentar duas variedades linguísticas para o mesmo ingrediente e que, segundo ela, foi relevante para a sua compreensão.

*(...) não entendi, num primeiro momento (...) Panceta, já que no Peru, em Lima, chamamos de Tocino. Porém com o*

---

41 O questionário completo encontra-se no apêndice D ao final deste trabalho.

*esclarecimento entre parêntese, ficou claro.*

Como vemos, os alunos optam por oferecer ao leitor dois léxicos (panceta e tocino) para se referirem ao que no Brasil chamamos de bacon ou toucinho. Neste caso, o **elemento suprasegmental parêntese** teve a função de mostrar ao leitor outra variedade para o vocábulo *panceta*. Dessa forma, ao oferecer duas variedades léxicas para o mesmo alimento, o texto pode dialogar com leitores hispanofalante de diferentes países.

Neste outro excerto, a leitora afirma que conseguiu construir sentido ao texto devido ao acréscimo de informações oferecidas pelo autor por meio de notas de rodapé. Como já vimos, a **informatividade** é um princípio que está relacionado ao conteúdo que será disponibilizado no texto, e o tradutor deve prever que informações são relevantes para a construção de sentido por parte do leitor.

*Preciso esclarecer que esse texto ficou bem compreensível e não teria problema em reproduzir a receita com os esclarecimentos feitos pelo autor (anotações pé de página). Sem esses esclarecimentos dificultaria um pouco a compreensão.*

Ainda que seja uma pequena amostra, por se tratar apenas de três leitoras, percebemos através de seus depoimentos que os textos cumpriram o seu propósito de comunicação, ou seja, os princípios de textualidade **intencionalidade, informatividade, coesão e coerência** são contemplados de maneira exitosa, uma vez que todas as leitoras afirmam que compreenderam os textos e relatam que não teriam dificuldades no preparo no prato.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa propõe um diálogo profícuo entre a tradução sob o viés funcionalista e o ensino de LE, tendo como foco a produção textual. Retomamos, neste momento, as perguntas de pesquisa apresentadas na introdução deste trabalho e discorreremos a seguir algumas considerações. A primeira pergunta proposta é a seguinte:

### **1. Qual a contribuição da Sequência Didática envolvendo atividades tradutórias sob a ótica funcionalista na produção textual de LE?**

A partir das produções textuais realizadas pelos participantes da pesquisa, constatamos que a SD proporciona uma reflexão sobre a produção textual entendida como processo. De acordo com Dolz, Noverraz et. al (2004), a SD propicia ao estudante vivenciar a produção textual de forma modular, ou seja, o fato da SD compreender várias etapas oferece ao aluno a possibilidade de (re)escrever o seu texto, (re)pensar suas escolhas léxicas quantas vezes forem necessárias para que o texto atinja o seu propósito. Neste sentido, o professor também tem a possibilidade de acompanhar o processo de escrita do aluno, alertando-o sobre determinados elementos que, por ventura, precisam ser refinados no texto, como por exemplo: no caso das receitas típicas brasileiras, quando surge um ingrediente típico de uma determinada região brasileira, o aluno/tradutor deve oferecer ao leitor opções de substituição por um ingrediente semelhante para que seja possível a realização do prato. Igualmente, o professor também tem a possibilidade de propor durante a realização da SD atividades para trabalhar dificuldades mais comuns apresentadas pelos estudantes, sejam elas relacionadas à forma ou à função do texto. Como vemos, o trabalho com a SD proporciona ao aluno uma aprendizagem ampliada sobre a produção textual, e dessa forma, o estudante vai percebendo que para

produzir um texto não basta ter apenas domínios linguísticos, pois estes, se não estiverem coesos e coerentes com a situação comunicativa, podem não cumprir a sua função, isto é, não estabelecem um diálogo com o leitor.

Como a base teórica da SD está ancorada no ensino de línguas por meio de gêneros textuais, propicia ao estudante conhecer e ampliar seus conhecimentos acerca dos gêneros, exercitando a prática da linguagem de acordo com uma determinada situação comunicativa. Assim como afirma Marcuschi (2008), quando nos apropriamos de um gênero textual, não aprendemos apenas códigos linguísticos e sim uma maneira de realizar linguisticamente objetivos específicos em determinadas situações sociais. Como vimos neste estudo, os estudantes tiveram a oportunidade de pesquisar receitas culinárias em língua espanhola com a finalidade de ampliar seus conhecimentos linguísticos e culturais acerca deste gênero. Nesta etapa, os alunos analisam como estão estruturadas as receitas, tanto nos aspectos linguísticos quanto na sua função. Esses textos de apoio, aos quais Britta Nord (apud Nord 2010) denomina *textos paralelos*, são fundamentais para que se possa ter contato com o gênero textual da cultura estrangeira, para que então o aluno tenha condições de produzir um texto-alvo cuja estrutura seja reconhecida pelo seu público-alvo e este possa construir sentido. Ainda com relação aos textos paralelos, os estudantes também pesquisaram em diferentes textos na LM sobre a temática da tradução, ou seja, cada dupla pesquisou características e peculiaridades sobre o prato típico que tinham que traduzir. De acordo com as análises das traduções e também por meio dos depoimentos dos estudantes no questionário após a conclusão da SD, percebemos que a pesquisa de textos paralelos em LM foi essencial para que os alunos pudessem ampliar seu conhecimento acerca do prato típico e também ancorar culturalmente alguns léxicos específicos da cultura brasileira, e dessa forma, oferecer um texto que dialogue com o público-alvo.

Resumidamente, a SD permite o trabalho com os gêneros

textuais, que são textos autênticos inseridos em determinados contextos sócio histórico-culturais, proporcionando ao estudante a prática da linguagem em diferentes situações comunicativas; proporciona a pesquisas em textos de apoio (textos paralelos) que auxiliam o estudante na produção escrita com relação ao conteúdo; propicia a reescrita do texto por meio das diversas etapas que constituem a SD, resultando num processo mais crítico e consciente. Sendo assim, permite ao aluno perceber que a elaboração de um texto exige um planejamento e uma série de fatores extralinguísticos exercem influência na tomada de decisão do escritor, como por exemplo: escolhas lexicais adequadas ao gênero textual e à situação comunicativa.

Todos os pressupostos teóricos comentados acerca da produção textual vão ao encontro da teoria funcionalista de tradução, pois como já vimos, o tradutor também necessita conhecer os fatores externos ao texto como por exemplo: o motivo da tradução, a quem se destina o texto, em qual meio será publicado, entre outros aspectos (DEMÉTRIO, 2014). Neste sentido, Nord (2016) afirma que traduzir não significa um ato mecânico de transpor códigos linguísticos e sim uma atividade complexa na qual o tradutor deve atuar como um mediador entre culturas. Em outras palavras, o tradutor deve prever que informações o seu leitor-alvo não compartilha e pensar em estratégias para ancorar culturalmente léxicos ou aspectos específicos da texto-fonte com o intuito de promover um diálogo com o leitor-alvo, resultando assim num texto funcional. Este olhar para a tradução observamos nas produções textuais dos alunos, que no decorrer da SD tiveram a oportunidade de refletir sobre suas escolhas tradutórias, pensando sempre numa comunicação efetiva com o seu leitor-final.

Pelo exposto, observamos que a proposta desta pesquisa proporcionou um diálogo reflexivo entre a teoria e a prática em sala de aula, ou seja, os estudantes tiveram contato inicialmente com textos teóricos sobre aspectos da produção textual/tradução e posteriormente colocaram em prática os conhecimentos adquiridos na realização da SD.

Dessa forma, acreditamos que o trabalho com a SD proporciona ao aluno vivenciar a produção textual como um processo reflexivo de tomada de decisões, levando-o a compreender o texto para além de suas margens e concebendo-o como uma prática social. Esta perspectiva, no nosso entendimento, propicia a ampliação dos conceitos de linguagem e texto, proporcionando um ensino de línguas mais reflexivo e crítico.

Neste momento, passamos a segunda pergunta de pesquisa:

## **2. Como um tradutor automático pode proporcionar reflexões sobre a atividade tradutória/produção textual?**

Sabemos que atualmente o aluno de LE pode contar com o auxílio da tecnologia para apoiar o seu aprendizado, visto que há diversos recursos disponíveis na internet, de forma gratuita e de fácil acesso. Ao realizar o teste piloto desta pesquisa, constatamos através de um questionário que 9 de 10 alunos do curso de Letras Espanhol/UFSC utilizam algum tradutor automático para a realização de tarefas acadêmicas, dentre elas, a produção textual. Levando em consideração este cenário, propomos em uma das etapas da SD o uso do Google Tradutor com os seguintes objetivos: (i) proporcionar ao alunos uma reflexão sobre os fatores intra e extralinguísticos que envolvem a tradução através de análise de textos traduzidos pela ferramenta; (ii) promover uma visão crítica sobre o uso da ferramenta e reconhecer suas limitações. Através das análises das receitas traduzidas pelo tradutor automático, constatamos que os alunos detectaram inúmeras inadequações oferecidas pela ferramenta que prejudicam a construção de sentido por parte do leitor-alvo. De acordo com Costa et al. (2012) o tradutor automático não consegue abarcar dimensões culturais em que a língua está inserida e por esta razão, diferentemente dos seres humanos a ferramenta não está habilitada para negociar e tomar decisões acerca de questões culturais. Neste sentido, os estudantes puderam perceber que a tradução não é somente um ato de transpor códigos de uma língua para

outra, visto que há elementos extratextuais que exercem influência nas escolhas tradutórias.

A partir do questionário aplicado ao final da SD verificamos que os alunos relatam que somente o uso do tradutor automático é insuficiente para se obter uma tradução adequada, já que eles perceberam, na prática, que a ferramenta apresenta limitações e a partir deste fato, é possível iniciar uma discussão acerca de outros fatores que envolvem o processo tradutório. Os alunos mencionam que trabalhar com o tradutor automático em sala de aula proporciona pesquisas em outros textos com a temática da tradução, seja para ampliar o seu conhecimento ou também para sanar dúvidas de vocabulário na LE. Neste sentido, avaliamos de forma positiva o uso do GT como estratégia à reflexão sobre a atividade tradutória, visto que proporciona aos alunos compreender que para produzir um texto é necessário conhecer além dos elementos linguísticos, combiná-los de forma coesa e coerente com a situação comunicativa em que o texto irá funcionar. Em suma, verificamos que a proposta de uso do GT auxilia o estudante de LE no seu processo de produção textual de maneira crítica e consciente.

Pelo exposto, constatamos que a nossa proposta permite trabalhar com a tradução em sala de aula de maneira reflexiva, propondo ao aluno uma visão ampliada sobre o texto e todos os elementos que o envolvem. A partir desta perspectiva, é possível propor o trabalho com diferentes gêneros textuais, proporcionando ao aluno vivenciar diversas práticas sociais e, dessa forma, ampliar o seu repertório linguístico-cultural tanto em LM quanto na LE.

Como vimos na Introdução deste trabalho, o cenário brasileiro carece de pesquisas com esta temática e, sendo assim, este estudo pretende ampliar e reforçar a necessidade da retomada da tradução de forma que permita o aluno vivenciar uma aprendizagem de LE mais crítica e reflexiva.



## REFERÊNCIAS

ABREU, Juliana de. Receitas culinárias alemãs e austríacas no foco da tradução cultural: uma análise funcionalista. 2014. 132 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2014.

ALBIR, Hurtado. La traducción en la enseñanza comunicativa. Cable: Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Madrid, 1988. p. 42-45.

AIO, M. O caso AF447: o jornalista como tradutor de fatos nas culturas brasileira e portuguesa . Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis, 2012.

AZENHA JR., J. O lugar da tradução na formação em letras: algumas reflexões. *Cadernos de Tradução*. v. 17, n. 1, 2006, p. 157-188.

BAILER, C.; TOMITCH, L. B. & D'ELY, R. C. S. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. *Revista Intercâmbio*, v. XXIV: 129-46, 2011. São Paulo.

BARRIENTOS, B. R. A Tradução do Humor Feminino nas tiras de Maitena pelo viés funcionalista. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis, 2014.

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

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. Ulrich. *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona: Ariel, 1981.

BENTES, A.C. *Linguística textual*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 245-285.

BDTD, BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/vufind/>> Último acesso em: 25 out. 2017.

BONINI, A. Gêneros e projetos de trabalho no livro didático: uma análise de dois manuais. In: 6º Encontro do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul - CELSUL, 2004, Florianópolis. *Resumos do 6º CELSUL*. Florianópolis: DLLV/UFSC, 2004. v. 1. p. 25.

BRANCO, S. A tradução como ferramenta linguístico-cultural. *Revista Fragmentos*, v. 22 n. 1, p. 009/025 Florianópolis/ jan - jun/ 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 2000.

COSTA, M. J. R. D.; ZIPSER, M. E.; POLCHLOPEK, S.O (re)conhecimento da tradução em sala de aula: sobre uma experiência prática com o tradutor automático online. *Linguagem e Ensino*, v. 15, p. 365-386, 2012.

COSTA, T. B. A influência da ferramenta digital “Google Tradutor” no processo de aprendizagem de língua inglesa. Domínios de lingu@gem. Revista Eletrônica de Linguística. Volume 6, - nº 2 – 2º Semestre 2012 Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/18287>>. Acesso em: out. 2015

CRISTÓVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, E.L. Gêneros Textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros Textuais: reflexões e ensino. 2ª ed. Lucerna: Rio de Janeiro, 2006.

CRISTÓVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p.105-116

DELL’ISOLA, R. Retextualização de gêneros escritos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

DEMÉTRIO, A. P. C. A tradução como retextualização: uma proposta para o desenvolvimento da produção textual e para a resignificação da tradução dentro do ensino de LE. Dissertação de mestrado do Programa de Pós- Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis, 2014

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. Em: Gêneros orais e escritos na escola. ROJO, Roxane e CORDEIRO, Gláís S. (Tradução e Organização.). Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-147.

FERREIRA, F. T. A representação cultural do fato noticioso: a tradução

e suas refrações. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

FOLSTER, L. Textos culturais específicos: as traduções nas tiras de Mafalda para o português. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis, 2013.

GONÇALVES, A. Os gêneros textuais na escola: da compreensão à produção. Dourados: UFGD, 2011

GIRACCA, M. N. Os culturemas presentes nos folhetos turísticos da Região Sul do Brasil: as técnicas utilizadas pelos tradutores . Dissertação de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis, 2013.

\_\_\_\_\_. O uso da sequência didática em aula de língua estrangeira como um processo tradutório: do relato pessoal ao glossário. Florianópolis, 2017. Tese de doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.

GOOGLE TRADUTOR. Tradutor automático. Disponível em:<[www.translate.google.com.br](http://www.translate.google.com.br)>. Acesso em: 10 jan. 2014.

SOBRAL et al. Tradução: a (re)produção de sentido In: IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - CELSUL, 2010, PALHOÇA. Anais do 9º ENCONTRO DO CELSUL, 2010.

KOCH, I. G. V. O texto: construção de sentidos. Organon. Porto Alegre,

v. 9, n. 23, p.21-7, 1995

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. A Coerência Textual. 17ª ed. São Paulo; Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V.O Texto e a Construção dos sentidos. 9ªed. São Paulo; Contexto, 2010.

LAIÑO, M. J. A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade. Tese de Doutorado do Programa de Pós- Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis, 2014.

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

LOUSADA, E. G. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONÍSIO, A. P. ; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs) Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editora, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros Textuais: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006

\_\_\_\_\_. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M.<sup>a</sup> Auxiliadora (Org.s.). In: Gêneros textuais & ensino. Ed. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p.

MELO, N. T. Texto e contexto na construção de sentidos: a tradução sala de aula de LE. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis, 2012.

MOITA LOPES, L.P. Oficina de Lingüística Aplicada. São Paulo:Mercado de Letras, 1996.

NORD, C. Text analysis in translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis. Atlanta: Rodopi, 1991.

\_\_\_\_\_. La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción. Puentes no 9, março 2010, p.9-18. Disponível em: <<http://wdb.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub9/03-Christiane-Nord.pdf>> Acesso: maio de 2015

\_\_\_\_\_. Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática. Coordenação da tradução e adaptação de Meta Elisabeth Zipser. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

PEDRA, N. T. S.; BOHUNOVSKY, R. El general de brigada es um tipo de caramelo – tradução automática e aprendizagem cultural. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 27, p. 243-260, 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p243>> Acesso em 10 out. 2014.

POLCHLOPEK, S. A. A Interface Tradução-Jornalismo: Um Estudo de Condicionantes Culturais e Verbos Auxiliares Modais sobre Textos Comparáveis das Revistas Veja e TIME. Dissertação de Mestrado do

Programa de Pós- Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis, 2005.

REISS, Katharina, VERMEER, J. Hans. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid: Universitaria, 1996.

SALES, S. G. . Tradução automática: os processos da tradução mediada por computador. Saberes em perspectiva, v. 1, 2011, p. 19-37.

SIGLE, C. Tradução Pedagógica: a influência de textos paralelos em atividades tradutórias no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, (Mestrado em Estudos da Tradução) –Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, SC, 2014.

SILVA, C. K. Mobilizando as competências em língua inglesa com os tradutores eletrônicos (TES.) Revista Desempenho, ano 10, n. 16, dezembro/2011.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. ALFA Revista de Linguística, São Paulo, v.51, n.2, p. 39-79, 2007.

\_\_\_\_\_. Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1991.

ZIPSER, M. E. Do fato à reportagem: as diferenças de enfoque e a tradução como representação cultural. (Tese de doutorado). São Paulo: USP, 2002.

ZIPSER, M. E. Estudos da tradução II / Livro EaD. Meta Elizabeth Zipser, Silvana Ayub Polchlopek, Eleonora Frenkel. - Florianópolis, SC: UFSC/CCE, 2009.

**ANEXO A – Caldeirada de Tucunaré (dupla A1)**

<b>Texto-fonte em português</b>	<b>Texto traduzido pelo Google Tradutor</b>
<p><i>Caldeirada de Tucunaré do Amazonas</i></p> <p>Ingredientes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 kg de tucunaré</li> <li>- 4 limões</li> <li>- 4 dentes de alho</li> <li>- 2 cebolas cortadas em 4 partes</li> <li>- 2 tomates cortados em 4 partes</li> <li>- 1 maço de cheiro-verde (coentro, cebolinha e chicória) picados bem pequenos</li> <li>- 1 pimentão verde em tiras grossas</li> <li>- 3 batatas médias descascadas e cozidas cortadas ao meio</li> <li>- 4 ovos cozidos e descascados</li> <li>- 1 colher (sopa) de colorau</li> <li>- 1 L de água fervente</li> <li>- azeite, sal e pimenta-do-reino a gosto</li> </ul> <p>Modo de Preparo</p> <p>Corte o tucunaré, previamente sem escamas, sem barbatanas, sem nadadeiras e sem vísceras, em três partes distintas (rabo, meio e</p>	<p>Estofar el Amazonas Peacock Bass</p> <p>Ingredientes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 kg de pavón</li> <li>- 4 limones</li> <li>- 4 dientes de ajo</li> <li>- 2 cebollas , cortadas en 4 trozos</li> <li>- 2 tomates , cortados en 4 trozos</li> <li>- 1 manojo de olor - verde ( cilantro , cebolla y achicoria) picado muy pequeño</li> <li>- 1 pimiento verde en tiras gruesas</li> <li>- 3 papas medianas peladas y hervidas reducen a la mitad</li> <li>- Simplemente cocidas y peladas 4 huevos</li> <li>- 1 cuchara ( sopa) de pimentón</li> <li>- 1 L de agua hirviendo</li> <li>- Aceite de oliva , sal y pimienta , al gusto reino</li> </ul> <p>¿Cómo se prepara</p> <p>Cortar tucunaré previamente sin escalas , aletas, sin aletas y eviscerado en tres partes bien diferenciadas ( cola, cabeza y</p>

cabeça). Lave bem o peixe com 2 limões e tempere-os com 2 dentes de alho amassados, azeite, sal, pimenta-do-reino e deixe tomar gosto por meia hora. Em uma panela alta refogue o alho, a cebola, o pimentão, o tomate, metade do cheiro-verde no azeite até a cebola murchar, acrescente o colorau e a água e deixe ferver. Acrescente o sal e prove. Acrescente a esse caldo o peixe sem o marinado (é importante colocar somente o peixe desprezando o caldo do limão) deixe cozinhar por quinze minutos até que a carne do peixe esteja cozida e firme (cuidado para que a carne do peixe não cozinhe demais e desfie) então acrescente a outra metade do cheiro verde, apague o fogo e deixe a panela tampada por cinco minutos. Sirva com arroz branco, pirão feito com o caldo do peixe e farinha de mandioca, limão e pimenta murupi.

<<http://cybercook.com.br/receita-de-caldeirada-de-tucunare-do-amazonas-r-99-27310.html>>

Acesso em 27/03/2014

medio) . Enjuague el pescado con 2 limones y sazonar con 2 dientes de ajo machacados , aceite de oliva , sal, pimienta negro y dejar marinar reino durante media hora . En un alto sofría cacerola (não aparece “alho”) , la cebolla , el pimentón, el tomate, la mitad oliendo cebolla verde en aceite de oliva hasta que se ablanden , añadir el pimentón y el agua y se deja hervir . Agregue la sal y el sabor . A esto se añade el caldo de pescado sin el adobo (es importante que sólo puso a los peces de desechar el jugo de limón) cocinar durante quince minutos hasta que la carne del pescado se cocina y firme ( tenga cuidado de que la carne no se cocine demasiado el pescado y triturar ) a continuación, agregar la otra mitad del perejil , apagar el fuego y dejar la sartén tapada durante cinco minutos. Servir con arroz blanco, potaje elaborado con caldo de pescado y harina de yuca , limón y pimienta Murupi .

### 1ª versão (dupla A1)

#### *Calderada de Tucunaré*

2 kilos de **tucunaré** (pez típico de agua dulce en la región norte y nordeste de Amazonia)

4 limones

4 dientes de ajo

2 cebollas cortadas en 4 trozos

2 tomates cortados en 4 trozos

1 manojo de cilantro, cebolleta, achicoria, picados **bien** pequeños

1 pimiento verde en tiras gruesas

3 papas medianas, peladas, hervidas y **cortadas** a la mitad

4 huevos hervidos y pelados

15g de pimentón

1 litro de agua hirviendo

Aceite de oliva, sal y pimienta negra al gusto.

#### ¿Cómo preparar?

Cortar el tucunaré previamente sin escamas, sin aletas y eviscerado en tres partes bien diferenciadas (cola, medio y cabeza). Lavar el pescado con 2 limones y sazonar con 2 dientes de ajos machacados, aceite de oliva, sal, pimienta negra y dejar **marinar** durante media hora. En una olla alta, rehogar el ajo, la cebolla, el pimiento verde, el tomate, mitad del **manejo de cilantro, cebolleta y achicoria** en el aceite hasta que la cebolla **marchite**, acrecentar el pimentón, el agua y dejar que hierva. Acrecentar la sal y probar. Añadir al caldo el pescado **sin el marinado** (es importante poner solamente el pescado sin el caldo de limón). Cocinar por 15 minutos hasta que la carne del pescado esté cocida y firme (cuidado para que la carne del pescado no cocine demasiado y deshile) luego acrecentar la otra mitad del **manejo de cilantro, cebolleta y achicoria**, apagar el fuego y dejar la olla cerrada por 5 minutos. Servir con **arroz blanco**,

*pirão* hecho con caldo de pescado y harina de yuca, limón y pimienta *murupi*.

## 2ª versão (dupla A1)

### Región Norte – Caldeirada de Tucunaré do Amazonas

La *caldeirada de peixe* (o simplemente *caldeirada*) es un cocido tradicional de la cocina portuguesa y gallega elaborado con diferentes pescados cocidos juntos en un caldero. Aquí se presentará una versión brasileña de la receta, preparada con *tucunaré*, un pez típico de la Amazonia.



### Caldeirada de Tucunaré do Amazonas

#### Ingredientes

2 kilos de *tucunaré* (pez típico de agua dulce en la región norte y nordeste de Amazonia)  
 4 limones  
 4 dientes de ajo  
 2 cebollas cortadas en 4 trozos  
 2 tomates cortados en 4 trozos  
 1 manojo de cilantro, cebolleta, achicoria, picados bien pequeños  
 1 pimiento verde en tiras gruesas  
 3 papas medianas, peladas, hervidas y cortadas a la mitad  
 4 huevos cocidos y pelados  
 15g de pimentón  
 1 litro de agua hirviendo  
 Aceite de oliva, sal y pimienta negra al gusto.

### ¿Cómo preparar?

Cortar el *tucunaré*\* previamente sin escamas, sin aletas y sin vísceras en tres partes distintas (cola, medio y cabeza). Lavar el pescado con 2 limones y sazonar con 2 dientes de ajos machacados, aceite de oliva, sal, pimienta negra y dejar marinar durante media hora. En una olla alta, rehogar el ajo, la cebolla, el pimiento verde, el tomate, mitad del manojó de cilantro, cebolleta y achicoria en el aceite hasta que la cebolla se ablande, acrecentar el pimentón, el agua y dejar que hierva. Acrecentar la sal y probar. Añadir al caldo el pescado sin el marinado (es importante poner solamente el pescado sin el caldo de limón). Cocinar por 15 minutos hasta que el pescado esté cocido y firme (cuidado para que el pescado no cocine demasiado y deshile) luego acrecentar la otra mitad del manojó de cilantro, cebolleta y achicoria, apagar el fuego y dejar la olla cerrada por 5 minutos. Servir con arroz blanco, *pirão*\* hecho con caldo de pescado y harina de yuca, limón y pimienta *murupi*\*\*\*.

\*Se puede sustituir el tucunaré por otros pescados generalmente utilizados para la preparación de la *caldeirada* como rodaballo, congrio, merluza, raya, etc, es decir, *pescados de roca* que aguantan bien una cocción.

\*\* El *pirão* es una papilla de harina de yuca hecha mezclando ésta con agua o caldo caliente. En Brasil el *pirão* puede prepararse con distintos tipos de caldos. El más común se hace con una mezcla de harina de yuca y agua en la que se ha cocido pescado, formando una papilla viscosa que se toma como acompañamiento del plato principal.

\*\*\* Es una especie de chile cultivada en Brasil en las regiones de

Amazonia y Pará. Es una pimienta pequeña, de color amarillo, dividida en gajos y de sabor muy picante.

### Versão final (dupla A1)

#### Región Norte – Caldeirada de Tucunaré do Amazonas

La *caldeirada de peixe* (o simplemente *caldeirada*) es un cocido tradicional de la cocina portuguesa y gallega elaborado con diferentes pescados cocidos juntos en un caldero. Aquí se presentará una versión brasileña de la receta, preparada con *tucunaré*, un pez típico de la Amazonia.



#### Ingredientes

- 2 kilos de *tucunaré* (pez típico de agua dulce en la región norte y nordeste de Amazonia)
- 4 limones
- 4 dientes de ajo
- 2 cebollas cortadas en 4 trozos
- 2 tomates cortados en 4 trozos
- 1 manojo de cilantro, cebolleta, achicoria, picados bien pequeños
- 1 pimiento verde en tiras gruesas
- 3 papas medianas, peladas, hervidas y cortadas a la mitad
- 4 huevos cocidos y pelados
- 15g de pimentón
- 1 litro de agua hirviendo

Aceite de oliva, sal y pimienta negra al gusto.

¿Cómo preparar?

Cortar el *tucunaré*\* previamente sin escamas, sin aletas y sin vísceras en tres partes distintas (cola, medio y cabeza). Lavar el pescado con 2 limones y sazonar con 2 dientes de ajos machacados, aceite de oliva, sal, pimienta negra y dejar marinar durante media hora. En una olla alta, rehogar el ajo, la cebolla, el pimiento verde, el tomate, mitad del manojo de cilantro, cebolleta y achicoria en el aceite hasta que la cebolla se ablande, acrecentar el pimentón, el agua y dejar que hierva. Acrecentar la sal y probar. Añadir al caldo el pescado sin el marinado (es importante poner solamente el pescado sin el caldo de limón). Cocinar por 15 minutos hasta que el pescado esté cocido y firme (cuidado para que el pescado no cocine demasiado y deshile) luego acrecentar la otra mitad del manojo de cilantro, cebolleta y achicoria, apagar el fuego y dejar la olla cerrada por 5 minutos. Servir con arroz blanco, *pirão*\*\* hecho con caldo de pescado y harina de yuca, limón y pimienta *murupi*\*\*\*.

\* Se puede sustituir el *tucunaré* por otros pescados generalmente utilizados para la preparación de la *caldeirada* como rodaballo, congrio, merluza, raya, etc, es decir, *pescados de roca* que aguantan bien una cocción.

\*\* El *pirão* es una papilla de harina de yuca hecha mezclando ésta con agua o caldo caliente. En Brasil el *pirão* puede prepararse con distintos tipos de caldos. El más común se hace con una mezcla de harina de yuca y agua en la que se ha cocido pescado, formando una papilla viscosa que se toma como acompañamiento del plato principal.

\*\*\* Es una especie de chile cultivada en Brasil en las regiones de Amazonia y Pará. Es una pimienta pequeña, de color amarillo, dividida en gajos y de sabor muy picante.

**ANEXO B – Filé de peixe com banana-da-terra (dupla A2)**

<b>Texto-fonte – português</b>	<b>Texto traduzido pelo Google Tradutor</b>
<p><i>Filé de peixe com banana da terra e farofa de cenoura com coco</i></p> <p>Tempo de Preparo: De 30 minutos a 1 hora            Porções: Servem 4 pessoas            Tipo: Prato Principal</p> <p>Ingredientes            6 Unidade(s) Filés de pescada            1 Xícara(s) Água            2 Cubo(s) Caldo de camarão com cheiro-verde Knorr Vitale            3 Colher(es) de sopa Azeite de oliva            1 Unidade(s) Cenoura pequena ralada no ralo grosso            1/2 Xícara(s) Coco ralado            1 Xícara(s) Farinha de milho amarela            1 Colher(es) de sopa Açúcar            2 Unidade(s) Bananas-da-terra cortadas em fatias finas</p> <p><b>Modo de preparo</b>            Preaqueça o forno em temperatura média (180°C).            Coloque o peixe em um refratário</p>	<p><i>Filete de pescado con plátanos y zanahorias farofa con coco</i></p> <p>Tempo de Preparación : De 30 minutos a 1 hora            Raciones: Para 4 personas            Tipo: Plato Principal</p> <p>Ingredientes            6 Unidad ( s ) de filetes de merluza            1 taza ( s ) de agua            Cube 2 ( s ) Estofado de camarones con olor a verde Knorr Vitale            3 Cuchara ( s ) de aceite de oliva            Sopa (sopera)            1 Unidad ( s ) de zanahoria rallada pequeña en la gran fuga de De coco 1 /2 taza ( s ) rallado            1 taza ( s ) de harina de maíz amarillo            1 cucharada ( s ) cucharada (sopera) de azúcar            2 Unidad ( s ) Bananas el terreno en rodajas finas</p> <p><b>Método de preparación</b>            Precalentar el horno a temperatura</p>

<p>médio (31 x 19 cm). Reserve.  Ferva meia xícara (chá) da água e esfarele os cubos de caldo de camarão com cheiro-verde KNORR VITALIE.  Regue o peixe com o caldo dissolvido e leve ao forno por 15 minutos. Retire do forno e reserve o peixe e o caldo separadamente.  Em uma frigideira, aqueça o azeite em fogo médio e refogue a cenoura e o coco por 3 minutos. Junte o caldo reservado, a água restante e ferva por 2 minutos. Reserve.  Em uma frigideira, polvilhe o açúcar e coloque as bananas, deixe dourar de um lado e vire delicadamente para dourar o outro.  Em um prato arrume os filés de peixe, as fatias de banana e ao lado a farofa. Sirva quente.  variação: Se desejar, acrescente salsinha picada na farofa.  Dica: Se preferir, em uma travessa prepare uma cama com a farofa, coloque o peixe e cubra com a banana. Sirva quente.</p> <p><a href="http://www.portalvital.com/receitas/peixes-e-frutos-do-mar/file-de-peixe-com-banana-da-terra-e-">http://www.portalvital.com/receitas/peixes-e-frutos-do-mar/file-de-peixe-com-banana-da-terra-e-</a></p>	<p>media ( 180 ° C ) .  Coloque el pescado en un medio refractario ( 31 x 19 cm ) . Libro.  Hervir media taza ( té ) de agua y desmenuzar el cubitos de caldo de camarón con olor a verde KNORR Vitalie .  Rocíe el pescado con disuelto y hornear durante 15 minutos caldo.  Retirar del horno y dejar de lado el pescado y el caldo por separado.  En una sartén, caliente aceite de oliva a fuego medio y sofría la zanahoria y coco durante 3 minutos. Agregue el caldo reservado , el resto del agua y hervir durante 2 minutos. Libro.  En una sartén, espolvoree el azúcar y colocar las bananas , dejar que se dore por un lado y girar suavemente para dorar el otro .  En una fuente para arreglar los filetes , rodajas de plátano y al lado del faro. Servir caliente .  Variación : Si lo desea, agregue el perejil picado en el faro.  Sugerencia: Si lo prefiere, en una bandeja con una cama de preparar el streusel , coloque el pescado y cubrir con los plátanos. Servir caliente .</p>
--	--

<a href="#">farofa-de-cenoura-com-coco &gt;</a> Acesso em 03/04/2014	
---	--

**1ª versão (dupla A2)**

*Filete de pescado con plátano verde y harina mezclada a zanahoria con coco*

Tiempo de preparo: 30 minutos a 1 hora

Pociones: Sirve 4 personas

Tipo: Plato Principal

**Ingredientes**

6 Unidades filetes de pescada

1 vaso de Agua

2 Cubos Caldo de camarón

3 cucharas de sopa Aceite

1 Unidad de zanahoria pequeña rallada en rallador grueso

1/2 vaso de coco rallado

1 vaso de harina de maíz

1 cucharita de Azúcar

2 Unidades Bananas verdes cortadas en tajadas finas

**Modo de preparación**

Caliente el horno hasta la temperatura de 180° C

Coloque el pescado en un refractario medio (31 x 19 cm).

Hierva medio vaso de agua y pulveriza los cubos de caldo de camarón junto con el tempero de pescado (a su gusto).

Regué el pescado con el caldo y lleve al horno por 15 minutos.

Retire del horno y deje el pescado y el caldo separados.

En un sartén, caliente el aceite en fuego medio y guise la zanahoria y el coco por 3 minutos. Junte el caldo reservado, el agua restante e hierva por 2 minutos.

En un sartén, polvoreé el azúcar y coloque los plátanos, deje dorar de un lado y vire delicadamente para dorar el otro.

En un plato arregle los filetes de pescado, las tajadas de plátano e al lado de la harina.

Sirva caliente.

variación: Se queréis, añade perejil picada en la harina.

## 2ª versão (dupla A2)



### História do prato

A gastronomia diz muito da cultura e tradição de um povo/lugar.

O nosso prato é típico da cidade de Cuiabá (Mato Grosso), que por sinal o nome mesmo da capital mato-grossense, Cuiabá, na língua indígena local significa local de pesca.

Os peixes mais utilizados para este prato são: o pacu (assado ou frito), o pacupeba, o dourado e o pintado.

A banana utilizada para o preparo do prato normalmente é a da terra. Ela é cortada em rodela

e depois frita. Depois se pode misturar a farinha de mandioca se transformando na farofa de banana.

“A culinária do Centro-Oeste recebeu também grande contribuição dos bandeirantes e garimpeiros, que entraram na região trazendo suas provisões. Assim, pela fronteira de Minas Gerais chegaram o feijão-tropeiro, o toucinho e a banha de porco, enquanto os gaúchos trouxeram seu delicioso arroz de carreteiro. A proximidade com a fronteira do Paraguai despertou o gosto pelo mate gelado e pela chipa, uma variante do pão de queijo mineiro.” Comenta o autor.

La comida dice mucho de la cultura y la tradición de un pueblo / lugar.

Nuestro plato es típico de la ciudad de Cuiabá (Mato Grosso), que por cierto, incluso el nombre de la capital de Mato Grosso, Cuiabá, en la lengua indígena local significa lugar de pesca.

El plátano utilizado para la preparación del plato es generalmente la verde. Ella se corta y luego frito. Entonces usted puede mezclar la harina de yuca farofa convirtiéndose en la banana.

"La cocina de la región central también recibió grandes contribuciones de los pioneros y exploradores que entraron en la región con lo que sus disposiciones. Por lo tanto, la frontera de Minas Gerais llegó frijol tropero, tocino y grasa de cerdo, mientras que los gauchos llevaron su delicioso arroz Wagoner. La proximidad con la frontera de Paraguay despertó el gusto por el té helado o chipa, una variante de Minas pan de queso."Comentó el autor.

Filete de pescado con plátano verde y harina mezclada a zanahoria con coco

Tiempo de preparo: 30 minutos a 1 hora

Porciones: Sirve 4 personas

Tipo: Plato Principal

### **Ingredientes**

6 Unidades de filetes de pescado

1 taza de Agua

2 Cubos Caldo de camarón

3 cucharas de sopa Aceite

1 Unidad de zanahoria pequeña rallada en rallador grueso

1/2 taza de coco rallado

1 taza de harina de maíz

1 cucharas de Azúcar

2 Unidades plátanos verdes cortadas en tajadas finas

### **Modo de preparación**

Pre caliente el horno hasta la temperatura de 180° C

Coloque el pescado en un refractario medio (31 x 19 cm).

Hierva medio vaso de agua y disuelva los cubos de caldo de camarón.

Marine el pescado con el caldo y lleve al horno por 15 minutos. Retire del horno y deje el pescado y el caldo separados. En una sartén, caliente el aceite en fuego medio y rehogue la zanahoria y el coco por 3 minutos. Junte el caldo reservado, el agua restante e hierva por 2 minutos. (Reserve). En un sartén, polvoree el azúcar y coloque los plátanos, deje dorar de un lado y vire delicadamente para dorar el otro. En un plato arregle los filetes de pescado, las tajadas de plátano e al lado de la “farofa”. Sirva caliente. variación: Se quiere, añada perejil picado en la harina.

### Versão final (dupla A2)

#### **Filete de pescado con plátano verde y harina de maíz con zanahoria y coco**

La comida dice mucho de la cultura y la tradición de un pueblo, por ejemplo en la región centro-oeste se tiene como herencia la culinaria indígena y se usa mucho la harina de yuca. También heredaron costumbres alimentares de países cercanos, como la sopa paraguaya y las salteñas bolivianas.



La receta Filete de pescado con plátano verde y harina de maíz con zanahoria y coco es típica la ciudad de Cuiabá (Estado de Mato Grosso). Cuiabá, en la lengua indígena local significa lugar de pesca. Es utilizado para la preparación del plato el plátano verde frito. Si desea, se puede mezclar el plátano con harina de yuca convirtiéndose en *farofa*.

#### **Sigue abajo la receta:**

Tiempo de preparo: 30 minutos a 1 hora

Porciones: Sirve 4 personas

Tipo: Plato Principal

#### **Ingredientes**

6 Unidades de filetes de pescado

1 taza de Agua

2 Cubos Caldo de camarón

3 cucharas de sopa Aceite

1 Unidad de zanahoria pequeña rallada en rallador grueso

1/2 taza de coco rallado  
1 taza de harina de maíz  
1 cuchara de Azúcar  
2 Unidades plátanos verdes cortadas en tajadas finas

**Modo de preparación:**

Precaliente el horno hasta la temperatura de 180° C; después coloque el pescado en un bol medio (31 x 19 cm); hierva medio vaso de agua y disuelva los cubos de caldo de camarón.

Marine el pescado con el caldo y llévelo al horno por 15 minutos; después retire del horno y deje el pescado y el caldo separados; en una sartén, caliente el aceite en fuego medio y rehogue la zanahoria y el coco por 3 minutos. Junte el caldo reservado, el agua restante e hierva por 2 minutos. (Reserve).

En una sartén, polvoree el azúcar y coloque los plátanos, deje dorar de un lado y vire delicadamente para dorar el otro. En un plato arregle los filetes de pescado, las tajadas de plátano y al lado la farofa.

Sirva caliente.

Variación: Se quiere, añada perejil picado en la *farofa*.

**ANEXO C – Arroz de carreteiro (dupla A3)**

<b>Texto-fonte em português</b>	<b>Texto traduzido pelo Google Tradutor</b>
<p><i>Arroz de carreteiro (receita dos tropeiros)</i></p> <p><b>Ingredientes para 20 pessoas:</b>            5 kg de charque*** (carne seca) de 1. com gordura;            1 kg de linguiça pura e maturada (opcional);            1,6 kg de arroz amarelão;            5 Cebolas grandes;            10 dentes de alho;            200 gr de toucinho ou bacon;            Sal e pimenta.</p> <p><b>Como fazer</b>            Dessalgue o charque já cortado em pequenos cubos, sem fervê-lo, colocando-o numa vasilha com água, que deverá ser trocada a cada duas horas; (+- 12 horas). Coloque o arroz de molho, sem lavá-lo.            Corte a linguiça em rodelas, frite-as e reserve sem o excesso de gordura;            De preferência numa panela de ferro ou outra de parede grossa, derreta o toucinho (bacon), e doure</p>	<p>Arroz Wagoner (arrieros de ingresos)</p> <p>Ingredientes para 20 personas:            5 kg *** cecina ( carne seca ) 1 . con grasa ;            1 kg de salchicha pura y madurado ( opcional);            1,6 kg de arroz color amarillento ;            5 cebollas grandes ;            10 dientes de ajo ;            200 gr de panceta o tocino ;            Sal y pimienta.</p> <p><b>Cómo hacer</b>            Dessalgue la cecina ya cortada en cubos pequeños , hervir sin ponerlo en un vasilha con agua , lo que se debe cambiar cada dos horas ; ( + - 12 horas). Ponga la salsa de arroz sin lavar . Cortar las salchichas en rodajas , se fríen y el libro sin el exceso de grasa ;            Preferiblemente en una olla de hierro u otro muro grueso , derretir la grasa ( tocino) , y saltear el ajo y</p>

<p>o alho e a cebola. Após, coloque o charque, a linguiça já frita (opcional) e a pimenta a gosto, acrescentando +- 1 litro de água. Deixe cozinhar no mínimo por 30 minutos, colocando em seguida o arroz. Verifique o sal e a água, completando-os se necessário. Sirva em seguida.</p>	<p>la cebolla . Después , ponga la carne seca , la salchicha ya frito (opcional) y pimienta al gusto , añadir + - 1 litro de agua. Cocine a fuego lento por lo menos 30 minutos después de aplicar el arroz. Rectificar de sal y agua , que complementa en caso necesario . Servir a la vez.</p>
<p><b>DICAS:</b></p>	<p>Consejos:</p>
<p>O charque + maturado acentua o paladar e torna o arroz de carreteiro mais original;</p>	<p>La madurado carne seca + acentúa el sabor y hace que el arroz más exclusivo Wagoner ;</p>
<p>Coloque o tempero verde num recipiente para que cada um se sirva a gosto;</p>	<p>Ponga la especia verde en un recipiente para que cada uno sirva al gusto ;</p>
<p>Não ferva o charque para tirar o sal, mantendo desta forma o gosto mais autentico;</p>	<p>No hierva la carne seca para eliminar la sal , manteniendo el sabor más auténtico ;</p>
<p>Regule o sal somente ao final, pois com a fervura do charque o sal pode se acentuar;</p>	<p>Ajusta la sal sólo al final , porque con hirviendo carne seca salada puede acentuarse ;</p>
<p>Sirva o arroz de carreteiro assim que ficar pronto, ainda quente, e bom apetite;</p>	<p>Servir el arroz carreteiro así que prepárate , todavía caliente, y el buen apetito;</p>
<p>O arroz deve corresponder a 1/3 do peso do charque;</p>	<p>El arroz debe corresponder a 1/ 3 del peso de carne seca ;</p>
<p>Para cada quilo de charque, coloque uma cebola grande e dois dentes de alho;</p>	<p>Por cada libra de carne seca , colocar una cebolla grande y dos dientes de ajo ;</p>
<p>O arroz leva de 10 a 20 minutos para cozinhar, dependendo do</p>	<p>El arroz de 10 a 20 minutos para cocinar dependiendo de fuego ;</p>

<p>fogo; Quanto mais tempo cozinhar o charque, mais macio fica; Verifique a quantidade de fogo, pois dependendo da panela poderá queimar o arroz. Autor: Sérgio Fernando Hess de Souza Esta é uma receita que aprendi quando criança, de um tropeiro que sempre passava por Luis Alves, e acampava no nosso terreno com sua troupilha e peões. O tropeiro se chamava VALDOMIRO NEVES e vinha de Ponte Alta do Sul (perto de Lages)</p> <p>fonte: &lt;<a href="http://cybercook.com.br/receita-de-arroz-de-carreteiro-receita-dos-tropeiros-r-99-86981.html">http://cybercook.com.br/receita-de-arroz-de-carreteiro-receita-dos-tropeiros-r-99-86981.html</a>&gt; Acesso em 01/04/2014</p>	<p>Cuanto más tiempo se cocina la carne seca , es más suave ; Compruebe la cantidad de fuego, ya que dependiendo de la cacerola puede quemar el arroz. Autor : Hess Sergio Fernando de Souza Esta es una receta que aprendí cuando era niño, un pastor que siempre fue por Luis Alves, y acamparon en nuestra tierra con su troupilha y peatones. El soldado se llamaba VALDOMIRO NEVES y vino desde el sur de Puente Alto (cerca de Lages )</p>
---	--

**1ª versão (dupla A3)****Receta: Arroz de “Carreteiro”**

**Ingredientes:**(para 20 personas)

- 5kg de charque
- 1kg de **chorizo curado y ahumado**
- 1,6kg d arroz parborizado
- 5 cebollas grandes
- 10 dientes de ajo
- 200 grs de panceta (tocino)
- Sal y pimienta

**Preparación:**

- Corte el charque en pequeños cubos y colóquelos en remojo en un recipiente cubierto de agua.
- Déjelo de remojo durante aproximadamente 12 horas, a cada 2 horas cambie el agua.
- Coloque el arroz en remojo, sin lavarlo.
- Corte el chorizo en rodajas y saltee, escurra el exceso de grasa, reserve.
- En una olla de hierro fundida (preferiblemente) o en una cacerola de doble fondo, primero frite la panceta, luego añada el ajo, la cebolla y saltee.
- A continuación incremente el charque, el chorizo, la pimienta a gusto y vierta aproximadamente un litro de agua.
- Cocine por lo menos durante 30 minutos y añada el arroz.
- Agregue agua y sal si es necesario.
- Sirva el arroz enseguida.

**Consejos:**

- Para que el plato le salga más autentico y sabroso, el charque debe estar bien **estacionado**.
- Coloque en un recipiente una mezcla de perejil y ciboulette picados

para espolvorear en cada plato a gusto.

-Para mantener el sabor auténtico de la receta, no hierba el charque.

-Rectifique la sal al final de la preparación, ya que esta se puede acentuar durante su cocción.

-La cantidad de arroz debe ser equivalente a 1/3 del peso del charque.

-Para cada kilo de charque, añada 1 cebolla grande y 2 dientes de ajo.

-El tiempo de cocción del arroz es de aproximadamente 10 a 20 minutos, dependiendo del fuego.

El charquee quedará más blando cuanto más tiempo de cocción.

-Para evitar que el arroz se pegue, controle la temperatura de su cocina.

-Sirva el arroz enseguida, bien caliente y buen apetito!

Autor: Sergio Fernando Hess de Souza

Esta receta la aprendí cuando era niño, de un **arriero** que pasaba siempre por Luis Alves, y acampaba en nuestro terreno con su **tropa** y **peones**. El **arriero** se llamaba VALDOMIRO NEVES y venia desde Ponte Alta do Sul (cerca de Lages).

## 2ª versão (dupla A3)

### Breve historia del “Arroz de Carreteiro”

Esta receta es una de las especialidades culinarias de la región sur de Brasil. La historia de este plato se remonta a la época del período Colonial, en que los arrieros (hombres conocidos como “tropeiros”) del sur de Brasil, viajaban rumbo a São Paulo en sus carretas comercializando ganados, mulas, mercaderías, entre ellas, el charque (carne seca) y arroz, ambos alimentos de fácil conservación. Durante estos largos trayectos, los arrieros se alimentaban con estos ingredientes que transportaban en sus carretas. De este movimiento surgió el típico plato “Arroz de Carreteiro”, que, como el nombre lo indica, originalmente era preparado por el carretero, el hombre que conducía las carretas, elaborado con dos elementos simples: arroz y charque.

### Receta: Arroz de “Carreteiro”

#### **Ingredientes: (para 20 personas)**

- 5 kg de charque (carne seca)
- 1kg de **chorizo curado y ahumado**
- 1,6kg d arroz parbolizado
- 5 cebollas grandes
- 10 dientes de ajo
- 200 grs de panceta (tocino)
- Sal y pimienta

#### **Preparación:**

- Corte el charque en pequeños cubos y colóquelos en remojo en un recipiente cubierto de agua.
- Déjelo de remojo durante aproximadamente 12 horas, a cada 2 horas cambie el agua.
- Coloque el arroz en remojo, sin lavarlo.
- Corte el chorizo en rodajas y saltee, escurra el exceso de grasa,

reserve.

-En una olla de hierro fundida (preferiblemente) o en una cacerola de doble fondo, primero frite la panceta, luego añada el ajo, la cebolla y saltee.

-A continuación incremente el charque, el chorizo, la pimienta a gusto y vierta aproximadamente un litro de agua.

-Cocine por lo menos durante 30 minutos y añada el arroz.

-Agregue agua y sal si es necesario.

-Sirva el arroz enseguida.

### **Consejos:**

-Para que el plato le salga más autentico y sabroso, es preferible comprar el charque envasado al vacío.

-Coloque en un recipiente una mezcla de perejil y ciboulette picados para espolvorear en cada plato a gusto.

-Para mantener el sabor auténtico de la receta, no hierva el charque.

-Rectifique la sal al final de la preparación, ya que esta se puede acentuar durante su cocción.

-La cantidad de arroz debe ser equivalente a 1/3 del peso del charque.

-Para cada kilo de charque, añada 1 cebolla grande y 2 dientes de ajo.

-El tiempo de cocción del arroz es de aproximadamente 10 a 20 minutos, dependiendo del fuego.

El charque quedará más blando cuanto más tiempo de cocción.

-Para evitar que el arroz se pegue, controle la temperatura de su cocina.

-Sirva el arroz enseguida, bien caliente y buen apetito!

Autor: Sergio Fernando Hess de Souza

Esta receta la aprendí cuando era niño, de un **arriero** que pasaba siempre por la ciudad de Luis Alves, (Santa Catarina) y acampaba en nuestro terreno con su **tropa** y **peones**. El **arriero** se llamaba VALDOMIRO NEVES y venia desde Ponte Alta do Sul, pueblo cercano de la ciudad de Lages, situado en la región serrana de Santa

270

Catarina.

## Versão final (dupla A3)

### Arroz de “Carreteiro”

#### Ingredientes

- 5 kg de charque (carne seca)
- 1kg de chorizo curado y ahumado
- 1,6kg d arroz parbolizado
- 5 cebollas grandes
- 10 dientes de ajo
- 200 grs de panceta (tocino)
- Sal y pimienta



#### Preparación:

- Corte el charque en pequeños cubos y colóquelos en remojo en un recipiente cubierto de agua.
- Déjelo de remojo durante aproximadamente 12 horas, a cada 2 horas cambie el agua.
- Coloque el arroz en remojo, sin lavarlo.
- Corte el chorizo en rodajas y saltee, escurra el exceso de grasa, reserve.
- En una olla de hierro fundida (preferiblemente) o en una cacerola de doble fondo, primero frite la panceta, luego añada el

#### Consejos:

- Para que el plato le salga más auténtico y sabroso, es preferible comprar el charque envasado al vacío.
- Coloque en un recipiente una mezcla de perejil y ciboulette picados para espolvorear en cada plato a gusto.
- Para mantener el sabor auténtico de la receta, no hierva el charque.
- Rectifique la sal al final de la preparación, ya que esta se puede acentuar durante su cocción.

ajo, la cebolla y saltee.

- A continuación incremente el charque, el chori-  
zo, la pimienta a gusto y vierta  
aproximadamente  
un litro de agua.
- Cocine por lo menos durante 30  
minutos y añada el arroz.
- Agregue agua y sal si es  
necesario.

“Esta receta la aprendí cuando era niño, de un arriero que pasaba siempre por la ciudad de Luis Alves, (Santa Catarina) y acampaba en nuestro terreno con su tropa y peones. El arriero se llamaba VALDOMIRO NEVES y venía desde Ponte Alta do Sul, pueblo cercano de la ciudad de Lages, situado en la región serrana de Santa Catarina”.

- La cantidad de arroz debe ser equivalente a 1/3 del peso del charque.

- Para cada kilo de charque, añada 1 cebolla grande y 2 dientes de ajo.
- El tiempo de cocción del arroz es de aproximadamente 10 a 20 minutos, dependiendo del fuego.

El charque quedará más blando cuanto más tiempo de cocción.

- Para evitar que el arroz se pegue, controle la temperatura de su cocina.
- Sirva el arroz enseguida, bien caliente y ¡buen apetito!

### **Breve historia del “Arroz de Carreteiro”**

Esta receta es una de las especialidades culinarias de la región sur de Brasil. La historia de este plato se remonta a la época del período Colonial, en que los arrieros (hombres conocidos como “tropeiros”) del sur de Brasil, viajaban rumbo a São Paulo en sus carretas comercializando ganados, mulas, mercaderías, entre ellas, el charque (carne seca) y arroz, ambos alimentos de fácil conservación. Durante estos largos trayectos, los arrieros se alimentaban con estos ingredientes que transportaban en sus carretas. De este movimiento

surgió el típico plato “Arroz de Carreteiro”, que, como el nombre lo indica, originalmente era preparado por el carreteiro, el hombre que conducía las carretas, elaborado con dos elementos simples: arroz y charque.



**ANEXO D – Cuscuz Paulista (dupla A4)**

<b>Texto-fonte em português</b>	<b>Texto traduzido pelo Google Tradutor</b>
<p><i>Cuscuz Paulista</i> (com Sardinha em Lata) Super saboroso, serve como uma refeição! Receita de família, maravilhosa.</p> <p><b>Ingredientes</b>            2 dentes de alho (amassado)            3 colheres (sopa) de azeite            2 cubos de caldo de galinha            1 copo (americano) de água            1/2 copo (americano) de óleo            1 lata de molho de tomate            2 latas de sardinha (limpas/ sem espinha)            1 lata de milho            1 lata de ervilha            1/2 xícara (chá) azeitonas picadas            1/2 xícara de palmito picado            1/2 cebola picada            1 ovo cozido (para decorar)            2 colheres (sopa) salsinha picada            2 xícaras (chá) de farinha de milho amarela ( ou quanto bastar para mistura ficar homogênea)            1 pitada de sal (se necessário)</p>	<p><i>Cuscús Paulista</i> ( con sardinas) Súper sabroso , serve como una comida! Ingresos, maravillosa familia.</p> <p><b>Ingredientes</b>            2 dientes de ajo ( picado)            3 cucharas (sopa ) de aceite            Dos cubos de caldo de pollo            1 taza ( EE.UU. ) de agua            1/2 taza ( EE.UU. ) de aceite            1 lata de salsa de tomate            2 latas de sardinas ( limpiar / sin hueso )            1 lata de maíz            1 lata de guisantes            1/2 taza ( té) de aceitunas picadas            Corazones 1/2 taza picado de palma            1/2 cebolla picada            1 huevo cocido (para adornar )            2 cucharadas ( cucharas de sopa ) de perejil picado            2 tazas ( té) de harina de maíz amarillo (o como suficiente para obtener la mezcla homogénea )            1 pizca de sal (si es necesario)</p>

<b>Modo de preparo</b>	<b>Método de preparación</b>
<p><b>1º:</b> Limpe as sardinhas cortando-as ao meio e tirando a espinha, junte com o milho, a ervilha, as azeitonas, o palmito, a cebola picada, a salsinha e reserve.</p> <p><b>2º :</b>Em uma panela coloque o azeite para esquentar, doure o alho, assim que o alho dourar acrescente a água e os cubos de caldo de galinha, deixe ferver até dissolver os cubos, depois acrescente o óleo e o molho de tomate e deixe ferver novamente. Com o molho já fervido, junte os ingredientes do 1º passo no molho e mexa bem em fogo baixo, experimente para ver se precisa acertar o sal, acrescente a farinha de milho e vá mexendo até misturar tudo. Pegue uma forma com furo no meio e decore com fatias do ovo cozido no fundo e os ingredientes de sua preferência. Agora é só colocar a mistura (massa do cuscuz) na forma e colocar na geladeira por 1 hora.</p>	<p><b>1</b> Limpiar las sardinhas que cortan por la mitad y quitar la espina dorsal , se unen con el maíz, los guisantes , aceitunas , palmitos , la cebolla picada , el perejil y reservar.</p> <p><b>2</b> En una sartén poner el aceite a calentar , dorar el ajo , por lo que el ajo se añade agua marrón y los cubos de caldo de pollo, llevar a ebullición para disolver los cubos , a continuación, añadir aceite y salsa de tomate y deje que hierva de nuevo. Con la salsa haya hervido , añadir los ingredientes de la primera etapa en la salsa y mezclar bien a fuego lento , trate de ver si usted necesita para golpear la sal, agregar la harina de maíz y revuelva hasta que la mezcla que todo salga. Tome una forma con agujero en el centro y adornar con rodajas de huevo duro en el fondo y los ingredientes que usted prefiera. Ahora sólo hay que poner la mezcla ( cuscús de masas) en la forma y colocar en el refrigerador durante 1 hora.</p>

<p>Desenforme frio, fica uma delícia. <b>DICA</b></p> <p>O recheio fica à sua escolha pode ser substituído por atum ou até mesmo frango desfiado ou tirar qualquer ingrediente (ex. palmito, ervilha, etc).</p> <p>Não deixe a massa com uma consistência muito dura, pois depois de frio ele ficará seco.</p> <p><a href="http://gshow.globo.com/receitas/cuscuz-paulista-com-sardinha-em-lata-4f284a520c1a5407b700ce59">http://gshow.globo.com/receitas/cuscuz-paulista-com-sardinha-em-lata-4f284a520c1a5407b700ce59</a></p> <p>Acesso em 02/04/2014</p>	<p>Apaga frío, es una delicia . <b>TIP</b></p> <p>El relleno es de su elección puede ser sustituido por el atún o incluso pollo desmenuzado o tomar cualquier ingrediente (por ejemplo, palma, guisantes , etc.)</p> <p>No deje que la masa con una consistencia muy dura, porque después de frío será seco.</p>
---	--

### 1ª versão (dupla A4)

*Cuscuz Paulista* ( con sardinas) Muy sabroso !  
 Receta de familia, maravillosa.

#### **Ingredientes**

2 dientes de ajo (picado)  
 3 cucharadas de aceite  
 Dos cubos de caldito de gallina  
 1 taza (200ml) de agua  
 1/2 taza (100ml) de aceite  
 1 lata de salsa de tomate  
 2 latas de sardinas (limpias / sin espina)  
 1 lata de maíz  
 1 lata de guisantes  
 1/2 taza (té) de aceitunas picadas  
 1/2 taza de palmitos picados  
 1/2 cebolla picada  
 1 huevo duro (para adornar)  
 2 cucharadas de perejil picado  
 2 tazas ( té) de harina de maíz amarillo (o como suficiente para obtener la  
 mezcla homogénea )  
 1 pizca de sal (si es necesario )

#### **Método de preparación**

1- Limpie las sardinas cortadas por la mitad y quite la espina , junto con el maíz, los guisantes , aceitunas , palmitos , la cebolla picada , el perejil y reservar.

2- En una sartén ponga el aceite a calentar , dore el ajo , añada el agua

y los cubos de caldito de gallina, deje el agua hervir hasta disolver los cubos, después, añada aceite y salsa de tomate y deje que hierva de nuevo. Con la salsa ya hervida, añada los ingredientes de la primera etapa en la salsa y mezcle bien a fuego lento, experimente para averiguar si necesita poner más sal, agregue la harina de maíz y revuelva hasta que los ingredientes se mezclen bien. Use una forma con agujero en el centro y adorne con rodajas de huevo duro en el fondo y los ingredientes que usted prefiera. Ahora sólo hay que poner la mezcla (masa del cuscuz) en la forma y colocar en el refrigerador durante 1 hora.

Desmolde frío, queda muy exquisito.

**Consejo:**

El relleno es de su elección puede ser sustituido por el atún o incluso pollo desmenuzado o tomar cualquier ingrediente (por ejemplo, palmitos, guisantes, etc.)

No deje la masa con una consistencia muy dura, porque después de frío quedará seco.

**2ª versão (dupla A4)**

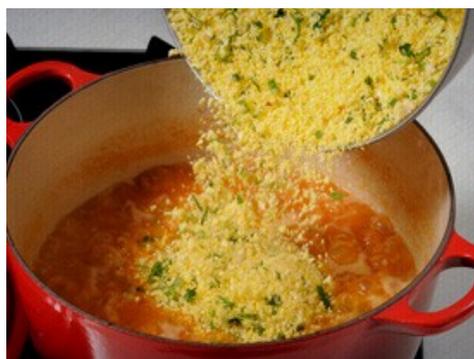
*Cuscuz Paulista* (con sardinas) Una comida muy sabrosa!  
Receta de familia, maravillosa.

Entre los siglos 17 y 18, los *tropeiros* que partían de la capital en dirección al interior del estado, llevando consigo mercaderías y alimentos como harina de maíz, gallina, frijoles y otros. Durante el viaje, la harina absorbía los sucos de los alimentos e todo se mezclaba formando el más tarde bautizado cuscuz paulista.

**Ingredientes:**

2 dientes de ajo (picado)  
3 cucharadas de aceite  
Dos cubos de caldito de gallina  
1 taza (200ml) de agua  
1/2 taza (100ml) de aceite

- 1 lata de salsa de tomate
- 2 latas de sardinas (limpias / sin espina)
- 1 lata de maíz
- 1 lata de guisantes
- 1/2 taza (té) de aceitunas picadas
- 1/2 taza de palmitos picados
- 1/2 cebolla picada
- 1 huevo duro (para adornar)
- 2 cucharadas de perejil picado
- 2 tazas (té) de harina de maíz amarillo (o lo suficiente para obtener la mezcla homogénea )
- 1 pizca de sal (si es necesario)



### **Elaboración**

- 1 - Limpie las sardinas cortándolas por la mitad y quite la espina, junto con el maíz, los guisantes , aceitunas , palmitos , la cebolla picada , el perejil y reserve.
- 2 - En una olla ponga el aceite a calentar, dore el ajo, añada el agua y

los cubos de caldito de gallina. Deje que el agua hierva hasta que se disuelva los cubos, después, añada aceite y salsa de tomate y deje que hierva de nuevo.

**3** - Con la salsa ya hervida, añada los ingredientes de la primera etapa en la salsa y mezcle bien a fuego lento, pruebe y averigüe si es necesario echarle un poco más de sal, agregue la harina de maíz y revuelva hasta que los ingredientes se mezclen bien.

**4** - Use un molde con agujero en el centro y adorne con rodajas de huevo duro en el fondo y los ingredientes que usted prefiera. Ahora sólo hay que poner la mezcla (masa del cuscuz) en el molde y colocar en el refrigerador durante 1 hora. Desmóldelo frío, queda muy exquisito.



**Consejo:**

El relleno es de su elección y puede ser sustituido por el atún o incluso

pollo desmenuzado o se puede quitar cualquiera de estos ingrediente (por ejemplo, palmitos, guisantes , etc.)

No deje la masa con una consistencia muy dura, porque después de frío quedará seco.

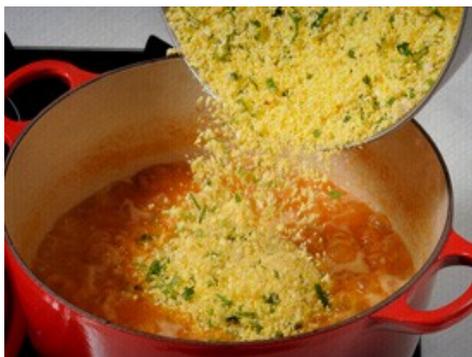
**Versão final (dupla A4)*****Cuscuz Paulista* (con sardinias) Una comida muy sabrosa!  
Receta de familia, maravillosa.**

Entre los siglos 17 y 18, los arrieros partían de la capital Paulista en dirección al interior del estado, llevando consigo mercaderías y alimentos como harina de maíz, gallina, frijoles y otros. Durante el viaje, la harina absorbía los sucos de los alimentos y todo se mezclaba formando lo que más tarde fue bautizado como cuscuz paulista.

**Ingredientes:**

2 dientes de ajo (picado)  
3 cucharadas de aceite  
Dos cubos de caldito de gallina  
1 taza (200ml) de agua

- 1/2 taza (100ml) de aceite
- 1 lata de salsa de tomate
- 2 latas de sardinas (limpias / sin espina)
- 1 lata de maíz
- 1 lata de guisantes
- 1/2 taza (té) de aceitunas picadas
- 1/2 taza de palmitos picados
- 1/2 cebolla picada
- 1 huevo duro (para adornar)
- 2 cucharadas de perejil picado
- 2 tazas (té) de harina de maíz amarillo (o lo suficiente para obtener la mezcla homogénea )
- 1 pizca de sal (si es necesario)



### **Elaboración**

**1** - Limpie las sardinas cortándolas por la mitad y quite la espina, junto con el maíz, los guisantes , aceitunas , palmitos , la cebolla picada , el perejil y reserve.

2 - En una olla ponga el aceite a calentar, dore el ajo, añada el agua y los cubos de caldito de gallina. Deje que el agua hierva hasta que se disuelva los cubos, después, añada aceite y salsa de tomate y deje que hierva de nuevo.

3 - Con la salsa ya hervida, añada los ingredientes de la primera etapa en la salsa y mezcle bien a fuego lento, pruebe y averigüe si es necesario echarle un poco más de sal, agregue la harina de maíz y revuelva hasta que los ingredientes se mezclen bien.

4 - Use un molde con agujero en el centro y adorne con rodajas de huevo duro en el fondo y los ingredientes que usted prefiera. Ahora sólo hay que poner la mezcla (masa del cuscuz) en el molde y colocar en el refrigerador durante 1 hora. Desmóldelo frío, queda muy exquisito.



**Consejo:**

El relleno es de su elección y puede ser sustituido por el atún o incluso pollo desmenuzado o se puede quitar cualquiera de estos ingrediente (por ejemplo, palmitos, guisantes , etc.)

No deje la masa con una consistencia muy dura, porque después de frío quedará seco.



ANEXO E – *Vatapá* (aluno A5)

Texto-fonte em português	Texto traduzido pelo Google Tradutor
<p><b>Vatapá paraense: anote a receita da Família Bezerra</b></p> <p><b>Receita é de origem paraense</b></p> <p>A Família Bezerra nasceu em Belém do Pará e aportou no Rio de Janeiro há 30 anos. Para manter a tradição regional, a família se reúne com frequência e prepara um vatapá paraense tão delicioso que é o novo desafio de Claude Troisgros no "Que Maravilha! Revanche". Veja a receita original do episódio que será exibido nesta quinta-feira (23), às 21h:</p> <p><b>Ingredientes:</b>  2kg de camarão seco graúdo (de preferência, vindo do Pará ou Maranhão)  600g de farinha de trigo  1 coco seco grande ralado (para o leite de coco)  1 maço de jambu cozido (opcional)  300ml de tucupi  500g de tomate (sem casca e</p>	<p><b>Batapá Para: escribir la receta de la familia Bezerra</b></p> <p><b>Los ingresos es el origen de Pará</b></p> <p>La familia Bezerra nació en Belém do Pará y atracó en Río de Janeiro hace 30 años. Para mantener la tradición regional, la familia se reúne frecuentemente y prepara un batapá Pará tan delicioso que es el nuevo reto de Claude Troisgros en "¿Qué Maravilha ! Revancha ". Ver la receta original del episodio que se mostrará el jueves ( 23 ) , a las 21h :</p> <p><b>Ingredientes:</b>  2kg de grueso camarones secos (procedentes preferentemente de Pará y Maranhão )  600 g de harina de trigo  1 coco grande seco rallado ( para la leche de coco)  1 manojo cocido Jambu ( opcional)  Tucupi 300ml  500g tomates ( peladas y cortadas</p>

<p>cortado em cubos pequenos)  2 colheres (sopa) de pimentão vermelho (ou pimentão verde)  4 cebolas grandes  2 maços de coentro (cortado bem pequeno)  2 colheres (sopa) de azeite de dendê  Azeite de oliva  Cominho  Sal (a gosto, mas tenha cuidado pois o camarão é salgado)  3litros de água  Ingrediente secreto: 1 colher (chá) de pimenta de cheiro</p>	<p>en cubos pequeños )  2 cucharas ( sopa) de pimiento rojo ( o pimiento verde)  4 cebollas grandes  2 manojos de cilantro (corte muy pequeño)  2 cucharas ( sopa) de aceite de palma  Aceite de oliva  comino  Sal (al gusto , pero tenga cuidado , porque el camarón es salada )  3litros de agua  Ingrediente secreto : 1 cucharadita (tsp) pimientos picantes</p>
<p><b>Modo de preparo:</b>  Descasque o camarão seco colocando um pouco de água morna, por volta de 3 minutos, pois ajudará a soltar a casca. Separe as cabeças. Depois de descascado, o camarão deverá ser lavado, mas retire todo o sal. Faça um refogado com a metade dos temperos começando pelo alho e a cebola bem triturada, seguindo com o pimentão vermelho, coentro, tomate, cominho e azeite suficiente para um bom molho. Acrescente o camarão e deixe</p>	<p><b>Preparación :</b>  Pelar los camarones secos poniendo un poco de agua tibia , unos 3 minutos , que le ayudará a aflojar la cáscara. Cabezas separadas . Una vez pelados , los camarones se debe lavar , pero quitar toda la sal . Hacer un guiso con la mitad del condimento comenzando con el ajo y la cebolla picada y siguiendo con pimientos rojos, cilantro , tomates, comino y suficiente para una buena salsa de aceite de oliva. Agregue los camarones y saltear durante unos 3 minutos . Libro.</p>

<p>refogar por cerca de 3 minutos. Reserve.</p> <p>Ferva a cabeça e os restos do camarão (cauda e casca) em aproximadamente 3 litros de água. Coe essa água, que deverá estar fervida e socada, e separe uma parte. Coloque 2/3 do caldo no refogado com o camarão. Agora, faça um novo refogado com o resto dos temperos, que será misturado ao creme do vatapá. O que sobrou do caldo servirá para dissolver a farinha de trigo: espere o caldo esfriar e misture com a farinha até formar um creme. Coloque esse creme no refogado, sem os camarões, e misture até engrossar. Adicione o leite de coco e um óleo que sai da pimenta de cheiro. Após engrossar, adicione o refogado de camarão no creme e deixe ferver um pouco, acrescentando o azeite de dendê em seguida. Corrija o sal.</p> <p><b>Montagem do prato:</b> Sirva o vatapá acompanhado de arroz e farinha d'água. Para decorar, coloque um pouco de tucupi reduzido e folhas de jambu</p>	<p>Hervir la cabeza y los restos de los camarones (cola y corteza) en unos 3 litros de agua. Colar el agua , que debe ser hervida y golpeó , y parte separada . Ponga 2/3 del caldo con camarones salteados . Ahora, hacer un nuevo guiso con el resto de las especias , que se mezclan con la crema batapá . Lo que queda del caldo servirá para disolver la harina : esperar a que el caldo de enfriar y mezclar con la harina hasta que quede cremoso . Ponga esta crema en estofado sin los camarones y revuelva hasta que espese. Añadir la leche de coco y el aceite que sale de los pimientos picantes . Una vez que espese , agregue los camarones salteados en crema y cocine a fuego lento un poco , añadir el aceite de palma a continuación . Corrija la sal.</p> <p><b>Montaje del plato :</b> Vatapá Sirva con harina de arroz y agua. Para decorar , poner un poco pequeña tucupi y jambu hojas en la parte superior.</p>
--	--

<p>por cima.</p> <p>&lt;<a href="http://gnt.globo.com/receitas/Vat-apa-paraense--anote-a-receita-da-Familia-Bezerra.shtml">http://gnt.globo.com/receitas/Vat-apa-paraense--anote-a-receita-da-Familia-Bezerra.shtml</a>&gt; Acesso em 12/03/2014</p>	
--	--

**1ª versão (aluno A5)****Vatapá**

El vatapá es un plato típico de los estados de Pará, Amazonas y Bahía. Su nombre también varía; para los baianos, vatapá; para los paraenses y amazonenses: tacacá. Sea lo que quieras llamar, es un plato delicioso. Los brasileños de estas regiones a los domingos, se juntan con los amigos y familia, miran al fútbol saboreando el Vatapá. Este plato maravilloso, toma un poco de tiempo para hacerlo, aun resulta encantador. ¿Quieres tratar? Fíjate en los ingredientes y en la preparación.

**Ingredientes:**

2kg de camarones

600g de harina de trigo

1 coco grande y rallado o un paquete de coco rallado de 500g

500g de tomates (pelados y picados en cubos)

300 ml de Tucupi (fíjate en el preparo [www.youtube](http://www.youtube))

2 chucaradas de pimentno rojo o verde

4 cebollas grandes

2 cucharadas de aceite de palma

Aceite de oliva

Sal al gusto, pero cuidado porque el camarone ya es salgado

3 litros de água

1 chucaradita de pimientos picantes

**Preparación:** Pela los camarones secos con água tibia. Deja unos 3 monituos para que la cáscara se afloja. Separa las cabezas. Después de pelados, lave los camarones para retirar la sal. Haga un guiso on la mitad del condimento empezando con el ajo y la cebolla. Después, ponga los pimientos rojos o verdes, tomates, cominto y aceite. Agrega los camarones y cocine por uns 3 minutos. Herba las cabezas y los restos de camarones en 3 litros de água. Cola el água y separe una parte

del líquido. Con la sobra del caldo, disuelva la harina y espere el caldo formar una crema. Después ponga el guiso , sin camarones, con la leche de coco y el oleo de la pimienta. En seguida, agrega el guiso de camarones y deja cocinando. Después ponga el aceite de palma y sal al gusto.

Sirva el vatapá con harina y arroz. Para decorar, ponga una pequeña cantidad de tucupi y hojas de jambu en la parte superior.

**2ª versão (aluno A5)****Vatapá**

El **vatapá** es un plato típico de los estados de Pará, Amazonas y Bahia. Su nombre también cambia; en Bahia, **vatapá**; en Pará y Amazonas: **tacacá**. Sea lo que quieras llamar, es un plato delicioso. Los brasileños de estas regiones a los domingos, se juntan con los amigos y familia, miran al fútbol saboreando el Vatapá. Este plato maravilloso, toma un poco de tiempo para hacerlo, pero resulta encantador. ¿Quieres intentarlo? Fíjate en los ingredientes y en la preparación.



**Ingredientes:**

- 2kg 64.3 oz de camarones
- 600g o 19.3oz de harina de trigo
- 1 coco grande y rallado o un paquete de coco rallado de 500g
- 500g o 16oz de tomates (pelados y picados en cubos)
- 2 cucharadas de pimiento rojo o verde
- 4 cebollas grandes
- 2 cucharadas de aceite de palma
- Aceite de oliva
- Sal al gusto, pero cuidado porque el camaron ya es salgado
- 300 ml o 10.55 oz de Tucupi (opcional)
- 1L o 35.19 oz de agua
- cominto
- Una cucharadita de pimientos picantes
- Sal al gusto, pero cuidado para no poner mucho

**Tucupi es una salsa hecha con kasava. Para prepararlo es necesario 3kg de kasava, 3 dientes de ajos, sal al gusto y pimientos. Sigue acá el video en You tube:**

[https://www.youtube.com/watch?v=5\\_SLufB-Y\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=5_SLufB-Y_M)



**Preparación:** Pela los camarones secos con agua tibia. Deja unos 3 minutos para que la cáscara afloje. Separa las cabezas. Después de pelados, lava los camarones para retirar la sal. Haz un guiso con la mitad del condimento empezando con el ajo y la cebolla. Después, ponga los pimientos rojos o verdes, tomates, cominto y aceite. Agrega los camarones y cocine por unos 3 minutos. Hierva las cabezas y los restos de camarones en 3 litros o 35.19oz de agua. Cola el agua y separa una parte del líquido. Con la sobra del caldo, disolva la harina y espere el caldo formar una crema. Después pon el guiso, sin camarones, con la leche de coco y el oleo de la pimienta. En seguida, agrega el guiso de camarones y deja cocinando. Después pon el aceite de palma y sal al gusto.

Sirva el vatapá con harina y arroz. Para decorar, ponga una pequeña cantidad de tucupi (opcional).



**Justificativas:**

Na apresentação do prato, foi optado não falar sobre suas origens, pois não é certo se é do Pará ou do Amazonas. Existe até mesmo uma rivalidade entre esses dois estados na disputa das origens do prato. Portanto, para não colocar o turista nessa “briga”, optei apenas por colocar que é um prato típico dos três estados e que por ser um prato muito elaborado as pessoas geralmente comem aos domingos, assistindo o futebol.

Sobre o tucupi, foi colocado como ingrediente opcional e em **negrito** a receita, de maneira breve, assim como também um link com um vídeo que mostra o preparo. As medidas em gramas e kilos, assim como ml e litros foram convertidas para onça.

## Versão final (aluno A5)

**Vatapá**

El **vatapá** es un plato típico de los estados de Pará, Amazonas y Bahia. Su nombre también cambia; en Bahia, **vatapá**; en Pará y Amazonas: **tacacá**. Sea lo que quieras llamarlo, es un plato delicioso. Los brasileños de estas regiones a los domingos, se juntan con los amigos y familia, miran al fútbol saboreando el Vatapá. Este plato maravilloso, toma un poco de tiempo para hacerlo, pero resulta encantador. ¿Quieres intentarlo? Fíjate en los ingredientes y en la preparación.

**Ingredientes:**

2kg 64.3 oz de camarones

600g o 19.3oz de harina de trigo

1 coco grande y rallado o un paquete de coco rallado de 500g

500g o 16oz de tomates (pelados y picados en cubos)

2 cucharadas de pimienta roja o verde

4 cebollas grandes

2 cucharadas de aceite de palma

Aceite de oliva

Sal al gusto, pero cuidado porque el camarón ya es salgado

300 ml o 10.55 oz de **Tucupi** (opcional)

1L o 35.19 oz de agua

comino

Una cucharadita de pimientos picantes

Sal al gusto, pero cuidado para no poner mucho

**Tucupi es una salsa hecha con kasava. Para prepararlo es necesario 3kg de kasaba, 3 dientes de ajos, sal al gusto y pimientos.**

**Sigue acá el video en You tube: [https://www.youtube.com/watch?v=5\\_SLufB-Y\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=5_SLufB-Y_M)**



**Preparación:** Pela los camarones secos con agua tibia. Deja unos 3 minutos para que la cáscara afloje. Separa las cabezas. Después de pelados, lava los camarones para retirar la sal. Haz un rehogado con la mitad del condimento empezando con el ajo y la cebolla. Después, pon los pimientos rojos o verdes, tomates, comino y cilantro. Agrega los camarones y cocina por unos 3 minutos. Hierva las cabezas y los restos de camarones en 3 litros o 35.19oz de agua. Cola el agua y

separa una parte del líquido. Con la sobra del caldo, disuelve la harina y espera el caldo formar una crema. Después pon el guiso, sin camarones, con la leche de coco y el oleo de la pimienta. En seguida, agrega el guiso de camarones y deja cocinando. Después pon el aceite de palma y sal al gusto.

Sirva el vatapá con harina de juca y arroz. Para decorar, pon una pequeña cantidad de **tucupi** (opcional).





## APÊNDICE A – Questionário do projeto piloto

1. Você usa o Google tradutor?

<input type="checkbox"/> <b>Sim</b>	<input type="checkbox"/> <b>Não</b>
<p>- Em que situações mencionadas abaixo você usa o google tradutor? <b>(pode escolher mais de 1 alternativa)</b></p> <p><input type="checkbox"/> Para compreender/traduzir de maneira geral algum texto.</p> <p><input type="checkbox"/> Para confirmar ou traduzir alguma palavra ou expressão</p> <p><input type="checkbox"/> Como apoio para produção escrita</p> <p><input type="checkbox"/> Outras. Especificar</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-top: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-top: 5px;"/>	<p><input type="checkbox"/> Não conheço a ferramenta</p> <p><input type="checkbox"/> Não tenho acesso à internet facilmente</p> <p><input type="checkbox"/> Prefiro usar dicionário</p> <p><input type="checkbox"/> Não confio na ferramenta</p> <p><input type="checkbox"/> Outros. Especificar</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-top: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-top: 5px;"/>

2. Em que gêneros textuais você costuma solicitar ajuda ao tradutor automático?

- textos científicos
  - textos literários
  - música
  - receitas
  - manuais de instrução
  - notícias
  - outros. Especificar
- 

3. Além do Google Tradutor, você usa outros tradutores automáticos?

304

Quais?

---

Dados de identificação

Idade: \_\_\_\_\_

Semestre do curso: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – Questionário aplicado após a SD receita culinária****Questionário após a realização da SD receita culinária**

Após terem realizado todas as etapas da SD receita culinária, respondam as perguntas abaixo:

**1)** Você acredita que o uso da ferramenta Google tradutor pode promover reflexão sobre aspectos linguísticos, culturais e tradutórios em sala de aula? Justifique a sua resposta.

---

---

---

---

**2)** Qual é a sua opinião sobre trabalharmos a produção textual em 3 versões?

---

---

---

---

**3)** Comente em que te auxiliou a pesquisa de textos auxiliares em língua materna e língua estrangeira antes de começar a traduzir a receita.

---

---

---

---



## APÊNDICE C – Plano de ensino da disciplina Tradução e Ensino de LE

DISCIPLINA OPTATIVA: **Tradução e Ensino de LE 7290 ( 72 h/a)**  
Profª. Maria José Damiani Costa (2014.1)

**EMENTA:** Panorama das correntes linguísticas, filosóficas e seus reflexos na interface tradução e ensino de língua estrangeira. A tradução pedagógica e suas diferentes práticas na sala de aula de LE. **Oficinas:** o processo tradutório e suas contribuições ao ensino de línguas estrangeiras.

### **Bibliografia Básica:**

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. SP: Martins Fontes, 2003.  
\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. SP: Hucitec, 2004.

BALBONI, E. P. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. *Revista In-tradução*, v. 3 n. 4, 2011, p. 101-120. Disponível em: <http://periodicos.incubadora.ufsc.br/index.php/intraducoes/issue/view/399>. Tradução de Maria Teresa Arrigoni.

BOHUNOVSKY, R. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a compreensão do estrangeiro”: o papel da tradução. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n.2, 2009, p. 170-184. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/issue/view/408/showToc>.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: —. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.

BRANCO, S. O. Teorias da tradução e o ensino de lingual estrangeira. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, 2009, p. 185-199. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/issue/view/408/showToc>.

BRANDÃO, H. Escrita, Leitura, Dialogicidade, In: Bakhtin, dialogismo e construção do sentido, ed Unicamp, Campinas, 1997.

CASSANY, D. Describir el escribir, ed. Paidós, Barcelona, 2002.

CASSANY, D. La cocina de la escritura. Barcelona, Anagrama, 1995.

CASSANY, D. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama, 2006.

COSTA, M. J. D. ; BARRIENTOS, B. R. . Gênero textual relato de viagem: das práticas sociais ao objeto de ensino em LE. Rehutec - Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura, v. 02, p. 80-90, 2012.

COSTA, M. J. D. ; ZIPSER, M. E. ; POLCHLOPEK, S. O (re) conhecimento da tradução em sala de aula: sobre uma experiência prática com o tradutor automático online. *Linguagem e Ensino*, v.15, p. 365-386, 2012.

COSTA, M. J. D. ; ZIPSER, M. E. ; POLCHLOPEK, S. Tradução como ação comunicativa: a perspectiva do funcionalismo nos estudos da tradução. *Tradução e Comunicação*, v. 24, p. 21-37, 2012.

COSTA, M.J.D.et al. *Linguística Textual, Estudos Linguísticos II*, UFSC, 2011. 43-62

COSTA, M.J.D.et al. Língua e Ensino, UFSC, 2013.  
DIONISIO, A e BESERRA N. (Orgs) Tecendo Textos, Construindo Experiências, Lucerna, Rio de Janeiro, 2007.

FERRONI, Roberta. O papel da lingual maternal na sala de lingual. *Revista In-traduções*, v. 3 n. 5, 2011, p. 49-60. Disponível em: <http://periodicos.incubadora.ufsc.br/index.php/intraducoes/issue/view/400>.

FIORIN, José Luiz. A teoria geral dos signos. In: FIORIN, José Luiz (Org.). Introdução à linguística: I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2005. *Lingua Espanhola IV*, UFSC, 2012.

MEURER, J. L. O conhecimento de Gêneros Textuais e a formação do profissional da linguagem, In: *Aspetor da Lingüística Aplicada*, ed. Insular, Fpolis, 2000.

ROMANELLI, Sergio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. *Horizontes de Linguística Aplicada (UnB)*, v. 8, p. 200-219, 2011. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/issue/view/408/showToc>.



**APÊNDICE D – Questionário aplicado a hispanofalantes**

- 1) Edad:
- 2) Nacionalidad:
- 3) ¿Cómo es tu relación con la culinaria?
- 4) ¿Sueles preparar platos de culturas diferentes?
- 5) ¿Ya preparaste algún plato regional brasileño con los ingredientes típicos mencionados en las recetas: *Caldeirada de Tucunaré*, *Cuscuz Paulista* y *Arroz de carreteiro*?
- 6) ¿Los textos están comprensibles para ti? ¿Serías capaz de preparar las recetas sin dificultades? En caso negativo, relata lo que no está claro en los textos que dificultó tu comprensión.

**¡Gracias por tu colaboración!**



**APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****Universidade Federal de Santa Catarina****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, Noemi Teles de Melo, responsável pela pesquisa **“Implementação da sequência didática como estratégia à produção escrita: ressignificando a tradução no ensino de LE”**, lhe convido para participar como voluntário(a) deste estudo. Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo por estar em processo de desenvolvimento da aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira. Se você aceitar participar, por favor leia este consentimento e, se concordar com a informação aqui apresentada, assinie onde indicado. Uma cópia ficará comigo, pesquisadora responsável pelo projeto, e outra com você.

Esta pesquisa tem como objetivo propor o uso da tradução no processo de aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira. Durante muito tempo a tradução foi trabalhada através de atividades mecânicas de traduzir listas de palavras e textos literários e por conta desta herança do Método Gramática-tradução, muitos professores ainda resistem em usar a tradução em sala de aula por considerarem uma atividade que não traz benefícios à aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesta pesquisa a tradução é vista como uma atividade intercultural na qual exige um olhar para além do texto, ou seja, considera outros aspectos que são de extrema importância na atividade tradutória, como por exemplo: aspectos culturais, o público-alvo que receberá o texto traduzido, o propósito da tradução, entre outros. Sob uma perspectiva funcionalista, a pesquisa aborda a tradução como um caminho que proporciona ao aluno refletir sobre

língua e cultura, ampliando dessa forma o seu conhecimento linguístico-cultural.

Se você aceitar participar deste estudo, você será solicitado a realizar as seguintes tarefas, que conformam o processo metodológico desta pesquisa: (i) leitura e discussão de textos teóricos sobre tradução e ensino; (ii) análise de textos com o objetivo de propor alternativas/sugestões de tradução; (iii) tradução de textos usando a ferramenta Google Tradutor; (iv) participação de uma entrevista gravada pela pesquisadora para relatar como foi a experiência de tradução, apontando as principais dificuldades para a realização das tarefas; (v) responder a um questionário perfil de forma anônima.

Com relação aos riscos, poderá ocorrer de não usufruir das atividades propostas se você faltar nos encontros em que se realizarão as tarefas escritas acima, pois ocasiona o não entendimento de explicações e a falta de tempo para realizá-las. Antes de efetuar as tarefas, você terá tempo de se familiarizar com elas e fazer todas as perguntas que quiser, até se sentir totalmente confortável. Em contrapartida, você poderá aprender mais sobre os benefícios que o uso da atividade tradutória pode trazer na aprendizagem do Espanhol. Ao final da pesquisa, os resultados do estudo se tornarão públicos, mas sua identidade será totalmente preservada e não será incluída nenhuma informação que possa identificá-lo(a). Somente a pesquisadora deste projeto terá acesso aos dados coletados. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão. Peço apenas que você nos notifique, através do e-mail da pesquisadora listado abaixo. Para contato telefônico: (48) 9932-7840. Você não precisa se justificar.

Não haverá remuneração para a sua participação nesta pesquisa.

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

---

Assinatura do voluntário ou de seu representante legal

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário (ou de seu representante legal) para a participação neste estudo.

---

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Dados da pesquisadora:

Noemi Teles de Melo. Rua Jornalista Tito Carvalho, 155, aptº 305, Bloco Nápoles. Florianópolis-SC . Email: noemiteles@gmail.com

Dados do CEP responsável pela autorização da pesquisa.

Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima. Trindade - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil . CEP: 88040-900

[cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)