

A PALAVRA EM XEQUE:

**Reflexões e (inter)ações sobre Tradução,
Lexicografia, Fraseologia e
Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais
no viés teórico-metodológico**

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

F383p Ferreira, Cláudia Cristina (org.).
A palavra em xeque: reflexões e (inter)ações sobre tradução, lexicografia, fraseologia e ensino de línguas estrangeiras/adicionais no viés teórico-metodológico / Organizadora: Cláudia Cristina Ferreira; Prefácio de Aparecida Negri Isquerdo. – 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.
tabs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-288-4.

1. Discurso. 2. Linguagem. 3. Línguas. 4. Linguística Aplicada.
I. Título. II. Assunto. III. Ferreira, Cláudia Crisina.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
2. Linguística. 410
3. Linguagem, Línguas – Estudo e ensino. 418.007

A PALAVRA EM XEQUE:

Reflexões e (inter)ações sobre Tradução,
Lexicografia, Fraseologia e
Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais
no viés teórico-metodológico

Cláudia Cristina Ferreira
(Organizadora)



Pontes

Copyright © 2021 - Da organizadora representante dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração e Capa: Eckel Wayne
Revisão: Cibele Ferreira

PARECER E REVISÃO POR PARES
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Gláís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UnB – Brasília)

Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES
Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Aparecida Negri Isquerdo	
APRESENTAÇÃO	17
Cláudia Cristina Ferreira	
JOGO ESPECULAR: CULTUREMAS À LUZ DO BINÔMIO TRADUÇÃO E ENSINO EM DICIONÁRIOS GERAIS E ESPECIAIS DO PAR LINGUÍSTICO-CUL- TURAL PORTUGUÊS-ESPAÑHOL	21
Cláudia Cristina Ferreira	
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão	
VOCABULÁRIO PORTUGUÊS-ESPAÑHOL DE NOMES DE ALIMENTOS REGIONAIS BRASILEIROS.....	53
Ivan Pereira de Souza	
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão	
María Ángeles Sastre Ruano	
CULTURA, TRADIÇÃO E TRADUÇÃO: UM OLHAR SOBRE PALAVRAS CULTURALMENTE MARCADAS ORIUNDAS DAS FESTAS DE <i>MOROS</i> <i>Y CRISTIANOS</i>	77
Maria Cândida Figueiredo Moura da Silva	
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão	
ÉTICA E TRADUÇÃO: UMA BREVE REFLEXÃO CRÍTICA À AUTOMAÇÃO	93
Adyr Garcia Ferreira Netto	
DEUS É MULHER: A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA COMO PROTAGONISTA DA FORMAÇÃO CRÍTICA E ÉTICA EM SALA DE AULA	105
Lucas Mateus Giacometti de Freitas	
LÍNGUA E PODER: O TRADUTOR E SUA VOZ NA FORMAÇÃO DO BRASIL	125
Alexandre Yoshiaki Sawaguchi	

EXISTE NECESSIDADE DE DICIONÁRIOS ESPECÍFICOS COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA A TRADUÇÃO DE ELEMENTOS CULTURAIS OU, ENTÃO, NÃO EXISTEM <i>CULTUREMAS</i> ?	141
Mirella Nunes Giracca Myrian Vasques Oyarzabal	
A RETRADUÇÃO COMO FERRAMENTA DE REFLEXÃO SOBRE LÍNGUA E LITERATURA EM CURSOS DE LETRAS	157
Sabrina Moura Aragão	
SOBRE A LEGENDAGEM DE PALAVRAS E EXPRESSÕES-TABU: PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO DOS TABUS LINGÜÍSTICOS MORAIS	175
Willian Henrique Cândido Moura Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão Gisele Tyba Mayrink Redondo Orgado	
TUPÍ OR NOT TO BE: APROXIMAÇÕES À SIMPLIFICAÇÃO LEXICAL NA TRADUÇÃO PORTUGUÊS-ESPANHOL EM UMA COLUNA DE OPINIÃO NO JORNAL <i>EL PAÍS</i>	195
Rejane Bueno	
DESCASCANDO O ABACAXI: ANÁLISE DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS DO FRANCÊS À LUZ DO QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA	209
Eduardo Henrique Ferreira Arelis Felipe Ortigoza Guidotti	
OS IDIOMATISMOS EM ATIVIDADES ORAIS DE LÍNGUA INGLESA	227
Thais Rossafa Tavares Balbino	
O GÊNERO TEXTUAL PROCURAÇÃO: UM ESTUDO DESCRITIVO DOS VERBOS DE DIZER PARA O ENSINO DE TRADUÇÃO NO PAR LINGÜÍSTICO PORTUGUÊS-ESPANHOL	257
Viviane Cristina Poletto Lugli	
SOBRE OS AUTORES	279

PREFÁCIO

Uma andorinha sozinha não faz verão. Iniciar este prefácio recorrendo a esse clássico provérbio teve duas motivações principais: destacar a ênfase nos estudos fraseológicos que singulariza a obra e sinalizar a simbologia evocada por esse fraseologismo, pois, a despeito dos significados e dos símbolos atribuídos à *andorinha* pela mitologia (a boa sorte, o amor, a fertilidade, lealdade, família, romantismo, alegria, luz, ressurreição, pureza, elevação, primavera, verão, transformação...), essa ave, por migrar em grupo, não raras vezes para regiões distantes, evoca desafios (parte no inverno e regressa na primavera) e remete ao espírito coletivo (voa somente em pares que se juntam em grupos em voos desafiadores). Uma obra como esta que tenho a prazerosa tarefa de prefaciar é produto de voos coletivos, de um sonho alimentado durante invernos e verões pela organizadora do livro e, provavelmente, por outros autores que com ela somam com o fito de concretizar este projeto editorial, afinal *uma andorinha só não faz verão*, para ser fiel ao provérbio aqui tomado como mote.

A palavra em xeque: reflexões e (inter)ações sobre Tradução, Lexicografia, Fraseologia e Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais no viés teórico-metodológico, obra organizada por Claudia Cristina Ferreira, por configurar-se como uma coletânea, materializa voos coletivos à medida que traz a lume um conhecimento produzido em boa parte em coautorias – dos treze trabalhos aqui reunidos, seis têm essa característica.

A palavra, em suas múltiplas faces, sempre tem sido objeto de inquietação e de investigação de filósofos, linguistas, teólogos, antropólogos, literatos... cada um ao seu tempo e segundo a sua opção teórica. Nomear pessoas, lugares, objetos, ações sempre foi uma prática exercida pelo homem, variando apenas quanto à forma, ao estilo e à finalidade da nomeação, a depender do momento histórico e do objeto nomeado.

Neste livro, o foco é a palavra sob diferentes abordagens, tendo como principal fio norteador o ensino de línguas estrangeiras e de línguas adicionais. Os textos que compõem a obra se aproximam em graus distintos pelos temas abordados, uma vez que alguns eixos temáticos perpassam praticamente todos os artigos em graus de aprofundamento distintos: *léxico, unidade fraseológica, culturemas, tradução, metalexiconografia...* Essa característica da coletânea faculta ao leitor uma visão contrastiva acerca de assuntos que se aproximam, seja pelo próprio objeto de discussão, seja pelo referencial teórico que ancorou os estudos aqui reunidos que se relacionam, fundamentalmente, a três áreas do saber: *Tradução, Lexicografia e Fraseologia.*

Uma observação mais pontual para esses eixos temáticos evidencia a temática do estudo do léxico, na sua ampla concepção de repertório vocabular. Tomo aqui o léxico como o nível da língua que consubstancia a visão de mundo dos grupos sociais, perpetuando valores, crenças, conhecimentos veiculados pela sociedade, razão pela qual a abordagem lexical é basilar para o aprendizado de uma língua (materna, estrangeira, adicional). Em seu conceito clássico de unidade básica do discurso a palavra configura-se como a primeira via de acesso a um texto, o que justifica a sua importância para o ensino da língua materna e de línguas estrangeiras e adicionais, como bem pontuado por artigos que integram esta coletânea.

A discussão a respeito da natureza da unidade fraseológica, item lexical de estrutura complexa que tem a polilexicalidade e a soldadura como características fundamentais (unidades com estruturas fixas como provérbios, locuções, expressões idiomáticas), é contemplada pela grande maioria de artigos aqui reunidos que a tomam como objeto específico

de exame, seja como reflexão no âmbito do ensino-aprendizagem, seja quanto à sua complexidade para a prática tradutória, esfera em que a relação entre língua e cultura aflora com particular intensidade.

Nesse universo destaca-se o enfoque da fraseologia como unidade cristalizada em um idioma pela tradição cultural de um povo, o que gera os *culturemas* – “símbolos extralingüísticos culturalmente motivados que sirven de modelo para que las lenguas generen expresiones figuradas, inicialmente como alusiones o reaprovechamiento de dicho simbolismo, y que pueden generalizarse y hasta automatizarse” (PAMIES BERTRÁN, 2008, p. 54)¹ –, elementos esses de significativa complexidade quando se trata da tradução e do ensino de uma língua estrangeira e/ou de uma língua adicional. Muniz e Marques (2017, p. 87)², considerando uma visão ampla do tema e pautando-se em Luque Nadal (2009), argumentam que “os *culturemas* são noções específico-culturais de um país, são unidades de comunicação, ou seja, são elementos simbólicos, funcionando como guia ou modelo de interpretação para uma determinada comunidade”. Nesta obra, o conceito de *culturema* permeia vários textos em graus diversos de profundidade.

Ainda em relação aos eixos temáticos destaca-se, nesta obra, de forma particular, a área de Tradução com sete artigos que abordam essa temática sob vieses distintos, o que por si só já a aponta como referência nessa área: cultura, tradição e tradução; ética e tradução; tradução intersemiótica; o tradutor e sua voz na formação do Brasil (papel do intérprete); tradução de elementos culturais; a retradução como ferramenta de reflexão; tradução audiovisual (legendagem de tabus linguísticos); tradução em artigo de opinião e verbos de dizer para o ensino de tradução.

A par da Fraseologia e da Tradução, estudos associados à Lexicografia/Metalexigrafia se destacam no conjunto da obra e estabelecem uma espécie de “ponte” entre as abordagens centradas nas outras duas áreas:

1 PAMIES BERTRÁN, A. Productividad fraseológica y competencia metafórica (inter) cultural. *Paremia*, nº 17, p. 41-57, 2008. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/017/004_pamies.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

2 MUNIZ, C. A. G.; MARQUES, E. A. *Culturemas* na tradução de provérbios: algumas considerações teóricas. *ReVEL*, vol. 15, n. 29, p. 81-98, 2017. Disponível em <http://www.revel.inf.br/files/403867c02b0b13386a660c599699fe71.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

culturemas à luz do binômio tradução e ensino em *dicionários gerais* e especiais do par linguístico-cultural português e espanhol; *repertório lexicográfico* de nomes de alimentos regionais brasileiros; tradução e *lexicografia* à luz de matizes culturais, o que permite classificar distintos elementos léxicos como culturemas ou não.

Outra característica da obra é a heterogeneidade, tanto no que diz respeito à natureza dos textos quanto ao perfil dos autores, um traço positivo, pois permite, ao seu potencial leitor, diferentes visões sobre objetos de investigação a partir desses referenciais – textos que são produtos de pesquisas acadêmicas já concluídas e em curso, o que se reflete na natureza e no grau de aprofundamento das discussões.

Realizadas essas digressões pontuais em relação às temáticas abordadas no âmbito da obra, direciono agora o olhar para o conteúdo de cada artigo em particular.

O primeiro capítulo, assinado por Ferreira e Durão, traz uma discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras e de línguas adicionais (“... o termo *adicional* agrega outro idioma sem impor fronteiras de hierarquia, pelo contrário, trata-se de um viés inclusivo”), tomando, para tanto, como pressuposto a tese de que esse processo é permeado por “questões culturais que podem interferir no desenvolvimento da competência tradutória e comunicativa”. Defendem também, as autoras, a indissociabilidade entre aspectos linguísticos e culturais com base em estudos de tradução e, conseqüentemente, entendem que essa perspectiva converge com o que aponta a educação intercultural, baseada “no diálogo e na interrelação equânime entre diferentes comunidades linguísticas”. Nesse contexto, as autoras exploram com pertinência a questão dos culturemas presentes em parêmiias (provérbios) que, por sua vez, refletem a “cor local”, atestando esse argumento com exemplos do português e do espanhol e demonstrando a dicionarização das parêmiias exploradas, ao mesmo tempo em que defendem a apropriação de culturemas identificados nos idiomas envolvidos, no caso do trabalho em tela, o português e o espanhol, tanto pelo tradutor quanto pelos aprendizes de uma segunda língua.

Por sua vez, o capítulo dois, de autoria de Durão, Souza e Ruano, centra-se na apresentação e discussão do *Vocabulário português-espanhol de nomes de alimentos regionais brasileiros* que tem origem no *Repertório Lexicográfico Bilingue Contrastivo Português-Espanhol de Nomes de Alimentos Regionais Brasileiros ou simplesmente “ReL-Ali”*, cuja nomenclatura, originalmente, foi produto da tese de doutorado de um dos autores (SOUZA, 2020) que, para tanto, considerou necessidades de estudantes da região Norte, sendo também um trabalho voltado para o ensino. Descritos os princípios metalexigráficos que orientaram a concepção do vocabulário, são disponibilizados verbetes que atestam tanto a importância do produto lexicográfico produzido para a disseminação da norma lexical dos falantes da região Norte do Brasil quanto a sua utilização para o ensino de línguas. A microestrutura do vocabulário considera a dimensão didática, evidenciada não só no texto das definições, como também pela inserção, em um número significativo de verbetes, de imagens dos referentes (alimento) nomeados que, segundo os autores, são representativos do Norte do Brasil.

Ainda com destaque para a questão de palavras marcadas culturalmente e suas implicações no processo de tradução, o capítulo três, produzido por Silva e Durão, discute essa temática pautando-se em unidades lexicais que nomeiam elementos característicos de festas (representação teatral) de *Moros y Cristianos* muito representativas do folclore da Espanha. Examinam-se resultados parciais da tese de Silva ainda em curso na UFSC que está aplicando princípios da tradução funcionalista a um repertório lexicográfico bilingue português/espanhol. No trabalho em questão, as autoras analisam uma amostra de “três vocábulos relevantes para o contexto das festas” – *batalha, desfile, embaixada* – que se “caracterizam e se assemelham por fazerem parte do léxico geral, tanto da língua portuguesa, quanto da língua espanhola, ademais de se caracterizarem como culturalmente marcadas”, discutindo possibilidades de tradução desse tipo de unidade lexical (culturemas) a partir de conceitos inerentes à tradução.

Na sequência, Ferreira Neto, no quarto capítulo desta coletânea, focaliza com muita propriedade a relação entre *ética e tradução* levando

em conta aspectos cognitivos na perspectiva da filosofia da linguagem, da hermenêutica e da epistemologia. O trabalho tem como propósito suscitar uma reflexão crítica a partir do princípio de que determinados elementos éticos foram gestados segundo valores muito próprios em contextos comunicativos específicos e peculiares. Concluindo sua instigante discussão o autor pontua que a mensagem revelada na atividade tradutória “foi antes concebida nas vicissitudes de uma experiência humana que sempre se volta para outra experiência humana”. Trata-se de uma temática deveras provocadora!

Por seu turno, o capítulo cinco, de autoria de Freitas, centrado na tradução intersemiótica, tem como objeto de reflexão a formação crítica e ética no processo de ensino e aprendizagem. Defende o autor que “o uso de exercícios de tradução em sala de aula também pode levantar efeitos em seus leitores-alvo e até em culturas-alvo”, tendo grandes dimensões éticas. O trabalho menciona temas como *poder*, *emancipação*, *gênero*, *nacionalismo*, *hegemonia*, *minorias*, *identidade cultural*, *visibilidade*, argumentando a favor da estreita relação entre as traduções e os temas transversais, defendido pelos documentos oficiais. As discussões realizadas pelo autor focalizam temas como: *O demônio da tradução*; *Tradução intersemiótica: múltiplos olhares* e *A Ética e o pensamento crítico em sala de aula*. Em síntese, o artigo revisitou conceitos relacionados à “desmistificação de certas práticas pedagógicas, mais especificamente sobre o uso do ato tradutório em sala de aula” e teve como produto a construção uma atividade didática, baseada no uso da tradução intersemiótica.

Sawaguchi, autor do sexto capítulo abrigado pela obra, toma como objeto de discussão a relação entre língua e poder, com destaque para o papel do tradutor/intérprete na formação do Brasil. Para tanto, discute a noção de poder destacando a língua como “um instrumento poderoso de comunicação, opressão e dominação, que aparece e desaparece em vários momentos do cotidiano de uma sociedade”. Nessa linha de raciocínio destaca o papel do intérprete no Brasil Colônia, época em que apenas a comunicação oral era possível e, conseqüentemente, a língua se manifestava apenas por meio do intérprete. O artigo analisa “o trabalho do intérprete na formação na formação do Brasil colonial até o período

das imigrações pós escravatura”, em que a língua falada foi o meio mais importante de comunicação.

Giracca e Oyarzabal, por seu turno, disponibilizam ao leitor, no sétimo capítulo, uma profícua discussão acerca da estreita relação entre as áreas da Tradução e da Lexicografia. Destacam as autoras a complexidade da prática da tradução e o conseqüente papel do tradutor nesse processo, particularmente no que se refere aos fatores oferecidos pelo dicionário para a prática tradutória. Centrando-se na noção de *culturema* as autoras investigam “se existem barreiras culturais dentro do Brasil” com base em dados de dois dicionários específicos de duas regiões do Brasil: um do Norte e outro do Sul dos quais extraíram 19 entradas iguais que foram examinadas em termos de elementos culturais e das respectivas significações veiculadas pelos dicionários. O trabalho destaca ainda o papel do tradutor no sentido de demonstrar que a “a tradução não é uma mera transcodificação linguística”, o que foi demonstrado pelas autoras por meio dos dados analisados.

Por sua vez, o oitavo capítulo, assinado por Aragão, aborda a temática da tradução, só que do ponto de vista da retradução “como uma ferramenta de reflexão sobre língua e literatura estrangeiras no contexto do curso de Letras”. O estudo toma como parâmetro duas traduções do poema *Vénus Anadyomène*, de Arthur Rimbaud, realizadas por dois estudantes do último ano do curso de Bacharelado em língua e cultura francesas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2018) como atividade para a disciplina Prática de Tradução II, à época ministrada pelo autor. O estudo, sem pretensão de ser exaustivo, aponta possibilidades para o ensino de língua e literatura no contexto universitário brasileiro com destaque para o exercício de retradução como uma atividade essencialmente interdisciplinar.

Na sequência, o nono capítulo, assinado por Moura, Durão e Orgado, discute a temática dos “tabus linguísticos morais/impróprios” no português brasileiro. As reflexões apresentadas partem dos resultados da pesquisa de Moura (2020). Tomando como referência classificações clássicas desse fenômeno linguístico como aporte teórico, os autores

propõem uma classificação “para os tabus linguísticos morais em língua portuguesa”, que concebe tabus linguísticos como elementos culturais constitutivos das línguas/culturas em geral e que “nem sempre possuem um equivalente cristalizado da língua-fonte para a língua-alvo e/ou, muitas vezes, por motivos de manipulação ideológica ou técnica acabam sendo omitidos, amenizados ou intensificados na tradução audiovisual”.

Na sequência, Bueno, no décimo capítulo desta coletânea, também na esteira dos estudos da tradução no eixo português-espanhol, no caso, do texto jornalístico “Tupi or not to be” (coluna de opinião do jornal *El País*) que incorpora aspectos culturais e sociais do Brasil, discute a temática canalizando a sua reflexão para os requisitos exigidos para a tradução de textos dessa tipologia vista pelo autor como “uma prática profissional concreta que está ligada a um gênero textual bem definido, o que a faz uma tradução com traços e procedimentos próprios”. Bueno defende a simplificação lexical (evasão, aproximação e uso de paráfrases) como recurso nessa modalidade de tradução, considerando as características que singularizam o texto jornalístico.

Diferentemente dos capítulos anteriores, o décimo primeiro, de autoria de Ferreira e Guidotti, analisa unidades fraseológicas do francês extraídas do *Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação (QCER)* (CONSELHO DA EUROPA, 2001), considerando, para tanto, além dos aspectos linguísticos, “o conhecimento da própria cultura, da qual a língua estrangeira/adicional é fruto”. O texto volta-se para a análise do tratamento dispensado às unidades fraseológicas no QCER numa abordagem de cunho qualitativo e tomando o próprio documento como ponto de partida. O estudo demonstra que “as UFs não têm um espaço próprio no QCER e que são apresentadas ao longo do texto sem uma explanação pormenorizada sobre o que são e qual a sua função no discurso, sendo vistas, frequentemente, como um ponto de dificuldade”. A contribuição do trabalho vem no sentido de alerta aos docentes de LEs para a necessidade de valorização das UFs no processo ensino-aprendizagem dado o seu uso frequente por falantes nativos, independentemente do idioma.

O penúltimo capítulo, o décimo segundo no âmbito da obra em tela, assinado por Balbino, volta-se para a discussão de idiomatismos em atividades orais de língua inglesa, evidenciando compromisso com o ensino de língua inglesa à medida que propõe, a professores e a estudantes de ensino médio das escolas públicas, atividades de expressão oral que envolvam aspectos culturais. O autor destaca a importância de o aluno aprender a empregar as expressões idiomáticas em língua estrangeira como condição para se comunicar com eficiência nesse idioma. Ressalta Balbino que esse domínio pode contribuir para o estudante aprender a sua própria língua e sua própria cultura. Pautando-se em teorias consagradas sobre Fraseologia, Fraseodidática e expressões idiomáticas, o autor analisa uma coleção de livros didáticos pertencentes a uma coleção de livros didáticos destinados ao Ensino Médio, enriquecendo o artigo com quatro planos de aulas que fornecem subsídios para o ensino de “idiomatismos em salas de aula de escolas públicas brasileiras com computadores conectados à internet”.

Encerra esta coletânea o texto de Lugli que versa sobre o ensino de espanhol para alunos do último ano de curso de língua estrangeira tomando com recurso didático textos do gênero procuração e os verbos *de dizer*, considerados “marcadores evidenciais” dos tipos de capacidades de linguagem. O estudo teve como público-alvo futuros profissionais de Secretariado focalizando as práticas tradutórias como práticas sociais e, por extensão, promovendo um trabalho com a linguagem visando ao uso da língua na vida social e profissional do futuro secretário e, para tanto, elege como objeto o ensino da tradução para fins profissionais. Melhor dizendo, enfoca a tradução como processo discursivo atrelado a parâmetros pragmáticos, no caso específico desse artigo, a tradução juramentada.

Como pontuado no início deste prefácio, a questão do ensino de línguas estrangeiras e de línguas adicionais perpassa a grande maioria dos textos com abordagens teóricas distintas e a partir de materiais linguísticos pontuais. A opção por tecer considerações a respeito de cada trabalho, além de valorizar os produtos de pesquisa disseminados nesta obra, teve o propósito de antecipar informações genéricas sobre o conteúdo

dos textos aqui reunidos com o intento de instigar a leitura por meio da antecipação de nuances do conteúdo com a função didática de subsidiar o leitor na seleção do trabalho que melhor responder aos seus interesses em cada situação de leitura. Assim, perseguindo esse intento, o propósito foi pontuar aspectos julgados relevantes para um texto introdutório e, ao mesmo tempo, reiterar o valor desta obra para os interessados na área da Fraseologia e suas interfaces com a Tradução e a Lexicografia, particularmente em um momento em que no Brasil o cenário acena de forma tão favorável para estudos nessas áreas do saber.

Registro, por fim, os cumprimentos à organizadora do livro e aos autores que dela participam pela qualidade do produto apresentado, pela contemporaneidade das temáticas abordadas e pela contribuição trazida para as áreas a que se filia. Que o conteúdo desta coletânea desperte o interesse de novos pesquisadores ao mesmo tempo em que estimule os que dela participam para outras do gênero. Para fazer jus ao conteúdo da obra e em agradecimento pela oportunidade de prefaciá-la, reitero a importância do trabalho coletivo, buscando novamente inspiração em uma parêmia popular: *Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo.*

Campo Grande/MS, julho de 2021.

Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

APRESENTAÇÃO

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?*
(Carlos Drummond de Andrade)

O fascinante mundo das palavras envolve, cativa, seduz, intriga e a todos conquista. Em meu caso, o amor pela palavra nasceu desde a tenra idade. Irmã de uma voraz leitora, a busca pela palavra mais ajustada ao contexto e à mensagem sempre me inspirou a consultar dicionários e a refletir sobre ideologias, aspectos sócio-históricos e culturais, significados e usos presentes nas entrelinhas. Neste sentido, *A palavra em xeque: reflexões e (inter)ações sobre Tradução, Lexicografia, Fraseologia e Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais no viés teórico-metodológico* foi idealizada há algum tempo. Semente plantada há décadas, cuidada e adubada ao longo da vida acadêmica, vem a dar frutos após ponderações germinadas no estágio de pós-doutoramento.

A obra em tela possibilita espaços para reflexão e dialoga sobre as Ciências da palavra e a Tradução no eixo teórico-metodológico, fomentando interações que contemplam diversos aspectos da Tradução, da Lexicografia, da Fraseologia e do Ensino de línguas estrangeiras/adicionais.

No capítulo introdutório, *Jogo especular: culturemas à luz do binômio tradução e ensino em dicionários gerais e especiais do par linguístico-cultural português-espanhol*, Ferreira e Durão dialogam sobre o papel e os desdobramentos dos culturemas em obras lexicográficas gerais e específicas do português e do espanhol à luz das parêntias no fazer tradutório e no labor pedagógico, no intuito de contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e tradutório.

No segundo capítulo, *Vocabulário português-espanhol de nomes de alimentos regionais brasileiros*, Durão, Souza e Sastre Ruano elaboram um repertório lexicográfico exclusivo de nomes de alimentos regionais brasileiros, que dispõe de um corpus de 480 entradas. Destacamos as variações regionais do nome dos alimentos como o diferencial desse repertório.

No terceiro capítulo, *Cultura, tradição e tradução: um olhar sobre palavras culturalmente marcadas oriundas das festas de Moros y Cristianos*, Silva e Durão contemplam o envolvente contexto das festas folclóricas ao analisar as festas de *Moros y Cristianos*, além de nos apresentar três vocábulos (*batalla*, *desfile* e *embajada*) culturalmente marcados.

No quarto capítulo, *Ética e tradução: uma breve reflexão crítica à automação*, Ferreira Netto debate acerca da tradução automática, suscitando temas correlatos, como: fidelidade, liberdade, a experiência estética e a dinâmica temporal e social.

No quinto capítulo, *Deus é mulher: a tradução intersemiótica como protagonista da formação crítica e ética em sala de aula*, Freitas comenta sobre as relações entre tradução e métodos de ensino de línguas estrangeiras ferramenta pedagógica para desenvolver o pensamento crítico dos aprendizes, tanto quanto para colaborar com sua formação ética.

No sexto capítulo, *Língua e poder: o tradutor e sua voz na formação do Brasil*, Sawaguchi analisa o papel do intérprete no desdobramento da história brasileira, sendo a tradução considerada uma importante ferramenta de poder (BARTHES, 1978).

No sétimo capítulo, *Existe necessidade de dicionários específicos como ferramenta metodológica para a tradução de elementos culturais ou, então, não existem culturemas?*, Giracca e Oyarzabal abordam e analisam aspectos da tradução e lexicografia à luz de matizes culturais, classificando distintos elementos como culturemas ou não.

No oitavo capítulo, *A retradução como ferramenta de reflexão sobre língua e literatura em cursos de Letras*, Aragão dialoga acerca das potencialidades da (re)tradução como mecanismo propulsor da reflexão acerca da relação entre língua e literatura estrangeiras no âmbito do curso de Letras (Bacharelado em língua e cultura francesas).

No nono capítulo, *Sobre a legendagem de palavras e expressões-tabu: proposta de classificação dos tabus linguísticos morais*, Moura, Durão e Orgado ponderam sobre os tabus linguísticos, a partir do resgate de sua origem e definição dentro do complexo sistema linguístico-cultural que os engloba. Ademais, discutem sobre legendagem de tabus linguísticos e aspectos concernentes à manipulação nessa modalidade de tradução audiovisual e apresentam uma proposta de classificação de tabus linguísticos morais/impróprios.

No décimo capítulo, *Tupí or not to be: Aproximações à simplificação lexical na tradução português-espanhol em uma coluna de opinião no jornal El País*, Bueno discute acerca da tradução no eixo português-espanhol em artigo de opinião e propõe uma aproximação às estratégias de simplificação lexical a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

No décimo primeiro capítulo, *Descascando o abacaxi: análise de unidades fraseológicas do francês à luz do quadro comum europeu de referência*, Ferreira e Guidotti analisam como unidades fraseológicas são abordadas no Quadro Comum Europeu de Referência e qual a sua relação com os níveis de desempenho de usuários de língua estrangeira/adicional.

No décimo segundo capítulo, *Os idiomatismos em atividades orais de língua inglesa*, Tavares investiga o ensino de expressões idiomáticas em língua inglesa sob a perspectiva de atividades de expressão oral, por isso analisa três volumes de uma mesma coleção de livro didático de inglês (*On Stage*), voltada para o ensino médio e adotado em escolas

públicas, e propõe atividades pedagógicas sobre o assunto (quatro planos de aula).

No derradeiro capítulo, *O gênero textual procuração: um estudo descritivo dos verbos de dizer para o ensino de tradução no par linguístico português-espanhol*, Lugli dialoga e procura evidenciar a relevância da função de verbos de dizer, em português e espanhol, no recorte gênero procuração, para repensá-los no ensino de tradução no par de línguas português-espanhol, com o intuito de desenvolver capacidades nos alunos para a tradução na esfera de textos relacionados à tradução juramentada.

Os textos apresentados partem dos preceitos teóricos, incitando reflexões, para promover práticas significativas e válidas, ajustadas às necessidades dos aprendizes de acordo com cada contexto de ensino e aprendizagem.

Esperamos que os leitores possam se beneficiar do conteúdo contemplado nessa obra que tem por objetivo compartilhar conhecimentos voltados às três áreas do saber: Tradução, Lexicografia e Fraseologia, abordadas sob diferentes perspectivas, a fim de elucidar algumas das múltiplas facetas dos significados e usos da palavra.

Desejamos uma boa leitura!

Cláudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina

JOGO ESPECULAR: CULTUREMAS À LUZ DO BINÔMIO
TRADUÇÃO E ENSINO EM DICIONÁRIOS GERAIS E
ESPECIAIS DO PAR LINGUÍSTICO-CULTURAL
PORTUGUÊS-ESPAÑHOL

Cláudia Cristina Ferreira
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

Considerações preliminares

A pessoa que aprende uma língua estrangeira traz para a aula, entre outras coisas, a sua própria cultura e o sistema de valores que lhe foi sendo cunhado ao longo de sua vida. O desenvolvimento da interculturalidade como capacidade de aceitar a diferença, descobrir novas culturas por meio da língua e poder ver a própria como se de uma nova se tratara é um dos objetivos da didática atual e se considera fundamental no processo de aquisição de uma língua estrangeira. (MELERO ABADÍA, 2000. Tradução nossa)¹

Tanto o processo tradutório como o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais são permeados por questões

¹ No original: La persona que aprende una lengua extranjera trae a clase, entre otras cosas, su propia cultura y el sistema de valores que ha ido acuñando a través de ella. El desarrollo de la interculturalidad como capacidad de aceptar la diferencia, descubrir una nueva cultura por medio de la lengua y poder ver la propia como si de una nueva se tratara, es uno de los objetivos de la didáctica actual y se considera un elemento importante en el proceso de adquisición de una lengua extranjera (MELERO ABADÍA, 2000).

culturais que podem interferir de forma contundente no desenvolvimento da competência comunicativa e, também, no da competência tradutória.

O conceito de *língua adicional* no qual nos pautamos é decorrente do construto teórico assinalado por Leffa e Irala (2014). Com eles compartilhamos a ideia de que esse termo *adicional* congrega outro idioma sem impor fronteiras de hierarquia, ao contrário, trata-se de um viés inclusivo.

O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). [...] A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional”. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32-33)

Leffa e Irala (2014) esclarecem que o termo língua adicional² envolve repercussões teóricas e práticas porque é construída a partir do que o aprendiz já possui, dos conhecimentos assimilados em outras línguas, possibilitando contrastes e transposições, uma vez que tais conhecimentos abarcam prática social e a própria constituição dos estudantes enquanto sujeitos.

Sobre o tema em pauta, destacamos que os aspectos linguísticos são indissociáveis dos culturais, visto que mantêm uma relação em espelho (JIANG, 2000; DURÃO, 2002), podendo, também, ser interpretados metaforicamente como se fossem as duas metades da mesma moeda (FERREIRA; SANCHES, 2005; FERREIRA; DURÃO; BENÍTEZ PÉ-

2 Segundo Leffa e Irala (2014, p. 33), “O fato de a língua adicional pressupor no mínimo a existência de outra língua, falada pelo aluno – sobre a qual constrói numa relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito – gera implicações teóricas e práticas. Nesse caso, nenhum desses aspectos desenvolve-se a partir da própria língua, como pode acontecer, por exemplo, com a aquisição da língua materna. A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. O sistema, incorporando principalmente o léxico e a sintaxe, é construído sobre a língua já conhecida, às vezes estabelecendo contrastes, como, por exemplo, a ênfase nos heterossemânticos no ensino do espanhol, ou o uso da língua materna para introduzir a língua inglesa (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). O enunciado é construído não a partir da língua que está sendo estudada, mas da língua do aluno, para depois fazer a transposição para a outra língua, de temas geradores que façam sentido para o aluno.”

REZ, 2006)³, pois ao mesmo tempo que possuem especificidades, são complementares, por isso advogamos pela necessidade de tradutores, professores e alunos de línguas estrangeiras/adicionais serem, também, biculturais (BĂLTĂREȚ, 2015; FERREIRA, 2018; WOTJAK, 2013), ou seja, que dominem a cultura, além das questões linguísticas propriamente ditas.

Os desafios enfrentados por professores, aprendizes e tradutores no que se refere à (in)traduzibilidade⁴ de certos termos, sobretudo culturemas⁵, confirma a necessidade do domínio de aspectos culturais, posto que a visão de mundo interfere nas escolhas de equivalentes ao ensinar, aprender ou traduzir, podendo acarretar possíveis choques culturais, ruídos na comunicação, desentendimentos.

- 3 “[...] são duas faces de uma mesma moeda, ou seja, um conhecimento complementa o outro, torna-se, assim inadmissível, pressupormos que um aprendiz é competente pelo fato de ele dominar somente os aspectos linguísticos da LE meta” (FERREIRA; SANCHES, 2005, p. 60).
- 4 Vários teóricos comentam sobre os desafios e as dificuldades de traduzir determinados termos, principalmente culturemas. Neste sentido, diante da intraduzibilidade, cabe ao tradutor fazer escolhas, como: deixar o termo no original, em itálico, e explicar em nota de rodapé; traduzir a ideia, optando por termos equivalentes, em vez de tradução literal. Consultar outros autores para conhecer mais a respeito do termo intraduzibilidade, a título de exemplo:
BENEDETTI, Ivone C. Da (in)traduzibilidade: a propósito de Paul Ricoeur. *Tradterm*. 12, 2006, p. 33-54. Disponível em: <https://ivonecbenedetti.files.wordpress.com/2009/10/paul-ricoeur-sur-la-traduction0001.pdf>. Acesso em: 03 out. 2018.
CARDOSO, Kallynny Amaral. Reflexões sobre traduzibilidade e intraduzibilidade dos topônimos no poema sujo. *Comunicaciones en Humanidades*. n.5, 2016, p. 153-160. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjXkYajyezdAhUDDZAKHUSHCykQFjAAegQICRAC&url=http%3A%2F%2Frevistas.umce.cl%2Findex.php%2FComunicaciones%2Farticle%2Fdownload%2F1252%2F1257&usg=AOvVaw0zQ6kTUxX-5IorPHkXL5TA>. Acesso em: 03 out. 2018.
GALINDO, Caetano Waldrigues. O que não se pode dizer. *Revista Versalete*. v.1, n. zero, jan.-jun., 2013. p. 327-342. Disponível em: <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol1-00/Texto26Galindo.pdf>. Acesso em: 03 out. 2018.
GUEDES, Rosane Mavignier. A difícil decisão do tradutor: traduzir ou não traduzir. *Cadernos de Letras (UFRJ)*, n. 26, jun. 2010. p. 14-23. Disponível em: http://www.letras.ufjf.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/062010/textos/cl26062010Rosane.pdf. Acesso em: 03 out. 2018.
HENRIQUES, Fernanda. Paul Ricoeur, linguagem, finitude e tradução. *Actas Colóquio Internacional Heidegger, Linguagem e Tradução*. Lisboa, 2002. p. 1-8. Disponível em: <http://home.uevora.pt/~fhenriques/textos-filocont/paulricoeuratraducao.pdf>. Acesso em: 03 out. 2018.
PEDROSO, Sergio Flores. A tradução: um percurso de retorno à língua materna. *Polifonia*. v. 12, n.2, 2006. p. 151-170. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1075>. Acesso em: 03 out. 2018.
- 5 Para outras informações, ver: FERREIRA, Cláudia Cristina. Mais um abacaxi para descascar ou uma mão na roda? Os culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. In: FERREIRA, Cláudia Cristina. *Vade Mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais*. Campinas: Pontes, 2018. p. 491-524.

Há uma diversidade de termos para designar estruturas dotadas de carga semântica linguístico-cultural que denotam marcas, culturais, tradições, costumes e ideologias de determinada comunidade que evidenciam identidade, alguns dos quais são: *realia* (VLAKHOV; FLORIN, 1970); *realidades físicas e ideológicas* (BÖDCKER; FREESE, 1987); *fenômenos e conceitos específicos de determinado país ou cultura* (GRIT, 2004); *filtro cultural* (HOUSE, 1986); *referentes culturais* (MAYORAL, 1994; SANTAMARÍA 2001); *indicadores culturais*; *pontos ricos*; *diferenças de comportamento*; *fruições*; *barreiras* (NORD, 1994); *referências culturais*; *termos culturais* (CAVI, 2006); *lexicultura*; *aspectos lexicoculturais* (FONSECA; PARREIRA, 2014). Neste estudo, optamos pelo termo *culturema*, com base em preceitos defendidos por Molina Martínez (2006), Luque Durán (2009) e Luque Nadal (2009).

O modo como se vê, sente e interpreta o mundo reflete quem se é, evidenciando marcas de identidade e ideologias, fundindo língua e cultura e possibilitando a coexistência pacífica entre ambas, tonando-se una.

Devido ao fato de que a língua portuguesa e espanhola derivarem do mesmo tronco linguístico (latim), aprendizes brasileiros têm a tendência de cometerem desvios referentes à existência de heterossemânticos, além de não compreenderem ou mal interpretarem algumas unidades fraseológicas opacas. No que se refere aos culturemas⁶, e à competência (inter/

6 Para outras informações sobre culturemas, ver: BELL-SANTOS, Cynthia Ann. A importância do conhecimento técnico-cultural na tradução de receitas culinárias do português para o inglês. In: BELL-SANTOS, Cynthia Ann et al. (Org.). *Tradução e cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 90-120.

CARR, Karin. *Métodos y técnicas de traducción de los culturemas en la versión española de Skumtimmen, de Johan Theorin*. Stockholms Universitet, 2013.

DE LA FUENTE GONZALEZ, Miguel Ángel. El toro, el torero y la plaza: léxico, fraseología y metáforas culturales. *Tabaque*: Revista pedagógica, 22, 2009. p. 139-164. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lima-hinojosa-traducao-estrategia-interculturalidade.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

DOBROVOL'SKIJ, Dmitrij O. On Cultural Component in the Semantic Structure of Idioms. In: ĐURČO, P. (Ed.). *Phraseology and Paremiology*. International Symposium Europhras 97. Bratislava: Akademia, 1998. p. 55-61.

DURÃO; Adja Balbino de Amorim Barbieri; BERNAL, Poliany Soledad Vélez; FAGUNDES, Sílvia Marisa Ithank Coimbra. A tradução nos horizontes de duas receitas culinárias (do espanhol ao português). In: DURÃO; Adja Balbino de Amorim Barbieri; DURÃO, Aylton Barbieri; SEIDE, Márcia Sipavicius (Org.). *De um cenário a outro*. Os bastidores de um laboratório de tradução. V. 1: Espanhol – Português. Cascavel: Edunioeste, 2016. p. 123-160.

FERRO RUIBAL, Xesus. A comparación fraseolóxica galega como radiografía lingüística.

-
- In: ALVAREZ DE LA GRANJA, María. (Ed.), *Lenguaje figurado y motivación*. Frankfurt: Peter Lang, 2007. p. 129-190.
- FERRO RUIBAL, Xesus. La fraseología, espejo de la historia de un pueblo. Notas gallegas. In: LUQUE DURÁN, Juan de Dios; PAMIES BERTRÁN, Antonio; (Eds.) *La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología*. Granada, Método, 2005. p. 257-282.
- GARCÍA-PAGE, Mario. Aspectos culturales y pragmáticos de los fraseologismos. In: CARRASCO, I.; ROBLES, S. (Eds.) *Pragmática, discurso y norma*. Madrid: Arco Libros, 2015. p. 235-264.
- GEERTZ, Clifford. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973.
- GIBBS, Raymond W. Figurative thought and figurative language. In: GERNSBACHER, M. (Ed.) *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press, 1994. p. 411-446.
- HINOJOSA, Fedra Rodrigues; LIMA, Ronaldo. A tradução como estratégia de interculturalidade no ensino de língua estrangeira. 2008.
- HURTADO ALBIR, Amparo. *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra, 2001.
- JIA, Yongsheng. *Diccionario fraseológico-cultural de la lengua china*. Granada: Granada Lingvistica/Educatori, 2013.
- LUQUE DURÁN, Juan de Dios. El diccionario intercultural e interlingüístico y su aplicación a la traducción de culturemas. In: ORTEGA, E.; MARCALO, M. J. (Eds.) *Linguística e Tradução na Sociedade do Conhecimento*. Évora: Universidade, 2009. p. 177-188.
- LUQUE NADAL, L. Los culturemas: unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? In: *Language Design*, 11, p. 93-120, 2009. http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf. Acesso em: 19 jul. 2017.
- LUQUE NADAL, Lucía. Los culturemas, ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? *Language Design*, 11, 2009. p. 93-120.
- LUQUE NADAL, Lucía. *Principios de culturología y fraseología española – creatividad y variación en las unidades fraseológicas*. Frankfurt: Peterlang, 2012.
- MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. Estereótipos da cultura nacional na fraseologia brasileira. In: PAMIES BERTRÁN, Antonio (Ed.) *De lingüística, traducción y léxico-fraseología. Homenaje a Juan de Dios Luque Durán*. Granada: Editorial Comares, 2013. p. 403-418.
- MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire. Gastronómicos fraseológicos: um olhar sobre fraseologia e cultura. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa; HUELVA UNTERBAUMEN, Enrique (Eds.) *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas: Pontes; Universidade Nacional de Brasília, 2010. p. 249-276.
- MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire; PAMIES BERTRÁN, Antonio; LEI, Chunyi. Brazilian Culture through its Metaphors: a Multilingual Contrastive Approach. *Europhras2015*, University of Malaga, 20 June-1st July 2015.
- MOREIRA, Alice Carla Oliveira. *O componente cultural na aula de Espanhol/Língua Estrangeira*. Universidade do Porto. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Claudia/Downloads/Relatorio_de_estagio_FLUP-2013_-_VERSAO_FINAL%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Claudia/Downloads/Relatorio_de_estagio_FLUP-2013_-_VERSAO_FINAL%20(1).pdf). Acesso em: 07 mar. 2018.
- NORD, Christiane. It's tea time in Wonderland. Culture-markers in fictional texts. In: PURSCHEL, H. (Ed.), *Intercultural Communication*, Duisburg: Leang, 1994. p. 523-538.
- PAMIES BERTRÁN, Antonio. El lenguaje de la lechuga: apuntes para un diccionario intercultural. In: LUQUE DURÁN, Juan de Dios; PAMIES BERTRÁN, Antonio (eds.) *Interculturalidad y lenguaje: El significado como corolario cultural*. Granada: Método, 2007. p. 375-404.
- PAMIES BERTRÁN, Antonio. El lenguaje de la lechuga: apuntes para un diccionario intercultural. In: LUQUE DURÁN, Juan de Dios; PAMIES BERTRÁN, Antonio (eds.) *Interculturalidad y lenguaje: El significado como corolario cultural*. Granada: Método, 2007. p. 375-404.
- ROSCOE-BESSA, Cristiane. A tradução de compostos lexicais (*Komposita*) do alemão para o português. In: BELL-SANTOS, Cynthia Ann et al (Org.). *Tradução e cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 141-152.
- SEVERINO CALDERÓN, María Gabriela. *La traducción de culturemas en la novela Mr.*

trans)cultural (BELL-SANTOS, 2011; GARCÍA, 1999; GUTIÉRREZ BREGÓN, 2016; HATJE-FAGGION, 2011; HINOJOSA; IGLESIAS CASAL, 1999; KRAMSCH, 2001; LAMBERT, 1999; LIMA, 2008; LO BIANCO; LIDDICOAT; CROZET, 1999; LÓPEZ GARCÍA, 2001; LUQUE NADAL, 2012; MIQUEL, 1999; MIQUEL; SANS, 1992; OLIVERAS VILASECA, 2000; PALERMO, 2011; RICO MARTÍN, 2013; SCHEU LOTTGE, 1996; SERCU, 2001; WOTJAK, 2013), a compreensão apresenta grandes desafios devido à opacidade e até à intraduzibilidade de algumas palavras e expressões de uma língua a outra.

No que se refere aos termos designativos, encontram-se, entre outros, os seguintes: *competência cultural*, *competência intercultural*, *competência linguo-cultural* (ou *linguístico-cultural*) e *competência transcultural*. Este último, atribuído aos estudos literários e recentemente também utilizado nos estudos linguísticos. Cada um desses termos reflete especificidades, mas muitas vezes são empregados de forma sinonímica.

A denominação *competência cultural* ou *sociocultural* (DURÃO, 1999; FERREIRA; DURÃO; BENÍTEZ PÉREZ, 2006; GALINDO MERINO, 2005; MCER, 2001; VAN EK, 1984) foi a inicialmente adotada tanto na Espanha como no Brasil. Refere-se às matizes socioculturais enlaçadas a aspectos linguísticos que estabelecem regras e padrões com-

Dynamite, de Meredith Brosnan. Maestría Profesional en Traducción Inglés-Español. 2014. TAGNIN, Stella. "Como se diz *poker face* em português?" Fraseologias do corpo humano em inglês e português. In: ZAVAGLIA, Claudia; SIMÃO, Angélica Karim Garcia (Org.) *Reflexões, tendências e novos rumos dos estudos fraseoparemiológicos*. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2017. p. 57-71. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Raphael_Carneiro4/publication/324254105_Unidades_Fraseologicas_e_Paremiologicas_no_Discurso_Literario_de_Fantasia_Infantojuvenil_da_Serie_Harry_Potter/links/5ac764fbaca272abdc5cded5/Unidades-Fraseologicas-e-Paremiologicas-no-Discurso-Literario-de-Fantasia-Infantojuvenil-da-Serie-Harry-Potter.pdf. Acesso em: 27 set. 2018.

VERMEER, H. J. *Esboço de uma teoria de tradução*. Porto: Asa, 1986.

WOTJAK, Gerd. La traducción como comunicación bilingüe transcultural mediada. In: PAMIES BERTRÁN, Antonio. (Ed.) De lingüística, traducción y léxico-fraseología. Homenaje a Juan de Dios Luque Durán. Granada: Editorial Comares, 2013. p. 333-344.

XATARA, C; SECO, M. Culturemas em contraste: idiomatismos do português brasileiro e europeu. *Domínios de Linguagem*, v. 8, n. 1 jan./jun. 2014, p. 502-519. Disponível em: <http://www.ilceel2.ufu.br/anaisdosilel>. Acesso em: 19 jul. 2018.

ZYKOVA, Irina. Phraseological image as an insight into the cultural worldview. In: JESENŠEK, V.; DOBROVOL'SKIJ, D. (Eds.) *Phraseology and Culture*. Maribor: Filozofska Fakulteta, 2014. p. 321-336.

portamentais compartilhados por determinada comunidade linguística, que podem ser evidenciados nas atitudes cotidianas, nas relações pessoais, nos valores, nas crenças, nos costumes, nas tradições, nos rituais, nas ideologias, na gestualidade e nas convenções sociais em geral.

Em contrapartida, o termo *competência intercultural* (CROZET; LIDDICOAT, 1999; GARCÍA, 1999; IGLESIAS CASAL, 1999; LAMBERT, 1999; LO BIANCO; LIDDICOAT; CROZET, 1999; MIQUEL, 1999; OLIVERAS VILASECA, 2000; BYRAM; FLEMING, 2001; COLEMAN, 2001; COOPER, 2001; KRAMSCH, 2001; MORGAN, 2001; SERCU, 2001), mais tradicional em contexto anglófono, indica que o aprendiz é competente na língua materna e na estrangeira/adicional linguística e culturalmente, podendo, assim, atuar como um mediador cultural. Na seara dos estudos tradutológicos (HINOJOSA, 2008; HATJE-FAGGION, 2011; PALERMO, 2011; GUTIÉRREZ BREGÓN, 2016), esta costuma ser a denominação mais usual e recorrente.

A denominação *competência linguo-cultural* (ou *linguístico-cultural*)⁷ é a menos usual, sendo utilizada por menor quantidade de

7 Para outras informações sobre o termo linguo-cultural (ou linguístico-cultural), ver: LUQUE NADAL, Lucía. *Fundamentos teóricos de los diccionarios lingüístico-culturales*. Granada: Granada Lingüística /Educatore, 2010.
LUQUE NADAL, Lucía. *Principios de culturología y fraseología española – creatividad y variación en las unidades fraseológicas*. Frankfurt: Peterlang, 2012.
PAMIES BERTRÁN, Antonio. Productividad fraseológica y competencia metafórica (inter) cultural. *Paremia*, 17, 2008. p. 41-57.
PAMIES BERTRÁN, Antonio. The concept of cultureme from a lexicographical point of view. *Open Linguistics*, 3, 2017. p. 100–114.
PAMIES BERTRÁN, Antonio; DOBROVOL'SKIJ, Dmitrij O. (Eds.). *Linguocultural competence and phraseological motivation*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2011.
PAMIES BERTRÁN, Antonio; TUTAEVA, Kamila. El árbol como referente linguo-cultural. In: MELLADO, C. et al. (Eds.) *La fraseografía del S. XXI*. Berlin: Frank & Timme, 2010. p. 169-190.
PIBAQUE-PIONCE, Maritza Sandra; QUEVEDO-ARNAIZ, Ned; COLUNGA-SANTOS, Silvia. La competencia linguo-cultural en inglés y su formación en estudiantes del área de negocios internacionales. *Luz*. Revista electrónica trimestral de la Universidad de Holguín, sede José de la Luz y Caballero. Holguín, Cuba. Año XV. No. 1. Ene-Mar. 2016. Edición 64. II Época. Disponível em: <http://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/741/635>. Acesso em: 03 out. 2018
SZERSZUNOWICZ, Joanna. Lacunarity, lexicography and beyond: integration of the introduction of a linguo-cultural concept and the development of L2 learners' dictionary skills. *Lexicography ASIALEX* 2, 2015. p. 101-118.
SZERSZUNOWICZ, Joanna. Linguo-cultural analyses of European phraseological units in a contrastive perspective. In: YAGI, K.; KANZAKI, T. (Eds.) *Phraseology, Corpus Linguistics and Lexicography*. Papers from Phraseology in Japan. Nishinomiya: Kwansei Gakuin University

teóricos, em detrimento dos termos previamente mencionados, tais como: Pamies Bertrán (2008, 2017), Szerszunowicz (2009, 2015), Pamies Bertrán e Tutaeva (2010), Luque Nadal (2010, 2012), Pamies Bertrán e Dobrovól'skij (2011), Tutaeva (2011), Pibaque-Pionce et al (2016) e Zykova (2016). A competência linguo-cultural (ou linguístico-cultural)

[...] envolve não apenas o estudo tradicional da fonética, da gramática e do vocabulário, mas também o domínio do inglês por meio de seus conceitos básicos. Isso permite que os alunos adquiram conhecimentos étnico-culturais inter-relacionados sobre língua, cultura e história, resultando na formação de competência linguístico-cultural, que é um conjunto de habilidades especiais necessárias para serem usadas na prática (GARAEVA, 2014, p. 2). Isto significa que um estudante deve ser capaz de reconhecer e conectar um conteúdo semântico de um símbolo da linguagem com a motivação associativa de escolha de uma palavra. (ZIMNAYA, 2003, p. 34-42 apud PIBAQUE-PIONCE *et al.*, 2016, p. 88) ⁸

Por sua vez, o termo *competência transcultural* (RICO MARTÍN, 2013; WOTJAK, 2013) é mais recente no campo das línguas estrangeiras e refere-se ao sujeito perpassado por muitos outros, onde é impossível

Press, 2009. p. 119-136.

TUTAeva, Kamila. La simbología del oso en la fraseología rusa: estudio linguo-cultural. In: PAMIES BERTRÁN, Antonio; DOBROVOL'SKIJ, Dmitrij O. (Eds.). *Linguocultural competence and phraseological motivation*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2011. p. 291-301.

ZYKOVA, Irina. Linguo-cultural studies of phraseologisms in Russia. *Yearbook of Phraseology*, 7. 2016. p. 127-148.

- 8 No original: [...] implica no solo estudio tradicional de fonética, gramática y vocabulario, sino también el dominio del inglés a través de sus conceptos básicos. Esto permite a los alumnos adquirir conocimientos étnico culturales interrelacionados acerca de la lengua, la cultura y la historia, lo que resulta en la formación de competencia linguo-cultural, que es un conjunto de capacidades especiales necesarias para utilizar en la práctica (GARAEVA, 2014, p.2). Esto significa que un estudiante debe ser capaz de reconocer y conectar un contenido semántico de un símbolo de la lengua con la motivación asociativa de elección de una palabra. (ZIMNAYA, 2003, p.34-42 apud PIBAQUE-PIONCE *et al.*, 2016, p. 88). Dessa forma, os autores concluem que “La competencia linguo-cultural no solo concibe unidades lingüísticas de interacción de idiomas, sino la forma de vida de las sociedades que interactúan, así el componente cultura es caracterizado por el nivel de competencia intercultural: Importantes eventos de países extranjeros, feriados nacionales, tradiciones y costumbres, realidad cultural, características psicológicas y comportamentales de nativos, políticas de negocios proverbios, dichos, entre otros” (PIBAQUE-PIONCE *et al.*, 2016, p. 88).

conceber a ideia de uma comunidade monocultural, pois compartilha culturas, costumes, conhecimentos que provém de outras comunidades linguísticas, por isso são como *patchwork*, vitrais, mosaicos, seres constituídos por muitos com os quais partilham saberes, conhecimentos, culturas, vivências, não permitindo que se fale em cultura pura, portanto.

Adotamos o termo competência (inter)cultural, pois abarca aspectos culturais (de determinada comunidade linguística) e interculturais (aspectos em contraste e/ou interrelacionados entre duas ou mais comunidades linguísticas), sendo, por conseguinte, o que subjaz este capítulo.

Este estudo converge com o que aponta a educação intercultural, que se baseia no diálogo e na interrelação equânime entre diferentes comunidades linguísticas. Educação multicultural se distingue de educação intercultural. Enquanto multiculturalidade refere-se aos *outros*, interculturalidade centra-se em *nós* e nos *outros* (RICO MARTÍN, 2013).

Diante desse cenário, emerge a preocupação quanto a não apropriação de culturemas (VERMEER, 1986; LUQUE NADAL, 2009, 2012; BELL-SANTOS, 2011; PAMIES BERTRÁN, 2012; MOREIRA, 2013; CARR, 2013; XATARA; SECO, 2014; XATARA; RIVA, 2015; GIRACCA, 2013, 2017, 2018; DURÃO; BERNAL; FAGUNDES, 2016; MIGUEL; FERREIRA, 2017; MIGUEL, 2015, 2018; TAGNIN, 2017; VIEIRA; FERREIRA, 2017; VIEIRA, 2018) e a necessidade do domínio de referentes culturais, a fim de desenvolver tanto a competência comunicativa, quanto a competência tradutória (ÁLVAREZ; BENSEÑOR, 1993; PACTE, 2001, 2003; ZAGHLOUL, 2010; ORTIZ ALVAREZ, 2011; PAGANO, 2014; CAMPOS; BRAGA; LEIPNITZ, 2015; MUÑOZ-MIQUEL, 2015; CAMPOS; LEIPNITZ, 2017), também, na língua estrangeira/adicional.

Neste capítulo, investigamos o papel e os desdobramentos dos culturemas no fazer tradutório e pedagógico, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e tradutório. Para tanto, fazemos um recorte dos culturemas no eixo contrastivo português do Brasil-espanhol peninsular (Madri). Desta forma, verificamos a equivalência e reverberações em sua (in)traduzibilidade

(BENEDETTI, 2006; CARDOSO, 2016; SALINDO, 2013; GUEDES, 2010; HENRIQUES, 2002; PEDROSO, 2006).

Neste sentido, organizamos este capítulo em três partes: 1. introdução (*Considerações preliminares*), 2. construto teórico-analítico (*Sabor e saber no percurso tradutório e pedagógico: preceitos teórico-analíticos*) e 3. considerações finais (*É chegada a hora de dizer adeus...*).

Sabor e saber no percurso tradutório e pedagógico: preceitos teórico-analíticos

A tradução é muito mais do que a substituição de elementos lexicais e gramaticais entre línguas e, como se verifica no caso da tradução de expressões idiomáticas e de metáforas, o processo pode passar por descartar elementos linguísticos básicos da língua fonte por forma a atingir o objectivo da ‘identidade expressiva’ entre as duas línguas. (BASSNETT, 2003, p. 54)⁹

Quando se trata de aspectos culturais, podemos constatar a necessidade de se apropriar desses saberes que se somam aos linguísticos, pois evidenciamos os desdobramentos tanto no processo de ensino e aprendizagem como no labor do tradutor. Neste sentido, um dos objetivos deste capítulo é dialogar sobre aspectos culturais e como eles se entrelaçam aos linguísticos e podem influenciar e enriquecer o ensino e a tradução. Aspectos culturais são essenciais na compreensão e na interação. Ao ensinar/aprender uma língua estrangeira/adicional (LEA) e ao traduzir uma língua para outra ou ressignificar (verter) um texto de partida (texto base; texto fonte) para um texto de chegada (texto meta), apenas o domínio linguístico não é suficiente, pois língua e cultura estão entrelaçadas, de modo que sem o domínio da cultura da língua estrangeira/adicional maior dificuldade de comunicação: compreender e ser compreendido em outra língua ou traduzir um idioma para outro com competência e naturalidade também depende do domínio de aspectos culturais. Neste sentido, acreditamos que

⁹ BASSNETT, Susan. *Estudos de tradução: fundamentos de uma disciplina*. Trad. Vivina de Campos Figueiredo. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2003.

Cada povo, cada cultura, cada sociedade cria e seleciona suas palavras de maneira tão especial e distinta que existem milhares de paisagens linguísticas diferentes em nosso mundo e milhões de janelas particulares por meio das quais podemos contemplar a realidade. (LUQUE DURÁN, 2001, p. 15. Tradução nossa.)¹⁰

Ao refletir sobre a relação língua-cultura, relacionamos parêmiias e culturemas no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira/adicional e no ato tradutório, ou seja, atentando para o fato de que referentes culturais ou palavras culturalmente marcadas podem refletir questões identitárias de um povo. As parêmiias são saberes populares transgeracionais que englobam aspectos históricos, ideológicos, educacionais, filosóficos, humorísticos, evidenciando a estreita relação entre língua e cultura como se fossem duas partes de uma mesma moeda, complementando-se. Os culturemas refletem características peculiares de determinada comunidade linguístico-cultural, seus valores, costumes, sua maneira de viver e interpretar tudo ao seu redor, visto que são

[...] unidades semiótico-culturais infinitas, verbais ou paraverbais, linguísticas ou extralinguísticas, compartilhadas por determinada comunidade X, que servem de referência e modelo para que se comparada a outra, possam identificá-las como parte da identidade da comunidade X e não da comunidade Y; podem dar margem ao surgimento de inúmeras UFs, entretanto, não obrigatoriamente. (FERREIRA, 2018, p. 508)¹¹

10 No original: Cada pueblo, cada cultura, cada sociedad crea y elige sus palabras de manera tan especial y distinta que existen miles de paisajes lingüísticos diferentes en nuestro mundo y millones de ventanas particulares a través de las cuales contemplar la realidad (LUQUE DURÁN, 2001, p. 15). Para outras informações, ver: LUQUE DURÁN, Juan de Dios. *Aspectos universales y particulares de las lenguas del mundo*. Granada: Método Ediciones, 2001.

11 Para outras informações, consultar: FERREIRA, Cláudia Cristina. Mais um abacaxi para descascar ou uma mão na roda? Os culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. *Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais*. Campinas: Pontes, 2018. p. 491-524.

A origem de algumas parêmiias remonta aos primórdios,¹² remetendo à sabedoria popular de cada comunidade linguístico-cultural em questão, refletindo aspectos históricos, sociais, culturais e ideológicos. São espelhos identitários, marcas únicas que revelam quem se é, caracterizando especificidades linguístico-culturais empregadas no cotidiano pelo modo como se lê as pessoas e o mundo. Em outras palavras, agimos, comunicamo-nos, posicionamo-nos, fomentamos reflexões, satirizamos ou ironizamos, provocamos o sentido de humor, aconselhamos, educamos (mediante ensinamentos moralizantes), dentre outros, conforme o que é compartilhado por cada comunidade linguístico-cultural, o que evidencia o enlace de aspectos linguístico-culturais.

Parêmiias utilizadas por determinada comunidade linguístico-cultural revelam traços específicos compartilhados pelos membros desta comunidade. São raízes, características peculiares e identidade são refletidas ou percebidas no bojo dessas unidades, denotando a origem, a cultura, os costumes, o modo de ser. Destacamos o valor das parêmiias no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais e no fazer tradutório.

A definição de parêmia assumida aqui coincide com a definição proposta por Xatara e Succi (2008, p. 35), ou seja,

Para nós provérbio é uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar.¹³

12 Sobre a origem de *paremia*, elucidado que “El vocablo “*paremia*” proviene del griego clásico: *παροιμία*, cuyo significado sigue siendo en griego moderno el de “refrán” o “proverbio”, que ya tenía en la Antigüedad. Etimológicamente, según el lexicógrafo griego Giorgos Babiniotis (1998), está conformada por *παρὰ* + *μῦθος* (= junto a/durante + el canto/poema/recitado); es decir, era algo que integraba el canto, parte de su letra, del poema cantado o recitado” (SEVILLA MUÑOZ; CRIDA ÁLVAREZ, 2013, p. 106).

13 Para outras informações, ver: XATARA, Cláudia Maria; SUCCI, Thais Marini. Revisitando o conceito de provérbio. *Veredas* on line: Revista de Estudos Linguísticos. 1/2008. p. 33-48. Juiz de Fora. ISSN 1982-2243. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo31.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2019.

O domínio de parêmiias agiliza, auxilia e facilita a otimização do processo de ensino e aprendizagem, bem como potencializa as competências comunicativa e tradutória, contribuindo, pois com o labor pedagógico e com o fazer tradutório. Sobretudo as parêmiias que evidenciam referentes culturais explicitamente, conhecidos como *realia* ou culturemas. Nesse sentido,

O trabalho com os provérbios promove o resgate e as lembranças culturais dentro da sala de aula. [...] De forma geral, os provérbios populares geram uma bidirecionalidade indicada pelo referencial oculto familiar aos que participam do contexto, podendo variar de acordo com a situação e com a realidade de cada cultura. (LIMA, 2011, p. 241)

As parêmiias refletem a cor local¹⁴. Dão o sabor e o tom de acordo com a dimensão espaço-temporal e sociocultural típicos de cada contexto. São saberes populares compartilhados através das gerações, por isso denominados transgeracionais.¹⁵

Este estudo toma os culturemas presentes nas parêmiias. Os culturemas imprimem maior veracidade ao discurso oral e escrito, proporcionando naturalidade à comunicação, embora, também, se constituam como um desafio para aprendizes e tradutores.

A título de ilustração, apresentamos alguns exemplos de culturemas com gastronomismos: 1. “**Arroz, feijão e ovo**, alegria do povo”; 2. “A **cana** só dá **açúcar** depois de passar por grandes apertos”; 3. “Quem nunca comeu **mel** (ou melado), quando come se lambuzar”; 4. “Quem prova do meu **pirão**, prova do meu cinturão”. Todos os exemplos que citamos envolvem aspectos específicos da cultura brasileira, remetendo para alimentos ou pratos comuns em nosso país. A seguir, ilustramos

14 “As fórmulas colectivas e tradicionais reflectem maravilhosamente a mentalidade de um povo, sua história, seus costumes, crenças, estados afectivos, tendências gerais, aos olhos de quem saiba vê-las e utilizá-las como instrumentos de indagações” (AMARAL, 1948, p. 242 apud ORTIZ ALVAREZ; UNTERNBÄUMEN, 2011, p. 7).

15 “Os provérbios possuem uma dimensão diatópica e, além disso, eles são também, transgeracionais. Os provérbios propagam-se, portanto, no espaço e no tempo, na forma oral ou na forma escrita. Por serem de antiga tradição, orais e populares, difícil será determinar a data e o berço preciso de seu nascimento” (FROSI, 2011 apud FROSI, 2014, p. 148).

culturemas presentes em parêmiás do português e seus equivalentes em espanhol.

As feitas em Dicionários Gerais e Especiais do Português e do Espanhol tiveram essa tipologia como eixo norteador, a saber:

- a) antropônimos: referem-se a nomes de pessoas;
- b) cromatismos: referem-se a cores;
- c) gastronomismos: referem-se a alimentos, bebidas ou a pratos típicos;
- d) somatismos: referem-se a partes do corpo;
- e) topônimos: referem-se a cidades, estados, países;
- f) zoônimos: referem-se a animais;
- g) outros: religiosidade (Deus, diabo, santos, anjos, céu, igreja, rezar etc.), festividades, aspectos peculiares das culturas brasileira e hispânica (futebol, carnaval, etc).

Na sequência, quadro 1, apresentamos exemplos de culturemas presentes em parêmiás do português e do espanhol, a fim de ilustrar e possibilitar melhor compreensão acerca do tema em tela.

Quadro 1 - Exemplos de culturemas em parêmiás

Tema	Português	Espanhol
Antropônimo	A César o que é de César , a Deus o que é de Deus.	Al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios. (A César o que é de César, a Deus o que é de Deus)
Cromatismo	A grama é sempre mais verde do outro lado da cerca. Nem todo branco é farinha.	El jardín del vecino siempre es (parece) más verde . (A galinha do vizinho sempre é mais gorda)
Gastronomismo e/ou alimentos	Azeite, vinho e amigo: melhor o antigo. Deus dá noz es a quem não tem dentes. No frigar dos ovos é que se vê a manteiga . Por fora, bela viola, por dentro, pão bolorento.	A buen hambre no hay pan duro. (Não existe pão duro para quem está com fome) A falta de pan , buenas son tortas . (Quem não tem cão, caça com gato) No se puede hacer tortilla sin romper los huevos . (Não se pode fazer um omelete sem quebrar os ovos)
Somatismo ¹⁶	Em boca fechada não entra mosca. Em terra de cego, quem tem um olho é rei. Palavras não enchem barriga . Uma mão lava a outra, ambas lavam o rosto .	Barriga llena, corazón contento. (Barriga cheia, coração contente) Caras vemos, corazones no sabemos. (Quem vê cara não vê coração) Cria cuervos y te sacarán los ojos . (Cria corvos e te sacarão os olhos)
Topônimo	De Espanha , nem bom vento nem bom casamento. Quem tem boca vai a Roma . Quem vai à roça , perdeu a carroça. Roma não se fez num só dia. Todos os caminhos levam a Roma .	El que fue a Melipilla perdió su silla. (Foi à roça, perdeu a carroça) El que se va a Barranquilla pierde su silla. (Foi à roça, perdeu a carroça) El que va para Quito pierde su barquito. (Foi à roça, perdeu a carroça) No se ganó Zamora en una hora (alude aos sete meses de assédio que manteve Zamora. Recomenda-se ter paciência para alcançar algo desejado) Quien fue a Sevilla perdió su silla.

16 Para conhecer mais acerca de zoônimos, consultar: BUDNY, Rosana. *Unidades fraseológicas com zoônimos em dicionários monolíngues e bilingües (português-inglês) e em livros didáticos do PNLD*. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135501>. Acesso em: 9 out. 2019.

Zoônimo	<p>A cavalo dado não lhe olha os dentes.</p> <p>De grão em grão, a galinha enche o papo.</p> <p>Deixa estar, jacaré, que a lagoa há de secar.</p> <p>Filho de peixe, peixinho é.</p> <p>Leite de vaca não mata bezerro.</p>	<p>A perro flaco, todo son pulgas (Os fracos são os que são atacados)</p> <p>Cada oveja con su pareja. (Cada um com seu cada qual)</p> <p>Más vale pájaro en mano que ciento volando. (Mais vale um pássaro na mão do que dois voando)</p> <p>Perro ladrador, poco mordedor. (Cão que ladra não morde)</p>
Outros	<p>Não adianta gritar por São Bento, depois que a cobra mordeu.</p> <p>Quem não pode com mandinga não carrega patuá.</p> <p>Só se lembram de Santa Bárbara quando faz os trovões.</p>	<p>A donde fueres haz lo que vieres. (Aonde você for, faça o que você vir)</p>

Fonte: Ferreira (2021)

Uma vez que se torna consenso o domínio de culturemas tanto no processo de ensino e aprendizagem como no ato tradutório, esperamos que, por meio deste estudo: (a) professores e aprendizes possam compreender que apropriar-se e comunicar-se com maior naturalidade e fluência na língua espanhola requer (re)conhecer a contribuição dos culturemas, sob a perspectiva dos provérbios, no processo de ensino e aprendizagem; (b) tradutores, como mediadores entre o texto e o leitor, (re)conheçam o papel fulcral dos culturemas como elemento linguístico-cultural e identitário que representa um povo e sua maneira de significar tudo à sua volta.

Para desenvolver a pesquisa, as etapas e os procedimentos metodológicos necessários foram:

- a) revisão da literatura da área para verificar o posicionamento de diferentes estudiosos acerca de culturemas e parêmias;
- b) leitura e resenha de textos e seleção do construto teórico a ser adotado (culturemas e parêmias), o qual embasou o presente estudo;

c) seleção e análise de dicionários gerais e especiais do português e do espanhol sob o viés: culturemas presentes em parêmiias;

d) apresentação de trabalhos orais (comunicações) e publicações para divulgar os resultados da pesquisa durante o estágio pós-doutoral.

A seguir, apresentamos os resultados de buscas feitas em dicionários de Português do Brasil e de Espanhol Peninsular:

- cinco dicionários gerais de Português do Brasil;
- um dicionário geral de Espanhol Peninsular;
- dois dicionários especiais multilíngues (de Português do Brasil e equivalentes em outros idiomas);
- três dicionários especiais de Português do Brasil;
- quatro dicionários especiais de Espanhol Peninsular.

A escolha dos cinco Dicionários Gerais do Português do Brasil se baseou na observação feita por Welker (2004)¹⁷, que os denominou como 5G, que seriam os dicionários mais representativos da nossa língua materna, em sua opinião. Quanto ao Dicionário Geral do Espanhol Peninsular, o *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) é o expoente icônico que contempla a língua espanhola em sua variante peninsular.

Os Dicionários Multilíngues são pertinentes para que se observem as parêmiias que reúnem matizes culturais permitindo a verificação das que são abarcadas e evidenciadas.

Os Dicionários Especiais, tanto do Português, quanto do Espanhol são as obras lexicográficas com as quais nos deparamos quando fizemos a busca pelo tema em análise.

Na sequência, quadro 2, apresentamos o número de culturemas presentes em parêmiias em cinco dicionários gerais do português do Brasil, bem como a quantidade de culturemas em comum às obras selecionadas.

17 Para outras informações, ver: WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. 2.ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

Quadro 2 - Dicionários Gerais do Português do Brasil (5G)¹⁸

Dicionário	Quantidade de páginas	Quantidade de parêmiás	Quantidade de culturemas	Quantidade de culturemas em comum
Aurélio (2004)	2120	04	04	18
Borba (2004)	1457	10	05	
Houaiss (2009)	1979	04	04	
Michaelis (1998)	2266	37	27	
Sacconi (2010)	2087	186	110	

Fonte: Ferreira (2021)

Fizemos esse levantamento para saber quantas parêmiás havia e dentre as parêmiás identificadas, as quais incluíam culturemas.

Quanto aos Dicionários Especiais do Português e do Espanhol, já se espera que haja culturemas (em número expressivo), uma vez que no próprio título dos dicionários já se pode encontrar a palavra provérbio (sinônimo de parêmia) explícita, por isso não se fez um levantamento da totalidade de parêmiás, apenas do número de parêmiás que apresentam matizes culturais.

Não tivemos a preocupação de classificar todos os culturemas encontrados nos dicionários selecionados para análise, pois há culturemas que se enquadram em mais de uma classificação, como se pode ver nos exemplos apresentados a seguir:

18 Os Dicionários Gerais do Português do Brasil analisados foram:
BORBA, Francisco S. (Org.). *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 2004. 1457p.
FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3ed. Curitiba: Positivo, 2004. 2120p.
HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2009. 1979p
MICHAELIS: *moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998/2002. 2266p.
SACCONI, Luiz Antonio. *Grande dicionário Sacconi da língua portuguesa: comentado, crítico e enciclopédico*. São Paulo: Nova Geração, 2010. 2087p.

Quadro 3 - Exemplos de classificação de culturemas do português em parêmiás

EXEMPLOS DO PORTUGUÊS DO BRASIL
Em boca fechada não entra mosca . (boca = somatismo; mosca = zoônimo)
Quem tem pena de angu , não cria cachorro . (angu = alimento/gastronomismo; cachorro = zoônimo)

Fonte: Ferreira (2021)

Apresentamos, no quadro 4, exemplos de culturemas, que possuem mais de uma classificação, presentes em parêmiás do espanhol peninsular, como se observa a seguir.

Quadro 4 - Exemplos de classificação de culturemas do espanhol em parêmiás

EXEMPLOS DO ESPANHOL PENINSULAR
A quien Dios quiere bien, la perra le pare lechones . (Dios = religiosidade; perra e lechones = zoônimo)
Gallo que no canta algo tiene en la garganta . (gallo = zoônimo; garganta = somatismo)

Fonte: Ferreira (2021)

O quadro 5 comprova que o dicionário especial de Português com a maior quantidade de culturemas presentes em parêmiás é o de Mota (1991).

Quadro 5 - Dicionários Especiais do Português do Brasil e Dicionários Especiais Multilíngues (4)¹⁹

Dicionário	Quantidade de páginas	Quantidade de culturemas
Braga (2004)	410	250
Mota (1991)	433	1425
Teixeira (2000)	225	602

Fonte: Ferreira (2021)

Os dois Dicionários Especiais Multilíngues também apresentam número significativo de culturemas.

Quadro 6 - Dicionários Especiais Multilíngues (4)²⁰

Dicionário	Quantidade de páginas	Quantidade de culturemas (português)	Quantidade de culturemas (espanhol)
Ghitescu (1997)	158	453	484
Souza (2001)	306	424	422

Fonte: Ferreira (2021)

No Dicionário Geral do Espanhol, o número de parêmiás e, sobretudo, de culturemas ainda é limitado.

19 Os Dicionários Especiais do Português do Brasil e Dicionários Especiais Multilíngues analisados foram:

BRAGA, Zulmira. *Dicionário de provérbios em prosa e verso*. Curitiba: Juruá, 2004.

GHITESCU, Micaela. *Novo dicionário de provérbios*. Português, espanhol, francês, italiano, romeno. 2.ed. Lisboa: Fim de Século, 1997.

MOTA, Leonardo. *Adagiário brasileiro*. 2.ed. Fortaleza: BNB, 1991.

SOUZA, Josué Rodrigues de. *Provérbios & máximas em 7 idiomas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

TEIXEIRA, Nelson Carlos. *O grande livro dos provérbios*. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2000.

20 Os Dicionários Especiais Multilíngues analisados foram:

GHITESCU, Micaela. *Novo dicionário de provérbios*. Português, espanhol, francês, italiano, romeno. 2.ed. Lisboa: Fim de Século, 1997.

SOUZA, Josué Rodrigues de. *Provérbios & máximas em 7 idiomas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

Quadro 7 - Dicionário Geral do Espanhol Peninsular (1)²¹

Dicionário	Quantidade de páginas	Quantidade de parêmsias	Quantidade de culturemas
DRAE (1999)	2135	69	38

Fonte: Ferreira (2021)

Os Dicionários Especiais do Espanhol apresentam número mais limitado que os Dicionários Especiais do Português, como se comprova no quadro 8.

Quadro 8 - Dicionários Especiais do Espanhol Peninsular (4)²²

Dicionário	Quantidade de páginas	Quantidade de culturemas
Buitrago Jiménez (2012)	982	66
Casado Conde; Águeda Águeda; Carrilo de Albornoz; Pérez Corral (1999)	143	99
González (1998)	445	441
Seco; Andrés; Ramos (2005)	1084	Não há parêmsias. Há somente expressões idiomáticas e locuções.

Fonte: Ferreira (2021)

- 21 Dicionário geral do espanhol: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 21.ed. 2 tomos. Madrid: RAE, 1999.
- 22 Os Dicionários Especiais de Espanhol Peninsular analisados foram: BUITRAGO JIMÉNEZ, Alberto. *Diccionario de dichos y frases hechas*. Barcelona: Espasa, 2012.
- CASADO CONDE, María-Leonisa; ÁGUEDA ÁGUEDA, Santiago; CARRILO DE ALBORNOZ, Begoña Águeda; PÉREZ CORRAL, Justo. *Proverbios españoles traducidos al inglés, francés, alemán e italiano con explotación pedagógica*. 2.ed. Madrid: SGEL, 1999.
- GHITESCU, Micaela. Novo dicionário de provérbios. Português, espanhol, francês, italiano, romeno. 2.ed. Lisboa: Fim de Século, 1997.
- GONZÁLEZ, José Luis. *Dichos y proverbios populares*. Madrid: Edimat, 1998.
- SECO, Manuel; ANDRÉS, Olimpia; RAMOS, Gabino. *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. Locuciones y modismos españoles. Madrid: Santillana, 2005.
- SOUZA, Josué Rodrigues de. *Provérbios & máximas em 7 idiomas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

Os dicionários gerais usados aqui como fonte de pesquisa, tanto do português como do espanhol, ainda apresentam um número muito limitado de parêmsias, mais sutil ainda é a quantidade de culturemas. Contudo, os dicionários especiais, principalmente os de Português, abrangem uma quantidade mais significativa de culturemas, podendo ser importantes ferramentas para professores, aprendizes e tradutores.

É chegada a hora de dizer adeus...

Ao ensinar uma língua estrangeira/adicional, deve-se buscar formar cidadãos completos, críticos e analíticos, fazendo dos estudantes seres socialmente políticos, que ao conhecerem a cultura de outros, analisam, comparam e repensam a sua própria. Em outras palavras, endossamos o ponto de vista de González (1987, p. 109), que nos diz que: “Aprender uma nova língua é aprender um novo instrumento de conhecimento do mundo e, portanto, de certa forma, é aprender a re-conhecer o mundo”. Por isso, ao trabalharmos com culturemas em sala, estamos desenvolvendo o respeito frente à diversidade. No que diz respeito ao tradutor, estamos alertando-o para não cair nas armadilhas das escolhas, possivelmente, equivocadas se desconhecemos a relevância dos culturemas no fazer tradutório.

Ressaltamos a preocupação e a necessidade em ter consciência e domínio dos culturemas, em especial, no contexto de parêmsias, ajudar a apagar fronteiras e no fazer tradutório de modo que o texto base chegue ao texto meta sem ruídos, interferências ou choques culturais e que o ensino e a aprendizagem sejam significativos.

Duas faces da mesma moeda, língua e cultura possuem vínculo de interdependência e não de codependência, pois ambas se beneficiam. Não há hierarquia, subserviência; trata-se de bilateralidade. Nesta seara, ao pensarmos sobre o título deste capítulo, procuramos retratar a relação em espelho que possuem os aspectos linguísticos e os aspectos culturais, por isso *jogo especular*, posto que língua e cultura refletem uma à outra, sendo complementares e jamais excludentes. Inseparáveis como gêmeos

siameses. Podemos dizer que possuem um casamento perfeito, uma vez que interagem e convivem, influenciando-se mutuamente.

A apropriação de culturemas levará a uma comunicação mais espontânea e autêntica, evitando cair em armadilhas e choques culturais em línguas de contato/contraste, oferecendo ao professor-pesquisador e ao tradutor a possibilidade de revisar posicionamentos, ampliar horizontes de conhecimento e ressignificar aspectos teórico-práticos, que influenciam no processo de ensino e aprendizagem e tradutório, ou seja, uma oportunidade ímpar de crescimento e otimização tanto da prática pedagógica como da prática tradutória.

REFERÊNCIAS

- BĂLTĂREȚ, Carmen. *Translating the culturemes. French-Romanian domain*. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Filológicos) – Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iasi, Romênia. 2015. Disponível em: [http://phdthesis.uaic.ro/PhDThesis/B%C4%83lt%C4%83re%C8%9B%20\(Munteanu\),%20Carmen,%20Translating%20the%20culturemes.%20French-Romanian%20domain.%20Abstract.pdf](http://phdthesis.uaic.ro/PhDThesis/B%C4%83lt%C4%83re%C8%9B%20(Munteanu),%20Carmen,%20Translating%20the%20culturemes.%20French-Romanian%20domain.%20Abstract.pdf). Acesso em: 03 out. 2018.
- BASSNETT, Susan. *Estudos de tradução: fundamentos de uma disciplina*. Trad. Vivina de Campos Figueiredo. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2003.
- BELL-SANTOS, Cynthia Ann. A importância do conhecimento técnico-cultural na tradução de receitas culinárias do português para o inglês. In: BELL-SANTOS, Cynthia Ann et al. (Org.). *Tradução e cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 90-120.
- BYRAM, Michael; FLEMING, Michael. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Trad. José Ramón Larrondo y Maureen Dolan. Madrid: Cambridge University Press, 2001.
- CAMPOS, Tânia Liparini; BRAGA, Camila N. de Oliveira; LEIPNITZ, Luciane. Subcompetência sobre conhecimentos em tradução: resultados da primeira fase de um estudo longitudinal. *Revista Graphos*. v. 17. n. 1. 2015. p. 131-145.
- CAMPOS, Tânia Liparini; LEIPNITZ, Luciane. Competência tradutória: o desenvolvimento da subcompetência sobre conhecimentos em tradução. *Domínios de Linguagem*. Uberlândia vol. 11, n.5, dez. 2017. p. 1727-1745.
- CARR, Karin. *Métodos y técnicas de traducción de los culturemas en la versión española de Skumtimmen, de Johan Theorin*. Stockholms Universitet, 2013.

COLEMAN, James A. Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes. In: BYRAM, Michael; FLEMING, Michael. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Trad. José Ramón Larrondo y Maureen Dolan. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

COOK, Vivian J. Language functions, social factors, and second language learning and teaching. *IRAL*, XXIII/ 3, agosto/1985. p. 177-197.

COOPER, Antonia. ¡Cuidado con el escalón! Un enfoque etnográfico de la investigación sobre la comunicación intercultural en el lugar de trabajo. In: BYRAM, Michael; FLEMING, Michael. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Trad. José Ramón Larrondo y Maureen Dolan. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

CROZET, Chantal; LIDDICOAT, Anthony J. Teaching culture as an integrated part of language: implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching. In: LIDDICOAT, Anthony J.; CROZET, Chantal. (Ed.). *Teaching languages, teaching cultures*. Australia: Applied Linguistics Association of Australia, 2000. p. 1-18.

CROZET, Chantal; LIDDICOAT, Anthony J. The challenge of intercultural language teaching: engaging with culture in the classroom. In: LO BIANCO, Joseph; LIDDICOAT, Anthony J.; CROZET, Chantal. *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. Australia: Language Australia, 1999. p.113-125.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de língua estrangeira. *Signum*, v.2, 1999. p.139-154.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Língua e cultura: uma relação em espelho. *Folha Nossa*. Ano 2. n. 13. 2002 julho p. 6-7.

DURÃO; Adja Balbino de Amorim Barbieri; BERNAL, Poliany Soledad Vélez; FAGUNDES, Sílvia Marisa Ithank Coimbra. A tradução nos horizontes de duas receitas culinárias (do espanhol ao português). In: DURÃO; Adja Balbino de Amorim Barbieri; DURÃO, Aylton Barbieri; SEIDE, Márcia Sipavicius (Org.). *De um cenário a outro*. Os bastidores de um laboratório de tradução. V. 1: Espanhol - Português. Cascavel: Edunioeste, 2016. p. 123-160.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Mais um abacaxi para descascar ou uma mão na roda? Os culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/ adicionais. *Vade Mecum do ensino das línguas estrangeiras/ adicionais*. Campinas: Pontes, 2018. p. 491-523.

FERREIRA, Cláudia Cristina. *Por águas turvas e terrenos arenosos: culturemas à luz do binômio tradução e ensino*. GIRACCA, Mirella Nunes; POLCHLOPEK, Silvana Ayub (Org.). Projeto teses. 2021.

FERREIRA, Cláudia Cristina. DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; BENÍTEZ PÉREZ, Pedro. ¿Por qué trabajar con la competencia sociocultural en clase de E/LE? *Actas... III Simposio Internacional José Carlos Lisboa de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Rio de Janeiro, Instituto Cervantes, 2006. p. 153-159. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/17_ferreira-amorim-benitez.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

FERREIRA, Cláudia Cristina. DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; BENÍTEZ PÉREZ, Pedro. ¿Por qué trabajar con la competencia sociocultural en clase de E/LE? *Actas... III Simposio Internacional José Carlos Lisboa de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Rio de Janeiro, Instituto Cervantes, 2006. p. 153-159. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/17_ferreira-amorim-benitez.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

FERREIRA, Cláudia Cristina; SANCHES, Geane Maria Marques Branco. A pintura espanhola na aula de E/LE: uma proposta de ensino. *Anais do XIII EPLE e da VIII Convenção de Professores de Língua Inglesa dos Estados do Sul*, Maringá, 2005. p. 57-63.

GALINDO MERINO, Mar. La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*. ISSN 1134-8941. 16 (1), 2005, p. 431-441. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28201823_La_importancia_de_la_competencia_sociocultural_en_el_aprendizaje_de_segundas_lenguas. Acesso em: 25 set. 2020.

GARCÍA, Pilar. El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes. *Carabela – Lengua y cultura*, n.45. Madrid: SGEL, Febrero/1999. p. 107-124

GIRACCA, Mirella Nunes. *O uso da sequência didática em aula de língua estrangeira como um processo tradutório*: do relato pessoal ao glossário. (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, UFSC, Florianópolis, 2017.

GIRACCA, Mirella Nunes. *Os culturemas presentes nos folhetos turísticos da Região Sul do Brasil*: as técnicas utilizadas pelos tradutores. 151f (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, UFSC, 2013.

GIRACCA, Mirella Nunes; OYARZABAL, Myrian Vasques. Culturemas: um breve histórico e as possibilidades de resignificação na tradução. In: FERREIRA, Cláudia Cristina. (Org.). *Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais*. Campinas: Pontes, 2018. p. 525-541.

GUTIÉRREZ BREGÓN, Silvia. La competencia intercultural en la profesión del traductor: aproximación desde la formación de traductores y presentación de un estudio de caso. *Trans Revista de Traductología*. n. 20. 2016. p. 57-74.

HATJE-FAGGION, Válmí. Tradutores em caminhos interculturais – a tradução de palavras culturalmente determinadas. In: BELL-SANTOS, Cynthia Ann *et al.* (Org.). *Tradução e cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 73-89.

HINOJOSA, Fedra Rodrigues; LIMA, Ronaldo. *A tradução como estratégia de interculturalidade no ensino de língua estrangeira*. 2008.

IGLESIAS CASAL, Isabel. Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo. *Boletín de ASELE*, n. 21, 1999. p. 13-23.

JIANG, Wenying. "The relationship between culture and language". *ELT Journal*. Oxford University Press. Volume 54/4. October 2000. p. 328-334.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. China: Oxford University Press, 2004.

KRAMSCH, Claire. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAM, Michael; FLEMING, Michael. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Trad. José Ramón Larrondo y Maureen Dolan. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

LAMBERT, Richard. Language and intercultural competence. In: LO BIANCO, Joseph; LIDDICOAT, Anthony J.; CROZET, Chantal. *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. Australia: Language Australia, 1999. p.65-71.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; IRALA, Valesca Brasil. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm>. Acesso em: 02 out. 2018.

LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C (Ed.). *Teaching languages, teaching cultures*. Australia: Applied Linguistics Association of Australia, 2000.

LO BIANCO, Joseph; LIDDICOAT, Anthony J.; CROZET, Chantal. *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia, 1999.

LIMA, Diógenes Cândido de. O uso de provérbios no ensino de língua estrangeira: uma análise contrastiva. *Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista* v. 3, n. 2 p. 237-250 jul./dez. 2011.

LIMA, D. C. de. Vozes da (Re)conquista: o papel da cultura no ensino da Língua Inglesa. *Polifonia* (UFMT), v. 15, p. 87-107, 2008.

LOPEZ GARCÍA, María del Pilar. Puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural. *Frecuencia L*. 2001. p.11-14.

LUQUE DURÁN, Juan de Dios. *Aspectos universales y particulares de las lenguas del mundo*. Granada: Método Ediciones, 2001.

LUQUE DURAN, Juan de Dios. El diccionario intercultural e interlingüístico y su aplicación a la traducción de culturemas. In: ORTEGA, E.; MARÇALO, M. J. (Eds.) *Linguística e Tradução na Sociedade do Conhecimento*. Évora: Universidade, 2009. p. 177-188.

LUQUE DURÁN, Juan de Dios; SIKANOVA, Natalia. Estudio comparado de las expresiones idiomáticas en español y ruso: apuntes para una tipología. In: LUQUE DURÁN, Juan de Dios; PAMIES BERTRÁN, Antonio. *I jornadas de estudio y enseñanza del léxico*. Granada: Método: 1995. p. 225-231.

LUQUE NADAL, L. Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? In: *Language Design*, 11, p. 93-120, 2009. Disponível em: http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf. Acesso em: 19 jul. 2018.

LUQUE NADAL, Lucía. *Principios de culturología y fraseología española – creatividad y variación en las unidades fraseológicas*. Frankfurt: Peterlang, 2012.

MELERO ABADÍA, Pilar. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Tandem: Edelsa, 2000.

MIGUEL, Thalita Aguiar Molin. *Aspectos culturais do espanhol sob a ótica das unidades fraseológicas no eixo contrastivo português língua materna e espanhol língua estrangeira*. 2015. 50 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

MIGUEL, Thalita Aguiar Molin. *Echando un cable: contribuições da fraseologia para o ensino de espanhol, o glossário em sala de aula*. 2018. 117 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

MIGUEL, Thalita Aguiar Molin; FERREIRA, Cláudia Cristina Dando en el clavo con la fraseología en la enseñanza del español como lengua extranjera adicional. *Actas del XXV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: 25 años, 25 seminarios*. Brasília - DF: Consejería de Educación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2017. p. 61-74.

MIQUEL LÓPEZ, Lourdes. El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Carabela – Lengua y cultura*, n.45. Madrid: SGEL, Febrero/1999. p. 27-46.

MIQUEL LÓPEZ, Lourdes. La subcompetencia sociocultural. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. *Vademécum para la formación de profesores – enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. p. 511-531.

MIQUEL LÓPEZ, Lourdes; SANS, Neus. El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Cable*, 9: 15-21, 1992.

MOREIRA, Alice Carla Oliveira. *A componente cultural na aula de Espanhol/Língua Estrangeira*. Universidade do Porto. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Claudia/Downloads/Relatorio_de_estagio_FLUP-2013_-_VERSAO_FINAL%20(1).pdf. Acesso em: 07 março 2018.

MORGAN, Carol. Encuentros interculturales. In: BYRAM, Michael; FLEMING, Michael. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Trad. José Ramón Larrondo y Maureen Dolan. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

MUÑOZ-MIQUEL, Ana. El desarrollo de la competencia traductora a través de la socialización con el experto en la materia: una experiencia didáctica. *The Journal of Specialised Translation*. n. 23. jan. 2015. p. 333-351.

OLIVERAS VILASECA, Ángels. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen, 2000.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. Traduzir uma expressão idiomática não é quebrar galho, é descascar um abacaxi. In: BELL-SANTOS, Cynthia Ann et al (Org.). *Tradução e cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 121-140.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa; UNDERNBAUMEN, Enrique Huelva. (Org.). *Uma (Re)Visão da Teoria e da Pesquisa fraseológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PACTE. Building a translation competence model. In: ALVES, F. (Ed.). *Triangulating translation: perspectives in process oriented research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003, p. 43-66.

PACTE. La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns*. Revista de traducció 6, 2001. p. 39-45. Disponível em: <http://www3.uji.es/~aferna/H44/Translation-competence.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

PAGANO, Adriana. Crenças sobre a tradução e o tradutor: revisão e perspectiva para novos planos de ação. In: ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana. *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-28.

PALERMO, Gabriela. El rol del traductor como mediador cultural en el proceso de comunicación intercultural. Monografía. Escuela Superior de Lenguas Extranjeras. Licenciatura en Inglés. Mendoza, 2011. 36p.

PAMIES BERTRÁN, Antonio. O projeto “Dicionários Culturais”. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. (Org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Volume 1. Campinas: SP, Pontes, 2012. p. 345-354.

PAMIES BERTRÁN, Antonio. Productividad fraseológica y competencia metafórica (inter)cultural. *Paremia*, 17, 2008. p. 41-58.

PAMIES BERTRÁN, Antonio. The concept of cultureme from a lexicographical point of view. *Open Linguistics*, 2017; 3, p. 100-114.

PAMIES BERTRÁN, Antonio; TUTAEVA, Kamila. El árbol como referente linguo-cultural. In: MELLADO, C. et al. (Eds.) *La fraseografía del S. XXI*. Berlin: Frank & Timme, 2010. p. 169-190.

PIBAQUE-PIONCE, Maritza Sandra; QUEVEDO-ARNAIZ, Ned; COLUNGA-SANTOS, Silvia. La competencia linguo-cultural en inglés y su formación en estudiantes del área de negocios internacionales. *Luz*. Revista electrónica trimestral de la Universidad de Holguín, sede José de la Luz y Caballero. Holguín, Cuba. Año XV. No. 1. Ene-Mar. 2016. Edición 64. II Época. Disponível em: <http://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/741/635>. Acesso em: 03 out. 2018.

SCHEU LOTTGEN, Dagmar. La integración de aspectos culturales en la enseñanza de una lengua Extranjera. *RESLA*, 11, 1996, p.213-224.

SERCU, Lies. Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural. In: BYRAM, Michael; FLEMING, Michael. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Trad. José Ramón Larrondo y Maureen Dolan. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

SZERSZUNOWICZ, Joanna. Lacunarity, lexicography and beyond: integration of the introduction of a linguo-cultural concept and the development of L2 learners' dictionary skills. *Lexicography ASIALEX* 2, 2015. p. 101-118.

SZERSZUNOWICZ, Joanna. Linguo-cultural analyses of European phraseological units in a contrastive perspective. In: YAGI, K.; KANZAKI, T. (Eds.) *Phraseology, Corpus Linguistics and Lexicography*. Papers from Phraseology in Japan. Nishinomiya: Kwansei Gakuin University Press, 2009. p. 119-136.

TAGNIN, Stella. “Como se diz *poker face* em português?” Fraseologias do corpo humano em inglês e português. In: ZAVAGLIA, Claudia; SIMÃO, Angélica Karim Garcia. (Org.) *Reflexões, tendências e novos rumos dos estudos fraseoparemiológicos*. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2017. p. 57-71. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Raphael_Carneiro4/publication/324254105_Unidades_Fraseologicas_e_Paremiologicas_no_Discurso_Literario_de_Fantasia_Infantojuvenil_da_Serie_Harry_Potter/links/5ac764fbaca272abdc5cded5/Unidades-Fraseologicas-e-Paremiologicas-no-Discurso-Literario-de-Fantasia-Infantojuvenil-da-Serie-Harry-Potter.pdf. Acesso em: 27 set. 2018.

TUTAEVA, Kamila. La simbología del oso en la fraseología rusa: estudio linguo-cultural. In: PAMIES BERTRÁN, Antonio; DOBROVOL'SKIJ, Dmitrij O. (Eds.). *Linguocultural competence and phraseological motivation*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2011. p. 291-301.

VAN EK, Jan. *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasburg. Ed. Council of Europe, 1986. p. 35.

VERMEER, H. J. *Esboço de uma teoria de tradução*. Porto: Asa, 1986.

VIEIRA, Ana Paula Mantovani. *El Huevo de Colón: unidades Fraseológicas no Processo de Ensino e Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira/Adicional*. 2018. 57 p. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina - Londrina, 2018.

VIEIRA, Ana Paula Mantovani; FERREIRA, Cláudia Cristina. Aspectos (inter)culturales y expresiones idiomáticas en la enseñanza de español como lengua extranjera/adicional para no caer en las garras de la comodidad. *Actas del XXV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: 25 años, 25 seminarios*. Brasília: DF: Consejería de Educación: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2017. p. 45-60.

VIEIRA, Ana Paula Mantovani; FERREIRA, Cláudia Cristina; MIGUEL, Thalita Aguiar Molin. Matices culturales en la enseñanza de español a brasileños desde la perspectiva de las expresiones idiomáticas: observaciones teóricas y planteamientos prácticos. *Actas del XXIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: La cultura en la enseñanza de español a brasileños*. Brasília: DF: Consejería de Educación: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2015. p. 212-234.

WOTJAK, Gerd. La traducción como comunicación bilingüe transcultural mediada. In: PAMIES BERTRÁN, Antonio. (Ed.) *De lingüística, traducción y léxico-fraseología*. Homenaje a Juan de Dios Luque Durán. Granada: Editorial Comares, 2013. p. 333-344.

XATARA, Cláudia Maria. O campo minado das expressões idiomáticas. *Alfa – Revista de Linguística*. v. 42 – Especial O estado da arte nas ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia. 1998. p. 147-159. Disponível em: <https://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4048/3712>. Acesso em: 07 mar. 2018.

XATARA, Cláudia Maria; RIVA, Huéinton Cassiano. Os culturemas nas expressões idiomáticas. In: MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. (Org.). *Certas palavras o vento não leva*. Homenagem ao professor Antonio Pamies Bertrán. Fortaleza: Parole, 2015. p. 287-298.

XATARA, Cláudia Maria; SECO, M. Culturemas em contraste: idiomatismos do português brasileiro e europeu. In: *Domínios de Linguagem*, v. 8, n. 1 (jan./jun. 2014), p. 502-519. ISSN 1980-5799. Disponível em: <http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel>. Acesso em 19 jul. 2017.

ZAGHLOUL, Ahmed Kamal. Adquisición de la competencia traductológica: propuesta de una unidad didáctica de traducción general. *Didáctica, lengua y literatura*. v. 22. 2010. p. 185-197.

ZYKOVA, Irina. Linguo-cultural studies of phraseologisms in Russia. *Yearbook of Phraseology*, 7. 2016. p. 127-148.

ZYKOVA, Irina. Phraseological image as an insight into the cultural worldview. In: JESENŠEK, V.; DOBROVOL'SKIJ, D. (Eds.) *Phraseology and Culture*. Maribor: Filozofska Fakulteta, 2014. p. 321-336.

VOCABULÁRIO PORTUGUÊS-ESPAÑHOL DE NOMES DE ALIMENTOS REGIONAIS BRASILEIROS

Ivan Pereira de Souza
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
María Ángeles Sastre Ruano

Apresentação

A elaboração do Repertório Lexicográfico Bilingue Contrastivo Português-Espanhol de Nomes de Alimentos Regionais Brasileiros ou simplesmente “ReL-Ali”, como inicialmente foi chamado, teve como ponto de partida as necessidades de estudantes de espanhol da região Norte da Brasil que perceberam que os nomes de alimentos muito comuns em sua realidade não aparecerem nos dicionários bilíngues português-espanhol disponíveis no mercado. Os princípios para a elaboração do presente repertório foram definidos e apresentados na tese de doutorado de Souza (2020), a qual foi defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina em 2020, sob a orientação das professoras que com ele assinam o presente capítulo.

Partindo do pressuposto de que os dicionários pedagógicos para o ensino de línguas devem satisfazer as necessidades dos aprendizes, decidimos elaborar o repertório lexicográfico aqui apresentado, o qual reúne exclusivamente nomes de alimentos regionais brasileiros, onde

todas as variações regionais do nome de um determinado alimento, independentemente de sua origem, são contempladas.

Este repertório foi elaborado com base em corpus e dispões de 480 entradas. Os interessados em obter detalhes quanto ao processo metodológico de elaboração deste repertório, bem como o referencial teórico utilizado na pesquisa poderá encontrá-los na íntegra no texto da referida tese.

Chave do repertório

1. Organização – o repertório está organizado em ordem alfabética crescente. Remissivas – o sinal “→” remete a consulta ao verbete indicado.

2. Glosa – logo em seguida ao termo entrada, segue uma glosa explicativa, que nada mais é do que o termo hiperônimo do nome de alimento, ou simplesmente sua classificação:

Frutas

Hortaliça

Leguminosas

Raízes, tubérculos e cereais

Farinhas e preparações

Ervas, condimento e temperos

3. Abreviações – foram usadas somente dois tipos de abreviações:

Informação de gênero gramatical □m masculino, f feminino e m/f para ambivalentes e

Países hispano falantes onde ocorre(m) a unidade léxica equivalente para o lema português →

País hispanófono	Abreviatura	País hispanófono	Abreviatura
Argentina	Ar	Honduras	Ho
Bolívia	Bo	México	Mx
Colômbia	Co	Nicarágua	Ni
Cuba	Cu	Panamá	Pa
El Salvador	ES	Paraguai	Py
Equador	Ec	Peru	Pe
Filipinas	Fi	Porto Rico	PR
Guatemala	Gu	República Dominicana	RD

4. Equivalentes – o primeiro equivalente em língua espanhola está em azul e negrito. Os demais equivalentes apresentados, exceto o primeiro, são variações registradas em dicionários monolíngues e respeitam uma ordem por critério alfabético. Quando há marcação do registro, apresentamos o país do registro.

5. Exemplos – todos os exemplos são autênticos e retirados de sites de internet nos últimos dois anos.

6. Nota Contrastiva: apresentam informações quanto ao uso e ocorrência das palavras.

A

ABACATE m fruta **aguacate** m; palta f (Gu, Ec, Pe, Bo, Ch, Ar, Ur); cura f (Co, Ve). *Por lo general, el aguacate no se comercializa totalmente maduro.* **Nota:** Em culturas hispano-americanas, o *aguacate* é usado na preparação de pratos salgados.

ABACAXI-DO-CERRADO m fruta **ananás** m. piña f (Am); abacachí/ abacaxí m (Ar, Ur). *El tallo de ananás ayuda a digerir, aportando una cantidad importante de bromelaína.* **Nota:** Abacaxi-do-cerrado é um tipo de abacaxi, em espanhol não há distinção entre eles: *ananás*. Ainda que exista a forma *abacaxi*, em hispano-américa se usa com maior frequência *piña*.

ABIORANA-CAMAZAL →GUAPEVA

ABIU m fruta **caimito** m (Am.). *El caimito es un árbol tropical o de zonas casi tropicales, que crece sólo hasta 1,400 pies (425 m) de altitud en Jamaica.*



abiu

ABIU-CARRIOLA →CURRIOLA

ABIU-DO-CERRADO →GUAPEVA

ABIU-DO-MATO →GUAPEVA

ABIU-PILOSO →GUAPEVA

ABIURANA →GUAPEVA

ABÓBORA f fruta **calabaza** f; zapalla f (Am); zapallo m (AmSul). *Corta la calabaza en tacos pequeños, y ponla a cocer en agua con sal unos 10 o 15 minutos aproximadamente.*

ABÓBORA-DE-MOITA →ABOBRINHA

ABÓBORA-GILA →GILA

ABOBRINHA f fruta **calabacín** m; Zapallito m (Ar, Pe). *Frie el calabacín cortado en aros.*

ABOBRINHA ITALIANA →ABOBRINHA

ABOBRINHA VERDE →ABOBRINHA

ABRICÓ m fruta **albaricoque** m; albérchigo m; chabacano m; albarcoque m; albercoque m. *El té de albaricoque tiene efectos ligeramente sedantes, ayuda a conciliar mejor el sueño y previene las molestias asociadas con el catarro.*

ABRICÓ-DO-PARÁ →ABRICÓ

ACÁ →GUAPEVA

AÇAFRÃO →AÇAFRÃO-DA-TERRA

AÇAFRÃO-DA-ÍNDIA →AÇAFRÃO-DA-TERRA

AÇAFRÃO-DA-TERRA m condimento **cúrcuma** f; camotillo m (Gu, Ho, CR); yuquilla f (Ni, CR). *La cúrcuma es un vegetal muy vinculado a ciertas culturas asiáticas como la de la India.*

AÇAI m fruta **huasaí** m (Pe). *Poderoso antioxidante, la pulpa de la fruta del huasaí proporciona también grandes beneficios nutricionales y medicinales.*



açaí

AÇAI-DO-PARÁ →AÇAI

ACEROLA f fruta **acerola** f; acerolo m; azarola/azarolla f. *La guarnición puede también variar y hacerse con estas frutas: acerola, membrillo, manzana, batata de Málaga, sandía.*

AÇU → COCO-INDAIÁ

AGRIÃO m hortaliça **berro** m; mastuerzo m. *El poder astringente y reparador del berro no sólo cura las llagas de la boca y los labios, sino también los problemas de la piel en general (envejecimiento, manchas) y las inflamaciones edematosas.* Nota: Berro em português tem significado do som emitido pelo gado ou o grito de uma pessoa, em espanhol não.

AGRIÃO-D'ÁGUA → AGRIÃO

AGRIÃO-DO-MÉXICO → CAPUCHINHA

AGRIÃO-GRANDE-DO-PERU → CAPUCHINHA

AIRI → BREJAÚVA

AKUMÁ → COCO-BABÃO

ALGAROBA f fruta **algarroba** f garroba f ; garrofa f; arveja f; vicia f; algarrobina f. *En periodos de escasez de alimentos, las algarrobas han sido una fuente energética importante.*

ALGAROBO → ALGAROBA

ALICURI → COCO-CABEÇUDO

ALMEIRÃO m hortaliça **achicoria** f; chicoria f; usillo m. *Deshojar la achicoria y disponerla en el fondo de la ensaladera.* Nota: Chicória em português se refere a outra hortaliça.

ALMEIRÃO-DE-ÁRVORE m hortaliça **lechuga silvestre** f. *La lechuga silvestre es la respuesta natural al alivio holístico del dolor.*



Almeirão-de-árvore

ALMEIRÃO-DO-MATO → ALMEIRÃO-DE-ÁRVORE

ALMEIRÃO-ROXO → ALMEIRÃO-DE-ÁRVORE

AMARANTO → CARURU

AMARGOSA → DENTE-DE-LEÃO

AMEIXA-DA-ESPANHA → CIRIGUELA

AMEIXA-ROXA → JAMBOLÃO

AMÊNDOA-DA-AMÉRICA → CASTANHA-DO-PARÁ

AMORA f fruta **mora** f; zarzamora f. *En el momento del servicio, se dispone una mora en el centro de cada uno de los higos.*

AMORA-PRETA → AMORA

AMORA-VERMELHA → AMORA

ANAJÁ → COCO-INDAIÁ

ANANAÍ → ABACAXI-DO-CERRADO

ANANÁS → ABACAXI-DO-CERRADO

ANANÁS-DE-RAPOSA → ABACAXI-DO-CERRADO

ANDU → GUANDU

ANONA → ARATICUM

ARAÇÁ f fruta **arazá** f (Am); arasá f (Ar, Ur). *Se trata del sabor del arazá, una fruta que hasta hace unos pocos años crecía de manera silvestre en las selvas amazónicas colombianas.*

ARAÇÁ-D'ÁGUA → CAMU-CAMU

ARARUTA f raiz **sagú** m (Am.); yuquilla m. *Tubérculos: Maní, rábano, malanga, sagú, gengibre, remolacha.* Nota: Em português sagú se refere ao alimento preparado (sobremesa).

ARATICUM f fruta **anona** f; anón m; araticú m (Py, Ar). *Para los niños es excelente el anón o anona azucarada por ser altamente nutritiva y digestiva.*



araticum

ARATICUM-DE-COMER → GRAVIOLA

ARATICUM-DO-GRANDE → GRAVIOLA

ARATICUM-MANSO → GRAVIOLA

ARIÁ m tubérculo **lerén** m (Caribe); llerén m (Cu, RD, PR, Ec); yieren m; daledale m (Pe). *El lerén, cuyo nombre científico es Calathea allouia, es una hortaliza que fue muy cultivada por los taínos.*

ARICURI → COCO-BABÃO

ARIKURY → COCO-BABÃO

ARIXICUM → ARATICUM

ARTICUM → ARATICUM

ARU → ARARUTA

ARU-ARU → ARARUTA

ÁRVORE DE CANELA → CANELA

ATA → ARATICUM

AZEDINHA f erva **acedera** f; acetosa f; agrilla f; vinagrera f; agreta f; zarrampín m. *Este ácido (oxálico) se halla presente en ciertas frutas y verduras. Las concentraciones mayores (entre 0,5 y 0,3 por 100) se encuentran en el cacao, té, pimienta, espinacas y acedera. Nota: Vinagreira em português se refere a outra erva.*



azedinha

AZEITONA-DO-NORDESTE → JAMBOLÃO

B

BACABA f fruta **milpesos** m (Co); coroba m (Ve); migucho m (Co); seje m; taparo m. *La palma de milpesos es muy importante en el ambiente de la pluviselva, crece hasta una altura de 20 a 25 metros, sus frutos forman racimos, las áreas húmedas, inundables y de abundante lluvia son su hábitat.*



bacaba

BACABAÍ → BACABA

BACUPARI → BACURI

BACUPARI-DE-ÁRVORE → GUAPEVA

BACURI m fruta **bacuri** m. *Aroma afrutado proveniente de la maduración con bacuri, fruta amazónica.*



bacuri

BAMBU-DE-ESPINHO → BROTO-DE-BAMBU

BANANA f fruta **plátano** m; banana f (Ar, Bo, Ec, Py y Ur). *Seguidamente pon lonchas finas de plátano y las frambuesas salteadas. Nota: Ainda que exista a forma banana, plátano é mais frequente.*

BANANA NANICA → BANANA

BANANA-DA-TERRA → BANANA

BANANA-PACOVÁ → BANANA

BARITI → BURITI

BARU m fruta **cumarú** m (Pe). *Las semillas del cumarú pasan por un proceso de secado durante un año, y posteriormente se sumergen en alcohol durante 24 horas.*

BARUJO → BARU

BATATA DOCE f tubérculo **batata** f; camote m (Am, Ni, PR, Co, Ar); boniato m (Cu, Es, Ur); apicho m (Pe); boñado m; buniato m; moniato m; moñado m; muñado m; muñado m; papa dulce f. *Al contrario de otros tubérculos de su familia (nabos, patatas), la batata no suele consumirse en ensaladas.* **Nota:** Ainda que exista a forma *papa dulce*, *batata* é mais frequente.

BATATA f tubérculo **patata** f; papa f. *Pela la patata, fríela en rodajas y colócala sobre una fuente de horno o tartera.*

BATATA-ABÓBORA → BATATA DOCE

BATATA-ARIÁ → ARIÁ

BATATA-CENOURA → BATATA DOCE

BATATA-CREM → CREM

BATATA-DE-ÍNDIO → ARIÁ

BATATA-DOCE-FOLHA → ESPINAFRE-
D'ÁGUA

BATATA-INGLESA → BATATA

BATATA-JERIMUM → BATATA DOCE

BATATA-PORTUGUESA → BATATA

BATATINHA → BATATA

BATE-TESTA → FIMALIS

BELDROEGA f hortaliça **verdolaga** f. *Ensaladas de melón, o sandía, con verdolaga o con romana.*

BERDOLACA → BELDROEGA

BERDUEGA → BELDROEGA

BERIBÁ → BIRIBÁ

BERINJELA f fruta **berenjena** f. *Lavamos la berenjena, desechamos los extremos y*

la partimos en rodajas de un centímetro aproximadamente.

BERTALHA f hortaliça **espinaca** china f *Compre semillas de hortalizas de espinaca china 1000 semillas de hortalizas de reliquia fácil de cultivar para otoño.*



bertalha

BERTÁLIA → BERTALHA

BETERRABA f tubérculo **remolacha** f. beterraga f; betarrata f; betarraga f; beterrata f. *Aparte, cuece también el brécol y la remolacha en agua con sal. Escurre y reserva.*

BIRIBÁ m fruta **anón amazónico** m. *El anón amazónico (Rollinia mucosa) es una especie perteneciente a la familia Annonaceae.*



biribá

BIRIBÁ-VERDADEIRO → BIRIBÁ

BREDO → CARURU

BREDO → BELDROEGA

BREDO-DE-CHIFRE → CARURU

BREDO-VERMELHO → CARURU

BREJAÚBA → BREJAÚVA

BREJAÚVA f fruta **Sem equivalente**. Fruto

da palmeira de tamanho médio e cor marrom que abriga as sementes carnudas e oleosas.

BROTO-DE-BAMBU m hortaliça **brotos de bambú** m. *Hay sitios web como Thai Table y Epicurious que tienen varias recetas de brotos de bambú que puedes utilizar.*

BUCHO-DE-RÃ → **FISALIS**

BURITI m fruta **moriche** m (Am.Sul); mauritia f. *Regó por toda la tierra las semillas de la palma moriche el Padre Amalivaca.*



buriti

C

CABEÇA-DE-FRADE → **COROA-DE-FRADE**

CABEÇA-DE-NEGRO → **ARATICUM**

CABO-DE-MACHADO → **GUAPEVA**

CAÇARI → **CAMU-CAMU**

CACAU m fruta **cacao** m. *Para que no apruebe la directiva que permite reducir en un 5% el contenido de cacao en el chocolate para sustituirlo por grasas vegetales.*

CACAU-COMUM → **CACAU**

CACAU-VERDADEIRO → **ACAU**

CAGAITA f fruta **Sem equivalente**. Fruto da cagaiteira, de tamanho pequeno, de casca fina e aveludada de cor amarelo intenso, cuja polpa carnosa abriga a única semente.

CAGAITEIRA → **CAGAITA**

CAIARANA → **CAJARANA**

CAJÁ m fruta **jobo** m; hobo m. *Una mesa y tres sillas de bejuco habían sido colocadas a la sombra de un árbol de jobo cargado ya de fruto.*

CAJÁ VERDADEIRO → **CAJÁ**

CAJÁ-MIRIM → **CAJÁ**

CAJARANA f fruta **jobo** m; hobo m. **Nota:** Um tipo de cajá, também entendido em espanhol como *jobo/hobo*.

CAJÁ-VERMELHO → **CIRIGUELA**

CAJU m fruta **anacardo** m. marañon m; cajoiba f; acajú de nueces m; caracolí m. *Los García no dudan en incorporar a su línea de producción los más variados frutos secos: desde la almendra de Castellón hasta la macadamia importada de Australia o el anacardo venido de Brasil.*
CAJUÍ m fruto **Sem equivalente**. Fruto do cajueiro, pequeno, de cor amarelo ou avermelhado, casca lisa, polpa carnosa e succulenta e sem semente, terminada em uma castanha. **Nota:** Um tipo de caju, também entendido em espanhol como *anacardo/marañón*.



cajuí

CAJUZINHO-DO-CAMPO → **CAJUÍ**

CAJUZINHO-DO-CERRADO → **CAJUÍ**

CAMAPU → **FISALIS**

CAMARINHA → **COCO-INDAÍÁ**

CAMU-CAMU m fruta **camu camu** m (Pe). *El camu camu, es un súper alimento que fortalece el sistema inmunológico, piel y ojos. Aportando gran cantidad de vita-*

mina C, al poseer 16 veces más vitamina C que el jugo de naranja y 60 veces más qué el zumo de limón.

CANAPU → FISALIS

CANARANA → CAJARANA

CANELA f condimento **canela** f. *Calentamos el resto de la leche, hasta hervir, junto con la peladura de limón y el palo de canela. Nota:* Como em português, canela pode em espanhol estar disponível em pau – *en palo o en rama*, ou em pó – *canela en polvo o molida*.

CANELA-DA-CHINA → CANELA

CANELA-DA-ÍNDIA → CANELA

CANELA-DO-CEILÃO → CANELA

CANHARANA → CAJARANA

CANJERANA → CAJARANA

CAPIÇOBA → COPIÇOBA

CAPIÇOBA f erva **Sem equivalente**. Erva de talo fino e verde, com folhas macias de formato lanceolado e serrilhada, separadas umas das outras e com flores violáceas que abrigam as ínfimas sementes. **Nota:** Em português capiçoba denomina também outra erva, a erva-de-bicho (*Polygonum acuminato*), não comestível.

CAPIÇOVA → COPIÇOBA

CAPUCHINHA f erva **capuchina** f; acríviola f; alcapparra de Índias f; pelonchile (Mx). *Frambuesas, manzanas, sandía, capuchina (flor), cerezas roías, habichuelas rojas, ruibarbo, carnes rojas, hígado, mariscos, y pescados como el atún.*

CAQUI m fruta **caqui** m. *Martes, jueves, sábado Fruta, salvo plátanos, uvas, higos, caqui, chirimoya y aguacate.*

CARÁ → INHAME

CARAMBOLA f fruta **carambola** f. *Algunas, consideradas exóticas en otros lares, son parte la dieta dominicana. Tal es el*

caso del maracuyá, mejor conocida como chinola; del mango y de la carambola.

CARANDÁ-GUAÇU → BURITI

CARANDAÍ-GUAÇU → BURITI

CARÁ-ROXO → INHAME-ROXO

CARIMÃ f/m farinha **harina de mandioca** f, farinha de yuca f. *Brasil está influenciado por la cocina portuguesa, pero aporta además la harina de mandioca, el café, el cacao, el cacahuete, la batata, la banana, el coco y el aceite de palma. Nota:* *Harina de mandioca/yuca dá nome a qualquer farinha feita com este tubérculo. A carimã é bem refinada.*

CARURU m hortaliça **bledo** m; carurú m; yuyo colorado m. *El bledo es una planta con numerosas propiedades y valores nutritivos.*

CARURU-DE-CUIA → CARURU

CARURU-DE-MANCHA → CARURU

CARURU-DE-PORCO → CARURU

CARURU-ROXO → CARURU

CASTANHA MARANHENSE → CASTANHA-DO-PARÁ

CASTANHA-DA-AMAZÔNIA → CASTANHA-DO-PARÁ

CASTANHA-DE-FERRO → BARU

CASTANHA-DO-BRASIL → CASTANHA-DO-PARÁ

CASTANHA-DO-PARÁ f fruta **castaña de pará** f. *Las castañas de Pará tienen un enorme contenido de vitamina E, la que está asociada con la juventud. Por ende, su consumo es genial para la piel, combatir arrugas y demás.*



Castanha-do-pará

CATOLÉ → GUEROBA

CAUAÇU → ARIÁ

CAUPI → FEIJÃO-DE-CORDA

CEBOLA f erva **cebolla** f. *Una vez que empiece a humear, añadimos el ajo pelado y partido por la mitad. Añadimos la cebolla pelada, lavada y cortada en paréntesis.*

CEBOLINHA f erva **cebollino** m; cebollana f. *Añada cebollino finamente cortado a ensalada de patatas, huevos rellenos, sopas, ensaladas, tortillas, salsas de queso y cremas.*

CEBOLINHA-DE-CHEIRO → CEBOLINHA

CEDROCANJERANA → CAJARANA

CEREJA → JAMBOLÃO

CEREJA-DAS-ANTILHAS → ACEROLA

CHAGAS → CAPUCHINHA

CHAGUINHA → CAPUCHINHA

CHEIRO-VERDE m condimento. **Sem equivalente.** Condimento que consiste na mistura de ervas específicas como cebolinha e salsa ou cebolinha e coentro. Dependendo da região, outra erva pode ser adicionada. **Nota:** Cada região do Brasil faz o cheiro verde com suas próprias ervas, em espanhol pode-se dizer *ramillo de yerbas*.

CHICÓRIA-AMARGA → ALMEIRÃO

CHICÓRIA-DE-CABOCLO → CHICÓRIA-DO-PARÁ

CHICÓRIA-DO-AMAZONAS → CHICÓRIA-DO-PARÁ

CHICÓRIA-DO-PARÁ f erva **culantro** m; culantro coyote m; chicória f. **Nota:** *Chicoria* em espanhol é um falso cognato (almeirão). Como chicória-dopará é entendida como um tipo de coentro, em espanhol pode-se usar *culantro*.

CHUCHU m fruta **chayote** m; cayote m. *En el cocido o puchero canario, por ejemplo, además de frutas, como la pera, entran también el chayote y el maíz.*

CIRIGUELA f fruta **jocote** m (Am.); abalá m, ciruelo m, jobillo m, jobo m, jocote de corona m, jocote de jobo m, tinaljuco m. *También destacan las ventas de frutas tropicales como la papaya, el melón, la sandía, el mango, la naranja y el jocote marañón.* **Nota:** Em português ciriguela é diferente de cajá (*jobo*), porém entende-se na América Espanhola *jocote* como um tipo de *jobo/hobo*.

CIROELA → CIRIGUELA

CIRUELA MEXICANA → CIRIGUELA

COCO m fruta **coco** m. *Al sacar la cacerola del horno, ahuecamos el arroz con un tenedor. Poco antes de servir quitamos los dientes de ajo y la rama de canela y espolvoreamos el coco rallado por encima.*

COCO-AMARGOSO → GUEROBA

COCO ANAIÁ → INAJÁ

COCO-ANAJÁ → INAJÁ

COCO-BABÃO m fruta **arirí** m. *La palmera ariri (*Syagrus flexuosa*) es una especie de la familia de las arecáceas.*



coco-babão

COCO-BACABA → BACABA

COCO-BREJÁUVA → BREJÁUVA

COCO-CABEÇUDO m fruta **butiá** m. *De hecho, su fruto, el butiá, es muy apetecido por los pobladores de la zona, sobretudo frescos.*



coco-cabeçudo

COCO-CORONATA → COCO-CABEÇUDO

COCO-DA-BAHIA → COCO

COCO-DE-DENDÊ → DENDÊ

COCO-DE-QUARESMA → COCO-BABÃO

COCO-FELJÃO → BARU

COCO-INAJÁ → INAJÁ

COCO-INDAIÁ m fruta **Sem equivalente**. Fruto de uma palmeira disposto em cachos, de tamanho médio, coloração marrom avermelhado, poupa carnosa, de sabor e cheiro adocicado.

COCO-NAIÁ → INAJÁ

COENTRO m erva **cilantro** m; culantro m; coriandro m. *Curry. Es una mezcla de especias compuesta de cúrcuma, pimienta, laurel, clavo, cilantro, canela, jengibre, ajo y cominos, entre otras especias.*

COENTRO-BAIANO → CHICÓRIA-DO-PARÁ

COENTRO-BRASILEIRO → CHICÓRIA-DO-PARÁ

COENTRO-DE CABOCLO → CHICÓRIA-DO-PARÁ

COMINHO m condimento **comino** m. *Y, claro, un poco de agua, aceite y algún aroma, que puede ser comino y algo de azafrán.*

CONDESSA → ARATICUM

COQUEIRO → COCO

COQUEIRO-AMARGOSO → GUEROBA

COQUEIRO-DA-BAHIA → COCO

COQUEIRO-DO-CAMPO → COCO-BABÃO

COQUINHO-AZEDO → COCO-CABEÇUDO

CORAÇÃO-DE-BOI → ARATICUM

COROA-DE-FRADE f erva **gorro turco** m. *Esto sucedió el 12 de octubre de 1492 al desembarcar en la isla Cuanahani en las Bahamas, donde encontraron individuos de gorro turco (*Melocactus*) los cuales llevaron a España.*

CORTIÇA-DE-COMER → ARATICUM

COUVE f hortaliça **col** f *Mezclamos bien y hacemos una pelota ovalada, que envolvemos con las hojas de col y añadimos a la escudella.*

COUVE-DE-FOLHAS → COUVE

COUVE-MANTEIGA → COUVE

CRAVO m condimento **clavo** m; clavillo m. *El aceite esencial de clavo es conocido por sus beneficios para la salud oral.*

CRAVO-DA-ÍNDIA → CRAVO

CREM m hortaliça **rábano picante** m. *Una pasta verde con rábano picante, mostaza y un pequeño porcentaje de la hoja de la planta de wasabi.*



crem

CRISTA-DE-GALO → CARURU

CROÁ m fruta **curuguá** m (Am.Sul).

Cinco manjares elaborados por el chef Guillermo Antonio Escobar Rojas a base de la fruta del curuguá fueron ofrecidos durante los festejos.

CRUÁ → **CROÁ**

CUBIU m fruta **cocona** f (Pe). *La cocona, el camu camu, el aguaje y el acai son una rica fuente de vitamina.*

CUMARU → **BARU**

CUMARURANA → **BARU**

CUMBARU → **BARU**

CUMBARY → **BARU**

CUPUAÇU m fruta **copoazú** m. *El copoazú se encuentra en forma silvestre, en la parte sur y sudoeste de Pará en Brasil.*



cupuaçu

CUPUÍ m fruta **Sem equivalente**. Fruto do cupuaí, semelhante ao cupuaçu de tamanho menor, formato longo e arredondado, de casca grossa e áspera de cor marrom e uma polpa branca que recobre as grandes sementes.

CÚRCUMA → **AÇAFRÃO-DA-TERRA**

CURRIOLA f fruta **Sem equivalente**. Fruto da curriola de tamanho médio e formato ovalado, casca verde, polpa carnosa com poucas sementes negras.

CUTITE m fruta **lúcuma** f (Am.Sul). *La lúcuma se produce en árboles que pueden alcanzar hasta 20 m. de altura.*

CUTITIRIBÁ → **CUTITE**

D

DENDÊ m fruta **corozo** m; corajo m (Cu); palma de aceite f (Co). *El corozo o corajo es el nombre que se da a distintas especies de palma para la alimentación, de la semilla y la pulpa se extraen el aceite.*

DENTE-DE-LEÃO m hortaliça **diente de león** m; almirón m; amargón m; flor de macho m. *Para la mayoría de la gente el diente de león es visto como una molesta mala hierba.*

DENTE-DE-LEÃO-DE-JARDIM → **DENTE-DE-LEÃO**

E

EMBURENA-BRAVA → **BARU**

ESPINFRE INDIANO → **BERTALHA**

ESPINFRE m hortaliça **espinaca** f. *Durante el otoño y el invierno, así como en los primeros meses de primavera, podemos disfrutar de las espinacas.*

ESPINFRE TROPICAL → **BERTALHA**

ESPINFRE-CHINÊS → **ESPINFRE-D'ÁGUA**
ESPINFRE-D'ÁGUA m hortaliça **kangkong** m.; espinaca de água f; *El Kangkong, o espinaca de agua, es una planta comestible que se usa principalmente en la cocina del sudeste asiático. Nota: Ainda que exista a forma espinaca de água, em espanhol é mais frequente o estrangeirismo kangkong.*



Espinafre-d'água

ESFORA-DE-GALO → CAPUCHINHA

F

FARINHA DE TAPIOCA f farinha **tapioca**

f. *Empleada sobre todo para preparar sopas, purés, cremas y postres, la tapioca aporta 360 kcal por cada 100 g.* **Nota:**

Em português só tapioca refere à iguaria (*casabe de yuca*), em espanhol também se usa para a farinha granulada.

FARINHA DE UARINÍ f farinha **Sem equivalente**.

Farinha de mandioca repousada na água até azedar, depois de seca resulta em grão duros que é necessário hidrata-los.

FEIJÃO m leguminosa **frijol** m; frêjol m

(EC, Pe); poroto m (Pa, Co, Ec, Ch, Ar, Ur), judía f; alubia f; hubichuela f (RD, PR). *Desde hace décadas los científicos debatían el origen del frijol común.* **Nota:**

Em espanhol, *alubia* se refere ao feijão branco, de maior tamanho, e *judia* pode ser entendida como ervilha.

FEIJÃO-ANDU → GUANDU

FEIJÃO-BATATA → JACATUPÉ

FEIJÃO-CAUPI → FEIJÃO-DE-CORDA

FEIJÃO-COCO → BARU

FEIJÃO-COMUM → FEIJÃO

FEIJÃO-DE-CORDA m leguminosa **caupí**

m (Ar); judía de careta f; frijol de carita (Cu). *El frijol caupí constituye una fuente importante de hierro, zinc y proteínas en muchos países del mundo.*

FEIJÃO-FRADINHO → FEIJÃO-DE-CORDA

FEIJÃO-MACÁÇAR → FEIJÃO-DE-CORDA

FEIJÃO-MACUCO → JACATUPÉ

FEIJÃO-VERDE → FEIJÃO-DE-CORDA

FEIJOA m fruta **feijoa** f (Ur); guayabo m. *La feijoa la última fruta exótica en llegar al mercado de Villaviciosa.*

FEIJOEIRA → FEIJOA

FIGO m fruta **higo** m. *De hecho, junto al plátano, la chirimoya y las uvas, el higo es una de las frutas con mayor contenido en hidratos de carbono.*

FISALIS m fruta **uchuva** m (Am.Sul). *Las frutas de uchuva se clasificaron, después de la cosecha, en seis fases de coloración de la cascara.*

FLOR-DE-CHAGAS → CAPUCHINHA

FLOR-DE-SANGUE → CAPUCHINHA

FRADINHO → FEIJÃO-DE-CORDA

FRUTA-DO-CONDE PEQUENA → ARATICUM

FRUTA-PÃO f fruta **fruta del pan** f; árbol del pan f. *La fruta del pan se considera un alimento rico en fibra.*



fruta-pão

FRUTA-PÃO-DE-CAROÇO → FRUTA-PÃO

FRUTA-PÃO-DE-CASTANHA → FRUTA-PÃO

G

GABIROBA → GUABIROBA

GAIROBA → GUEROBA

GARIROBA → GUEROBA

GENIPAPO m fruta **jagua** f (Am.); huito m (Pe, Ec). *La Jagua, es una de las frutas más abundantes en nuestro país, su nombre científico es “Genipa americana L”.*

GERGELIM m cereal **ajonjolí** m; sésamo m; alegría f; jonjoli m. *El ajonjolí es fácil de producir. Pero el descuido en el cosechado, la trilla y en el almacenaje baja su calidad.*

GILA f hortaliça **chilacayote** m; cidra chayote f (Gu, Mx); alcayota f (Pe, Ch, Ar); cayota f (Ar); chiverre m (CR); chinchayote m (Ni); lacayote m (Pe, Bo); zambo m (Ec). *El chilacayote es planta de tierra fría y vive varios años.*

GINGELIM → GERGELIM

GOIABA f fruta **guayaba** f; guayabo m. *Agridulce y aromática, la guayaba es rica en vitamina C, se recomienda comerla por la mañana en jugo, combinada con otras frutas o sola.*

GOIABA-ABACAXI → FEIJOA

GOIABA-DO-MATO → FEIJOA

GOIABA-SERRANA → FEIJOA

GONDÓ → COPIÇOBA

GRÃO-DE-BICO m leguminosa **garbanzo** m. *¿Sabes que el garbanzo es mucho más nutritivo que la quinoa?*

GRÃO-DE-GALO → CURRIOLA

GRÃO-DE-ONÇA → GUAPEVA

GRAVIOLA f fruta **guanábana** f (Am). huanábana f (Mx, Pe), guanaba f (Gu, ES). *La guanábana es oriunda del Perú y se cultiva en la mayor parte de América tropical, pero generalmente como plantas dispersas en los huertos.*

GUABIROBA f fruta **guabirá** m (Am.Sul). *El guabirá es una de las tantas frutas nativas que abundaban en nuestra selva paranaense en las márgenes de los arroyos.*

GUABIROBA-DO-MATO → GUABIROBA

GUANDO → GUANDU

GUANDÚ → GUANDU

GUANDU m leguminosa **guandú** m; gandul m (Mx, Gu, Ho, Ni, CR, Cu, RD, PR, Co, Ec); guandul m (RD); frijol de palo m; frijol de vara m; frijolillo m. *El Ing. Omar Alfaro, realiza investigaciones*

en el cultivo de guandú en Capira para obtener variedades resistentes.



Guandu

GUAPÊ → JAMBOLÃO

GUAPE → GUAPEVA

GUAPEBA → GUAPEVA

GUAPEVA f fruta **Sem equivalente**. Fruto da guapeva (guapeba), semelhante ao abio, de igual tamanho e formado quase arredondado, casca lisa de cor amarelo, polpa succulenta e uma semente comprida e negra.

GUAPEVA-GRANDE → GUAPEVA

GUAPEVA-PILOSA → CURRIOLA

GUARANÁ f fruta **guaraná** f; paulinia f. *El nombre de guaraná fue dado por los indígenas guaraníes que utilizaban sus semillas para elaborar una bebida tónica estimulante.*

GUARIROBA → GUABIROBA

GUAVIRA → GUABIROBA

GUEIROBA → GUEROBA

GUEROBA f hortaliça **palmito amargo** m. *Recomiendo usar un buen ñame, bagre fresco y variaciones como palmito amargo, palmito dulce o incluso el bocachico frito.*

I

IMBIRA → ARATICUM

INAIÁ → COCO-INDAIÁ

INAJÁ m/f fruta **inayuga** f (Pe). *Potencial oleaginoso de la fruta de la palmera*

Maximiliana maripa Aublet Drude, conocida como “cururito”, “inayuga”, “shapajilla” o “anajá”.

INDAIÁ → COCO-INDAIÁ

INDAIÁ-GUAÇU → COCO-INDAIÁ

INGÁ m fruta **ingá** m (Am.Sul); ingá m. *Todas las especies de ingá tienen un fruto comestible, y que es la sarcotesta dulce que rodea las semillas.*

INGÁ-CIPÓ → INGÁ

INGÁI → INGÁ

INGÁ-MIRIM → INGÁ

INGÁ-XIXI → INGÁ

INGÁ-XIXICA → INGÁ

INHAME m tubérculo **ñame** m; ame m (Gu); yame m (ES); ñangate m (Mx). *El ñame (Dioscorea) es uno de los seis géneros pertenecientes a la familia de los Dioscoraceae y es originario de África y Asia.*

INHAME-ROXO m tubérculo **ñame de água** m; ube m [Fi]. *Si visitas Filipinas, no puedes dejar de probar alguno de sus postres tradicionales a base de ñame de água, localmente conocido como ube.*



Inhame-roxo

J

JABEBA → GUAPEVA

JABUTICABA f fruta **guapurú** m (Am. Sul); Guaporú (Bo), hierba mora f. *En Bolivia se le llama guapurú y en guaraní ivapurú, que significa fruta que suena cuando se come.*

JACA f fruta **jaca** f (PR); yaca f. *La jaca se adapta bien a las tierras bajas húmedas, desde el nivel del mar hasta los 1000 metros de altura.*

JACA-DO-PARÁ → GRAVIOLA

JACATUPÉ m tubérculo **jicama** f (Am). *La jicama es típica de México y Centroamérica. Es venenosa, solo su raíz es comestible.*

JALÃO → JAMBOLÃO

JAMBO m fruta **pomarrosa** f; yambo m (Cu, Mx, Ve). *En la presente investigación, se evaluó el potencial de los azúcares fermentables en la pulpa de la po-marrosa (Syzygium malaccense). Nota:* Enquanto na Espanha se diz *pomarrosa*, em hispanoamérica se diz *yambo*.

JAMBO-COMUM → JAMBO

JAMBO-DA-ÍNDIA → JAMBO

JAMBOLÃO m fruta **jambul** m. *Jambul (Syzygium cumini) es un árbol tropical de hoja perenne en la familia de la planta floreciente Myrtaceae.*

JAMBO-MORENO → JAMBO

JAMBO-ROXO → JAMBO

JAMBU m erva **jambú** m; Hierba de los dientes f, paracress m, flor eléctrica f, berro del pará m. *Paracress o jambú es una hierba peruana, que tiene un sabor punzante y picante inusual.*



jambu

JAMBUÍ → JAMBOLÃO

JAMELÃO → JAMBOLÃO

JARACATIÁ m fruta **yacaratia** m. *Bajo la sombra de estos gigantes se encuentran especies que dan alimento a aves y mamíferos, tal como el yacaratiá, con sus frutas amarillas y carnosas.*

JATAÍ-DE-PIAUI → JATOBÁ

JATAÍ-DO-CAMPO → JATOBÁ

JATOBÁ m fruta **curbaril** m; guapinol m (ES, Gu, Ho). *La variedad de curbaril o guapinol estudiada en el Instituto de Botánica es una especie tropical que se desarrolla a la sombra cuando es joven.*

JATOBÁ-CAPÃO → JATOBÁ

JATOBÁ-DE-CASCA-FINA → JATOBÁ

JATOBÁ-DO-CERRADO → JATOBÁ

JATOBÉ-DA-SERRA → JATOBÁ

JATOBÉ-DE-CAATINGA → JATOBÁ

JATOBEIRA → JATOBÁ

JATOBEIRO → JATOBÁ

JERIMUM → ABÓBORA

JERIMUM → ABÓBORA

JILÓ m hortaliça **jiló** m; giló m. El jiló o giló es un fruto tropical. Es una planta anual herbácea. Pertenece a las Solanaceae la cual predominantemente se cultiva en Brazil.

JITAÉ → JATOBÁ

JOÁ-DE-CAPOTE → FIMALIS

JOCOTE → CIRIGUELA

JUÁ f fruta **Sem equivalente**. Fruto do juazeiro, pequeno, de formato quase arredondado casca levemente áspera de cor amarelo pardo e polpa succulenta esbranquiçada com sementes negras.



juá

JUNÇA f cereal **chufa** f; juncia f. *Explicación de las propiedades de la chufa y propuesta de receta sana con la harina de chufa.*

JURUBEBA f hortaliça **Sem equivalente**. Hortaliça como frutos que brotam em cachos, de tamanho pequeno redondo, casca verde e polpa amarga amarelada com pequenas sementes brancas.

JUTAÍ → JATOBÁ

JUTAICICA → JATOBÁ

L

LARANJA f fruta **naranja** f. *Mutaciones espontáneas han dado origen a numerosas variedades de naranjas que actualmente conocemos.*

LEITEIRO-PRETO → CURRIOLA

LENTILHA f leguminosa **lenteja** f. *Las lentejas tienen muchas posibilidades en la cocina y nos permiten elaborar un montón de recetas diferentes.*

LOBEIRA f fruta **Sem equivalente**. Fruto da lobeira amanho médio e formato arredondado achatado no topo, casca verde e lisa, com a polpa carnosa, amarelada e succulenta.



lobeira

M

MAÇÃ DO CAJU → CAJU

MAÇÃ f fruta **manzana** f. *La manzana es la fruta por excelencia, ya que es bien tolerada por la mayoría de personas.*

MACAÚBA f fruta **coyol** m (Am.C); guacoyol m (Mx). *Cabe mencionar que, el cocoyol o coyol es una palmera tropical que se encuentra en la península de Yucatán en México.*

MAJOR-GOMES m hortaliça **rama de sapo** f; joia de opar f. *Joyas de opar o rama de sapo (Talinum paniculatum) es una especie de planta suculenta de la familia Talinaceae.*



major-gomes

MAMA-CADELA f fruta **ojoche** m (Am.C); huje m (Mx); ojite m (Mx); berba f, cacicue m (Pa); iximché m (Gu); juandiego m (Mx). *Manejo Sostenible de la producción y mercadeo de ojoche de las productoras de los municipios de San Pedro del Norte y Cinco Pinos.*

MAMÃO m fruta **papaya** f; mamón m (Ar, Py, Ur). *Varietal híbrida de papaya de porte medio con buena tolerancia al invierno.*

MAMÃO-DE-ESPINHO → JARACATIÁ

MAMÃO-DE-VEADO → JARACATIÁ

MAMÃO-NATIVO-DE-ÁRVORE → JARACATIÁ

MANÁ → CUBIU

MANÁ-CUBIU → CUBIU

MANDIOCA f tubérculo **mandioca** f; guacamote m (Mx, Ve), yuca f (Am.).

La fécula de mandioca es un polvo fino, blanco, inodoro e insípido, que se extrae del tubérculo de la mandioca.

MANDIOQUINHA-SALSA f tubérculo **arracacha** f; arracacho m; aracacha (PR); arracache (CR). *Colombia es el primer productor mundial de arracacha (Arracacia xanthorrhiza Banc), con una producción, en 2008, de 76.657 t.*

MANGA f fruta **mango** m. *El sabor del mango maduro es dulce, y bastante ácido cuando aún está verde.*

MANGABA f fruta **mangaba** f. *La mangaba es una fruta rica en vitaminas A, B1, B2 y C, también contiene una buena cantidad de minerales como hierro, fósforo, calcio y proteínas.*



mangaba

MANGARITO m tubérculo. **Sem equivalente.** Tubérculo pequeno, de formato arredondado irregular, casca fina marrom e polpa suculenta laranja.



mangarito

MANICOBA f preparação **Sem equivalente.** Cozido laborada a partir das folhas da maniva fervida e triturada, de cor verde, temperada com carnes e especiarias.

MARACUJÁ m fruta **maracujá** m; burucu-

yá m; pasionaria f; chinola f (RD, Co); calala f (Ni); pachío m (Bo); parchita f (RD, Ve). *El maracuyá o “fruta de la pasión” puede presentarse de varios tamaños y colores, dependiendo de la planta.*

MARIA-GOMES → COPIÇOBA

MARIA-GONDÓ → COPIÇOBA

MARITI → BURITI

MARMELADA-DE-CACHORRO f fruta **Sem equivalente**. Fruto de tamanho pequeno e formato redondo de cor negra azulada, polpa carnosa cor marrom agridoce e sementes claras.



marmelada-de-cachorro

MAROLO BRUTO → ARATICUM

MAXIXE m hortaliça **pepinillo de las indias** m. *Este pepinillo de las Indias occidentales se introdujo en las Indias Occidentales desde su área nativa, África Occidental.*

MAXIXE-DO-REINO m hortaliça **caigua** f (Pe, Ch); achojcha m (Ec, Pe, Bo, Ar); caihua m (Ch). *Se puede consumir la caigua fresca o cocida y es de fácil preparación dentro de la alimentación familiar.*

MELÃO-CABOCLO → CROÁ

MELÃO-DE-CABOCLO → CROÁ

MELÃO-DE-CHEIRO → CROÁ

MERIPARAJÉ → BARU

MERITI → BURITI

MILHO m cereal **maíz** m; choclo m (Co, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ar, Ur); zara f; mijo m; panillo m; borona f. *El maíz, que cada año moviliza alrededor de USD 10.000 millones para la economía argentina, está entre cultivos más importantes del país.* **Nota:** No Brasil milho, ou milho verde, denomina um tipo de milho. Em espanhol *maíz* denomina uma grande variedade de cores e formatos em diversas regiões da América.

MOCOTÓ-DE-EMA → GUAPEVA

MORANGO m fruta **fresa** f; frutilla f (Am.); fragaria f; fraga f; madroncillo m; mori-ángano m; mayueta f; metra f; frutilla chilena f (Ch). *La fresa tiene gran cantidad de especies. Antes del descubrimiento de América, en Europa se cultivaban principalmente las especies *Fragaria vesca*, *Fragaria alpina*, de tamaño pequeño pero de excelente calidad organoléptica.*

MORANGUINHO → AMORA

MOSTARDA-DE-FOLHA f hortaliça **mostaza** f. *La mostaza pertenece a la familia de las crucíferas, al igual que el brócoli y son muchas las variedades de esta planta.* **Nota:** Em português se entende mostarda também como um molho preparado a partir das sementes de uma espécie.

Em espanhol se usa mostaza tanto para a hortaliça quanto para o molho.

MURICATO m fruta **pepino dulce** m; pera melón f; melón de árbol m. *El pepino dulce es un fruto oriundo del Perú. Las culturas Moche, Chimú y Paracas lo representaron en sus textiles y ceramios.*



muricato

MURICI m fruta **nance** m (Am.C); nananche m (Mx); nanche m (Am.C); nanchi m (Mx]. *Cuando era niño disfrutaba ir al árbol de nance a recoger sus frutos cada dos días.*

MURITI → **BURITI**

N

NAIÁ → **COCO-INDAIÁ**

NAJÁ → **INAJÁ**

NECTARINA f fruta **nectarina** f; pavia f; pelón m (Ar, Py, Ur). *El Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, INTA, desarrolló un nuevo cultivar de nectarina para aumentar la oferta disponible.*

NICURI → **COCO-CABEÇUDO**

O

ORA-PRO-NÓBIS m hortaliça **ora pro nobis** m. *Su nombre real es la «Pereskia aculeata» pero popularmente se la conoce como ora-pro-nobis.*

ORA-PRO-NÓBIS SEM ESPINHO m hortaliça **brotal** m (Ar); parra de madeira f. *Anredera cordifolia es el nombre botánico de esta especie perteneciente a la familia Basellaceae y es conocida de forma común como brotal.*

ORELHA-DE-PADRE f leguminosa **judía verde** f; judía de Egipto f, fríjol de egipto m. Aprende a preparar Ensalada de judías

verdes y morrones con esta rica y fácil receta. **Nota:** Em português vagem dá nome a tipos diferentes de leguminosas. Em espanhol *judia* ou *judia verde* é um tipo de *vaina* verde achatada, diferente da *chaucha* e do *ejote* que é cilíndrica e pontiaguda.



orelha-de-padre

OURIÇO → **CASTANHA-DO-PARÁ**

OURICURI → **COCO-CABEÇUDO**

P

PALMA f hortaliça **nopal** m; chumbera f; tuna f (Am.); nopal de la cochinilla m (Mx); higuera chumba f; higuera de índias f; higuera de pala f. *El nopal, una planta verde y espinosa presente en los caminos del México rural y semiurbano.*



palma

PALMEIRA-BURITI → **BURITI**

PALMEIRA-DOS-BREJOS → **BURITI**

PALMEIRA-INDAIÁ → **COCO-INDAIÁ**

PALMITO-AMARGOSO → **GUEROBA**

PALMITO-DO-CAMPO → **COCO-BABÃO**

PALMITO-DO-CHÃO → **COCO-INDAIÁ**

PAPAGAIOS → **CAPUCHINHA**

PARADA → **GUAPEVA**

PARAQUEDAS → DENTE-DE-LEÃO

PASMADA → ARATICUM

PATI-AMARGOSO → GUEROBA

PAU-CUMARU → BARU

PEQUI m fruta **pequí** m; nuez souari f. Pequí o nuez souari es una especie planta con flor con fruta originaria del Brasil.



pequi

PERA-DO-CERRADO f fruta **pera** f. *Presente en la literatura y en la historia desde sus orígenes, poco se sabe del verdadero origen y la evolución de la pera.*

pero no conviene abusar de esta planta, porque la sal de acedera es tóxica.

PÊSSEGO m fruta **melocotón** m; durazno m (Am.). *Se puede encontrar el melo-cotón en almíbar, así como la pera en almíbar y el cóctel de frutas.*

PIMENTA-DO-REINO f condimento **pimienta** f; pimienta negra f. La pimienta, una de las primeras especias conocidas, hoy es probablemente la más utilizada en el mundo.

PIMENTÃO m hortaliza **pimiento** m; ají m (Am.); chile m (Am.C); pimentón m. *El pimiento es una hortaliza que se presenta en innumerables formas, tamaños, colores y sabores.*

PINHA → ARATICUM

PINHA-DO-CERRADO → ARATICUM

PINHÃO m fruta **piñón** m; pehuén m (Ch, Ar). *Su semilla, el piñón, es un fruto seco de exquisito sabor y gran suavidad, que se puede consumir crudo o en pre-*

paraciones saladas y dulces.

PIQUIÁ m fruta **pequí** m. Pequí o nuez souari es una especie planta con flor con fruta originaria del Brasil.

PIRACUÍ f farinha **piracuí** m. *El piracuí es una harina hecha de pescado, fabricada con la carne del acari, un pescado cascudo de carne amarilla y de sabor acentuado.*

PITANGA f fruta **pitanga** f; sagüinto m (Bo); ñangapirí m (Py, Ar, Ur). Hojas de pitanga combinadas con un acorde de frutas coloridas traen el lado alegre y lleno.

PITOMBA f fruta **pitón** f. Conocido en nuestro medio como pitón, las frutas de la “Bouea Macrophylla” son de forma ovoide, obtusas a redondeadas en ambos extremos.

PITOMBA-DE-LEITE → CURRIOLA

PUPUNHA f fruta **chonta** f (Am.); cachipay (Co); chontaduro (Co, Pe, Co, Ec); peji-baye m (Ho, CR, Ni); pibá m (Pa, Co); pijibay m (Ho, Ni, CR); pijuayo m (Pe); pipire (Co); pisbae m (Pa); tembe m (Bo). *La temporada de la chonta es en marzo y abril. Ellos han conseguido elaborar varios alimentos en base a esta fruta.*

Q

QUIABO m hortaliza **quingombó** m; oca f (Gu, Ho, ES); quimbombó m; angú (Mx); chimbombó m (Mx, Ho); guingambó m (PR); gambó m (PR). *Es usado en muchos platos de la cocina caribeña como el estofado de quingombó.*

QUIABO-DE-METRO m hortaliza **calabaza serpiente** f; chichinga f. *Compra a precios bajos semillas de calabaza serpiente.*

R

RAIZ-FORTE → CREM

REPOLHO m hortaliça **repollo** m; col f. *El repollo es una hortaliza de clima fresco, sin embargo existen variedades de verano como el híbrido japonés.*

RÚCULA f hortaliça **rúcula** f; eruga f; ruqueta f. *Hoy en Planeta Huerto te contamos cómo cultivar rúcula.*

S

SACO-DE-BODE → FIMALIS

SALADA PRONTA → AZEDINHA

SALADA-DE-NEGRO → BELDROEGA

SALSA f erva **perejil** m. *Dos plantas que no pueden faltar en la cocina son el perejil y el cilantro.*

SAPOTA-DO-SOLIMÕES f fruta **zapote** m; sapote m (Pa, Co); zapote chico m (Mx). *El zapote es una fruta tropical por excelencia, en centroamérica y américa del sur es común su consumo en diferentes presentaciones.*

SAPOTI m fruta **níspero** m (Am.); chicozapote m (Mx, Gu, Ho, ES, Ni, Ec); chicle m (Ho); zapote m (Cu, Pe). *El níspero es una fruta que contiene azúcar pero aporta tan sólo 40 calorías.*

SAPUCAIA f fruta **coco de mono** m; carguero m; olleto m. *En vista de la caída del pelo ocasionada por la ingestión de semillas de coco de mono, se pensó que era posible que un factor citotóxico estuviera presente.*



sapucaia

SERRALHA f hortaliça **cerraja** f. *Sonchus oleraceus, conocido comúnmente por cerraja, es una especie de planta con flor herbácea, de origen Asia.*

SÉSAMO → GERGELIM

SORGO m cereal **sorgo** m; dasa f; melca f; maicillo m (Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR); nillo m (ES). *El sorgo, también conocido en muchos lugares como maíz de Guinea, es originario de África o India, una planta anual, con tallo fuerte.*

SORVA f fruta **Sem equivalente**. *Fruto da sorveira, de tamanho médio e formato arredondado, casca fina na cor verde, contendo suco leitoso e viscoso, polpa carnosa amarelada.*

T

TABOCA → BROTO-DE-BAMBU

TAIOBA f hortaliça **aro** m; alcataz m; alcatraz m; aron m; jarillo m; jaro m; saro m; sarrillo m; pie de becerro m; tragontina f; yaro m. *Entre las aráceas se encuentran los conocidos aros, las calas y los filodendros.*

TAKECOKO → BROTO-DE-BAMBU

TAMARINDO m fruta **tamarindo** m. *El tamarindo es un fruto contenido en una vaina marrón, fina y rígida, pero que se rompe con facilidad.*

TANGERINA f fruta **mandarina** f; naranja mandarina f. *La mandarina, que llegó a*

España en 1845, es una fruta otoñal que llega y supera bien las Navidades.

TAPEREBÁ → CAJÁ

TAQUARA → BROTO-DE-BAMBU

TARAXACO → DENTE-DE-LEÃO

TARO m tubérculo **malanga** f; quiscamote m (Mx, Ho). *La malanga es una planta herbácea suculenta, que alcanza una altura de 1-3 m, sin tallo aéreo.*

TOMATE m fruto **tomate** m; jitomate m (Mx, ES, Ni). *El tomate ya se cultivaba 700 años a.C. en el antiguo Perú, antes de la formación del Imperio.*

TOMATE-DE-ÁRVORE m fruto **tomate de árbol** m (CR, Co, Ec, Bo); tamarillo m (Ec). *Limitaciones y potencialidades del sistema de producción de tomate de árbol en el departamento de Caldas.*

TOMATE-DE-ÍNDIO → CUBIU

TOPIRO → CUBIU

TUCUMÃ m fruta **cumaré** m (Co, Ve). El segundo grupo, árboles medianos como el biribá, el aguacate y la palma de cu-maré, precisará más espacio.



tucumã

TUCUPI m preparação **Sem equivalente**. Caldo elaborado a partir do suco da mandioca-brava, fervido e decantado.

TUPIRO → CUBIU

U

UMARI m fruta **umari** m. *El presente proyecto se dedicará a la producción y comercialización de margarina natural a partir de umari; una fruta amazónica.*



umari

UMBU m fruta **umbú** m. *Los jugos de frutas tropicales como la guayaba-ox, ciruela y umbu tienen el mayor porcentaje de acidez en el desgaste del esmalte dental.*

UXI m fruta **Sem equivalente**. Fruto do uxizeiro, tamanho pequeno, formato ovalado irregular, casca lisa e fina de cor verde amarelada ou cobreada, com polpa amarelada e uma semente marrom.



uxi

V

VAGEM f hortaliça **judía verde** f; chaucha f (Py, Ar, Ur); ejote m (Mx, Gu, Ho, ES); aguja f (Ho). *Compra judía verde en conserva en la sección de Conservas vegetales de tu supermercado. Nota:* Em espanhol *judía verde* também se refere à ervilha (semente de uma vagem). Já *chaucha* e *ejote* se referem, exclusiva-

mente, a esse tipo de vagem comprida.

VARIÁ → ARIÁ

VERDOLOCA → BELDROEGA

VIGNA → FELJÃO-DE-CORDA

VINAGREIRA f hortaliça **aleluya** f; agrio
de Guinéa m (Cu). *La aleluya es refres-
cante,*

X

xixá m fruta **Sem equivalente**. Fruto do
xixazeiro, de tamanho pequeno e formato
arredondado irregular enegrecidos, dis-
postos em cacho encoberto por folhas
grossas de cor vermelha.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Alimentos regionais brasileiros / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – 2. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española, 23ª edición, 2014.

Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Curitiba: Editora Positivo, 2014.

Dicionário Caldas Aulete do Português. Editora Melhoramentos, 2019.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Houaiss/Objetiva, 2009.

Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa. Lexicon Editora Digital, 2019.

Gran Diccionario de uso del español actual. Madrid: SGEL, 2006.

MOLINER, María. *Diccionario de uso del Español*. 3ª edición. Editorial Gredos: Madrid, 2008.

SOUZA, I. P. *Repertório Lexicográfico Contrastivo Bilingue Português-Espanhol de Nomes de Alimentos Regionais Brasileiros*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2020. 271 p.

Vox Diccionario de uso del español de América y España. Barcelona: SPES Editorial. 2003.

CULTURA, TRADIÇÃO E TRADUÇÃO: UM OLHAR SOBRE
PALAVRAS CULTURALMENTE MARCADAS ORIUNDAS DAS
FESTAS DE *MOROS Y CRISTIANOS*

Maria Cândida Figueiredo Moura da Silva
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

Introdução

Ao pensar sobre o tema folclore, um enorme leque de ideias e possibilidades se abrem no nosso imaginário, dispostas que estamos por conhecer mais sobre a infinidade de manifestações que este abarca. Já há um bom tempo se vem buscando compreender o que é folclore e como ele se revela em sociedades e realidades as mais variadas. Entre outros, pesquisadores, sociólogos, antropólogos e etnógrafos têm desenvolvido pesquisas nas quais tanto pretendem estabelecer parâmetros para os temas variados relacionados ao folclore, como para manter viva a chama do saber popular.

O Folclore, tanto como campo de estudo científico, como também, matéria, contribui para uma maior aproximação humana e de espaço de pesquisa do popular quando comparado às outras ciências (CASCUDO, 1986, p. 7), isto é, o Folclore oferece uma conexão direta com os saberes populares, com as tradições e com as histórias dos povos. Preservar o folclore é preservar a história mais íntima de um povo e não permitir que ela caia no esquecimento. Exatamente com esta finalidade, definimos, no presente trabalho, discorrer a propósito de uma festa folclórica

espanhola de extrema relevância para aqueles que a celebram: as festas de *Moros y Cristianos*.

Apenas para melhor situar o leitor deste capítulo acerca do que vem a ser a festa de *Moros y Cristianos*, retomamos o que foi indicado por Martín (2017, p 1):

...a festa de *Moros y Cristianos* consiste em uma representação teatral popular que complementa o ritual litúrgico das celebrações para estreitar os laços comunitários, exprimindo o combate entre o lado dos heróis – os cristãos - e os inimigos – os mouros - pela posse de um bem coletivo, por meio de ações e discursos, embora a fala possa ser dispensada. (MARTÍN, 2017, p. 1, tradução nossa¹)

E, ainda, de uma forma mais resumida, podemos afirmar à luz do indicado por Checa (2000, p. 16) que nos dias de hoje, deve-se entender essa festa como um drama popular que foi elevado ao nível de festa patronal local. A maior parte dos países que mantém a tradição destas festas tem o catolicismo como religião principal. Ademais, observamos que as comemorações são frequentemente realizadas em datas próximas ou na data exata do dia do(a) santo(a) padroeiro(a). No presente trabalho, nosso enfoque se centra nas festas realizadas nos municípios de Alcoy e Ibi, localizados na província de Alicante. Apesar de as festas comemoradas nesses dois lugares terem a mesma origem, há diferença na época em que são celebradas: cada um desses municípios aproximou este momento da data de comemoração do dia do (a) seu/sua santo(a) padroeiro(a). Assim sendo, em Alcoy a Festa de *Moros y Cristianos* é celebrada na semana em que cai o dia de São Jorge, 23 de abril e o município de Ibi, por sua vez, comemora a festividade em dois momentos diferentes: o primeiro no segundo domingo de maio, dia que marca o aparecimento da imagem de Nossa Senhora dos Desesperados na cidade e que é chamado de *Avís*; já

1 ...la fiesta de *Moros y Cristianos* consiste en una representación de teatro popular que complementa el ritual litúrgico de las celebraciones de reforzamiento de los lazos comunitarios, expresando el combate entre el bando de los héroes –los cristianos- y los enemigos –los moros- por la posesión de un bien colectivo, mediante acciones y parlamentos, aunque se puede prescindir de la palabra (MARTÍN, 2017, p. 1).

o segundo momento ocorre em setembro em função da data da coroação dessa santa. É nesta ocasião que é comemorada a trilogia festeira, isto é, os três dias de festa que simulam e relembram as batalhas da Reconquista.

Apesar de imprecisa, a origem das festas de *Moros y Cristianos* remonta a épocas longínquas em que os muçulmanos invadiram as terras Ibéricas. Naquela ocasião, várias batalhas foram travadas entre árabes muçulmanos e cristãos ibéricos na busca pela posse das terras em questão. Tanto essas batalhas como a concretização da retomada ficaram conhecida por ‘Reconquista’, fato este que deu início às comemorações que mais tarde se transformariam em festas folclóricas. Checa (2000, p. 16, tradução nossa²), explica que:

... este drama popular, elevado à categoria de grande festa, relembra alguns acontecimentos concretos da história da Espanha: primeiro, 1492, com a conquista do Reino de Granada pelos Reis Católicos, pondo fim à ocupação muçulmana da Península Ibérica iniciada no ano de 711. Este evento culmina quando Boabdil **o menino** entrega as chaves da cidade aos Reis e parte com suas tropas para a África. Segundo, 1598, com o levante mouro.

Antes de prosseguirmos as nossas considerações sobre estas festas é preciso considerar que apesar de a origem ter sido causada por fatores alheios às boas práticas atuais, naquela época as sociedades estavam inseridas em outro contexto e hoje não nos cabe criticar esses contextos, mas relatar, por meio de nossas pesquisas, as manifestações culturais que em muito contribuem para as sociedades nas quais são motivo de celebração.

As festas de *Moros y Cristianos* celebram a vitória dos cristãos na retomada das terras Ibéricas que haviam sido tomadas pelos muçulmanos em meados do século VIII (MACEDO, 2009, p.132). Após as inúmeras batalhas travadas entre eles, aqueles que habitavam as regiões que

2 ... este drama popular, elevado al rango de fiesta mayor, rememora unos hechos concretos de la historia de España: primero, 1492, con la Conquista del Reino de Granada por los Reyes Católicos, poniendo así fin a la ocupación musulmana en la Península Ibérica, iniciada en el año 711. Este acontecimiento culmina cuando Boabdil **el chico** entrega las llaves de la ciudad a los Reyes y sale con sus tropas hacia África. Segundo, 1598, con la sublevación morisca.

antes estiveram sob o poder dos mouros passaram a celebrar, por meio de representações, a vitória obtida nas batalhas travadas e a reconquista das terras Ibéricas.

Ao longo do tempo, as festas que antes eram celebradas apenas nos povoados (re)conquistados se espalharam para as demais partes da Península Ibérica, em especial para a Comunidade Valenciana, Espanha, contudo não se restringiram apenas, de modo que muitos países da América Latina também passaram a celebrar essa festividade. Segundo informação encontrada nas *Atas del I Congreso Internacional de Embajadas e Embajadores de la Fiesta de Moros y Cristianos* (2010, p. 46), muitos países celebram ou já celebraram em alguma época, da sua história, as festas de *Moros y Cristianos*. Especificando ainda mais esta questão, Checa (2000, p. 26, tradução nossa³) esclareceu que:

Ainda existem cerca de 200 povos na Espanha que celebram anualmente essas representações de rua. Abarcam as regiões da Andaluzia, Aragão, Ilhas Baleares, Castela, Catalunha, Extremadura, Galiza, La Mancha, Navarra e Valência. Da Península Ibérica cruzaram o Atlântico e se estabeleceram em quatro regiões mesoamericanas e andinas (México, Guatemala, Peru, El Salvador, Bolívia etc.). Assim se organizam representações muito semelhantes às espanholas. Elas são o que N. Wachtel (1976) chama **a dança da conquista**. Estas danças são sem dúvida um grande paralelo com as escaramuças e lutas entre mouros e cristãos; elas podem até ser chamados de **o drama de espanhóis e índios**. Na correlação histórica, os espanhóis seriam os cristãos e os índios representariam o papel dos mouros (BRISSET, 1992). Também no velho mun-

3 Aún se conservan en España unas 200 poblaciones que anualmente celebran estas representaciones callejeras. Abarcan las regiones de Andalucía, Aragón, Baleares, Castilla, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Mancha, Navarra y Valencia. De la Península Ibérica cruzaron el Atlántico y se instalaron en cuatro regiones mesoamericanas y andinas (Méjico, Guatemala, Perú, El Salvador, Bolivia etc.). Así se organizan representaciones muy similares a estas españolas. Son las que N. Wachtel (1976) denomina **la danza de la conquista**. Estas danzas guardan, sin duda, un gran paralelismo con las escaramuzas y batallas entre moros y cristianos de aquí; pudiendo incluso llamarlas **el drama de españoles e indios**. En la correlación histórica, los españoles serían los cristianos y los indios encarnarían el rol de los moros (BRISSET, 1992). También en el viejo mundo se conservan este tipo de representaciones (Portugal, Francia, Italia, Yugoslavia).

do estes tipos de representações são preservados. (Portugal, França, Itália, Iugoslávia)

Queremos, com este trabalho, que precede a elaboração de uma tese de doutoramento na qual Silva⁴ está trabalhando, colaborar para a preservação da sua especificidade cultural desta festividade, e, naturalmente, como essas festas se originaram em uma sociedade cultural que usa a língua espanhola como materna, nós recorreremos à tradução. De acordo com Witte (2008, p. 135 apud (GONZÁLEZ PASTOR; CANDEL MORA, 2013, p. 848, tradução nossa⁵)

[...] corresponde ao tradutor, na sua função de perito intercultural, “antecipar, prevenir e, se for caso disso, neutralizar possíveis mal-entendidos ou interpretações errôneas, resultado frequente da falta mútua de conhecimento cultural dos que interagem.

Neste sentido, o tradutor tanto tem de fazer frente tanto a palavras que Newmark (1988) classificou como componente da *linguagem universal*, que na visão desse autor, não costumam oferecer dificuldade de tradução, como também terá que fazer frente ao referido autor chamou de *linguagem pessoal* (individual ou *idioleto*), que reflete o modo como cada pessoa se expressa e, ainda, ao que ele denominou como *linguagem cultural*, que se caracteriza pela presença de palavras específicas de cada cultura. Palavras revestidas de aspectos culturais específicos, que chamamos aqui de *palavras culturalmente marcadas*. Como Durão e Sastre Ruano (2020, p. 8-30) esclareceram, as palavras culturalmente marcadas têm significados subjacentes que podem ter tido a sua origem, entre outras circunstâncias, em costumes, em estilos de vida característicos de um lugar, em hábitos alimentares locais, em práticas cotidianas etc., razão pela qual quando precisa passar ao se tornar objeto de processos tradutórios

4 SILVA, Maria Cândida Figueiredo Moura da. Traduzir as festas de *Moros y Cristianos* e *Cavalladas*: Aplicação da tradução funcionalista a um repertório lexicográfico bilingue português – espanhol. Tese de doutorado. UFSC/PGET, em andamento.

5 ... corresponde al traductor, en su función de experto intercultural, “anticipar, prevenir, y, en su caso, contrarrestar los posibles malentendidos o malas interpretaciones, resultado frecuente de la mutua falta de conocimientos culturales de los interactantes.

pelo viés do esclarecimento. Como Newmark (1998) indicou, os aspectos culturais subjacentes às palavras culturalmente marcadas devem ser devidamente esclarecidos. Isto quer dizer que por envolverem questões particulares referentes a aspectos culturais específicos, a sua tradução requer o emprego de estratégias tradutórias que suplementem, dentro do possível, as possíveis lacunas informativas que o receptor da tradução que envolve essas palavras possivelmente terá. González Pastor e Candel Mora (2013, p. 849) também falaram sobre isto, ao afirmar que este tipo de palavra tem uma especificidade intrínseca por estarem vinculadas... *a un contexto cultural determinado*. Esses estudiosos abordam “o problema da intraduzibilidade dos mesmos e chamam a atenção para a necessidade de ter conhecimento de mundo, do leitor e do tipo de texto” (GONZÁLEZ PASTOR; CANDEL MORA, 2013, p. 849, tradução nossa⁶).

Com base no que acabamos de falar, na sequência, daremos destaque a algumas palavras culturalmente marcadas oriundas do contexto das festas de *Moros y Cristianos*.

Palavras culturalmente marcadas oriundas do contexto das festas de *Moros y Cristianos*

Este trabalho, como dissemos antes, faz parte de uma etapa de uma pesquisa de doutoramento que está em andamento, que vem sendo elaborada por Silva sob a orientação de Durão. Considerando seu caráter de piloto, optamos, experimentalmente, por apresentar um número reduzido de palavras culturalmente marcadas que foram selecionadas do âmbito das festas de *Moros y Cristianos*. Naturalmente, essas palavras, posteriormente, constituirão o repertório lexicográfico que está previsto como produto aplicado da tese que está sendo desenvolvida por Silva.

Cabe reiterar a observação feita por Haensch e Wolf (1982, p. 11, tradução nossa⁷):

6 el problema de la intraducibilidad de los mismos y llaman la atención para la necesidad del conocimiento del mundo del lector y del tipo de texto.

7 Lexicógrafos y traductores tienen algo en común: todo el mundo necesita su labor, aunque, en realidad, no siempre se la aprecia y, además, con razón o sin ella, se la critica con frecuencia, tanto por expertos como por aficionados. Esta crítica resulta tanto más fácil, cuanto que la

Os lexicógrafos e tradutores têm algo em comum: todos precisam do seu trabalho, embora, na realidade, nem sempre seja apreciado e, ademais, com ou sem razão, seja frequentemente criticado, tanto por especialistas como por amadores. Essa crítica é tanto mais fácil quanto a tradução e o dicionário são necessariamente o resultado de uma série de soluções de compromisso entre o máximo desejado e o ótimo alcançável.

Com esta observação queremos salvaguardar as opções que apresentamos neste trabalho, as quais estão relacionadas às condições e possibilidades de que dispomos no presente momento.

Esta seleção inicial foi feita a partir de textos científicos, livros, folhetos turísticos e sites de museus e prefeituras que abordam as festas de *Moros y Cristianos*. depois de um primeiro levantamento foi possível observar a existência de certas categorias em meio ao vocabulário geral das festas, categorias essas que foram então nomeadas como partes ou etapas da festa; objetos; lugares, e personagens, grupos ou organizações.

Durante esta etapa de extração do vocabulário, constatou-se que, havia palavras do léxico geral e palavras culturalmente marcadas. Muitas vezes, as palavras do léxico geral podem assumir funções específicas em dado contexto, isto é, elas podem se tornar culturalmente marcadas.

Foram selecionados três vocábulos relevantes para o contexto das festas. Eles se caracterizam e se assemelham por fazerem parte do léxico geral, tanto da língua portuguesa, quanto da língua espanhola, ademais de se caracterizarem como culturalmente marcadas.

Esses vocábulos foram categorizados, entre as classificações mencionadas anteriormente, como elementos que caracterizam etapas das festas. Propomos nos quadros a seguir uma definição elaborada por nós em língua portuguesa com base nas leituras prévias sobre os textos, o conceito de palavras culturalmente marcadas e na sua função no âmbito das festas de *Moros y Cristianos* para cada um desses vocábulos, que são: *batalla*, *desfile* e *embajada*, traduzidos como: batalha, desfile e embaixada.

traducción y el diccionario constituyen forzosamente el resultado de una serie de soluciones de compromiso entre el máximo deseado y el óptimum realizable.

Quadro 1 - Definição de *batalla*

Batalha

Luta entre os bandos mouro e cristão. As batalhas são os momentos da festa em que os bandos mouros e cristãos lutam entre si para conquistar o território oposto. Durante as festividades acontecem várias pequenas batalhas, mas há duas que se destacam no meio dos outros atos. No primeiro dia, a batalha entre os bandos termina com a vitória dos mouros, que comemoram o acontecimento. No segundo dia, os cristãos, não satisfeitos com a derrota e sob o comando do rei, retomam a disputa com os seus adversários e, após vários ataques contra o lado mouro, saem vitoriosos. No final dessa batalha, as disputas são encerradas, os cristãos reconquistam o território ibérico e como forma de demonstrar seu poder, convertem os muçulmanos ao cristianismo.

Fonte: As autoras

Quadro 2 - Definição de *desfile*

Desfile

Passeio pelas ruas para apresentar os momentos chave da festividade. Os desfiles se destacam por serem os momentos de maior integração entre os personagens da festa e a comunidade presente. Durante os três dias de festa, e em momentos anteriores, realizam-se vários desfiles pelas ruas dos municípios. Cada localidade tem suas peculiaridades em relação aos desfiles. No povoado de Ibi, muitos meses antes da trilogia festiva, ocorre um desfile denominado *Avís* [o Aviso] que simboliza a data do aparecimento da Mãe dos Desesperados, padroeira de Ibi. Nos dias de festa, vários desfiles são realizados com crianças, porta-bandeiras, personalidades políticas e outros. Já no município de Alcoy, por outro lado, o número de desfiles é menor e dois deles se destacam: o desfile que celebra São Jorge, o padroeiro e o desfile que comemora a vitória dos cristãos na última batalha.

Fonte: As autoras

Quadro 3. Definição de *embajada*

Embaixada

Falas discursivas que se destacam por serem as únicas falas da festa. Há uma ‘embaixada moura’ e uma ‘embaixada cristã’. Cada município tem as suas próprias embaixadas. Em um momento específico da festa, cada embaixador é responsável por tentar convencer o bando oposto a se render e a se converter à outra religião. Sem que se obtenha sucesso nesta tentativa de conciliação, ao final das embaixadas é declarada guerra contra o bando oposto, desencadeando, assim, as batalhas. Um traço marcante das embaixadas é o seu caráter histórico, que é perpetuado através dos tempos e continua a ser mantido como parte da tradição.

Fonte: As autoras

As definições apresentadas das palavras culturalmente marcadas *batalla*, *desfile* e *embajada* tomam sentidos distintos dos que compõem o vocabulário geral. As palavras culturalmente marcadas selecionadas partem de uma concepção inicial advinda do vocabulário geral e se desdobram em uma perspectiva simbólica, fato este que também ocorre com outros culturemas (outro termo usado para fazer referência às palavras culturalmente marcadas), como foi afirmado por Giracca e Oyarzabal (2018, p. 536, grifo das autoras)

Os *culturemas* estão na base da criação idiomática e geralmente apresentam uma complexidade simbólica por apresentar mais expressividade argumentária – pelo uso original dos recursos linguísticos disponíveis – e argumentativa – por vezes a intenção é de apresentar, de forma persuasiva, aquilo em que se acredita através do uso de recursos discursivos.

Outro ponto relevante acerca dos culturemas é a sua temporalidade, pois, bem como as tradições das quais fazem parte, eles também podem desaparecer ao longo do tempo ou ser substituído por outras. Giracca e Oyarzabal (2018, p. 536, grifo das autoras) destacam que as palavras culturalmente marcadas, que como acabamos de dizer, podem ser chamadas de culturemas “...com o passar do tempo, podem desaparecer, enquanto

que novos *culturemas* surgem e passam a ser utilizados pelos membros de uma sociedade”. Assim, a temporalidade dos *culturemas*, ou até mesmo a sua mutabilidade faz com que a preservação de tradições folclóricas seja fundamental para a preservação da identidade de um povo.

É possível traduzir palavras culturalmente marcadas?

Um ponto habitual no trato dos *culturemas* é sua possibilidade de tradução. Aqui, não pretendemos discorrer sobre as várias interpretações do conceito de intraduzibilidade ou até mesmo prometer alguma técnica de tradução que seja aplicável aos *culturemas*. Muito pelo contrário, propomos uma discussão a partir de conceitos de tradução já empregados na tradução de culturas como forma de dialogar sobre esse tema que em muito tem estado em voga nos estudos da tradução.

O desafio de pensar sobre a tradução de culturas é relativamente recente, ainda que o objeto em si faça parte da prática tradutória desde muito tempo. Bassnett e Lefevere (1990) na obra intitulada *Translation, History and Culture*, abordam e marcam essa transformação da fase formalista da tradução para uma fase mais ampla no que tange ao contexto, a história, convenções e, conseqüentemente, a cultura.

Agora, as questões mudaram. O objeto de estudo foi redefinido; se estuda o texto incorporado à sua rede de signos culturais tanto de partida quanto de chegada e desta maneira, os Estudos da Tradução têm podido utilizar da abordagem linguística e se mover para além dela. (BASNETT; LEFEVERE, 1990, pp. 11, 12, tradução nossa⁸)

Desde então, o enfoque sobre a tradução de culturas tem sido lidado de diversas maneiras e tornou-se alvo de discussões acerca das diferentes técnicas de tradução e possíveis aplicações a esses elementos. O tradutor, por sua vez, precisa ter habilidade que perpassam o caráter linguístico

8 Now, the questions have changed. The object of study has been redefined; what is studied is the text embedded in its network of both source and target cultural signs and in this way Translation Studies has been able both to utilize the linguistic approach and to move out beyond it.

como modo de superar as “barreiras” tradutórias (HURTADO ALBIR, 2001) encontradas, normalmente, em curtos segmentos do texto.

É de amplo conhecimento as técnicas de tradução propostas por Vinay e Darbelnet em especial os sete procedimentos por eles elencados, sendo eles: empréstimo, calco, tradução literal, transposição, modulação, equivalência e adaptação (VINAY; DARBELNET, 2000, p. 92, tradução nossa⁹). Esses procedimentos foram posteriormente ampliados e discutidos por outros autores como forma de expandir as possibilidades de tradução.

Com base nessa ampliação, destacamos a tese de doutorado realizada por Molina Martínez (2001) na qual pode-se ter uma visão ampliada dos procedimentos de tradução literal propostos inicialmente por Vinay e Darbelnet (2000) e que podem servir como possibilidade de tradução de culturemas. Veremos no quadro a seguir, que foi adaptado de Molina Martínez (2001, pp. 99-102) os procedimentos são de tradução aplicáveis aos culturemas:

Quadro 4 - Procedimentos de tradução segundo Vinay e Darbelnet

Empréstimo	Palavra incorporada a outra língua sem ser traduzida.
Calco	Palavra ou sintagma estrangeiro que se incorpora traduzido em outra língua.
Tradução literal	A tradução de palavra por palavra.
Transposição	Troca de categoria gramatical.
Modulação	designa diversas variações que consistem em uma troca do ponto de vista
Equivalência	Trata de uma mesma situação empregando uma redação distinta.
Adaptação	Expressa uma mensagem valendo-se de uma situação diferente, porém equiparável.

9 Borrowing, calque, literal translation, transposition, modulation, equivalence and adaptation.

Compensação	Introduz em outro lugar do texto meta um elemento de informação ou efeito estilístico que não pôde ser colocado no mesmo lugar em que aparece no texto original.
Dissolução x concentração	Na dissolução um dado significado é expresso na língua meta com um número maior de significantes. Na concentração uma mesma ideia é expressa na língua meta com menos significantes.
Amplificação x economia	Procedimentos similares aos da dissolução/concentração. A amplificação é produzida quando a língua meta utiliza um número maior de significantes para cobrir alguma lacuna, para suprir deficiência sintática ou para expressar melhor o significado da palavra [...]. O procedimento contrário é a economia
Reforço x condensação	São duas modalidades de amplificação e economia, respectivamente, próprias das características do inglês e do francês.
Explicitação x implicitação	A explicitação consiste na introdução do texto meta de informação implícita no texto original derivada do contexto ou situação.
Generalização x particularização	A generalização consiste em traduzir um termo por outro mais geral; o contrário é a particularização.
Articulação x justaposição	Procedimentos opostos que cuidam do uso ou da ausência de marcas linguísticas de articulação.
Gramaticalização x lexicalização	A gramaticalização consiste em substituir signos linguísticos por signos gramaticais. [...] A lexicalização é o fenômeno contrário.
Inversão	Transpor uma palavra ou sintagma para qualquer outro lugar da oração ou do parágrafo para conseguir a estrutura normal da frase na língua meta.

Fonte - Molina Martínez (2001, pp. 99-102, adaptado pelas autoras)

Com base no quadro acima, afirmamos que é possível traduzir culturemas. No entanto, essa tradução não deve estar direcionada a uma visão única e restrita da tradução. As técnicas devem ser avaliadas e localizadas no seu contexto específico para que então seja possível a tradução de culturemas de maneira a tornar texto funcional e acessível ao leitor.

Considerações finais

O presente trabalho buscou demonstrar algumas perspectivas sobre os culturemas com enfoque na tradução. Para isto, foi utilizado como base, três vocábulos pertencentes às festas de *Moros y Cristianos* como forma de exemplificar a mutabilidade das palavras culturalmente marcadas. Objetivou-se ainda, realizar um aparato geral sobre a história das festas de *Moros y Cristianos* ademais de propor uma definição e tradução de parte de seu rico vocabulário.

Por se tratar de um recorte de um trabalho ainda em construção, optamos por não propor uma longa análise, mas sim dar continuidade às discussões sobre a tradução de palavra culturalmente marcadas e pensar acerca das possibilidades a partir de tais discussões. Assim, objetivamos, futuramente, retomar o debate de maneira ampliada de modo a contribuir para os estudos da tradução, das palavras culturalmente marcadas e das festas de *Moros y Cristianos*.

Referências

BASSNETT, Susan; LEFEVERE, André. *Translation, history and culture*. Londres: Pinter, 1990.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos Tradicionais do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

CHECA, Francisco. La fiesta de “Moros y Cristianos” en Andalucía. *ANTROPOLógicas*, 4: 9-44, 2000.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; SASTRE RUANO, María Ángeles. DURÃO, A. B. A. B.; SASTRE RUANO, M. A. Percursos seguidos para a delimitação do tratamento a ser aplicado a palavras culturalmente marcadas em três tipos de obras

de referência hipotéticas. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; DURÃO, Aylton Barbieri; RUANO, María Ángeles Sastre. (Orgs.). Coleção CALEPINO: *(Meta)Lexicografia e Terminografia*. Volume 3. Campinas: Pontes, 2020. p. 8-30.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Mais um abacaxi para descascar ou uma mão na roda? Os culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. In: FERREIRA, Cláudia Cristina. (Org.). *Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais*. Campinas: Pontes, 2018. p. 491-523.

GIRACCA, Mirella Nunes; OYARZABAL, Myrian Vasques. Culturemas: um breve histórico e as possibilidades de ressignificação na tradução. In: FERREIRA, Cláudia Cristina. (Org.). *Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais*. Campinas: Pontes, 2018. p. 525-541.

GONZÁLEZ PASTOR, Diana María; CANDEL MORA, Miguel Ángel. Las técnicas de traducción de los culturemas del ámbito de las fiestas y espectáculos en el texto turístico. En: Francisca García Luque; María Isabel Martínez Robledo; Julia Lobato Patricio. *De barreras culturales en la traducción subordinada y audiovisual*. España: Comares, 2013.

HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. *La Lexicografía*. De la Lingüística teórica a la Lexicografía práctica. Madrid: Gredos, 1982.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Madri: Cátedra, 2001.

I Congreso Internacional de Embajadas e Embajadores de la Fiesta de Moros y Cristianos, 2010, Onteniente. *Libro de Actas*. Valencia: Societat de Festers del Santíssim Crist de l' Agonia, 2010. 557 p.

LUQUE DURÁN, Juan de Diós. El diccionario intercultural y interlingüística y su aplicación a la traducción de culturemas. Apresentação realizada na *III Jornadas Internacionais da Tradução da Universidade de Evora*. Evora, 6-11 outubro de 2009.

LUQUE NADAL, Lucía. *Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?* Language Design, vol. 11, p. 93-120, 2009. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/record/164099> . Acesso em: 26 julho 2020.

MACEDO, José Rivair. *Mouros e cristãos: a ritualização da conquista no velho e no Novo Mundo*. Bulletin Du Centre D'études Médiévales D'auxerre, [s.l.], n. -2, p.1-12, 10 jan. 2008. OpenEdition. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4000/cem.8632> . Acesso em: 24 maio 2019.

MARTÍN, Demetrio E. Brisset. Fiestas hispanas de moros y cristianos. Historia y significados. *A Gazeta de Antropología*, 17, artículo 03, 2017.

MOLINA MARTÍNEZ, Lucía. *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español*. Bellaterra: Departament de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona, 2001.

MOLINA MARTÍNEZ, Lucía. *El otoño del pingüino*: análisis descriptivo de la traducción de los culturemas. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I, 2006.

NORD, Christiane. *Translating as a Purposeful Activity*: Functionalist Approaches Explained. Manchester: St. Jerome, 1997.

PAMIES BERTRÁN, Antonio. Productividad fraseológica y competencia metafórica (inter)cultural. In: *Paremia*, v. 17, pp. 41-57, s/l, 2008.

VINAY, Jean-Paul. DARBELNET, Jean. A methodology for translation. (2000) Tradução de Juan C. Sager e M. J. Hamel. In: VENUTI, Lawrence (Ed.). *The translation studies reader*. London & e New York: Routledge, 2004.

ÉTICA E TRADUÇÃO: UMA BREVE REFLEXÃO CRÍTICA À AUTOMAÇÃO

Adyr Garcia Ferreira Netto

*Ora, a tradução, com seu objetivo de fidelidade, pertence
originariamente a dimensão ética. (Antoine Berman)*

Considerando que traduzir é um ato cognitivo que envolve interpretação e transmissão de mensagens¹, é importante que os Estudos da Tradução incorporem no seu horizonte acadêmico interdisciplinar, além

1 Embora seja comum reduzir a tradução a uma equivalência interlingual de palavras, é importante reconhecer sua origem no próprio ato cognitivo de pensar e na pretensão da comunicabilidade em si, ou seja, um processo que se inicia no pensamento e no uso da própria língua, como finamente observa Martin Heidegger nas suas meditações preparatórias sobre “o que é pensado no pensar grego”, analisando poemas parmenidianos: “Dizemos, então, ser o “traduzir” a transposição de uma língua para outra, da língua estrangeira para a língua materna ou também o contrário. Entretanto, temos dificuldade de entender que, constantemente, já estamos traduzindo nossa própria língua, a língua materna, para sua palavra própria, genuína. Falar e dizer é, em si, um traduzir, cuja essência não pode de forma alguma consistir em duas situações, onde as palavras que transpõem e as palavras transpostas pertençam a linguagens diversas. Em cada diálogo e em cada solilóquio vige um traduzir originário”. Conforme HIDEGGER, Martin. Parmênides. Tradução, Sérgio Mário Wrublescky, revisão da tradução de Renato Kirshner. Editora Universitária São Francisco/Vozes, Bragança Paulista/Petrópolis, 2008. p. 28. Assim parece também sugerir Marcia Sá Cavalcante Shuback em seus apontamentos sobre a tradução de *Sein und Zeit* (Ser e tempo) de Martin Heidegger: “[...] porque pensar é traduzir não de uma língua para outra, não de uma palavra para outra, mas traduzir-se para o âmbito de uma verdade transformada. Pensar é traduzir-se, é fazer-se, isso significa fazer-se presença para o presente ser”. Conforme Marcia Sá Cavalcante Shuback. A perplexidade da presença. p. 17, 2005. In: HIDEGGER, Martin. Ser e tempo. Tradução revisada e apresentação de Marcia de Sá Cavalcante; posfácio de Emmanuel Carneiro Leão. 10. ed., Vozes: Petrópolis, RJ, 2017. p. 17.

das disciplinas que estão diretamente ligadas ao desenvolvimento de habilidades na proficiência em línguas, outras áreas do conhecimento que possam contribuir para a melhor compreensão deste fenômeno, como exemplo, a filosofia da linguagem, a hermenêutica e a epistemologia.

É legítimo, portanto, para o propósito deste capítulo de oferecer uma breve crítica às traduções automáticas, recorrer à estilística própria do discurso filosófico como forma de contribuição, sobretudo quando há um recente consenso entre os teóricos que um critério ético como a fidelidade, fruto da volição humana e objeto privilegiado da filosofia, é, a exemplo do mote, o principal objetivo da tradução.

Abordar o ato de traduzir na perspectiva da filosofia da linguagem, da hermenêutica e da epistemologia, analisando os aspectos cognitivos que validam e possibilitam a interpretação e a transmissão de mensagens no domínio da teoria do conhecimento, seria também um aporte teórico precioso para compreender melhor este problema, mas exigiria o desenvolvimento de argumentos incompatíveis com a proposta de uma crítica filosófica no espaço deste capítulo, que pretende nas limitações de sua brevidade, apenas provocar uma reflexão crítica a partir do pressuposto que alguns elementos éticos² constitutivos da tradução que se revelam à luz da filosofia³, são por natureza inacessíveis à automação.

*

* *

2 Como será visto, “elementos éticos” representam alguns aspectos exclusivos da condição humana, como a fidelidade, a liberdade da ação, a experiência estética, e, por consequência, a dinâmica social.

3 “Filosofia” aqui significa uma reflexão livre sobre a tradução, uma abordagem de natureza acadêmica, provocativa, porém sem apego a nenhuma teoria, doutrina, ou dogmatismo terminológico. Sobre a relação da filosofia e o estudo da linguagem, há uma curiosa observação de Paulo Ottoni sobre o filósofo John Austin que merece destaque: “Austin questiona a fronteira entre a filosofia e a linguística nas suas reflexões sobre a linguagem ordinária, ao discutir sobre a possibilidade de se estabelecer esta fronteira, ele comenta: Onde está a fronteira? Há uma em alguma parte? Você pode colocar esta mesma questão nos quatro cantos do horizonte. Não há fronteira. O campo está livre para quem quiser se instalar. O lugar é do primeiro que chegar. Boa sorte ao primeiro que encontrar alguma coisa. Considero essa resposta uma das maiores contribuições de Austin e também a sua auto-localização histórica: não é possível pensar na linguagem de forma compartimentada, institucionalizada. Sua contribuição teórica justifica a sua própria quebra de barreiras”. Conforme: OTTONI, Paulo. *In*: John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502002000100005&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 17 maio 2019.

Preliminarmente é necessário esclarecer que crítica filosófica não significa desmerecimento, resistência ou negação da tecnologia, a tradução automática faz parte de um processo irreversível e de benefícios imensuráveis, uma conquista e um instrumento formidável que deve ser incentivado, aprimorado e acolhido pelos Estudos da Tradução, de outro modo, crítica consiste em persuadir o leitor por provocações filosóficas, a admitir que tal procedimento, por princípio, enfrentaria limitações intransponíveis para interpretar e reproduzir a experiência estética⁴e a intencionalidade comunicativa do fenômeno humano, essência do processo tradutório, sendo, portanto, temerária a crença de que a neutralidade de um dispositivo estéril por natureza, pudesse ser capaz de revelar as sutilezas existenciais que constituem a produção de uma obra, bem como superar as dificuldades que surgem da tensão dialética engendrada na dinâmica dos elementos vivos que compõem, e, ainda medeiam a relação entre o texto fonte e o texto meta⁵.

Afinal, se se pudesse a tecnologia computacional aperfeiçoar-se a uma precisão ou perfeição inatingíveis para as habilidades humanas, como já o faz em diversas áreas, significaria dizer que a superioridade e a objetividade tecnológica produziriam um texto traduzido em definitivo? Não haveria necessidade de aclimatá-lo às novas leituras e interpretações da transformação social em um tempo futuro, ou ainda dependeria da presença humana em sua inferioridade e subjetividade imperfeita para atualizar o programa a fim de retraduzir a tradução automática anterior?

Naturalmente que a retextualização (transposição de um texto na cultura, no espaço e no tempo) ou a reenunciação do texto fonte, também é uma necessidade constante da atividade tradutória humana, aliás, só é realizável por ela, como exemplo, sabe-se que “Dom Quixote” de

4 “Experiência estética” como em *aisthēsis* ou da sua origem grega *αἴσθησις*: não apenas uma percepção sensorial, mas uma interpretação através do sentimento, da expressão da arte, da sensibilidade humana e de seus afetos.

5 “Mas, então, em que consiste o objetivo “último” da tradução? Aquele que dá sentido a comunicação (cultural) que ela também é? Aquele que, além disso, funda esta comunicação? Este objetivo mais profundo, como já falamos, é triplo: é ético, é poético, e, de certa forma, “filosófico”. Filósofo na medida em que há na tradução (veremos com Hölderlin) uma certa relação com a verdade”. BERMAN, Antoine. A tradução e a letra ou o Albergue do longínquo. 2. ed. Tradução de Marie Hélène C. Torres, Mauri Furlan e Andreia Guerini. Tubarão: Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013. p. 94-95.

Miguel de Cervantes é traduzido sistematicamente desde o século XVII não apenas entre línguas, mas do espanhol para o espanhol, para ser compreensível dentro da dinâmica da própria cultura, um cuidado típico voltado às obras consagradas, com a finalidade de mantê-las vivas no decorrer das transformações sociais, que tendem a neutralizar o sentido de sua memória. No entanto, o que se problematiza é a limitação ou a incapacidade dos programas computacionais de transcender tanto o texto meta quanto o texto fonte para atender as necessidades deste processo de retextualização, que exige incorporação de elementos dinâmicos, como a expressão artística (estética), a especulação sobre o *hic et nunc*, ou ainda, o diacronismo linguístico que proporciona movimento aos “componentes genéticos” (metatextuais) que transmitem e mantém a vida das obras. A propósito, a atualização diacrônica⁶ é atributo do processo tradutório, posto que é intrínseca à liberdade de expressão e da dinâmica da vida, e não da mecanicidade entre codificação e decodificação quantitativa de dados computacionais.

Pois bem, alguns elementos fundamentais para a reenunciação do texto original pertencem ao domínio da ética, considerando que entre muitos aspectos, a escolha de qualquer expediente metatextual e sua consequente interpretação nos processos de retextualização, fazem parte de uma subjetividade, e, portanto, dependem de um posicionamento valorativo (ético), livre, próprio da atividade humana. Nestes termos, provisoriamente já é possível admitir que a fugacidade de componentes ativos e temporalmente dinâmicos mediados pelo compromisso ético inter-humano, parecem indispensáveis para o processo tradutório⁷ e da própria essência da tradução.

6 Redundante para ser enfático.

7 Deste modo, propõe-se de forma genérica que: “Traduzir é uma atividade humana que ao interpretar e exprimir linguisticamente uma mensagem, tem por objetivo a fidelidade, um critério ético e volitivo que orienta as suas formas livres de expressão”. Este enunciado encerra em si toda a riqueza inerente às questões da teoria da tradução e da filosofia, pois ao mesmo tempo que declara um conceito: “traduzir é...”, recorre a termos como: “fidelidade”; “atividade humana”; “liberdade” e “ética”, prerrogativas exclusivas da reflexão filosófica sobre a condição existencial humana, que por uma lógica da exclusão, colocariam a automação à margem da possibilidade do *traduzir*.

Acrescente-se ao problema da imprevisibilidade e das mudanças culturais no decorrer do tempo que tornam a tradução sempre um processo em construção, e um dado texto meta sempre provisório, nunca um destino definitivo, a fluidez e o caráter difuso dos contornos que caracterizam o próprio texto fonte como objeto de interpretação, quando a reconstituição da intencionalidade estética e comunicativa implícita a mensagem exige recorrer a metatextualidade não apenas intercultural ou interlingual, mas individual e humana do autor do texto.

Um notável exemplo é da russa Svetlana Geier (1923 - 2010), que quando decidiu traduzir as obras de Fiodor Dostoievsky para o alemão, passou a dedicar sua vida para compreender não apenas o russo e o alemão, mas o pensamento, a história e a experiência de vida de Dostoievsky.

Eis aí o legítimo sentido de fidelidade, um compromisso ético do tradutor com a memória da mensagem do autor do texto fonte, possível apenas em uma relação humana ainda que separada pela distância e pelo tempo, porém norteador e constitutivo do processo tradutório, como parece confirmar Antoine Berman: “O ato ético consiste em reconhecer e em receber o Outro enquanto Outro”⁸.

A polaridade fluida (origem e destino) da trajetória que a mensagem percorre não se deixa cristalizar no tempo nem em fórmulas quantitativas, tornando-se obstáculo insuperável para os programas computacionais, vale destacar que a tradução automática se tornou possível através de procedimentos estatísticos, adotando a quantidade de ocorrências em um corpus linguístico como critério de substituição de palavras⁹, ou seja, um caminho que parte de um texto fonte como um objeto matematizado, codificado em “bits”, unidades de informação para cálculo, e, por consequência transformado (traduzido?) em signos linguísticos no texto meta, que neste caso não passa de um vulto no espelho, um arremedo do texto inicial.

8 BERMAN, Antoine. A tradução e a letra ou o Albergue do longínquo. 2. ed. Tradução de Marie Hélène C. Torres, Mauri Furlan e Andreia Guerini. Tubarão: Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013. p. 95.

9 A automação poderá se valer de inúmeros critérios, mas nunca a *fidelidade*, que depende de um compromisso *ético inter-humano*.

O espírito desta crítica é mais preciso na didática e na sutileza das palavras de Antoine Berman:

Para apreender a autêntica relação entre original e tradução teremos de encetar uma reflexão cujo propósito é em tudo análogo à argumentação pela qual a crítica do conhecimento demonstra a impossibilidade de uma teoria da imitação. Nesta, mostra-se que no processo de conhecimento não poderia haver objectividade, nem sequer a pretensão disso, se ele consistisse em captar cópias do real; do mesmo modo podemos demonstrar que nenhuma tradução seria possível se a sua aspiração, a sua essência última, fosse a da semelhança com o original¹⁰.

Por maior que seja a expectativa de avanço como projeto tecnológico, ou por maior que seja o número de variáveis que a tradução automática possa incorporar em seus cálculos, estará sempre condenada a ser um instrumento de codificação e decodificação de dados quantitativos, adstringindo o texto fonte a um objeto introverso, fechado e limitado em si mesmo, tornando a transcendência à metatextualidade, morada do espírito da mensagem e da fidelidade, uma dimensão inexistente¹¹.

Naturalmente que os Estudos da tradução testemunharão fantástico progresso técnico ainda impensáveis em sua área, mas na mesma medida em que a velocidade da tecnologia supera a habilidade do homem, também a afasta do homem, um caminho sem erro também é um caminho sem vida, sem ética, sem fidelidade, e sem acesso a Cervantes ou Dostoievsky.

*
* *

É possível também traçar um curioso paralelo entre a informática e as teorias da tradução, pois estes mesmos obstáculos éticos para a au-

10 BERMAN, Antoine. *Ibid.* p. 86.

11 Vale destacar o pertinente comentário de Paulo Henrique Britto “[...] de fato, certos tipos de textos técnicos serão cada vez mais traduzidos automaticamente; mas trata-se de um fundo de verdade, pois até mesmo a tradução de tais textos jamais prescindirá da intervenção de revisores e tradutores”. In: BRITTO, Paulo Henrique. *A tradução literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 13.

tomação, são restritivos também às presunções de objetividade de um suposto modelo ideal de tradução, quando este almeja alcançar uma única interpretação correta, como ironiza George Steiner em “Depois de Babel” sobre a neutralidade das pretensas teorias da tradução: “Tais rótulos são blefes arrogantes, ou empréstimo, claro em sua empolgação, dos invejados sucessos e movimentos avançados da ciência e da tecnologia. Não há, com toda certeza, e não obstante nossos especialistas em firulas bizarras, nenhuma “teoria da tradução”¹². Também ensina Marcia Sá Cavalcante Shuback em seus apontamentos preliminares sobre a tradução dos textos de Heidegger: “Nenhuma tradução é perfeita, não porque não seria capaz de corresponder à perfeição do original, mas porque não há original perfeito, isto é, pronto e acabado”¹³, ou ainda Walter Benjamim no conhecido prefácio de suas traduções dos poemas de Charles Baudelaire, quando sugere implicitamente às suas instigantes digressões filosóficas sobre a “Tarefa do tradutor”, o esforço para despertar no leitor a experiência e a intencionalidade estética do autor através da reconstituição da própria obra original¹⁴, mas por um caminho aberto, livre e sem fórmulas, afinal: “É evidente que uma tradução, por melhor que seja, nunca poderá significar nada para o original”¹⁵.

12 STEIRNER, George. Depois de Babel: Questões de linguagem e tradução. Tradução de Carlos Alberto Faraco. 3.ed. Curitiba, Paraná: UFPR, 1998. Prefácio à segunda edição.

13 Marcia Sá Cavalcante Shuback. A perplexidade da presença. p. 17, 2005. In: HIDEgger, Martin. *Ser e tempo*. Tradução revisada e apresentação de Marcia de Sá Cavalcante; posfácio de Emmanuel Carneiro Leão. 10. ed., Vozes: Petrópolis, RJ, 2017. p. 17 - 31.

14 Permita-me romper o protocolo acadêmico para um rápido relato em primeira pessoa sobre uma experiência que me lançou luz sobre o possível significado de intencionalidade estética e recreação da obra como a tarefa do tradutor, proposta por Walter Benjamim: Há muito tempo quando li pela primeira vez “O corvo” de Edgar Allan Poe, tive acesso à quatro traduções para o português, todas substancialmente diferentes, mas uma delas me chamou mais a atenção por me causar uma sensação peculiar e muito sutil. Reli este texto muitas vezes, com o entusiasmo de um admirador da arte. Pois bem, em seguida tive oportunidade de fazer um curso nos EUA e a professora de uma determinada disciplina pediu para a turma ler e comentar o mesmo texto, “*The Raven*”, e, para minha surpresa, além do meu entendimento prévio ser compartilhado com os outros alunos, revivi a mesma sensação anterior, o mesmo deleite da arte. Aquela tradução específica para o português conseguiu recriar a obra original, ou cumprir a tarefa do tradutor segundo Walter Benjamim, ou seja, todas as quatro versões eram traduções, mas só uma despertou em mim a mesma compreensão e a mesma sensibilidade estética do original. Não sei qual programa computacional poderia ser sensível para cumprir a tarefa do tradutor.

15 BENJAMIM, Walter. *A tarefa do tradutor*. Quatro traduções para o português. In: Tradução de João Barrento. (Org.) Lucia Castello Branco. Belo Horizonte, MG. FALE/UFMG: 2008, p. 84.

À luz destas considerações, a crença na tradução automática poderia se equiparar à expectativa que possa existir em uma única teoria ou no aperfeiçoamento de teorias, uma tradução ideal, quando ambas representam um meio pelo qual se pretende dissuadir o leitor que, no mero cumprimento de critérios objetivos pré-estabelecidos ou fórmulas computacionais, seja possível expressar com exatidão¹⁶ as pretensões de significação (mensagem) do objeto interpretado. Qual a diferença, então, entre o ideal de uma tradução última e acreditar que um programa computacional traduz? Como advertiu Steiner, o entusiasmo gerado pela tecnologia é o mesmo que seduz o pensamento a aceitar que as traduções se aperfeiçoariam na medida em que se possa eliminar os elementos de natureza subjetiva do tradutor, transferindo a responsabilidade e a confiabilidade da interpretação à estrita execução de critérios objetivos das teorias ou de programas movidos pela força bruta de cálculos estatísticos.

Admitir a possibilidade de tocar o sentido da mensagem de uma experiência humana por meio de aperfeiçoamento tecnológico ou teórico¹⁷, seria reconhecer, por exemplo, que quanto mais as traduções se distanciam cronologicamente de Cervantes ou Dostoievsky, mais lhe seriam fiéis, e como já se destacou, fidelidade é prerrogativa exclusiva da atividade livre, viva e inter-humana, não de máquinas, é um compromisso ético entre o tradutor e o autor, não um atributo da aparência ou da qualidade do espelhamento de uma cópia.

Além do mais, aceitar pacificamente que se pode abolir as peculiaridades inerentes ao subjetivismo da relação humana que integra a natureza do processo tradutório, como faz a automação, seria considerar que não há prejuízo em permitir um estreitamento absoluto entre um

16 Conforme Antoine Berma: “Fidelidade e exatidão se referem a uma certa postura do homem em relação a si mesmo, aos outros, ao mundo e a existência. E, do mesmo modo, certamente, em relação aos textos. Na sua área, o tradutor é tomado pelo espírito de fidelidade e de exatidão. E a sua paixão, e é uma paixão ética e não literária ou estética”. In: BERMAN, Antoine. *A tradução e a letra ou o Albergue do longínquo*. 2. ed. Tradução de Marie Hélène C. Torres, Mauri Furlan e Andreia Guerini. Tubarão: Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013. p. 95.

17 Pertinente lembrar do conselho de Arthur Schopenhauer: “Não há nenhum erro maior do que o de acreditar que a última palavra dita é sempre a mais correta, que algo escrito mais recentemente constitui um aprimoramento do que foi escrito antes, que toda mudança é um progresso”. In: SCHOPENHAUER, Arthur. *A arte de escrever*. Tradução de Pedro Süsskind. Porto Alegre: L&PM, 2010. p. 59.

texto fonte e um texto meta, ou ignorar que a consequência da neutralidade ensejaria a nulidade de ambos pela sobreposição do meio, e, por efeito o aniquilamento da própria essência da tradução e dos processos de retextualização, que conceitualmente dependem da tensão entre as polaridades e da busca por elementos metatextuais (v.g. *hic et nunc*, ainda que inalcançável) do contexto individual e social da produção e da posterior interpretação. Assim, tradução sempre pressupõe distância, quando se elimina a distância se elimina, por consequência, a tradução.

Ora, por não se reduzir ao estrito cumprimento de critérios pré-definidos, a dimensão subjetiva do compromisso de fidelidade é traço distintivo que mantém a infinita e eterna distância entre o humano e a tradução automática, é reduto inalcançável pelas máquinas, pois ainda que a rapidez e a fria precisão de um programa possam eventualmente constranger o tradutor, só o humano traduz o humano, seria um paradoxo a perfeição tecnológica reproduzir a imperfeição humana, considerando que a experiência estética literária demanda por vezes a vivência de conflitos existenciais, uma experiência que se intensifica quando se inclui no imaginário do leitor, o esforço de reproduzir o *hic et nunc* do correr da pena do autor, domínio exclusivo do humano.

Talvez seja impossível saber se uma linha foi traduzida por alguém ou uma máquina, mas só alguém é capaz de expressar sua intenção nas entrelinhas, como só outro alguém é capaz de interpretá-la, e precisamente nesta relação que se revela o compromisso da fidelidade.

*

* *

É cristalina a constatação de que os elementos que compõem a tradução dependem de um processo dinâmico próprio da vida e da experiência humana, estando, portanto, em dimensão e distância inacessíveis aos programas encapsulados pelos dados matemáticos atemporais, caso contrário, admita-se e encerra-se a crítica por aqui, que a tradução se reduz a transliterar friamente as palavras de uma língua para outra, de um texto pronto e fechado em si para outro definitivo, é aceitar que um

texto fonte não carece de autor, que um texto meta estando fora do tempo, ignora a cultura e renuncia as sutilezas do tempo e da vida.

Deve-se lembrar que a intencionalidade estética e comunicativa de uma mensagem literária ou poética quando carrega em seu ritmo e métrica, a angústia, tristeza, felicidade ou o drama do *hic et nunc* de quem as experienciou, carrega também a esperança de que seu intérprete seja digno e ético para despertar com fidelidade em outro, a memória e a perpetuidade do registro personalíssimo da sua impressão sobre o mundo, como elegantemente ensina o francês André-Comte Sponville: “Toda a dignidade do homem está no pensamento; toda a dignidade do pensamento está na memória”¹⁸.

Não são necessárias sofisticadas ponderações filosóficas para reconhecer que ninguém escreveria nada, nem filosofia, nem poesia ou literatura, se não fosse pela perpetuidade da memória da mensagem e dos afetos que a estimulou, de modo a ser fiel e continuamente despertada no contexto da vivência social, na relação inter-humana.

Isto posto, ainda que o alcance do progresso tecnológico seja imprevisível, estará sempre à margem da natureza da tradução, porquanto a mensagem que se revela na atividade tradutória foi antes concebida nas vicissitudes de uma experiência humana que sempre se volta para outra experiência humana, ou seja, só existe no afastamento idiossincrático da dualidade intersubjetiva, e só se mantém viva na mediação de uma livre interpretação que engendra e acolhe a própria dinâmica da vida. Assim, a pretensão de transmitir a memória da experiência que a concebeu sempre exigirá fidelidade, uma postura ética como o primeiro e indispensável critério da boa tradução.

*Sic et simpliciter*¹⁹.

18 SPONVILLE, André-Comte. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. Tradução de Eduardo Brandão. Martins Fontes, São Paulo: 1999. p. 16.

19 “assim e simplesmente”.

Referências

BENJAMIM, Walter. *A tarefa do tradutor*. Quatro traduções para o português. In: Tradução de João Barrento. (Org.) Lucia Castello Branco. Belo Horizonte, MG. FALE/UFMG: 2008.

BERMAN, Antoine. *A tradução e a letra ou o Albergue do longínquo*. 2. ed. Tradução de Marie Hélène C. Torres, Mauri Furlan e Andreia Guerini. Tubarão: Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.

BRITTO, Paulo Henrique. *A tradução literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

HIDEGGER, Martin. *Parmênides*. Tradução, Sérgio Mário Wrublesky, revisão da tradução de Renato Kirshner. Editora Universitária São Francisco/Vozes, Bragança Paulista/Petrópolis, 2008.

OTTONI, Paulo. *John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502002000100005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 17 maio 2019.

SCHOPENHAUER, Arthur. *A arte de escrever*. Tradução de Pedro Süsskind. Porto Alegre: L&PM, 2010.

SHUBACK, Marcia Sá Cavalcante. A perplexidade da presença. p. 17, 2005. In: HIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Tradução revisada e apresentação de Marcia de Sá Cavalcante; posfácio de Emmanuel Carneiro Leão. 10. ed., Vozes: Petrópolis, RJ, 2017.

SPONVILLE, André-Comte. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. Tradução de Eduardo Brandão. Martins Fontes: São Paulo, 1999.

STEIRNER, George. *Depois de Babel*: Questões de linguagem e tradução. Tradução de Carlos Alberto Faraco. 3.ed. Curitiba, Paraná: UFPR, 1998. Passim.

DEUS É MULHER: A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA COMO PROTAGONISTA DA FORMAÇÃO CRÍTICA E ÉTICA EM SALA DE AULA

Lucas Mateus Giacometti de Freitas

Introdução

A cada dia que passa, torna-se mais evidente a função emancipatória da escola. Nos dias de hoje, o ato de ensinar vai além da transmissão de conhecimento e abrange uma formação mais completa e mais cidadã do aluno. Vivemos uma época em que os valores éticos ficam em segundo plano, em que a sede por terminar o livro didático fica à frente do trabalho para a formação cidadã, por isso a função de educador do professor tornou-se um elemento vital em sua atuação em sala de aula. A situação que nosso país vem enfrentando, na qual o abafamento do pensamento crítico por meio de políticas públicas e falsas ideologias deixam o professor de mãos atadas, nos permite refletir sobre como devemos agir em nossas aulas para que nossos alunos saiam da escola não apenas sabendo os conteúdos ensinados, mas também como seres pensantes, questionadores, independentes, aptos a viver em sociedade e conviver na pluralidade com o resto da população, a atuar em prol de transformações sociais (ROJO; MOITA LOPES, 2004).

Em alguns contextos, como por exemplo no Ensino Público, principalmente depois da reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória número 746/2016 (BRASIL, 2017), o desenvolvimento do pensamento crítico em sala de aula é visto como um luxo e é frequentemente descartado. Atualmente, o professor possui dificuldades consideráveis em trabalhar temas transversais com seus aprendizes, fato não apenas decorrente de políticas públicas que almejam a formação escolar para o mercado de trabalho, mas também por uma ideia geral da população de que certos temas não devam ser tratados na escola. O material chamado Atlas de Violência 2017, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, traz dados importantes para refletir sobre estes conceitos. (CERQUEIRA *et al.*, 2017). Seu conteúdo revela que, atualmente, de cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. Outra revelação é de que a violência contra a mulher negra subiu 22% entre 2005 e 2015. A violência contra homossexuais também possui níveis alarmantes, chegando a um homossexual ser assassinado no Brasil a cada 25 horas (MORENO, 2017). Estes dados comprovam a total necessidade para um trabalho mais crítico em sala de aula no que diz respeito à formação ética de nossos alunos.

Outra prática que possui um legado de difamação e que tem sido também deixada de lado pelos profissionais da área de Ensino de Línguas Estrangeiras é o uso da tradução. Desde a predominância da Abordagem Comunicativa, no final da década de 70, quando pela primeira vez a língua era ensinada não para a “formação de frases sintaticamente corretas e sem sotaque, mas para alcançar objetivos práticos, visando determinados resultados, como entender um manual de instruções” (BOHN; VANDRESEN apud LEFFA, 2012, p. 397), o uso da tradução como ferramenta de ensino foi praticamente abolido. Esta visão de ensino, em que o professor não pode usar a Língua Materna em sala, rege as práticas de muitos profissionais e os deixam sem saída em diversas situações, nas quais eles se sentem na obrigação de seguir cegamente esta ideia. Atualmente, fala-se sobre a era do pós-método, na qual o trabalho do professor em sala de aula seja de “professor perturbador, visto como aquele que propõe desafios e cause instabilidades, levando o aluno à atuação autônoma, e não ao

simples fornecimento de respostas” (VETROMILLE-CASTRO, 2007, p. 211), não estando assim atrelado a uma única metodologia, muitas vezes não coerente com a realidade do aluno. O termo pós-método vem para tentar descrever o que está acontecendo no ensino de línguas atualmente e é defendido por Kumaravadivelu (2001) como uma abordagem “construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas (KUMARAVADIVELU, 2001 apud LEFFA, 2012, p. 399).

Leffa (2012) tenta desdobrar as macroestratégias de Kumaravadivelu para o ensino eficiente no pós-método, listando como objetivos

(1) maximizar as oportunidades de aprendizagem, tratando a sala de aula como uma prática social conjunta entre professor e alunos; (2) facilitar ao aluno interação negociada com o professor e com os colegas para acelerar a compreensão e construção de sentido, usando, por exemplo, atividades em grupo; (3) minimizar os desencontros perceptuais entre as intenções do professor e as interpretações do aluno; (4) ativar a heurística intuitiva dos alunos, fornecendo input linguístico suficiente para que eles possam chegar às regras da língua pela autodescoberta; (5) incentivar a consciência linguística do aluno, não com base nas regras tradicionais da gramática, mas por meio de atividades que evidenciem também a importância da língua em seus aspectos formais; (6) contextualizar o input linguístico, usando tarefas de solução de problemas, simulações, RPG, e outras atividades que integram vários componentes linguísticos; (7) integrar as habilidades linguísticas, incluindo a escuta, a fala, a leitura e a escrita; (8) promover a autonomia do aluno, dando-lhe o conhecimento necessário para gerenciar sua própria aprendizagem; (9) aumentar a consciência cultural dos alunos, propiciando contato com diferentes culturas, incluindo a cultura da língua materna; (10) assegurar relevância social, partindo do contexto do aluno. (LEFFA, 2012, p. 399-400)

Ao pesquisar sobre o lugar da tradução em sala de aula na era do pós-método, notou-se que ainda existem conceitos a serem mudados em

função do aperfeiçoamento do professor no ramo de ensino e aprendizagem. O ensino de línguas

[...] não deve acontecer em mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades, seja no sentido autoritário, com base no poder, seja no sentido autorizado, com base no saber, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto. (PRABHU, 1990 apud LEFFA, 2012, p. 399)

Alguns autores refletem a respeito deste fenômeno, como Duff (1989), que discorre sobre como muitos professores não enxergam a tradução como uma ferramenta pedagógica eficaz, muitas vezes por não saberem utilizar eficientemente este instrumento ou por não possuírem uma visão mais ampla no que diz respeito ao ato tradutório. Sabe-se que o ato de traduzir vai além da transposição de uma língua para a outra, como defendido por Campos (1986), o qual dita que se traduz não apenas o código, mas também sentidos de “uma cultura para outra” (CAMPOS, 1986, p. 28). Trabalhar com a quebra desse paradigma é de extrema relevância para a situação atual de ensino de Línguas Estrangeiras, onde se prega que a abordagem a ser utilizada em sala deve ser relacionada a cada contexto individual, sendo da obrigação do professor não seguir cegamente uma prática em todas suas turmas. Leffa (1988) discorre sobre o assunto, dizendo que

Um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto a metodologia empregada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Às vezes dá-se à metodologia uma importância maior do que ela realmente possui, esquecendo-se de que o aluno pode tanto deixar de aprender como também aprender apesar da abordagem usada pelo professor. As inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa. (LEFFA, 1988, p. 25)

A inquietação causada pela falta de estratégias que se utilizam da tradução para a contribuição do desenvolvimento social em sala também foi um dos pontos norteadores dessa pesquisa. Como citado anteriormente, uma das causas para tal falta são os conceitos errôneos que têm sido repetidos a respeito da tradução. De início, é necessário refletir que:

A tradução em sala de LE não é inimiga voraz do professor de línguas. Essa concepção não é um paradigma fácil de ser mudado, principalmente pelo terrorismo feito a professores que usam a tradução em suas aulas, mesmo que de maneiras sistemática e, por vezes, como último recurso disponível. [...] a prática da tradução em sala de aula de LE não somente deve ser usada como último recurso sem culpa, mas também pode ser usada de forma planejada, como primeiro recurso, com a função de facilitar e simplificar o processo de ensino-aprendizagem. (LIBERATTI, 2012, p. 180)

Ainda enquanto à tradução, existem pontos pertinentes a serem analisados que se mostram favoráveis à prática tradutória.

Na realidade, a tradução pode ser considerada como uma quinta habilidade ao lado da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita. O ensino de línguas ganharia a dimensão cultural (que ele, em geral, não apresenta atualmente) e poderia ser mesmo mais produtivo na medida em que certos problemas de aprendizagem fossem melhor identificados. (COSTA, 1998, apud LIBERATTI, 2012, p.181)

Para Maria José Grosso e Jing Zhang (2017) uma mudança nas condições econômicas, sociais e políticas mostram

O caráter diversificado e em transição dos contextos multilíngues e multiculturais, evidenciando a necessidade urgente e imprescindível do desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais nos aprendentes de línguas estrangeiras ou segundas. É neste âmbito que sobressai a importância da

tradução pontual na realização de tarefas e atividades pedagógicas. (GROSSO; ZHANG, 2017, p. 3824)

O uso de exercícios de tradução em sala de aula também pode levantar efeitos em seus leitores-alvo e até em culturas-alvo, tendo grandes dimensões éticas, tratando de temas como: poder, emancipação, gênero, nacionalismo, hegemonia, minorias, identidade cultural, visibilidade, entre outros. Ainda, “traduções sempre foram, e ainda são, poderosos instrumentos em programas ideológicos. Uma análise desses tópicos traz a luz grandes problemas sociopolíticos [...]” (WILLIAMS; CHESTERMAN, 2002, p. 18-19). Deste modo, é possível notar uma relação estreita entre as traduções e os temas transversais, defendido pelos documentos oficiais, sendo assim apenas natural tratar destes temas utilizando-se de traduções.

Este artigo é um recorte da Monografia do autor defendida em 2019 pela Universidade Estadual de Londrina e está dividido em diferentes momentos: uma breve contextualização que justifica o interesse ao assunto, uma discussão sobre conceitos do uso da tradução em sala de aula, um levantamento de definições da modalidade tradutória chamada de tradução intersemiótica, uma retomada de conceitos sobre o trabalho com a criticidade em sala de aula, uma proposta de atividade que faz uso das concepções supracitadas e considerações finais.

O demônio da tradução

Uma das bases para este trabalho foi a pesquisa de Liberatti (2012) que inicialmente se preocupa em esclarecer a fonte do mito de que nunca se deva traduzir em sala, conceito que ela considera errôneo, citando alguns fatores que contribuíram para sua disseminação: a) a ideia de que um falante nativo da língua a ser ensinada seja um melhor professor de língua estrangeira que um professor que a aprendeu como segunda língua; b) produção em massa de livros didáticos apenas escritos na língua alvo; c) a influência de Stephen Krashen, linguista e pesquisador educacional, que prega que só se aprende uma segunda língua usando-a o tempo todo

em sala; d) o método gramática-tradução, muito popular na metade do século XIX, porém hoje mal visto em comparação a abordagens mais modernas; (LIBERATTI, 2012) dentre outros.

A abordagem feita por Liberatti é de extrema relevância para a situação atual para o ensino de Língua Estrangeira. O estigma carregado pelo uso da tradução deve ser eliminado, pois muitos pesquisadores concordam que ela pode ser uma ferramenta muito proveitosa em diversos momentos. Em uma época considerada a era do pós-método, na qual não se fala mais sobre qual o melhor método de ensino, mas sim sobre a criação de uma aula que engloba os melhores aspectos de cada método, o professor se depara com a necessidade de se desprender de conceitos ultrapassados, focando em proporcionar a melhor prática de ensino possível para seus alunos, em que a formação cultural e ética ande em conjunto com o desenvolvimento da segunda língua. A opinião da autora deixa clara uma nova tendência no ensino de línguas: a de que nenhum instrumento de ensino deva ser excluído do ambiente de sala, valorizando assim a tradução como mais uma prática entre tantas outras que facilitam o processo de aprendizado. Indo além, Campos reflete sobre o ato de traduzir, dizendo que:

Se a tradução é uma forma privilegiada de leitura crítica, será através dela que se poderão conduzir outros poetas, amadores e estudantes de literatura à penetração no âmago do texto artístico, nos seus mecanismos de engrenagem mais íntimos. (CAMPOS, 1992, p. 46)

Por meio da visão do autor, traduzir seria ler em sua forma mais crítica, refletindo sobre cada nuance do texto, seja ela cultural, lexical, artística etc. Deste modo, o professor que faz uso da tradução como ferramenta pedagógica incentivaria seus alunos a ter uma visão muito mais apurada sobre o que se observa. Indo além, existem autores, como Itamar Even-Zohar, que pregam que o ato de traduzir serve como uma forma de refração do texto literário original dentro do poli sistema literário (EVEN-ZOHAR, 2000, p.193-194), sendo, portanto, mais uma forma de se experimentar literatura de modo menos tradicional.

Partindo dos conceitos de Guy Cook (1998), existem diversos benefícios do uso da tradução em sala de aula: a) a tradução é conveniente e é o meio mais rápido de se explicar algo, fazendo o professor ganhar valioso tempo para uso em outras atividades; b) não se corre o risco de entender erroneamente o significado de uma palavra ao usar a tradução; c) a tradução é uma ferramenta de auxílio à aquisição, podendo ser desenvolvida em qualquer método, de forma organizada e planejada, e não em última instância; d) conscientiza o uso correto da forma; e) os alunos aprendem com as dificuldades do texto fonte a ser traduzido; e) a tradução ajuda a chamar a atenção para diferenças entre língua-base e língua-alvo (COOK, 1998).

Outro pesquisador, Paolo Balboni (2013) parte de algumas premissas para a prática de tradução em sala. Elas são:

- a) os alunos devem ter um nível de competência que lhes garanta a possibilidade de mover-se com uma certa desenvoltura na língua estrangeira, sem sofrer um bloqueio por problemas linguísticos elementares;
- b) a tradução deve ser apresentada como um desafio entre o estudante e o texto, atribuindo-se ao docente um papel de ajudante e não de juiz;
- c) a tradução é uma atividade motivadora se o texto for motivador, mas acima de tudo, se forem mudadas as modalidades de execução, introduzindo-se um elemento de novidade numa técnica que, de outro modo, vai resultar sempre igual a si mesmo; e costuma-se escolher texto breves e relevantes;
- d) o objetivo da tradução é (meta)linguístico, mas é (sobretudo?) intercultural, e somente com a tradução os alunos podem se dar conta de quanta cultura, de quanta visão de mundo, de quantos valores estão engastados em cada palavra.” (BALBONI, 2013, p. 1)

Tradução semiótica: múltiplos olhares

Uma categoria da tradução, chamada de Tradução Intersemiótica (JAKOBSON, 1959), vem se mostrando valiosa a ser utilizada em sala de

aula. Este tipo de tradução, na qual ocorre uma transposição de elementos escritos para elementos visuais (e vice-versa), ou, nas palavras de Roman Jakobson, “uma interpretação de signos verbais por meios de signos não verbais” (JAKOBSON, 1959, p. 233), abre um leque considerável de oportunidades para professores que queiram trabalhar o texto aliado a narrativas visuais, usando como recurso a adaptação cinematográfica de um livro, por exemplo, ou uma pintura que se baseia em uma poesia. Este tipo de tradução não só se faz valer por si mesma, mas como também por se utilizar de recursos mais recorrentes na vida dos alunos, como filmes e séries. Por ser uma definição muito ampla, outros pesquisadores se atentaram a outras definições, como Diniz (2018), ditando que a Tradução Intersemiótica é a “tradução de um determinado sistema de signos para outro sistema semiótico” e que “encontra-se das artes plásticas e visuais para a linguagem verbal e vice-versa [...]” (DINIZ, 2018, p. 1).

É possível, inclusive, se trabalhar com processos de leitura e tradução ao mesmo tempo. Campos (1992), citando os estudos de Fabri (1958), afirma que “toda tradução é crítica” (FABRI apud CAMPOS, 1992, p. 32) e continua, ao citar Hugh Kenner (1953), que diz que “o trabalho que precede a tradução é, por consequência, em primeiro lugar, crítico” (KENNER, 1953 apud CAMPOS, 1992, p. 37). Para José Salas Subirat “traduzir é a maneira mais atenta de ler” (SUBIRAT apud RÓNAI, 1976, p. 17). CAMPOS (1992) continua, explicando que:

Então, para nós, tradução de textos criativos será sempre recriação, ou criação paralela, autônoma, porém recíproca. Quanto mais inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto possibilidade aberta de recriação. Numa tradução dessa natureza, não se traduz apenas o significado, traduz-se o próprio signo, ou seja, sua fisicalidade [...]. (CAMPOS, 1992, p. 35)

E vai além, complementando que

Se a tradução é uma forma privilegiada de leitura crítica, será através dela que se poderão conduzir outros poetas, amadores

e estudantes de literatura à penetração no âmago do texto artístico, nos seus mecanismos e engrenagens mais íntimos. (CAMPOS, 1992, p. 46)

Este conceito de sistema de signos é extremamente valioso para esta pesquisa. É justamente na transposição entre um elemento por outro que a releitura ocorre, abrindo assim um enorme leque de múltiplas interpretações e olhares a respeito da obra original. Ainda, existem traduções que são feitas dentro do mesmo sistema de signos, como, por exemplo, uma série de desenho animado inspirados em uma saga de filmes. Embora o sistema semiótico visual e imagético esteja presente em ambos, o sistema de signos se modifica em sua representatividade. Nas palavras de Julio Plaza (2003)

A operação tradutora como trânsito criativo de linguagens nada tem a ver com a fidelidade, pois ela cria sua própria verdade e uma relação fortemente tramada entre seus diversos momentos, ou seja, entre passado-presente-futuro, lugar-tempo onde se processa o movimento de transformação de estruturas e ventos. (PLAZA, 2003, p. 1)

E definindo ainda que

Nessa medida colocamos a Tradução Intersemiótica como ‘via de acesso mais interior ao próprio miolo da tradição’. Tradução como prática crítico-criativa na historicidade dos meios de produção e re-produção, como leitura, como metacriação, como ação sobre estruturas eventos, como diálogo de signos, como síntese e reescritura da história. Quer dizer: como pensamento em signos, como trânsito de sentidos, como transcrição de formas na historicidade. (PLAZA, 2003, p. 14)

Deste modo, abrimos ainda mais o leque de possibilidades de usos da ferramenta tradutória, visando a independência do processo e a criação de modo paralelo, relacionado com o original, porém que se sustenta por si só.

A ética e o pensamento crítico em sala de aula

Embora o foco em novas metodologias ou na preparação de novos materiais didáticos seja pertinente, a base de toda aprendizagem deve ser o ensino crítico. Devido a este fator, o trabalho com intuito de formar um aluno cidadão, crítico e ético deve ser a prioridade de todas as disciplinas, não apenas as que circulam na grande área de Ciências Humanas. Qualquer componente curricular deve contribuir para a inclusão do aprendiz no mundo globalizado e no seu empoderamento em prol de transformações sociais (ROJO; MOITA LOPES, 2004).

Para entrarmos nesse assunto, é necessário, primeiramente, ponderarmos sobre qual é a definição do conceito de “crítico”. O pesquisador Pennycook (2006) distingue

[...] pelo menos quatro significados para o termo crítico: crítico no sentido de desenvolver distanciamento crítico e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico segundo a definição neomarxista de pesquisa; e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora. (PENNYCOOK, 2006, p. 67)

Para Tilio (2017), defensor do letramento crítico, o pensamento crítico é uma postura analítica sobre determinado objeto. Deste modo, o usuário “enxerga melhor as possibilidades do texto, tanto do ponto de vista da recepção quanto da produção, o que em tese lhe confere uma maior objetividade e imparcialidade na sua compreensão ou produção” (TILIO, 2017, p. 22). Para o autor, também faz parte do senso crítico uma visão modernista e emancipatória, que abarca questões de direitos, desigualdade, injustiças sociais e poder, assim como possui uma visão problematizadora da realidade (TILIO, 2017). O autor resume este pensamento, dizendo que

A ideia de crítico aqui considera também questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência, sempre atreladas às condições de sociohistóricas de produção e reprodução das

relações sociais. Mais do que buscar verdades, ser crítico, nessa perspectiva, implica em buscar entender possíveis explicações para as situações que se apresentam. (TILIO, 2017, p. 23-24)

A modo de resumir os conceitos explorados acima, Tílio (2017) sintetiza os princípios e funções de uma abordagem pedagógica de base sociointeracional crítica:

Quadro 1 - Letramento Sociointeracional crítico

Aprendizagem	Capacidade de agir no mundo.
Ensino	Formação de cidadãos capazes de agir socialmente.
Linguagem	Multiletramentos.
Língua	(Um dos) Sistema(s) de construção de significados no discurso.
Autenticidade	Autenticidade de uso.
Autonomia	Empoderamento dos alunos a agir socioculturalmente usando a língua de maneira autônoma.
Aluno(a) e professor(a)	Usuários reflexivos do discurso; Agência.
Cultura	Entendimento de processos de (re)produção e circulação de discursos.
Significado	Construção e negociação na interação social.
Criticidade	Reflexividade sobre construção de significados.

Fonte: Tílio (2017, p. 27)

Os conceitos do letramento crítico são bem parecidos com os conceitos do letramento *Queer* (LIN, 2014). Categorizado por Cammie Kim Lin, o letramento *Queer* possui alguns imperativos que reforçam os princípios discutidos nessa seção, sendo eles: a) levar o aluno a questionar o que é normal; b) promover uma educação para a justiça social, perturbando os alicerces das naturalizações; c) ressaltar que um história não representa uma experiência ou verdade única, mas apenas uma entre um leque de possibilidades de experiência humana; d) promover condições de autor-

reflexão; e) partir do pressuposto que os alunos são capazes de manter uma discussão madura e transformadora (LIN, 2014), dentre outros.

Levando em consideração os conceitos de letramento crítico e *Queer*, e definições de criticidade listadas anteriormente, foi possível a criação da atividade que evidencia estes traços e que busca promover uma reflexão sobre os mais variados temas e problemas sociais, com o intuito de transformar os alunos em seres mais humanos.

Atividade: Deus é mulher

A atividade proposta neste trabalho possui como tema central a representatividade racial e cultural por meio da recriação do cânone. Para esta atividade, foram utilizadas as pinturas da artista Harmonia Rosales, americana, de ascendência Africana e Cubana. O principal elemento das obras de Rosales é a recriação de pinturas clássicas, como por exemplo, *The Birth of Venus*, de Botticelli, ou *The Creation of Adam*, de Michelangelo, modificando as personagens representadas e transformando-as em mulheres, em sua maioria negras ou albinas. Para a artista, suas criações não possuem o intuito de ofender, mas sim de criar uma reflexão sobre como visualizamos as imagens divinas sob moldes caucasianos e europeus.

Figura 7 - Pinturas de Harmonia Rosales



(a) The Creation of God.

(b) Birth of Oshun.

Fonte: Plataforma Google Images¹

¹ Imagem disponível em: <https://i.redd.it/lkssdmke27uz.jpg> / Imagem disponível em: <https://i.pinimg.com/originals/e5/a1/fe/e5a1feb72e769fc3f571aeca270ebcad.jpg>

A atividade deve ser iniciada por meio de uma discussão sobre pinturas clássicas. O professor deverá trazer para a turma alguns exemplos de pinturas famosas, como as listadas acima, e promover um diálogo entre os alunos sobre o que cada um representa e se eles consideram que as imagens representam como eles imaginam Deus e outras entidades divinas. Em sequência, o professor deverá introduzir brevemente a respeito da pintora Harmonia Rosales e explicar como seu trabalho funciona. De modo a expor os alunos à problemática, como também trabalhar com a leitura e introduzir novo léxico, o professor deve entregar aos alunos fotocópias da reportagem do *Los Angeles Times*² e fazer a leitura com a turma, sanando possíveis dúvidas. As pinturas de Harmonia são um exemplo mais moderno de Tradução Intersemiótica, pois, mesmo mantendo os signos imagéticos, a recriação das obras canonizadas e as transformações feitas dão ao trabalho um cunho de recriação. O próximo passo da atividade é um trabalho em duplas, em que os alunos deverão comparar as obras originais com as de Harmonia, procurando similaridades e diferenças, com o intuito de observar a Tradução Intersemiótica e trabalhar com a oralidade. Após a comparação, o professor deverá promover um debate sobre a opinião dos alunos a respeito da importância das obras de Rosales, questionando-os a respeito da representatividade nas obras de arte, se costumam ver pessoas que pertencem a minorias políticas nos grandes clássicos e quais foram os motivos que levaram a pintora a criar as referidas obras, trabalhando assim a criticidade e a reflexão sobre a sociedade em que estão inseridos.

A atividade se encerra com uma tarefa para casa, onde os alunos deverão buscar uma obra de arte com que se identifiquem e pensar em como aquela obra poderia ser modificada de modo a representar alguma minoria política. Segue o passo-a-passo da atividade, em formato de plano de aula resumido:

2 A reportagem completa se encontra na seção Anexos (Anexo B).

Quadro 6 - Deus é Mulher

Tempo	Materiais	Objetivos	Procedimentos
5'	Fotocópias de obras de arte clássicas (The Creation of Adam, de Michelangelo; The Birth of Venus, de Botticelli; Virgin and Child, de Antoine Ernest; Vitruvian Man, de Da Vinci)	a) engajar os alunos; b) levantar conhecimentos prévios;	O professor deve começar a aula falando sobre obras clássicas de arte. (<i>Vocês conhecem alguma dessas obras?; O que cada uma representa?; Vocês consideram importante representação através da arte?; etc</i>)
15'	Reportagem da L.A. Times sobre Harmonia Rosales	a) expor os alunos a problemática; b) trabalhar com a leitura; c) trabalhar com o léxico do texto.	Introduzir brevemente a pintora mencionada no texto e pedir para que os alunos leiam a reportagem. O professor deve sanar dúvidas a respeito do léxico e outras questões.
5'	-	a) observar a tradução intersemiótica; b) trabalhar com a oralidade.	Pedir para que os alunos, em pares, comparem as obras originais com as obras de Harmonia.
10'	-	a) trabalhar com a criticidade; b) trabalhar com a oralidade.	Promover um debate sobre a importância do trabalho da pintora. (<i>Na sua opinião, quais foram os motivos que levaram a autora a criar estas obras?; Você sente que a representatividade de minorias políticas é importante?; Quando vai em museus, você costuma reparar estes aspectos?; etc.</i>)
5'	-	a) trabalhar com a criticidade.	Como tarefa, o aluno deverá buscar uma obra de arte que se identifica e trazer para próxima aula um esboço de como mudaria a mesma de modo a representar alguma minoria política.

Fonte: O autor.

O questionamento do canônico e ressignificação das consideradas verdades absolutas fazem parte de um letramento crítico e emancipatório. Para Tilio (2017), essas ditas verdades não podem ser reconhecidas como definitivas e imutáveis e que o significado “é sempre múltiplo, (re)negociável, contestável, (re)(co)construído cultural e historicamente, considerando-se as relações de poder envolvidas nas práticas sociais” (TILIO, 2017, p. 26).

Considerações finais

Este trabalho buscou, primeiramente, revisitando conceitos sobre a importância da desmistificação de certas práticas pedagógicas, mais especificamente sobre o uso do ato tradutório em sala de aula. Com base nos autores citados, foi possível refletir sobre como a ferramenta tradutória pode ser uma ação frutuosa no contexto escolar, pautando-se em Liberatti (2012), Cook (1998) e Balboni (2013). Também foi de interesse do pesquisador limitar o conceito de tradução a apenas uma modalidade, a Tradução Intersemiótica, defendida por Jakobson (1959), Plaza (2003) e Diniz (2018), por fazer uso de elementos mais próximos aos alunos, como filmes, séries ou quadrinhos. Ademais, princípios e abordagens que focam no desenvolvimento da criticidade e no desenvolvimento ético também foram buscados, de forma a guiar a atividade que seria preparada e alinhá-la aos conceitos do termo “crítico”, como uma prática “problematizadora, que, em vez de buscar soluções a problemas, procura propor entendimentos, contextualizados sócio-historicamente, acerca de discursos que se apresentem” (TILIO, 2017, p. 29).

Finalmente, o produto desta pesquisa foi a construção de uma atividade, baseada no uso da tradução Intersemiótica de alguma forma, seja na produção da mesma pelos alunos ou na observação da prática de terceiros, sempre com o intuito de promover uma transformação interna por parte dos alunos por meio do letramento crítico. Espera-se que, por meio deste trabalho outros educadores e profissionais da área da educação se sintam inspirados em quebrar paradigmas tradicionais, independentemente da área em que atuam, e que busquem incessantemente construir

um ambiente inclusivo em sala de aula, onde o real objetivo da educação – o de transformação, de libertação e de iluminação – seja cumprido.

Referências

- ALFARROBINHA, Leonilda Isidoro Cavaco. *Ao encontra da natureza através da poesia Haiku de Matsuo Bashô*. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2015.
- ATKINSON, David. *The mother tongue in the classroom: a neglected resource?* *ELT Journal*, v. 41, n. 4, p. 241-247, out. 1987.
- BALBONI, Paolo Ernesto. A tradução no ensino de línguas: histórias de uma difamação. *In-Traduções*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 1-19, 2013.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAMPOS, Geir. *O que é tradução*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAMPOS, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. *In: CAMPOS, Haroldo de. Metalinguagem & Outras Metas*. São Paulo, 1992. p. 31-38.
- CERQUEIRA, Daniel *et al.* *Atlas da violência 2017*: IPEA e FBSP. 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.
- COLLINS, Suzanne. *The hunger games*. Estados Unidos: Scholastic Press, 2008.
- COOK, Guy. Language teaching. *In: BAKER, Mona. Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge, 1998. p.117-120.
- DINIZ, Thaís Flores Nogueira. Tradução intersemiótica: do texto para a tela. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, n. 3, p.1-26, 2018.
- DUFF, Alan. *Translation*. Oxford: Oxford University Press, 1989. (Resource Books for Teachers).
- EVEN-ZOHAR, Itamar. The position of translated literature within the literary system. *In: VENUTI, Lawrence. The translation studies reader*. London: Routledge, 2000. p.192-197.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1974.
- GOODMAN, Kenneth. *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit: Wayne State University Press, 1968.

GROSSO, Maria José.; ZHANG, Jing. Tradução em tarefas que focam a competência sociocultural. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIMELP, 5., 2017, Lecce, Itália. Atas [...]. Lecce, Itália, 2017. Disponível em: <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/dvaf/article/view/18107/15448>. Acesso em: 20 jun. 2018.

JAKOBSON, Roman. On linguistic aspects of translation. In: FANG, Achilles *et al.* *On translation 23*. Boston: Harvard University Press, 1959. p. 233-239.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Pelotas, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBERATTI, Elisângela. A tradução em sala de aula de LE: (des)construindo conceitos. *Revista Entrepalavras*, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 175-187, 2012.

LIN, Cammie Kim. *Frameworks for Understanding LGBTQ-inclusive Environments*. 2014. Disponível em: https://center.uoregon.edu/NCTE/uploads/2014NCTEANNUAL/HANDOUTS/KEY_2013462/frameworksforUnderstandingLGBTQinclusiveenvironments.pdf. Acesso em: mar. 2019.

MORENO, Sayonara. *A cada 25 horas, 1 homossexual é assassinado no Brasil, diz pesquisa*. 2017. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/2017/05/17/a-cada-25-horas-1-homossexual-e-assassinado-no-brasil-diz-pesq_a_22095443/. Acesso em: 20 nov. 2018.

ORWELL, George. *Animal Farm*. London: Secker and Warbug, 1945.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, 2006. p. 67-84.

PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PRABHU, N. S. There is no best method - why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 1, p. 161-176, 1990.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROJO, Roxanne Helena Rodrigues. MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, Ministério da Educação, 2004. p. 14-59.

RÓNAI, P. *A tradução vivida*. Rio de Janeiro: Pingo nos II, 1976.

TÍLIO, Rogério. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D. M.; ZALIN-VEZ F.; CARBONIERI D. (Org.). *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 19-31.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. *A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas*. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew. Areas in Translation Research. In: WILLIAMS, Jenny, CHESTERMAN, Andrew. *The Map: a beginner's guide to doing research in translation studies*. Manchester: St. Jerome, 2002/2007. p. 6-27.

LÍNGUA E PODER: O TRADUTOR E SUA VOZ NA FORMAÇÃO DO BRASIL

Alexandre Yoshiaki Sawaguchi

Introdução

O escritor francês, Roland Barthes, mesmo se considerando alguém inapropriado, por não possuir titulações necessárias e não ter defendido nenhuma tese acadêmica, ocupou um lugar no respeitado panteão de mestres do *Collège de France*. Como indica Leyla Perrone-Moisés, “em 1977, Barthes tomou posse da nova cadeira de Semiologia Literária no Colégio de França, instituição acima e fora da universidade, local onde os mais ilustres professores franceses de todas as especialidades oferecem cursos livres e abertos ao grande público” (PERRONE-MOISÉS, 1983, p. 12).

Em sua aula inaugural, o escritor trouxe à luz o poder contido na língua, uma força que, para Barthes (1997), pode ser percebida em qualquer espaço onde o ser humano tenha a possibilidade de se expressar por meio da fala, seja em locais religiosos, políticos, científicos e até mesmo em manifestações em prol da liberdade, uma vez que, movimentos “[...] da cultura, da arte, da sexualidade, enuncia-se [também] sob as espécies de um discurso¹ de poder [...]” (BARTHES, 1997, p. 34). Além disso,

1 Para Fernandes, em *Análise do discurso: reflexões introdutórias* (2007), o discurso se caracteriza por sempre trazer consigo um certo nível ideológico alimentado pelo grupo que o transmite, o autor explica que o “[...] discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e

os ambientes acadêmicos, considerados espaços de reflexão e liberdade de pensamento, não se encontram distantes do fechamento causado pela rigidez conferido ao discurso, quando este vem acompanhado de um certo grau de persuasão, apresentada sob a forma de afirmações e verdades prontas. Sobre este aspecto o escritor, ao se referir ao *Collège de France* e outras instituições de ensino, considera que “[...] o professor não tem aqui outra atividade senão a de pesquisar e de falar - eu diria prazerosamente de sonhar alto sua pesquisa - não de julgar, de escolher, de promover, de sujeitar-se a um saber dirigido [...]” (BARTHES, 1997, p. 10). Em outras palavras, o ofício do professor, especificamente, aquele que percorre e explora o campo da literatura e de outras artes, não é o de externar, de forma convicta, certezas ou inverdades, mas sim, de abrir uma atmosfera de caminhos e perspectivas plurais que auxiliem na construção de outras formas de se interpretar o mundo no qual se vive.

Por conseguinte, partindo da reflexão sobre a língua, a fala e o poder, levantada por Roland Barthes, cujo discurso direcionado e manipulador pode estar presente em qualquer entre-espaço da fala, buscou-se como intuito criar uma relação entre o poder contido nessa manifestação da língua e o trabalho do tradutor oral na história do Brasil, especialmente no período que abrange sua descoberta até as grandes imigrações. Dessa maneira, verificou-se de que forma o intérprete, sendo o conhecedor de duas línguas, teve função primordial para o desdobramento da história brasileira. Para tanto, analisou-se como se deu a participação do tradutor oral nesse período marcado por invasões de expedições europeias e posteriormente por trabalhadores imigrantes; além de se verificar de qual modo eram preparados para aprenderem uma língua jamais ouvida antes; bem como as vantagens que poderiam receber aqueles que conheciam e compreendiam mais de uma língua. Conferindo, finalmente, a importância do aprendizado e o conhecimento de línguas estrangeiras como forma de aprimoramento e desenvolvimento pessoal e social.

envolve questões de natureza não estritamente linguísticas. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas” (FERNANDES, 2007, p. 18).

Quando a história do Brasil é narrada e retratada em produções cinematográficas, dificilmente percebe-se a existência de algum tradutor oral no interior dessas representações. A presença do intérprete, mesmo tendo sido de importância imprescindível na exploração e no desenvolvimento dessas terras, é muitas vezes esquecida pelas obras que abordam tal tema, e por esse motivo, sua contribuição é pouco, ou quase nunca mencionada. Em filmes e novelas nacionais, todas as personagens estrangeiras possuem a habilidade de se comunicarem através da língua portuguesa, tanto escravos, índios e imigrantes europeus, entretanto isso não foi uma realidade, visto que, como salienta Lia Wyler (2003) em *Língua, poetas e bacharéis – uma crônica da Tradução no Brasil*, para a efetivação do diálogo entre esses povos de lugares distintos e os habitantes brasileiros, foi necessário a presença de um intérprete, visto que, grande parcela dessa população vivia sob o peso do analfabetismo, por essa razão, a língua falada era a única forma de manter uma comunicação mais clara entre os povos.

Dessa maneira, por meio da obra de Wyler, que teve como função trazer à luz um panorama do Brasil colônia e as condições dos intérpretes desse período; do título *Os Tradutores na História* (1998), dos escritores Jean Delisle e Judith Woodsworth, que apresenta a face dos tradutores no desenvolvimento científico no mundo; do livro *A tradução como manipulação* (2015), de Cyril Aslanov, que aborda os obstáculos existentes no processo de tradução; juntamente com *Aula* (1978), de Roland Barthes, que expressa as reflexões sobre o poder da língua e de suas manifestações; entre outras referências não menos importantes, procurou-se, com respaldo nos estudos acerca da Literatura Comparada², extrair conteúdo suficiente para a estruturação desta pesquisa. Além disso, há o interesse, concomitante aos objetivos já indicados, de fazer lembrar o valor dos

2 Para a Tânia Carvalhal, a Literatura Comparada se dedica aos estudos de relação entre obras diversas, não se limitando apenas a arcaica concepção de fonte e influência que subsidiou as pesquisas literárias durante um longo período da história. A autora indica em seu livro *Literatura Comparada* (1986) que: “ A literatura comparada é a arte metódica, pela pesquisa de laços de analogia, de parentesco e de influência, de aproximar a literatura de outros domínios da expressão ou do conhecimento, ou então os fatos e os textos literários entre eles, distantes ou não no tempo e espaço, contanto que pertençam a várias línguas ou várias culturas, façam parte de uma mesma tradição, afim de melhor descrevê-los, compreendê-los e apreciá-los” (CARVALHAL, 1986, p. 31).

tradutores orais para a construção dessa nação. Mesmo entendendo que estes não foram as fontes dos discursos de poder, mas certamente, eram os únicos canais para transmissão dessas mensagens que carregavam em seu núcleo uma camada densa de ideologias, muitas vezes voltadas para o escopo do eurocentrismo e teologismo.

Barthes e a reflexão sobre a língua e poder

A fala, sendo um dos mecanismos mais sofisticados disponíveis ao ser humano, é o meio mais rápido e direto de comunicação, pois através dela pode-se expressar vontades, emoções, criar e desenvolver laços dentro de uma sociedade organizada, teoricamente, é o instrumento que se configura por proporcionar o diálogo entre dois ou mais indivíduos. Em cada ponto do planeta pode-se encontrar inúmeros códigos de linguagem que possibilitam a execução da comunicação entre seus habitantes e os falantes do mesmo idioma, e muitas vezes, mesmo ciente da importância e força que tal manifestação da língua possui, não se percebe o poder influenciador contida em conversas triviais e despreocupadas do dia a dia. Assim sendo, Roland Barthes demonstra em seu livro *Aula*, publicada primeiramente em 1978, que a língua é opressora, pois a todo momento escolhe e exclui algo na construção de uma mensagem, dessa forma, ela exalta um peso e oprime outro (BARTHES, 1997). Por essa razão, a língua impulsiona um sistema de seleção, praticamente, automático, isto é, o ser humano, antes mesmo de pronunciar uma frase, necessita escolher algumas palavras e excluir outras, por esse motivo, pode-se dizer que esse processo se constitui como uma forma de opressão motivada pelo poder contido na língua. Ademais, o escritor declara que “[...] a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES, 1997, p. 14). Nesse sentido, no ato da fala, desde o momento que se elabora algum enunciado na mente, já existe uma forma de eleição de palavras consideradas convenientes ou inconvenientes para determinada ocasião, uma vez que, sua exteriorização em um círculo de conversa é algo, simplesmente, esperado caso se

queira fazer ou se sentir parte de um grupo social. Além disso, a língua pode ser ainda mais dominadora quando esta tenta excluir e oprimir uma outra, por motivos onde o ideal de superioridade de um grupo social em relação a outro é estabelecido.

Barthes (1997) aponta que o poder está em qualquer ato da fala e isso é passível de ser identificado em qualquer classe e ambiente social, seja este familiar ou não, e no momento que esse mecanismo é iniciado, a língua passa a servir algum tipo de poder. Para o escritor, o discurso de poder é “[...] todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe” (BARTHES, 1997, p. 11). Em outras palavras, o poder se apresenta, de certa forma, quando um indivíduo quer se sobressair perante um outro, dessa maneira, entende-se a língua como um instrumento poderoso de comunicação, opressão e dominação, que aparece e desaparece em vários momentos do cotidiano de uma sociedade, transformando o mundo por meio de pessoas ou grupos com algum tipo de influência.

Portanto, de acordo com Barthes, “assim que ela é proferida, mesmo que na intimidade mais profunda do sujeito, a língua entra a serviço de um poder. Nela, infalivelmente, duas rubricas se delineiam: a autoridade da asserção, o gregarismo da repetição” (BARTHES, 1997, p. 14). Sendo assim, o autor segue ao explicar que na língua a servidão e o poder se unem, pois, esses dois elementos são inerentes no ato da fala, visto que, mesmo quando alguém fala ou afirma algo acreditando na liberdade de sua expressão, ela na realidade está sendo apenas um servo desse mecanismo proporcionado pela língua, uma vez que a fala é sempre a repetição de outra fala, e justamente nesse ato se encontra a servidão da língua. Sobre isso, Barthes se autodenomina, “[...] ao mesmo tempo mestre e escravo: não me contento com repetir o que foi dito, com alojarme confortavelmente na servidão dos signos: digo, afirmo, assento o que repito” (BARTHES, 1997, p. 15).

Por conseguinte, nota-se que a fala é uma impressionante ferramenta que permite a transmissão de ideias e a reivindicação de direitos, porém, uma vez que nada se inventa no ato da fala, mas sim, se replica, pode-se

entender que somos escravos desse sistema, já que sempre se busca em algum lugar referências para aquilo que se diz e pensa. Assim sendo, nada é de propriedade de um indivíduo, nada está solto, tudo está ligado, pois uma ideia não nasce do nada, ela é fruto de outras reflexões que se juntaram e se cruzaram, transformando-se em um tecido de conhecimentos. Por esse motivo, tecer relações que envolviam duas línguas distantes, construindo encontros entre um código e outro, foi a tarefa do intérprete que possuía como missão auxiliar seus superiores em seus interesses em território brasileiro. Logo, assume-se que eram obrigados a falar, porém, com a possibilidade de escolher quais palavras utilizar.

A tradução e a migração de conhecimento

Quando se refere à língua e poder, pode-se relacionar esse pensamento com a função do tradutor oral, este que ao longo do tempo representou uma ponte para a interação entre duas culturas remotas. No período das grandes navegações a ideia de que a sabedoria de um povo se sobressaía em relação a uma outra era muito mais forte do que atualmente, por essa razão, a língua e os hábitos de um grupo deveriam dar espaço aos moldes impostos pelos conquistadores, fato este que geralmente se configurava entre a cultura de países europeus em relação a qualquer outra civilização desconhecida por aqueles. Para elucidar essa noção, pode-se assumir como exemplo o conceito ultrapassado defendido por muito tempo pelos europeus e apresentado por Jean Delisle e Judith Woodsworth, no livro *Os Tradutores na História* (1998), de que o “surgimento de uma literatura acontece sempre em relação a uma outra [...], daí a relação entre centro e margens, entre a cultura dominante e as culturas de menor peso” (DELISLE; WOODSWORTH, 1998, p. 80). Nesse trecho, pode-se verificar com clareza a concepção de fonte e influência, onde um determinado grupo étnico era visto como superior a um outro. Todavia, nesse jogo ilusório de forças entre opressor e oprimido, a língua se encaixa como uma engrenagem importante para o movimento das informações e dos conhecimentos, que circulam e se desenvolvem utilizando a si mesmo com respaldo. Assim sendo, percebe-se através do

pensamento barthesiano, de que a língua é o poder que serve ao poder, pois, o escritor francês confere que: “na língua, portanto, servidão e poder se confundem inelutavelmente” (BARTHES, 1997, p. 15). Isto é, entende-se esse processo como uma espiral de conhecimentos que gira ininterruptamente, sem que realmente exista o lado inferior ou o superior, mas sim informações que se cruzam e dão forma a múltiplas reflexões.

Segundo Delesli e Woodsworth (1998), no início, a tradução oral além de ser um instrumento de comunicação para fins comerciais, de conquista e de difusão dos conhecimentos oriundos do continente europeu para sociedades primitivas e colonizadas, tinha um papel de dominação religiosa. A igreja tinha um peso poderosíssimo nesse período e para que fosse retirada a camada “selvagem” de tais grupos desconhecidos era necessária a evangelização nos moldes da doutrina cristã. Ou seja, o fator religioso teve grande contribuição para a inserção do ato da tradução nos primeiros contatos com tribos consideradas bárbaras pelos navegadores europeus, como as existentes no Brasil. Além disso, a contribuição para o desenvolvimento da ciência foi um enorme combustível para a formação de tradutores em todo o mundo, certo de que, a migração de conhecimento foi de total importância e responsabilidade dos tradutores, pois, como explica Delisle e Woodsworth:

[...] o trabalho dos pesquisadores passados e contemporâneos se difunde por todo o mundo; nenhum país, por mais poderoso, nenhuma cidade, por mais prestigiosa, pode pretender ser o repositório exclusivo do conhecimento humano. O esforço dos tradutores teve como resultado a proliferação dos centros de conhecimento. (DELISLE; WOODSWORTH, 1998, p. 114)

Dessa forma, graças a essas interrelações de informações, foi possível desenvolver uma ciência capaz de construir meios para se atravessar o mundo e chegar a regiões remotas, como em terras Tupiniquins através de navios. Consequentemente, nesse processo de exploração territorial, conseguiu-se observar, segundo Dennys Silva-Reis e Marcos Bagno no artigo “Os Intérpretes e a Formação do Brasil: Os quatro primeiros séculos de uma história esquecida” (2016), a “[...] importância do ato

da interpretação e de seu agente (o intérprete) para as conquistas do território português que deu origem ao Brasil” (SILVA-REIS; BAGNO, 2016, p. 85).

O intérprete no Brasil

O primeiro ato ou noção de tradução no Brasil foi relatado por Pero Vaz de Caminha e foi basicamente através de mímica, entre portugueses e indígenas, como é indicado na carta que Caminha enviou ao rei de Portugal e se encontra no livro *Carta ao Rei D. Manuel* (2015), onde ele comenta que “[...] um deles pôs olho no colar do Capitão, e começou a acenar com a mão para a terra e depois para o colar. Como que nos dizia que havia em terra ouro. E também viu um castiçal de prata, e assim mesmo acenava para a terra e então para o castiçal, como que havia também prata” (CAMINHA, 2015, p. 24).

Lia Wyler aponta, em seu livro *Língua, poetas e bacharéis – uma crônica da Tradução no Brasil* (2003), que no Brasil havia grupos indígenas variados que não possuíam uma escrita, apenas a fala era o dispositivo de comunicação. Ao todo eram mais ou menos 102 línguas e dialetos que estavam divididas em três ramos linguísticos: Tupi, o Macro-gê e o Aruaque. Por essa variedade dialética, Wyler supõe “[...] que tal diversidade linguística estimulasse o bilinguismo – talvez o plurilinguíssimo – e a tradução intergrupar, pois, onde houve oportunidade, desenvolveram-se línguas francas” (WYLER, 2003, p. 31). Entretanto, nenhuma era compatível ao entendimento dos portugueses que, quando educados, se tornavam políglotas natos. Pero Vaz de Caminha explica em sua carta que “ali não pode deles haver fala, nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa” (CAMINHA, 2015, p. 19).

Para que a comunicação fosse estabelecida entre os europeus e os povos nativos, como indica Wyler, “o *língua*, como era chamado então o tradutor oral (ou intérprete), foi imediatamente institucionalizado pelos colonizadores europeus.” (WYLER, 2003, p. 29). Essa medida foi imprescindível para a interligação comunicacional entre esses dois corpos que

se desconheciam e possuíam um distanciamento cultural expressivo, pois segundo Cyril Aslanov no livro, *A tradução como manipulação* (2015), “na realidade da comunicação humana, a palavra é incontornável. As pantomimas e as mímicas não são suficientes para instaurar uma comunicação entre os homens por que até no nível semiótico os mal-entendidos são sempre possíveis” (ASLANOV, 2015, p. 92). Assim sendo, de acordo com Wyler (2003), o primeiro “língua”, denominação essa atribuída na época para o intérprete que se formou em terras brasileiras, foi Afonso Ribeiro, um criado de dom João Telo, logo após estabeleceram outros, como Diego Álvares Correia (o Caramuro) e João Ramalho, todos eles contribuíram na comunicação entre tribos nativas e portugueses para a exploração dessas terras. Sobre a forma que os primeiros intérpretes aprendiam a língua do nativo, Silva-Reis e Bagno, por meio das palavras de Mariani, apontam que:

O língua aprendia o idioma do índio de maneira forçada, pois, em sua maioria, os que tinham tal ofício no Brasil quinhentista eram degredados ou naufragos, ou seja, criminosos portugueses que eram lançados no meio dos índios a fim de aprender sua língua e depois servir de intérpretes às autoridades portuguesas da colônia. (MARIANI, 2007 apud SILVA-REIS; BAGNO, 2016, p. 86)

No Brasil, além da língua portuguesa e das línguas indígenas, no período pós descobrimento, surge também a língua dos escravos oriundos da África trazidos a força para suprir a necessidade de mão de obra na extração de matérias-primas e em outros trabalhos braçais. Com a mistura da língua nativa com a língua portuguesa, igualmente, com a língua africana, começa a se esboçar uma língua com identidade brasileira, que sutilmente se desprendia da estrutura tradicional portuguesa. Para tanto, Wyler aponta que, “ao desembarcar, o negro era obrigado a aprender o português, para atender aos colonizadores, e a língua franca tupi para se entender com os companheiros de escravidão” (WYLER, 2003, p. 34). Em outras palavras, o escravo, além de toda a opressão, ainda era obrigado a aprender uma língua padrão para obedecer às ordens e se proteger de

alguma forma. Esse ponto pode ser relacionado com a questão levantada por Barthes em seu livro *Aula*, já apontada nessa pesquisa, de que a língua é fascista, uma vez que ela obriga a dizer, da mesma forma forçada com que os africanos eram obrigados a aprenderem uma língua estranha para poderem se comunicar. Porém, é através dessa mistura de códigos de comunicação que se inicia a formação de uma língua brasileira.

De acordo com Wyler (2003), os negros que conseguiam se adaptar e aprender o idioma português conseguiam postos menos terríveis, como trabalhos dentro da casa grande e de liderança entre os escravos. Havia outros escravos que vinham de uma determinada parte da África onde sua língua se assemelhava com a portuguesa, esses indivíduos também chegavam ao Brasil com a possibilidade de um posto menos desumano, sobre isso Niang explica que:

As pessoas que estavam a serviço dos senhores coloniais (por exemplo, os empregados domésticos) e que eram espertas o bastante para aprender sua língua, mesmo imperfeitamente, eram promovidas a intérpretes e ganhavam uma posição oficial no sistema administrativo da colônia. (NIANG, 1990, p. 35 apud DELISLE; WOODSWORTH, 1998, p. 272)

É interessante ressaltar que, segundo Wyler, “indígenas, europeus e africanos, em sua quase totalidade, provinham de culturas dependentes da transmissão oral de conhecimentos, em alguns casos, por serem povos ágrafos ou simplesmente iletrados” (WYLER, 2003, p. 35). Com isso, não existia outro meio de comunicação que não fosse a oral, por esse motivo, o trabalho dos intérpretes era de total importância nesse período em que o índice de analfabetismo ou inexistência de uma escrita era de grande representatividade entre os nativos e aqueles que imigravam para o Brasil. Assim, percebe-se que, segundo Barthes, “esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua” (BARTHES, 1997, p. 12). A língua que através do intérprete se manifesta, mas antes, é absorvida, processada, selecionada, e conseqüentemente, emitida de alguma forma que se moldasse ao discurso desejado. Em outras palavras,

a mensagem, por meio do intérprete, deveria ser expressa de um modo ou de outro, mas sua realização era obrigatória.

O Brasil, sendo considerado um país próspero e rico em produtos naturais, atraiu inúmeros grupos étnicos para o comércio desses materiais, ou para a pirataria destes. De acordo com Wyler, eram em sua maioria “piratas, corsários e colonizadores de nacionalidade espanhola, francesa, inglesa e holandesa” (WYLER, 2003, p. 34). Em todos esses casos era necessário a compreensão clara para que não houvesse equívocos entre as partes. Logo, essas línguas em cruzamento só poderiam ser relacionadas e entendidas através da presença de um mediador, assim, mesmo não sendo alguém de poder, ser intérprete nesse período era uma possibilidade para se carregar esse poder e tornar-se um objeto de valor nessa época fundada por relações multiculturais, como salienta Wyler ao afirmar que:

Para os portugueses, os intérpretes talvez, não fossem os senhores da fala, mas eram sempre referidos como “grandes *línguas*”, qualidade que podia lhes garantir o sustento e mesmo a vida. Em carta a El-rei datada de 1551, o governador Tomé de Souza relata que, tendo ido correr a costa, a aprisionara no Rio de Janeiro dois franceses e que “não os mandara enforcar por serem um deles grande *língua* e o outro ferreiro, ambos trabalhadores de grande valia e, no caso, ‘de graça’”. (WYLER, 2003, p. 37, grifo do autor)

O tradutor oral tinha a função de emitir a mensagem e, para isso, ele escolhia e coletava as palavras disponíveis em seu repertório, dessa maneira, pode ser entendido que o discurso poderia sofrer desvios, quando não encontrado um correspondente para certas expressões, por esse motivo, e pelo fato de no início da colonização do Brasil serem representados por degredados e criminosos portugueses, os intérpretes foram vistos com um certo nível de desconfiança, pois poderiam utilizar a língua de uma forma não aceitável pelos colonizadores, como explica Silva-Reis e Bagno:

Os intérpretes, assim como o ato da interpretação, sempre foram alvo durante todo o período colonial das missões evangelizadoras das mais diversas Igrejas (católicas ou protestantes). O fato de os intérpretes serem os únicos elos entre os povos recém-contactados e os colonizadores, em particular os missionários, inquietava bastante os representantes eclesiásticos, visto que jamais um não-cristão, segundo eles, poderia transmitir com o mais alto ardor a mensagem evangélica. (SILVA-REIS; BAGNO, 2016, p. 98)

Em relação a esse ponto onde a autenticidade e fidelidade das traduções realizadas por intérpretes de forma simultânea são vistas de forma duvidosa, Aslanov (2015) salienta que em decorrência de incompatibilidades de expressões culturais e da urgência do ato de tradução, muitas vezes o tradutor oral precisa “trair” e manipular a língua fonte para que a transmissão do discurso seja efetuada de forma fluente. E ainda indica que:

[...] o tradutor oral está quase condenado à traição por distorção do discurso, ou seja, por omissão de palavras que o código cultural dos interlocutores não permite expressar inteiramente, ou por acréscimo de palavras suplementares, quando a mensagem for opaca e exigir uma atividade interpretativa. (ASLANOV, 2015, p. 17)

Para Reis, através de Silva-Reis e Bagno, a fase de maior importância e necessidade do intérprete ainda estava por vir, pois, de acordo com o autor, “o maior destaque do intérprete será dado sem dúvida na manutenção das comunidades de imigrantes no Brasil, especialmente no ciclo do café em São Paulo e no ciclo de povoamento no sul do país, bem como no ciclo da borracha em todo o norte brasileiro” (REIS, 2012 apud SILVA-REIS; BAGNO, 2016, p. 100). Dado que, com o passar do tempo e o fim da escravidão no Brasil começa o fenômeno da imigração que, de acordo com Wyler, “[...] atingiu sua maior densidade entre 1891 e 1900 – suíços, belgas, alemães, ingleses, russos, japoneses, italianos, espanhóis, austríacos, francês e turco-árabes” (WYLER, 2003, p. 35). Isso

demonstra o enorme crescimento do plurilinguíssimo em terras brasileiras e a necessidade de pessoas dentro ou fora dos grupos imigratórios que dominassem e intermediassem a comunicação nessa torre multicultural que se formara no Brasil, para que, dessa forma, a voz do brasileiro proprietário de terras chegasse com clareza aos imigrantes lavradores. Nesse sentido Silva-Reis e Bagno recordam que:

Ao observarmos a História da Tradução no Brasil, é fato que a tradução oral sempre ocupou a dianteira, ora como simples meio de contato, ora como ofício institucionalizado. Somado a este argumento, sabe-se que a figura do intérprete no percurso secular da história brasileira sempre esteve associada às variadas profissões e ofícios cujos praticantes falavam outras línguas e, conseqüentemente, se inseriam em outras culturas. (SILVA-REIS; BAGNO, 2016, p. 85)

Contudo, como já observado em relação ao trabalho de tradução simultânea realizada pelos intérpretes nessa época, Delisle e Woodsworth (1998), apresentam seu papel e importância em transmitirem o poder, mas não serem donos deste, necessariamente. O intérprete se apresenta como um veículo que transporta a mensagem de poder e não que gera esse discurso, “[...] são, literalmente, os intérpretes do poder, mas esse poder não lhes pertence” (DELISLE; WOODSWORTH, 1998, p. 144). Como Barthes (1997) apontou, na língua existe o gregarismo da repetição, ou seja, ao falar, buscasse inconscientemente por outras vozes, é um círculo sem fim, da mesma forma que o tradutor oral também se torna um “servo da repetição”, pois tenta nesse ato transmitir da melhor maneira um outro discurso. Além disso, em um cenário de analfabetos no qual o Brasil se encontrava, Wyler reforça a ideia de que “era natural que atribuíssem grande prestígio a quem fosse capaz de se expressar com fluência na língua materna, e prestígio ainda maior a quem fosse capaz de fazê-lo com igual fluência em línguas estrangeiras, uma valorização que ainda sobrevive” (WYLER, 2003, p. 35). Pois mesmo na realidade da contemporaneidade brasileira, não é natural que uma pessoa saiba dois idiomas e mais do que isso, que tenha fluência nelas.

Considerações finais

Como apresentado por Barthes, o poder pode ser verificado na língua antes mesmo que a mensagem seja verbalizada, pois, em primeiro lugar, a mente irá selecionar um conjunto de palavras que melhor se enquadrariam em um determinado discurso, e nesse processo acaba-se excluindo outras palavras considerando-as inadequadas para a estruturação de uma comunicação propícia para influenciar, dominar e impressionar o receptor desejado.

A partir dessa reflexão, analisou-se o trabalho do intérprete na formação do Brasil colonial até o período das imigrações pós-escravatura, observando que o tradutor oral representava um elo entre duas nações, ou seja, dois corpos estranhos, possibilitando assim o estabelecimento de uma comunicação entre dois povos. Em todo o desenvolvimento desse sistema colonial a língua falada foi o meio mais importante, entretanto, notou-se que em inúmeras ocasiões havendo a impossibilidade de um correspondente exato de determinadas expressões, cabia ao intérprete adequar o discurso para a língua alvo a um certo nível que poderia ser entendido como um ato manipulação.

Desse modo, por ser o instrumento emissor da mensagem, os intérpretes eram necessários, porém verificou-se também que não eram considerados de total confiança pelos colonizadores e muito menos pelos membros da igreja. Já que eram pessoas de passado escuso e muitas vezes cidadãos pagãos, por essa razão, não se sabia se poderiam passar qualquer pensamento de maneira adequada. Mesmo assim, sem uma educação cristã, sua presença era imprescindível para os portugueses, logo, ser um conhecedor de duas ou mais línguas era uma forma de ter certo prestígio, e mais do que isso, de se manter vivo. Principalmente para os escravos, dentre os quais aqueles que aprendiam a língua portuguesa tinham a possibilidade de ter uma certa superioridade dentro do seu grupo, averiguando desse modo, a hierarquização existente, até mesmo, no seio dessa classe. Consequentemente, pode-se perceber que no interior dessa comunidade oprimida existem, também, aqueles que se destacaram por uma postura opressora, pois, estes era muitas vezes os

olhos dos fazendeiros dentro das senzalas, participando invariavelmente de buscas por escravos fugitivos.

Dessa forma, nessa época de analfabetismo e de povos ágrafos, o bilinguismo era um caminho para aqueles que nasceram desprestigiados e oprimidos. Ter o domínio sobre sua língua e o conhecimento de uma outra, era uma chance para se escapar de um destino pior ao qual estavam pré-destinados, por essa razão, a língua tinha grande poder nessa época. Era um código que corria de boca em boca até alcançar seu destino, claramente, sofrendo algumas variações em seu percurso, e isso dependia de quem a transportava e a transmitia.

O diálogo sempre foi a melhor forma para se fundar a harmonia, mesmo que no passado e momentos atuais tenham sido, também, para efetuar o domínio e o terror, porém acima de tudo, a língua, utilizando como canal a fala, é o maior instrumento de poder que existe. E o discurso tem a capacidade de modificar uma realidade futura, dependendo das palavras selecionadas para essa finalidade. Dessa maneira, compreender duas línguas é ter o domínio sobre dois códigos, é possuir a chance de se expressar com o dobro ou o triplo de pessoas, e fazer com que entendam sua mensagem de forma clara e objetiva, é uma das maiores ferramentas de poder existente.

Contudo, é preciso salientar que, segundo Júlia Kristeva no livro *Estrangeiros para nós mesmos* (1994), na parte “O Silêncio dos Políglotas”, mesmo alguém tendo total domínio de uma outra língua, esta não deixará de ser um instrumento artificial para quem o conhece, uma verdadeira prótese capaz de proporcionar uma melhor caminhada através da comunicação oral dentro de um lugar estrangeiro. Por esse motivo, o conhecimento desse artifício, mesmo sendo de grande relevância, não substitui a língua materna que se estabelece como parte da identidade, da natureza mais íntima e das lembranças do sujeito. Ou seja, uma língua estrangeira é capaz de abrir possibilidades e não de transformar alguém em outra pessoa.

Referências

- ASLANOV, Cyril. *A tradução como manipulação*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta ao Rei D. Manuel*. Versão moderna de Rubens Braga. 1. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2015.
- CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura Comparada*. São Paulo: Ática, 1986.
- DELISLE, Jean; WOODSWORTH, Judith. *Os Tradutores na História*. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Atica, 1998.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Claraluz, 2007.
- KRISTEVA, Júlia. *O Estrangeiro para nós mesmos*. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: 1994.
- SILVA-REIS, Dennys; BAGNO, Marcos. *Os Intérpretes e a Formação do Brasil: Os quatro primeiros séculos de uma história esquecida*. *Cad. Trad.*, Florianópolis, v. 36, nº 3, p. 81-108, set./ dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-79682016000300081&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 de fev. 2019.
- WYLER, Lia. *Língua, poetas e bacharéis – uma crônica da Tradução no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

EXISTE NECESSIDADE DE DICIONÁRIOS ESPECÍFICOS
COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA A TRADUÇÃO
DE ELEMENTOS CULTURAIS OU, ENTÃO, NÃO EXISTEM
CULTUREMAS?

Mirella Nunes Giracca
Myrian Vasques Oyarzabal

Introdução

A teoria lexicográfica apresenta um avanço significativo a partir dos anos de 1970. Nessa perspectiva, com o intuito de seguir por esse caminho, a fim de solidificar cada vez mais a teoria, pesquisadores vêm trabalhando em busca de consolidar uma base científica para sustentar a prática da Lexicografia, criando e apresentando diversos tipos de dicionários. Consoante com o trabalho que vem sendo desenvolvido, o presente texto busca apresentar e analisar elementos sobre tradução e lexicografia, em especial sobre elementos culturais que são ou não *culturemas*.

Atualmente, em busca sustentar a Lexicografia prática, Durão (2018, p. 300) nos apresenta significativos estudiosos da área e esses “vêm elaborando/consolidando partes da teoria lexicográfica e, desse modo, vêm alicerçando um saber estruturado e consensual na tentativa de tirar os dicionários do domínio da improvisação”, sendo que esse árduo trabalho visa à criação de processos de elaboração de “repertórios lexicográficos a patamares científicos”. Assim, esse processo busca ir

em caminho contrário das obras lexicográficas encontradas atualmente, principalmente no que se refere ao par de línguas Português-Espanhol, em que as obras publicadas não são direcionadas a públicos específicos, mas sim produzidas e publicadas para públicos de maneira geral (DURÃO, 2018, p. 300). Esse processo acaba acarretando traduções de obras de outros materiais lexicográficos já publicados, replicando ou duplicando os já existentes.

Assim, buscando qualificar melhor o ensino de línguas (materna e estrangeiras/adicionais), diversos professores buscam o apoio em dicionários, sejam estes monolíngues ou bilíngues. Porém, os materiais encontrados no mercado apresentam certas limitações e acabam não suprimindo a real necessidade dos alunos. Por esse motivo, Durão (2018) enfatiza que o interesse pela Metalexicografia pedagógica vem crescendo e ganhando destaque. Nesse caso, os próprios docentes de línguas estão engajados na produção de dicionários específicos, “trazendo a sua experiência docente para o cenário de elaboração de dicionários apropriados para o ensino e a aprendizagem de suas línguas de trabalho” (DURÃO, 2018, p. 301). Esse fato ocorre por haver uma lacuna entre o real contexto dos discentes com os elementos presentes nos materiais lexicográficos que já existem.

Assim sendo, o propósito desse trabalho foi buscar em dicionários específicos das cidades de Porto Velho, RO, e Florianópolis, SC, palavras que apresentassem o mesmo verbete. A partir desse levantamento, o objetivo foi verificar se as definições dadas são as mesmas ou não. A partir das entradas e das definições, ainda verificar se os elementos culturais passam a ser ou não *culturemas*. A hipótese aqui levantada é a seguinte: independentemente da região do Brasil, por mais que seja o mesmo país e ainda, se fale supostamente a mesma língua, existem diversos *culturemas*.

Nessa perspectiva, dividimos o texto em duas partes. Na primeira, trataremos de expor a parte teórica sobre nosso entendimento sobre tradução e lexicografia; no segundo momento, apresentaremos os elementos culturais destacados e suas peculiaridades. Desse modo, a partir da análise realizada, pretendemos confirmar ou refutar a hipótese levantada.

Tradução e lexicografia: um casamento perfeito¹

Os Estudos da Tradução vêm ganhando destaque nos últimos anos em diversos campos e áreas. Por isso, estudiosos da área percebem a necessidade de apresentar a tradução como um campo de atuação sério e que seja cada vez mais eficaz para aqueles que necessitam. Nesse sentido, os tradutores buscam romper com as possíveis barreiras tradutórias, a fim de aproximar sujeitos de diferentes contextos socioculturais.

Desse modo, é preciso ter em mente que a prática da tradução é mais complexa do que aparenta. Nesse sentido, o tradutor passa a ter um papel fundamental no processo, porque é a partir dele que o fazer tradutório deixa de ser uma mera transcodificação de palavras de uma língua para outra, como vemos segundo as palavras de Eco (2007, p. 190)

Uma tradução não diz respeito apenas a uma passagem entre duas línguas, mas entre duas culturas ou duas enciclopédias. Um tradutor não deve levar em conta somente as regras estritamente linguísticas, mas também os elementos culturais no sentido mais amplo do termo.

Além de Eco, apresentamos os teóricos alemães Reiss & Vermeer (1996) e Nord (2016), que enfatizam exatamente essa abordagem, a saber, que o tradutor deve ser um mediador cultural, deve ir além das barreiras linguísticas, ou seja, o tradutor deve ser o agente para que haja uma “comunicação transcultural”. Segundo Vermeer (1985), para que haja uma comunicação entre texto de origem e receptor do texto traduzido, uma etapa tecnicamente revolucionária, o tradutor deve ultrapassar as barreiras linguísticas e culturais de pessoas com culturas e línguas distintas. Nesse momento, surge o papel do especialista em transcrever não só a língua como a cultura de partida para a língua e a cultura de chegada (VERMEER, 1985, p. 6). Assim, quando existe a necessidade de comunicação entre línguas estrangeiras acabamos fazendo uso de traduções,

¹ Esta parte do trabalho é um recorte adaptado da minha tese doutoral defendida no ano de 2017. Portanto, haverá trechos do texto que serão cópias literais e outros adaptados para a apresentação da proposta e dos objetivos deste trabalho.

a fim de que haja um entendimento principalmente entre línguas além de outros fatores que estão relacionados diretamente a elas. Sobre isso, Costa (2008, p. 31) indica a importância de levar em consideração alguns elementos essenciais que o tradutor deve prezar no processo tradutório

A conscientizar-se da necessidade de levar em conta os componentes situacionais, contextuais, bem como a intenção comunicativa do autor do texto original (informar, narrar, argumentar em favor ou contra algo, emocionar seu leitor etc.), na busca e seleção de formas apropriadas de expressão da tradução e da possibilidade de encontrar ou criar múltiplas formulações para expressar uma mesma intenção textual e comunicativa.

Dessa forma, os tradutores passam a ser agentes reflexivos a partir das suas práticas e esse caminho só é possível por entendermos a tradução como uma realização funcional. Sendo que ela pode ser positiva, desde que elementos importantes como o contexto, a audiência, aspectos linguísticos e culturais, entre outros, sejam levados em consideração, sejam explicados, discutidos, comparados e descritos conforme as necessidades, propósitos e conhecimentos que venham a surgir.

Neste sentido, destacamos a obra de Christiane Nord (2016), intitulada “Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática”, com preocupações didáticas; neste livro, a autora apresenta os principais aspectos da teoria funcionalista da tradução, trazendo a teoria do escopo apresentada por Reiss & Vermeer (1996), e também expõe o modelo didático criado por ela, que foi desenvolvido para ser aplicado nas aulas de tradução. O modelo serve para contextos além da sala de aula, contribui para que os tradutores possam refletir sobre o “fazer tradução” e sobre todos os elementos que estão envolvidos intratextuais e extratextuais.

Sendo assim, da mesma maneira que Nord defende a tradução funcionalista e nos apresenta um modelo didático para o treinamento de tradutores, esta pesquisa serve para apoiar e afirmar a tradução como uma ferramenta funcional, a fim de buscar soluções para barreiras culturais

encontradas em diversos contextos do cotidiano. Nesse caso, a cultura de chegada será considerada no processo tradutório além da cultura de partida ou a cultura de produção do texto (seja ele oral ou escrito). Ou seja, para que esse processo ocorra será necessária uma investigação, minimamente cultural e lexical.

Nesse sentido, os dicionários são considerados como bons auxiliares para a escolha de determinadas palavras, apresentando, em alguns casos, exemplos de uso e contextos, entre outros elementos importantes. Segundo Budny (2015, p. 33), “em bons dicionários podem-se encontrar definições claras e exemplos sobre como utilizar as palavras além de seus contextos de uso”. A autora afirma também que é possível encontrar, nos dicionários, “informações sobre seu registro (informal, jocoso, chulo etc.), elementos esses que dão maior segurança para quem utiliza palavras novas”. A partir de tais afirmações, percebemos que os dicionários são materiais ricos e ferramentas confiáveis para auxiliar o tradutor em suas ações.

Dessa maneira, para utilizar o dicionário, é preciso ter em mente algumas estratégias de apoio para que haja a aprendizagem de novas palavras, consultar um dicionário requer a aplicação de certas habilidades, devendo seguir alguns passos (SCHOLFIELD, 1982, apud COURA SOBRINHO, 2000, p. 79), a saber:

- Localizar o item lexical desconhecido;
- Caso o termo desconhecido esteja flexionado, recuperar sua forma canônica;
- Consultar o item desconhecido;
- Caso não encontre o item desejado, trata-se possivelmente de uma expressão idiomática ou um item lexical composto por mais de uma palavra; neste caso, consultar cada elemento do item lexical;
- Se a palavra tiver sufixo, tentar o radical;
- Se for uma forma flexionada irregular, procurar os verbetes próximos;
- Se a palavra possuir diversos sentidos ou se tratar de um homógrafo, trabalhar por eliminação;

- Procurar compreender a definição e voltar ao texto para confirmar o entendimento;
- Caso existam diversos sentidos que encaixem no contexto, voltar ao texto e procurar nele outras dicas que resolvam a ambiguidade.

Seguindo esses passos, o tradutor irá gerar certa autonomia quando necessário e saberá quais materiais lexicográficos servirão quando receber seus encargos tradutórios. No caso, pode parecer bastante óbvio os passos descritos acima, mas devemos considerar o nível dos tradutores, se eles são aprendizes ainda ou mesmo, muitas vezes, aqueles que estão em níveis mais avançados podem não ter tido acesso a tais instruções. Seguindo esse passo a passo, os tradutores, aprendizes ou não, conseguirão realizar uma atividade de leitura em LE sem maiores problemas. Se levarmos em conta a produção textual, então, nesse caso, o passo a passo deve ser distinto. Para reforçar o que foi dito, nos pautamos em Krieger (2007, p. 298), quando afirma:

O dicionário tem uma função pedagógica inquestionável. Por essa razão, ele pode ser uma ferramenta a mais no desenvolvimento da leitura, da produção textual e da análise linguística. Também pode colaborar na leitura proficiente, na escrita, na realização de análises críticas da língua e de suas variações sociolinguísticas e no conhecimento do vocabulário.

Nesse sentido, Leffa (2001, p 3) assegura que somente o uso disciplinado do dicionário pode instigar a aprendizagem e o prazer de descobrir novas palavras e seus sentidos. Importante considerar ainda que, para Welker, um dicionário que proporciona informações além das definições dos verbetes como informações gramaticais, entre outras, é porque tal material foi pensado para a produção de textos, além da leitura, pois “para compreender textos não se precisa de tais informações” (WELKER, 2004, p. 329). Quer dizer, é preciso que o profissional da tradução leve em consideração todos os fatores que o dicionário oferece para poder, então, proporcionar e selecionar o melhor material possível aos encargos recebidos, conforme a atividade que lhes é demandada. É

possível afirmar que o uso de dicionário é “um processo com ‘movimentos’ de construção e reconstrução por meio da reescrita de significados que acompanham o desenvolvimento do nosso acervo lexical” (BOLZAN, 2012, p. 22), isto é, o vocabulário do usuário será ampliado e o uso desse instrumento, de maneira metódica, pode contribuir para o crescimento nas produções de textos.

Em concordância com toda a teoria exposta, a fim de complementar o que já foi exposto, concordamos com Duran e Xatara (2007) e Werner (2005), citados por Francis, Durão e Vasconcellos (2015, p. 324), quando se referem à “importância de disciplinas voltadas para a didática dos dicionários, pois tanto a escolha quanto o uso metódico e criterioso de obras lexicográficas outorgam benefícios ao consulente, levando-o a adquirir autonomia e destreza para desenvolver eficazmente essas atividades”. Para isso apresentamos o quadro 1, a fim de expor uma definição de um dicionário terminológico.

Quadro 1- Tipologia da obra terminográfica (adaptado)

Tipologia	Caracterização
Dicionário Terminológico	Obra que registra o conjunto de termos de um domínio oferecendo primordialmente informações conceituais e, por vezes, linguísticas. Caracteriza-se por uma cobertura exhaustiva de itens lexicais.

Fonte: Com base em Krieger e Finatto (2004, p. 51)

Dentro dessa perspectiva, o propósito deste trabalho é investigar a existência de elementos culturais específicos da região Norte do Brasil, mais especificamente da cidade de Porto Velho, RO, e de Florianópolis, SC, Sul do país. Além disso, ver se tais elementos, apresentando as mesmas entradas em dicionários das mencionadas cidades, passam a ter as mesmas definições ou não. Por fim, analisar se caso houver contradição em suas significações se esses elementos são considerados *culturemas* ou não e por quê?

Culturemas... Ser ou não ser, eis a questão!

Para iniciar o tópico, nada mais justo ao nosso leitor apresentar, muito brevemente, algumas noções sobre *culturemas*. Assim sendo, expomos a seguir um quadro publicado por Ferreira (2018, p. 507), em que são apresentadas algumas definições sobre os *culturemas*, a saber:

Quadro 2 - Definição de *culturemas*

Teórico	Definição
Giracca; Oyarzabal (2018, p. 536-537)	[...] são elementos que, com o passar do tempo, podem desaparecer, enquanto que novos <i>culturemas</i> surgem e passam a ser utilizados pelos membros de uma sociedade. Outros sofrem um processo globalizante e, ao romper barreiras culturais, passam a ser símbolos da cultura a que pertencem originalmente e, ainda, passam a fazer parte de outras culturas apadrinhadas como suas. Sendo assim, estão presentes em todos os fatores da vida de um ser que forma uma comunidade, como, por exemplo, seus heróis, personagens reais e/ou fictícios, seu meio natural, seus costumes, festas, tradições, gastronomia, religião etc. Por isso, podemos afirmar que o número de <i>culturemas</i> é infinito e mutável.
Luque Durán (2009, p. 95)	[...] “unidades semióticas” que abrigam informação cultural e a partir dela desenlaçam uma série de elementos simbólicos e pragmáticos, os quais são pertencentes a uma única comunidade ao entrar em contato com outra cultura.
Luque Nadal (2009, p. 97)	Qualquer elemento simbólico cultural específico, simples ou complexo, que corresponde a um objeto, ideia, atividade ou fato, que é suficientemente conhecido entre os membros de uma sociedade, que tem valor simbólico e serve de guia, referência ou modelo de interpretação ou ação para os membros da referida sociedade. Tudo isso significa que pode ser usado como um meio comunicativo e expressivo na interação comunicativa dos membros dessa cultura.
Molina Martínez (2006, p. 79)	[...] um elemento verbal ou paraverbal que tem uma carga cultural específica em uma cultura e que, ao entrar em contato com outra cultura através da tradução, pode causar um problema cultural entre os textos de origem e de destino.

Pamies Bertrán (2008, p. 54)	[...] símbolos extralinguísticos culturalmente motivados que servem de modelo para que as línguas gerem expressões figuradas, inicialmente como alusões ou reaproveitamento de dito simbolismo, e que podem se generalizar e até se automatizar. Uma vez dentro da língua como palavras ou componentes de fraseas, conservam, ainda assim, algo de sua “autonomia” inicial, na medida em que unem conjuntos de metáforas, e até permitem a adição de outras a partir do mesmo valor, acessíveis para a competência metafórica.).
Vermeer (1983, p. 8)	O <i>culturema</i> é um fenômeno cultural o qual pertence a uma cultura X, considerado como relevante pelos membros dessa cultura e que se comparado com um fenômeno social análogo em uma cultura Y, ele aparece como algo específico da cultura X. Entendemos por analogia que os dois fenômenos possam ser comparados segundo determinadas definições.

Fonte: Ferreira (2018, p. 507)

Partindo desses entendimentos, selecionamos dois dicionários específicos de diferentes regiões do Brasil, um do Norte e outro do Sul, com o intuito de investigar se existem barreiras culturais dentro do Brasil, país este em que falamos todos a mesma língua, supostamente o português brasileiro. Em uma primeira busca nos dicionários específicos, a saber: “Carapanã encheu, voou: o ‘Portovelhês’” e “Dicionário da Ilha: Falar e falares da ilha de Santa Catarina”, encontramos 19 (dezenove) entradas iguais. São elas: Aluado, Arredar, Azular, Baba, Bacuri, Boi ralado, Casquinha, Curica, Facada, Facho, Ferrado, Gastura, Lambança, Lambuja, Maromba, Mocarongo, Tacar, Zambeta.

A partir das entradas encontradas, o segundo passo foi examinar as definições dadas para cada uma das entradas. A seguir, exporemos em um quadro, para melhor visualização, os dezenove elementos culturais mencionados e suas respectivas significações segundo os dicionários.

Quadro 3 - Elementos culturais e suas definições.

Entradas	Definição Portovelhês	Definição Manézinha
Aluado	Chateado, emburrado	Distraído
Arredar	Afastar	Sair do lugar, sair da frente
Azular	Correr, fugir, acelerar	Fugir
Baba	Dinheiro	Final da cachaça que fica no copo.
Bacuri	Fruto do bacurizeiro, utilizado na fabricação de doces, sorvetes, polpa. Usa-se também para recém-nascido e para bebê	Filho
Boi ralado	Carne moída	Carne moída
Casquinha	Proveito, no sentido sexual	Pessoa sovina, pão-duro. Também tirar vantagem numa situação ou bolinar uma pessoa
Cuia	Fruto da cuieira. Usado para tomar tacacá, e às vezes o açai. Feito com tintura cumatê	Instrumento feito por metade de um catuto e utilizado para tirar água das embarcações
Facada	Pedido de dinheiro	Cobrança cara
Facho	Animação	Pau com fogo na ponta para iluminar
Ferrado	Sujeito que se deu ou vai se dar mal de alguma forma	Bêbado
Gastura	Enjoo ou sensação estranha no corpo	Gastrite, acidez no estômago
Lambança	Gabolice, fanfarronice	Bagunça, brigaçada, esculhambação
Lambuja	Vantagem, bônus	Dar vantagem inicial
Maromba	Jirau elevado, feito com troncos ou madeira, para deixar salvo animais domésticos, plantas, pertences dos ribeirinhos, durante as enchentes	Mato arrancado pelo vento ou pela chuva

Mocorongo	desajeitado	Grosseiro
Tacar	Jogar, arremessar	Jogar, varejar
Zambeta	Tonto	Banzo, cambado, de pernas tortas, manco de uma perna

Fonte: a autora

A partir da visualização do quadro 3 (três), podemos perceber que alguns verbetes encontrados possuem definições distintas conforme cada uma das regiões selecionadas. Um dos motivos pelos quais destacamos o trecho “supostamente a mesma língua”, por entendermos que dentro do Brasil existem diversos falares, sotaques, gírias, expressões idiomáticas e tudo isso influencia necessariamente nas significações das palavras e expressões. Portanto, podemos perceber que alguns elementos culturais apresentam o mesmo verbete, porém possuem significados divergentes. Ou seja, percebemos que, nestes casos, é importante que os tradutores estejam atentos a esses fatores, porque corre o risco de prejudicar e, até mesmo, desvalorizar todo trabalho realizado se não houver essa busca específica cultural para cada uma dessas entradas. De acordo com Ullmann (1980, p. 132): “A linguagem deve ser inserida no contexto cultural global e não pinçada como algo estranho e à parte. Ela constitui o espelho de uma mentalidade”. Ou seja, se o tradutor desconsiderar por completo o contexto cultural de cada um dos elementos culturais destacados no quadro três poderá cair em uma armadilha tradutória.

Assim, podemos perceber e destacar como *culturemas* as seguintes entradas, a saber: Aluado, Baba, Cuia, Curica, Facho, Ferrado, Gastura, Maromba, Mocorongo, Zambeta. Isso é possível porque, ainda que apresentem a mesma entrada/denominação, os significados/definições para tais *culturemas* são distintos.

Por exemplo, o caso da palavra “cuia”, que na cidade de Porto Velho, RO, segundo o *Dicionário Portovelhês*, publicado por Amaral (2015), possui a seguinte definição:

é o nome dado ao fruto da cuieira. O termo, de origem tupi, tem várias acepções no Brasil, derivadas do uso dado a este fruto. É usada para tomar o tacacá e, às vezes, o açai; é feita com tintura cumatê; após ser raspada pelo lado de fora, a fruta da cueira é pintada com o cumatê. (AMARAL, 2015, p. 35)

Enquanto em Florianópolis, no Sul do Brasil, a definição, segundo o *Dicionário da Ilha*, publicado por Alexandre (2015), para cuia passa a ser: “Instrumento feito por metade de um catuto e utilizado para tirar água das embarcações” (ALEXANDRE, 2015, p. 42).

Indo por esse viés, podemos imaginar a seguinte situação, uma pessoa de Porto Velho, RO, produz um texto e publica. Um tradutor, não nativo da língua portuguesa, o qual só teve contato com a cultura sulista brasileira, recebe o encargo de traduzir tal texto, sendo que nele estava presente a palavra “cuia”. Seguindo o contexto do texto, o tradutor, que não possui conhecimento da cultura nortista brasileira, correrá um certo risco de traduzir “cuia” por “porongo” ou “mate”, estas duas denominações utilizadas na Argentina e Uruguai. Porém, se atentarmos à definição dada à “cuia” no *Dicionário Portovelhês*, percebemos que esse elemento não é feito do mesmo material que a cuia do sul brasileiro e tampouco serve como tradução literal para o espanhol. Nesse sentido, concordamos que “não é a palavra configurada de diferentes maneiras em duas línguas diferentes, mas o ‘simbolismo do objeto, que é tão radicalmente diferente’” (LUQUE DURAN; SIKANNOVA, 1995, p. 230). Ou seja, neste caso, nem o contexto poderá ajudar o tradutor, visto que a cuia no Norte também serve para tomar um caldo quente “tacacá²”, o mesmo ocorre com o “mate³” dos gaúchos. Entretanto, a maneira de preparo, os ingredientes e principalmente o material utilizado para tomar a bebida e a comida são completamente diferentes, isso porque o propósito do mate e do tacacá são divergentes. Além disso, em Florianópolis a cuia não serve para fins de servir nenhum alimento ou bebida e sim para tirar água das embarcações.

2 Significado de Tacacá: comida típica da região, feita com tucupi, goma, jambu e camarão (AMARAL, 2015, p. 93).

3 Significado de Mate - Mate chimarrão. (Dicionário gaúcho, 2012. p. 19). Link: https://sites.unipampa.edu.br/pibid/files/2012/12/Let_pdp_gloss%C3%A1rio-Simoës-Lopes-Neto_Jo%C3%A3o-Severiano.pdf Acesso em: 26 de setembro de 2019.

Nesse sentido, reforçamos a ideia do papel fundamental do tradutor e, mais que isso, a importância e a riqueza de dicionários específicos de cada região. Tudo para que as ditas barreiras culturais deixem, cada vez mais, de serem consideradas barreiras tradutórias, isto é, a fim de que as línguas, as culturas e os contextos socioeconômico-culturais deixem de estarem tão distantes uns dos outros.

Considerações finais

Para este trabalho havíamos levantado uma hipótese, a saber: quando falamos no contexto brasileiro, independentemente da região, por ser o mesmo país e por falar supostamente a mesma língua, temos a presença de diversos *culturemas*. A partir da escolha dos materiais lexicográficos que fizemos, a saber, dois dicionários específicos, sendo um da região Norte e o outro da região Sul do Brasil, percebemos que a hipótese se confirma, pelo menos entre as regiões Norte e Sul do Brasil. Isso por percebermos que por mais semelhanças lexicais que alguns verbetes tenham, estes passam a ser um *culturema*. Esse fato foi verificado porque as definições dadas para algumas das entradas encontradas não são correspondentes. Passam a ter significados e posições culturais discordantes. Esses fatores, por exemplo, foram identificados para as seguintes palavras: Aluado, Baba, Cuia, Curica, Facho, Ferrado, Gastura, Maromba, Morongongo, Zambeta. Todos estes elementos possuem significados distintos, conforme as definições mostradas nos dicionários utilizados para esta pesquisa, em cada uma das cidades estudadas.

Diante disso, devemos destacar a importância da busca por materiais específicos para o fazer tradutório, porque, como mencionamos anteriormente, são materiais, muitas vezes, confeccionados por professores que possuem formação na área da lexicografia e, além disso, têm interesse em oferecer para a sociedade bons materiais que sejam confiáveis. Em suma, valorizar o trabalho dos lexicógrafos e professores engajados nessa maratona de trabalho, a fim de publicar e disponibilizar materiais que retratam a realidade linguística, cultural e contextual de cada região, povo e cultura.

Enfim, gostaríamos também de destacar a importância do papel do tradutor nesse árduo trabalho. Mostrar que uma tradução não é uma mera transcodificação linguística apenas, fato que pudemos comprovar com a análise aqui realizada. Nesse sentido, para termos uma tradução de qualidade e confiabilidade, necessitamos de suporte, como materiais de qualidade, tempo para realizar uma tradução eficiente e valorização por todo empenho e investimento necessários para que haja uma boa tradução.

Referências

BOLZAN, Rosane Maria. *O uso do dicionário escolar como mediador do ensino de produções textuais por alunos de Ensino Fundamental*. Londrina: Tese de Doutorado. Londrina: UEL, 2012.

BUDNY, Rosana. *Unidades fraseológicas com zoônimos em dicionários monolíngues e bilingües (português-inglês) e em livros didáticos do PNL D*. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

COSTA, Ana Paula Alves Torres da. *Traduzir para comunicar: a tradução como componente no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, 2008.

COURA-SOBRINHO, Jerônimo. Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *As palavras e sua companhia*. 1a.ed. Pelotas: EDUCAT, v., p. 73-94, 2000.

DURAN, Magali Sanches; XATARA, Claudia Maria. Critérios para a categorização de dicionários bilingües. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. (Orgs.). *As ciências do léxico. Lexicologia; Lexicografia; Terminologia*, v. III. Campo Grande: Editora UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 311-320.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Novos dicionários bilingües pedagógicos elaborados com fundamento científico são necessários. Boas vindas, pois, ao dicionário contrastivo português-espanhol! In: FERREIRA, Cláudia Cristina. (Org.) *Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 299-314.

ECO, Umberto. *Quase a mesma coisa*. Experiências de tradução. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Mais um abacaxi para descascar ou uma mão na roda? Os culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/ adicionais In: FERREIRA, Cláudia Cristina. (Org.) *Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 491-524.

FRANCIS, Mariana; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Planejamento e proposta de Unidade Didática para o ensino de tradução: usos do dicionário. *TradTerm*, São Paulo, v. 26, dezembro/2015, p. 315-343. <http://www.revistas.usp.br/tradterm/index>. Acesso em: 25 set. 2019.

KRIEGER, Maria da Graça. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. III. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 295-309.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à Terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

LEFFA, Wilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Ed. Educat, 2001. p. 333-355.

LUQUE DURÁN, Juan de Dios e SIKANNOVA, N. R. Estudio comparado de las unidades fraseológicas en Español y en ruso: apuntes para una tipología”. In: LUQUE DURÁN, J.d.D y PAMIES BERTRÁN, A. *I Jornadas sobre Estudio y Enseñanza del Léxico*. Granada: Método Ediciones, 1995.

NORD, Christiane. *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.

REISS, Katharina & VERMEER, Hans. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid: Akal, 1996.

SCHOLFIELD, P. Using the English Dictionary for Comprehension. *TESOL Quarterly*, Vol 16, N. 6, p. 185-194, June 1982.

ULLMANN, R. A. *Antropologia Cultural*. Escola Superior de Teologia. Porto Alegre. São Lourenço de Brindes, 1980.

VERMEER, Hans. *Esboço de uma teoria da tradução*. Lisboa, Portugal: ASA, 1985.

WELKER, Herbert Andréas. *Dicionários*. Uma Pequena Introdução à Lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

WERNER, R. *El diccionario bilingüe y la enseñanza del español como lengua extranjera*. *Hispanorama*. n. 110, p. 75-84, ago. 2005.

Dicionários utilizados para pesquisa:

ALEXANDRE, Fernando. *Dicionário da Ilha: Falar e Falares da Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: Cobra Coralina Edições; Edição: 33, 2015. 136 p.

AMARAL, Nair Ferreira Gurgel. *Carapanã encheu, voou: o “Portovelhês”*. Porto Velho: Temática, 2015. 104 p.

A RETRADUÇÃO COMO FERRAMENTA DE REFLEXÃO SOBRE LÍNGUA E LITERATURA EM CURSOS DE LETRAS

Sabrina Moura Aragão

Agradecimentos especiais aos alunos da turma 2015 do curso de Bacharelado em língua e cultura francesas da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Introdução

Com este trabalho, refletimos acerca das potencialidades da tradução, mais especificamente da retradução, como uma ferramenta de reflexão sobre língua e literatura estrangeiras no contexto do curso de Letras. Para tanto, foram selecionadas duas traduções do poema *Vénus Anadyomène*, de Arthur Rimbaud, realizadas por dois estudantes do último ano do curso de Bacharelado em língua e cultura francesas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). As traduções foram realizadas em 2018 no âmbito da disciplina Prática de tradução II, à época ministrada por mim, em que os alunos desenvolvem traduções de textos literários de diversos gêneros: conto, romance, poesia em verso livre e poesia metrificada. As traduções apresentadas neste artigo foram realizadas na etapa final do curso.

O conceito de retradução é fundamental para a reflexão que pretendemos desenvolver, pois, para nós, tal noção se refere a novas propostas de tradução para uma obra já traduzida e publicada. A retradução permite aos estudantes desenvolver análises linguísticas e literárias do poema, tanto na língua de partida como na língua de chegada; além disso, possibilita o exercício (auto)crítico por meio da comparação de suas próprias traduções com aquelas realizadas por tradutores experientes e consagrados. Vale notar, porém, que as considerações que trazemos para este ensaio não são fruto de uma pesquisa exaustiva, antes, apontam algumas possibilidades e perspectivas para se pensar o ensino de língua e literatura no contexto universitário brasileiro, considerações estas que podem ser ampliadas ou repensadas a partir de estudos mais aprofundados que possam vir a ser desenvolvidos no futuro.

Tradução e ensino

A tradução sempre ocupou um local de destaque dentro do curso de Letras, seja como método de ensino de uma língua estrangeira, seja na discussão sobre a qualidade de um grande clássico traduzido. Vale notar, contudo, que este ensaio considera a tradução por um outro ângulo, isto é, a partir da sua prática como um ato de escrita e, portanto, de reflexão, de produção e de criatividade. Pensando no contexto do curso de Letras em que as traduções analisadas neste trabalho foram feitas, um curso de bacharelado em que o aluno obtém uma formação abrangente, a profissão de tradutor é uma dentre as várias possibilidades de atuação após a formatura. Isso quer dizer que não se trata de um curso de bacharelado em tradução, dessa forma, o objetivo da disciplina é introduzir o estudante à prática tradutória, para que ele possa, posteriormente, aprofundar seus conhecimentos e técnicas por meio de cursos de especialização ou da pós-graduação.

Dito isso, Nord (2016, p. 244) afirma que a tradução, no curso de Letras, possui diferentes abordagens: i) enquanto prática no treinamento de tradutores profissionais, “situação em que o ato de traduzir é considerado um fim em si mesmo e uma habilidade adquirida com base

em uma proficiência já existente em ambas as línguas”, e ii) enquanto exercício em aulas de idiomas, em que se “visa testar a compreensão da leitura [...], auxiliar o aluno a adquirir habilidades de desempenho na língua estrangeira”. Considerando as particularidades do curso de Bacharelado em língua e cultura francesas da UEL citadas anteriormente, é possível afirmar que a prática da tradução, nesse curso, dá-se em um espaço entre as duas abordagens expostas por Nord (2016), uma vez que não se trata de um curso de bacharelado em tradução, mas também não se trata de um curso de francês como língua estrangeira. A prática da tradução, especificamente a tradução literária, passa a figurar como um exercício de composição, de escrita, em suma, de reflexão sobre o ato de escrever e pensar a poesia, o que, a nosso ver, dialoga com outras disciplinas estudadas no curso de Letras. Esse diálogo com outras disciplinas propiciado pela prática tradutória pode ser observado a partir das competências elencadas pela própria Nord (2016, p. 255): competência na língua nativa e na língua estrangeira, competência cultural, perícia em uma determinada área, no nosso caso, na área dos estudos literários e, por fim, competência técnica no uso de dicionários e outros recursos.

No próximo item expomos as principais correntes de pensamento a respeito da noção de retradução e de que maneira tal atividade acaba de configurando como uma reflexão sobre a escrita, a poesia e a crítica literária, que exigem uma série de competências, como aquelas elencadas por Nord (2016).

Algumas considerações sobre a noção de retradução

De acordo com Faleiros & Mattos (2017), a reflexão sobre a retradução remonta ao século XIX, em escritos de Goethe; contudo, os autores afirmam que a prática desse tipo de tradução existe desde o início da própria atividade de traduzir.

Diferentemente de Berman (1990, p. 3), que afirma que “basta que um texto de um autor já tenha sido traduzido para que a tradução dos outros textos desse autor entre no espaço da retradução” (tradução

nossa)¹, consideramos retradução toda tradução realizada após uma já existente em uma determinada língua/cultura de chegada. Nesse sentido, nossa compreensão sobre a retradução é mais restrita do que aquela apresentada por Berman (1990), já que parte da relação entre duas línguas específicas e da relação entre pelo menos dois textos: a primeira e a nova tradução. Tal perspectiva nos permite afirmar que existe uma conexão com a tradução preexistente, que é inerente à atividade de retradução. Essa conexão pode se dar de diversas formas, seja por meio da comparação dos produtos, ou seja, das traduções existentes, seja por meio da análise do texto de partida com uma tradução já publicada, ou várias traduções publicadas e, por fim, a comparação entre as traduções precedentes e a nova tradução. Vale ressaltar, contudo, que a prática da comparação, ou cotejo, não deve se limitar à atividade de valoração do que seria uma boa ou má tradução, ou à atividade de comparar traduções profissionais a traduções amadoras; o cotejo deve ser, antes de tudo, uma atividade de crítica literária e é justamente nesse ponto que retraduzir se torna uma prática relevante nos cursos de letras estrangeiras. Voltaremos a essa discussão no próximo item.

Muitos autores discutiram, a partir de diferentes contextos e pontos de vista, a questão da retradução. Como dissemos anteriormente, Faleiros & Mattos (2017) apontam que a discussão teórica sobre o tema se inicia com Goethe no século XIX. Os autores tecem um panorama sobre a retradução no contexto dos estudos literários e da tradução, passando pela obra de Berman (1990), já citada neste ensaio, e que acabou se tornando uma referência no assunto, segundo os próprios autores. Faleiros & Mattos (2017) afirmam ainda que o interesse pelo debate sobre a retradução tomou novo fôlego, sobretudo no início da década de 2000. Apesar da passagem do tempo e das conseqüentes mudanças sobre o que vem a ser o ato de (re)traduzir, Faleiros & Mattos (2017) apontam para o fato de que traduzir, ou, mais ainda, retraduzir, é uma atividade que envolve um trabalho não só de reflexão linguística, mas também de crítica literária:

1 Il suffit qu'un texte d'un auteur ait déjà été traduit pour que la traduction des autres textes de cet auteur entre dans l'espace de la retraduction.

Situamo-nos aqui em um lugar que permite pensar a retradução como crítica, espaço de reflexão sobre o fazer poético. Parece consenso nos atuais estudos que o próprio ato tradutório seja também um ato de crítica, ato não mecânico conduzido por um sujeito historicamente situado. (FALEIROS; MATTOS, 2017, p. 10)

No próximo item discutiremos como a percepção da retradução como atividade crítica se relaciona com a reflexão e o aprendizado sobre a língua e a literatura estrangeiras no contexto universitário.

A retradução como espaço de reflexão sobre língua e literatura

Conforme apontado anteriormente, o ato de retraduzir pressupõe a relação com as traduções precedentes, pois a própria existência da retradução, a nosso ver, implica uma tradução anterior. Nessa mesma direção, Faleiros & Mattos (2017, p. 36) destacam que a retradução é uma atividade dialógica, relacional: “no espaço da retradução estão postos em relação não apenas os tradutores e traduções, mas também diferentes maneiras de se lidar com o texto traduzido e com o ato (re) tradutório”. Isso quer dizer que o contexto (cultural, social, espacial) em que a retradução é feita, os tradutores que a realizam, com suas visões, conhecimentos e experiências de leitura e de escrita, exercem grande influência no processo de retraduzir e, conseqüentemente, no produto da retradução. Paralelamente, Cardozo (2014, p. 239) afirma que a tradução é relacional na medida em que “o tradutor *relaciona* línguas, textos, culturas e, portanto, diferentes sujeitos, diferentes tempos. Diferentes contextos políticos, sociais, ideológicos, diferentes tradições editoriais, literárias, tradutórias etc.” Pensando na retradução, a relação exposta por Cardozo (2014) se torna ainda mais evidente, pois, como dissemos anteriormente, a retradução pressupõe uma tradução anterior, o que engendra uma conexão entre ambas. Todas as relações presentes na tradução se refazem na retradução, porém, nesta, as traduções anteriores também se conectam e se fazem presentes, explícita ou implicitamente, na nova tradução.

Em nosso contexto de análise, a retradução do poema *Vénus Anadyomène* feita por estudantes do curso de Letras-Francês, o processo relacional descrito por Cardozo (2014) se reconfigura, revelando especificidades que influenciam diretamente no produto, na nova tradução. As relações entre línguas, textos, culturas, sujeitos e tempos na tradução tomam uma nova dimensão, uma vez que se trata de estudantes, com pouca ou nenhuma experiência tradutória. No que diz respeito às relações entre as línguas, conforme exposto anteriormente, trata-se de estudantes que, ao mesmo tempo em que estão aprendendo a língua francesa pela primeira vez, necessitam desenvolver a capacidade de, não apenas interpretar o poema, mas também decodificar o idioma. Nesses casos, a tradução de algumas palavras, por meio de anotações em português no texto em francês, pode surgir como um apoio para a decodificação do idioma estrangeiro, logo, também para a interpretação do texto poético.

Uma nova dimensão na relação entre textos também se configura, uma vez que, por serem alunos do último ano do curso, já tiveram disciplinas de literatura francesa, podem ter lido algum outro poema do autor, ou terem uma noção da relevância do poeta, seu contexto histórico e características de suas obras. Nesse sentido, a relação entre textos na retradução se configura como intertextualidade e revela uma interdisciplinaridade que pode se manifestar na tradução de cada aluno. Outra forma de se relacionar textos em contexto acadêmico se dá pela leitura de outros autores, franceses ou não, que podem influenciar o trabalho de leitura e interpretação; em outras palavras, alunos que possuem o hábito de ler, possuem, em geral, maior sensibilidade interpretativa, pois já desenvolveram uma capacidade de relacionar conhecimentos, interpretar metáforas e referências. Essa formação do leitor por meio da relação entre diferentes textos, nos remete à noção de *Bildung* e já foi debatida por diversos pensadores da tradução, como Goethe e Schleiermacher² que veem, a partir de diferentes perspectivas, o ato de traduzir como um

2 Para maiores detalhes sobre a relação entre a tradução e a noção de *Bildung* – ou formação – ver o trabalho de Goethe citado por Faleiros & Mattos (2017): GOETHE, J. W. “Três trechos sobre a tradução”. In: HEIDERMANN, W. (Org.). *Clássicos da teoria da tradução: alemão-português*. Florianópolis, UFSC, 2010. E também a obra de Schleiermacher: SCHLEIERMACHER, F. D. E. “Sobre os diferentes métodos de tradução”. In: HEIDERMANN, W. (Org.). *Clássicos da teoria da tradução*. Florianópolis: UFSC, 2010.

ato formador do indivíduo, seja para aquele que traduz, que trabalha e enriquece a sua própria língua, seja para o leitor, que passa a conhecer novas culturas por meio de autores estrangeiros. No contexto que estamos debatendo, essa leitura de outros textos se dá, na maior parte das vezes, por meio de traduções, uma vez que não se pressupõe que os estudantes sempre leiam textos literários no idioma original. Por fim, o aluno pode recorrer a uma tradução já publicada do poema em estudo, e que será posteriormente traduzido por ele, não tanto para encontrar soluções para problemas tradutórios, mas para tentar construir a interpretação, visto que, como dissemos anteriormente, o aprendizado da língua estrangeira se dá concomitantemente à leitura do poema em língua estrangeira e à atividade de tradução. Essa atitude, contudo, foi desestimulada no contexto do nosso curso, a fim de evitar que a leitura prévia das traduções publicadas não interferisse na criatividade dos estudantes no momento da escrita.

Sobre a relação entre culturas, esta se dá não somente na dicotomia entre contexto do país de origem e contexto do país da tradução, como ocorreria no processo de tradução “convencional”, mas também na cultura geral de cada estudante e nas suas vivências enquanto sujeitos. Ambos os alunos, cujas traduções analiso neste trabalho, declararam que não tinham o costume de ler poesia. Mais uma vez, a prática de tradução, mesmo que como um exercício inserido no currículo de uma disciplina, se aproxima do conceito de *Bildung*, pois propicia aos estudantes a possibilidade de compreender de forma profunda o poema e, mais ainda, recriá-lo.

A relação entre sujeitos se configura por meio da leitura de tradutores consagrados, de épocas e contextos diferentes, como Augusto de Campos e Ivo Barroso, cujas traduções comentaremos a seguir. Esses tradutores também se constituem como sujeitos dentro do sistema literário brasileiro, justamente por seu trabalho, reconhecimento e contribuição para a literatura estrangeira traduzida no país. Isso é relevante na medida em que tais tradutores acabam se tornando parâmetros, seja para boas, seja para más traduções a partir da experiência de cada aluno. Outra forma de relação entre sujeitos, específica da situação que estamos analisando, é o fato de as traduções serem feitas em sala de aula, logo, os alunos acabam trocando ideias, emprestando dicionários e comentando, ao final

das aulas, as soluções e dificuldades encontradas a cada estrofe. Vale notar que os alunos deveriam traduzir sempre uma estrofe por aula, logo, tinham 1h40 para propor uma tradução. Na primeira aula, antes de iniciar a tradução, foi feita a leitura do texto em francês, houve a discussão sobre as características do autor, seu contexto e as possíveis interpretações de imagens e metáforas presentes no texto.

Outra relação apontada por Cardozo (2014) e que se reconfigura no contexto da retradução em ambiente acadêmico se dá entre os tempos, que levanta questionamentos não só sobre a cronologia, a anacronia, a distância, mas também sobre a pertinência e relevância da obra frente a mudanças de valores da sociedade, como questões de gênero, orientação sexual, o tratamento dos animais, entre outros fatores que surgem na discussão de um texto literário que se distancia, literalmente, da realidade contemporânea de estudantes de 20 anos. A temporalidade dos textos também se mostra no nível lexical, por meio de expressões ou termos antiquados, o que gera discussões sobre a necessidade (ou não) de se modernizar o texto, de modo a aproximá-lo (ou não) dos leitores contemporâneos; dessa forma, o texto se ressignificaria, tornando-se mais próximo através das escolhas lexicais na retradução.

Quando aludimos ao conceito de *Bildung*, de formação do leitor por meio do exercício da tradução e do trabalho analítico que ele exige, dissemos que uma das consequências seria o desenvolvimento de uma capacidade de compreensão aprofundada do texto, que não se limita à decifração do código em língua estrangeira, mas que chega ao entendimento do poema enquanto manifestação artística. Bem, a associação entre (re)tradução e compreensão, em um nível mais amplo, também aparece nas reflexões de Faleiros & Mattos (2017, p. 35) “uma obra é cada vez mais compreendida (ou mais amplamente compreendida) quanto mais traduções há nela, visão que traz a ideia de que tradução é crítica e, como tal, engendra um modo de ver e dizer o texto”. Como se vê, o ato de retraduzir suscita inúmeras perspectivas de debate, a seguir, analisaremos os resultados de uma experiência de retradução em contexto acadêmico.

A retradução na sala de aula

Tendo em vista o que discutimos no item anterior, isto é, que a (re) tradução suscita novas relações linguísticas, textuais, culturais, temporais e que, além disso, possibilita a formação de leitores e a ampliação dos níveis de compreensão da obra, passemos à leitura e análise das traduções realizadas por dois estudantes da disciplina de Prática de tradução II do curso de Bacharelado em Língua e Cultura Francesas da Universidade Estadual de Londrina.

O poema traduzido, *Vénus Anadyomène*, de Arthur Rimbaud, possui uma vasta fortuna crítica e é recorrentemente lido e estudado em aulas de literatura francesa, justamente por ser um dos mais emblemáticos do estilo revolucionário (e incendiário) de Rimbaud. Sobre o projeto de tradução, foram dadas algumas instruções aos alunos: manutenção do esquema de rimas abab / cddc nos quartetos e eef / gfg nos tercetos do soneto, além da manutenção do tamanho dos versos, com 12 sílabas cada. Outros elementos estruturais da poesia como como acentos, pausas, ritmo (aliterações, assonâncias) não foram considerados para essa primeira versão da tradução, feita em sala de aula. Os estudantes tinham acesso a dicionários online de português (Caldas Aulete)³, dicionários de francês (Larousse)⁴ e aqueles disponíveis no portal Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales, dentre os quais o Trésor de Langue Française⁵, e dicionários de rimas (Rhymit)⁶. Os alunos também tinham acesso à internet para pesquisas, contudo, foram orientados a não ler traduções do poema antes de realizarem suas próprias. Conforme mencionado anteriormente, essa orientação serviu para que as traduções dos estudantes fossem as mais espontâneas possíveis, sem interferências de outros tradutores, além disso, a leitura das traduções publicadas poderia servir como apoio nos trechos que oferecessem maior dificuldade, o que atrapalharia o trabalho de criatividade de cada aluno.

3 <http://www.aulete.com.br/>

4 <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

5 <https://www.cnrtl.fr/definition/>

6 <https://www.rhymit.com/pt/>

No quadro abaixo foram incluídos o texto de partida em francês, as traduções feitas pelos alunos (Estudante 1 e Estudante 2) e duas traduções publicadas no Brasil (Augusto de Campos, 1993 e Ivo Barroso, 1994). Conforme comentado anteriormente, essas traduções foram lidas e analisadas pelos alunos somente depois que cada um havia finalizado sua tradução. Faleiros & Mattos (2017) chegam a discutir essa questão, dizendo que a comparação com as traduções precedentes, a correção de erros e a utópica busca pela superação ou tradução perfeita são inquietudes inerentes à retradução. Os autores refletem ainda acerca da importância simbólica que uma determinada tradução adquire devido ao status de “grande tradução”, as chamadas traduções hegemônicas, que ocupam um lugar de referência e reverência num determinado sistema literário. Vale dizer que os alunos tinham ciência de que havia traduções publicadas desse poema e que fariam a leitura delas ao término da atividade. A leitura *a posteriori* evita interferências, fomentando a criatividade por meio da escrita, e se configura como um exercício crítico por meio da leitura e comparação das traduções feitas por eles mesmos e aquelas feitas por tradutores consagrados.

Texto de partida:
Vénus Anadyomène – Arthur Rimbaud, 1870

Comme d'un cercueil vert en fer blanc, une tête
De femme à cheveux bruns fortement pommadés
D'une vieille baignoire émerge, lente et bête,
Avec des déficits assez mal ravaudés;

Puis le col gras et gris, les larges omoplates
Qui saillent ; le dos court qui rentre et qui ressort;
Puis les rondeurs des reins semblent prendre l'essor;
La graisse sous la peau paraît en feuilles plates;

L'échine est un peu rouge, et le tout sent un goût
Horrible étrangement ; on remarque surtout
Des singularités qu'il faut voir à la loupe...

Les reins portent deux mots gravés: Clara Venus;
- Et tout ce corps remue et tend sa large croupe
Belle hideusement d'un ulcère à l'anus.

**Texto de chegada 1:
Vênus Anadiômene – Estudante 1, 2018**

Como de um caixão verde com ferros brancos, um rosto
Feminino com cabelos castanhos bem oleosos
Surge da velha banheira, lento e maldisposto,
Com defeitos completamente horrorosos;

Em seguida, o colo cinzento e gordo, as amplas omoplatas
Que sobressaem; as costas curtas que voltam e que relevam;
Então, parece que as curvas dos rins se elevam;
A gordura sob a pele parece folhas chatas;

A espinha avermelhada, e o todo sente-se curiosamente
Um gosto horrível; observa-se especialmente
Singularidades que se deve com a lupa mirar...

Nos rins dois nomes estão gravados: Clara Vênus;
- E todo esse corpo a se mexer e sua traseira a esticar
A bela repugnância de uma úlcera no ânus.

**Texto de chegada 2:
Vênus Anadiômene – Estudante 2, 2018**

Como de um caixão esverdeado em ferro embranquecido, uma
[cabeça
De uma mulher com cabelos castanhos em forte moldar
De uma velha banheira emerge, estupidamente lerdaça,
Com dificuldade de se remendar;

Mas o colo gordo e grisalho, as largas omoplatas
Que salientam; as costas encurtadas ao sair e entrar;
Mas as curvas dos rins tomam um medrar;
A gordura sob a pele parece em folhas chatas;

O espinhal um pouco avermelhado, e o gosto que em tudo sente
Horivelmente estranho, percebe-se, principalmente,
As singularidades que são necessárias ver à lupa...

Os rins carregam duas palavras esculpidas: Clara Vênus;
- O quadril exageradamente largo e todo esse corpo
A terrível beleza de uma úlcera no ânus.

Texto de chegada 3:
Vênus Anadiômene – Augusto de Campos, 1993

Como de um verde túmulo em latão o vulto
De uma mulher, cabelos brunos empastados,
De uma velha banheira emerge, lento e estulto,
Com delícias bastante mal dissimulados;

Do colo graxo e gris saltam as omoplatas
Amplas, o dorso curto que entra e sai no ar;
Sob a pele a gordura cai em folhas chatas,
E o redondo dos rins como a querer voar...

O dorso é avermelhado e em tudo há um sabor
Estranhamente horrível; notam-se, a rigor,
Particularidades que demandam lupa...

Nos rins dois nomes só gravados: Clara Venus;
- E todo o corpo move e estende a ampla garupa
Bela horrorosamente, uma úlcera no ânus.

Texto de chegada 4:
Vênus Anadiomene – Ivo Barroso, 1994

Qual de um verde caixão de zinco, uma cabeça
Morena de mulher, cabelos emplastados,
Surge de uma banheira antiga, vaga e avessa,
Com déficits que estão a custo retocados.

Brota após grossa e gorda a nuca, as omoplatas
Anchas; o dorso curto ora sobe ora desce;
Depois a redondez do lombo é que aparece;
A banha sob a carne espria em placas chatas;

A espinha é um tanto rósea, e o todo tem um ar
Horrendo estranhamente; há, no mais, que notar
Pormenores que são de examinar-se à lupa...

Nas nádegas gravou dois nomes: Clara Vênus;
-- E o corpo inteiro agita e estende a ampla garupa
Com a bela hediondez de uma úlcera no ânus.

Ambos os estudantes procuraram fazer a tradução obedecendo à estrutura das métricas e das rimas em cada estrofe, isto é, as soluções tradutórias propostas tentaram dar conta de elementos formais e também do sentido das palavras. Isso é relevante na medida em que fica claro para os alunos que não há separação entre forma e conteúdo na tradução de poesia. Nessa direção, afirma Laranjeira (2003, p. 29-30)

Não se pode, pois, separar na prática nem na teoria da tradução poética, a forma do fundo. Muito menos ver o conteúdo como elemento traduzível e a forma – esse adorno que poetizaria o fundo – como intraduzível. [...] Traduzir o poema é trabalhar a língua de chegada para se obter uma relação semelhante a nível de significantes que acarretará uma significância correlata à do poema original.

A noção de significância desenvolvida por Laranjeira (2003) pode ser definida como a capacidade da tradução de produzir sentidos, ultrapassando a referencialidade exterior do texto. Esse conceito é fundamental para a tradução de todo o poema e pode ser percebido logo na primeira estrofe, em que as palavras *tête / bête* são traduzidas por *rosto / maldisposto* pelo Estudante 1 (E.1) e por *cabeça / lerdaça* pelo Estudante 2 (E.2). Nota-se que o Estudante 1 explorou o efeito e a reprodução das rimas de forma mais satisfatória que o Estudante 2, que se ateve mais ao sentido referencial da palavra *tête*, traduzindo-a literalmente por *cabeça*, o que dificultou a manutenção da rima com a palavra *lerdaça*.

Avançando para a segunda estrofe, temos as traduções do primeiro verso:

Puis le col gras et gris, les larges omoplastes

Em seguida, o colo cinzento e gordo, as amplas omoplatas (E. 1)

Mas o colo gordo e grisalho, as largas omoplatas (E.2)

Nenhum dos dois tradutores aprendizes foi capaz de manter o verso alexandrino, ultrapassando as 12 sílabas, contudo, algumas soluções propostas merecem ser analisadas mais detidamente. No verso original percebe-se uma aliteração entre *gras / gris*. O Estudante 1 deslocou a aliteração para outro local do verso, com as palavras *amplas omoplatas*, o que demonstra uma estratégia de compensação na tradução. Já o Estudante 2 optou por traduzir *gris* por *grisalho*, o que confere à cor um sentido mais amplo e metafórico de velhice, pois, fora da linguagem poética, *grisalho* não seria utilizado para designar a cor do colo; neste verso, porém, o termo assume um caráter metonímico, produzindo um novo efeito de sentido, uma nova significância.

Quanto à tradução da terceira estrofe, destaca-se o fato de ambos os alunos terem deslocado e rearranjado a posição das palavras em relação ao texto de partida, o que demonstra o esforço de recriar as rimas em português, principalmente o Estudante 1, que move a palavra *goût* do primeiro para o segundo verso da estrofe – *gosto* –, ao mesmo tempo em que troca o advérbio *étrangement* do segundo verso para o primeiro – *curiosamente* –. Já o estudante 1 constrói uma rima ao rimar *sente / principalmente*, recriando o efeito existente no poema original, que rima *goût / surtout*. Vejamos as duas traduções abaixo:

*L'échine est un peu rouge, et le tout sent un goût
Horrible étrangement □ on remarque surtout
Des singularités qu'il faut voir à la loupe...*

A espinha avermelhada, e o todo sente-se curiosamente
Um gosto horrível; observa-se especialmente
Singularidades que se deve com a lupa mirar...
(E. 1)

O espinhal um pouco avermelhado, e o gosto que em tudo sente
Horriavelmente estranho, percebe-se, principalmente,
As singularidades que são necessárias ver à lupa...
(E. 2)

A última estrofe, que conclui o poema revolucionário de Rimbaud, possuem alguns dos versos mais famosos e discutidos de sua obra. Neles, o poeta evidencia, de forma violenta e grotesca, a destruição e desconstrução dos ideais de beleza representados pela imagem da Vênus nas artes. Nesse sentido, vale dizer que os alunos, antes de iniciarem a tradução, já haviam lido obras de Rimbaud nas aulas de literatura francesa e, durante a leitura analítica do poema em sala, foi apresentada a imagem do quadro *O nascimento de Vênus* de Sandro Botticelli, de modo a oferecer mais um contexto para a interpretação do poema de Rimbaud. Com relação às traduções propostas pelos estudantes, destaca-se a recriação do efeito brutal que o poema possui, reconstruindo, em português, a sua significância. Em ambas as traduções é possível perceber as imagens do grotesco, e o contraste extremo de *belle hideusement* pode ser percebido em *bela repugnância*, na tradução do Estudante 1, e *terrível beleza* na tradução do Estudante 2.

*Les reins portent deux mots gravés: Clara Venus;
- Et tout ce corps remue et tend sa large croupe
Belle hideusement d'un ulcère à l'anus.*

Nos rins dois nomes estão gravados: Clara Vênus;
- E todo esse corpo a se mexer e sua traseira a esticar
A bela repugnância de uma úlcera no ânus.
(E. 1)

Os rins carregam duas palavras esculpidas: Clara Vênus;
- O quadril exageradamente largo e todo esse corpo
A terrível beleza de uma úlcera no ânus.
(E.2)

Conforme exposto neste trabalho, as traduções publicadas de Augusto de Campos e Ivo Barroso foram lidas após a finalização das traduções por parte dos estudantes. Tal leitura teve como objetivo fomentar uma discussão crítica sobre a tradução, analisando as diferentes estratégias e estilos de cada tradutor. Além disso, a análise das traduções acabou se tornando um exercício de autorreflexão, pois os alunos conseguiram

vislumbrar pontos positivos em suas próprias traduções, o que, a princípio, lhes figurava como uma tarefa quase impossível. As traduções publicadas são praticamente contemporâneas, porém, contêm diferenças significativas quanto ao estilo e ao próprio projeto de tradução de cada tradutor. Esse fato foi discutido durante a análise das traduções, deixando claro para os alunos que, em tradução, não há versões definitivas, fato que os estudiosos sobre a retradução têm mostrado ao longo dos séculos, e que estudantes de Letras puderam observar na prática.

Considerações finais

Por meio deste breve ensaio, tentamos iniciar uma discussão sobre as potencialidades da (re)tradução no contexto acadêmico para além do aprendizado de uma língua estrangeira, como tradicionalmente tem ocorrido nas universidades há séculos, em maior ou menor intensidade. De acordo com Nord (2016), a tarefa de traduzir exige uma série de competências. A competência no uso da língua nativa e da língua estrangeira pôde ser observada no contexto analisado devido ao fato de a (re)tradução ser um trabalho de (re)escrita que exige a interpretação do texto na língua de partida e a recriação do texto na língua de chegada; o exercício da competência cultural pôde ser percebido na pesquisa e contextualização da obra e do autor, bem como na discussão sobre o quadro de Boticelli. No que diz respeito à capacidade de relacionar diferentes conhecimentos e áreas, os estudantes já tinham assistido a aulas de literatura francesa e usaram esses conhecimentos para fazer uma leitura crítica do texto e propor traduções com base nesses conhecimentos, por fim, a competência técnica descrita por Nord (2016) foi trabalhada no uso de dicionários específicos, como o dicionário de rimas, e a pesquisa em dicionários mais completos, como o *Trésor de Langue Française* e o portal *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*, que disponibiliza dicionários de diferentes épocas. A consulta (e o conhecimento) de dicionários de língua portuguesa também foi crucial para a atividade e o enriquecimento vocabular dos estudantes. Como afirma Nord (2016), o conhecimento e uso dessas

ferramentas e recursos auxilia o tradutor, seja ele experiente ou não, a fazer escolhas mais balizadas e satisfatórias.

No que se refere às análises das traduções dos estudantes, é possível verificar algumas inconsistências, principalmente no que se refere à métrica, contudo, é inegável que as traduções propostas são produto de um grande esforço intelectual e apresentam diversas soluções criativas. Por se tratar de um contexto bastante particular, ou seja, a disciplina não tem como objetivo formar tradutores profissionais, mas introduzi-los a esse universo, vê-se que o ato de retraduzir suscita e exige uma série de capacidades e habilidades condizentes com o contexto de ensino-aprendizagem de um curso universitário, dentre os quais o desenvolvimento do pensamento crítico, da pesquisa, da escrita, da leitura e da criatividade.

Por fim, percebemos que a (re)tradução se configura como um exercício de criação e de crítica literária que pode ser utilizado como uma ferramenta no ensino de língua e literatura estrangeiras. A leitura crítica e a (re)escrita criativa subjazem às traduções realizadas pelos alunos e tais elementos podem ser explorados em cursos de Letras, pois, como dissemos, a retradução é o produto de um processo que exige diversas habilidades e relaciona diversos conhecimentos desses indivíduos em formação. A retradução de obras literárias em contexto acadêmico exige do aluno o conhecimento da língua materna, da língua estrangeira e de literatura, dessa forma, o exercício de retradução se configura como uma atividade essencialmente interdisciplinar. Faleiros & Mattos (2017) compreendem a retradução como releituras e reescritas, dessa forma, o ato de (re)traduzir em sala de aula evoca uma série de potencialidades que ainda precisam de maiores debates, o que buscamos iniciar por meio deste trabalho.

Referências

BERMAN, A. La retraduction comme espace de la traduction. In: *Palimpsestes*, n. 4. Paris: Sorbonne Nouvelle, 1990, p. 1-9.

CAMPOS, A. de. *Rimbaud livre*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

CARDOZO, M. M. Tradução como prática e crítica de uma razão relacional. *In: Cadernos de tradução*, n. especial. Florianópolis, 2014, p. 235-250.

FALEIROS, A.; MATTOS, T. *A retradução de poetas franceses no Brasil: de Lamartine a Prévert*. São Paulo: Rafael Copetti, 2017.

LARANJEIRA, M. *Poética da tradução*. São Paulo: Edusp, 2003.

NORD, C. *Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática*. Tradução de Meta E. Zipser *et al.* São Paulo: Rafael Copetti, 2016.

RIMBAUD, A. *Poésies*. Une saison en enfer. Illuminations. Paris: Gallimard, 1999.

RIMBAUD, A. *Poesia completa*. Tradução de Ivo Barroso. Rio de Janeiro: Topbooks, 2009.

SOBRE A LEGENDAGEM DE PALAVRAS E EXPRESSÕES-
TABU: PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO DOS TABUS
LINGUÍSTICOS MORAIS¹

Willian Henrique Cândido Moura
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Gisele Tyba Mayrink Redondo Orgado

There is no such thing as an absolute taboo
(ALLAN; BURRIDGE, 2006)

Introdução

O uso cada vez mais frequente de palavras e expressões-tabu na vida cotidiana apresenta reflexos em diversas instâncias da sociedade contemporânea, em especial nos meios de comunicação, no cinema e na literatura. Foi essa premissa que nos motivou a iniciar este trabalho, pois entendemos que tais palavras e expressões-tabu são partes integrantes das línguas e da linguagem e, por isso, consideradas neste texto sob a designação de tabus linguísticos.

O aumento da utilização dos tabus linguísticos nos âmbitos que acabamos de mencionar chama a nossa atenção também para a importância de

1 Este artigo é resultante da pesquisa de mestrado intitulada *A tradução de tabus linguísticos morais na legendagem e na dublagem do filme Todo sobre mi madre, de Pedro Almodóvar* (MOURA, 2020), desenvolvida com bolsa do CNPq e defendida na Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PGET-UFSC).

considerá-los na perspectiva dos Estudos da Tradução, haja vista que esse tipo de reflexão, infelizmente, nem sempre é tomado com objetividade dentro da academia, provavelmente devido ao caráter transgressor que as discussões sobre esse assunto apresentam², pois, por mais redundante que possa parecer, ainda há certo tabu em estudar e falar abertamente a respeito de tabus.

Com base nesse argumento, pretendemos neste artigo apresentar com objetividade algumas considerações sobre os tabus linguísticos, partindo, dentro do possível, do resgate de sua origem e definição dentro do complexo sistema linguístico-cultural que o engloba. Destarte, realizamos um levantamento bibliográfico sobre os tabus linguísticos e elencamos classificações existentes sobre o tema a fim de nortear a nossa pesquisa a partir de estudos anteriores. De modo complementar, discutimos algumas considerações acerca da legendagem de tabus linguísticos e dos aspectos concernentes à manipulação nessa modalidade de tradução audiovisual.

Visando contribuir com a literatura da área em português brasileiro, apresentamos a nossa proposta de classificação de tabus linguísticos morais/impróprios, desenvolvida com o objetivo de estabelecer uma sistemática atual, tendo em vista que as classificações identificadas em língua portuguesa são anacrônicas e não condizem com o período em que nos encontramos, como exposto anteriormente. Acreditamos que as nomenclaturas e as definições propostas poderão ser empregadas em pesquisas acadêmicas futuras, tendo em vista que “o tabu está presente na vida do ser humano de todas as épocas; forma parte do processo de imersão do sujeito na linguagem, de sua relação com as coisas, da compreensão do signo com relação ao que indica e das mudanças que essa relação supõe” (CALVO SHADID, 2011, p. 125, tradução nossa³).

2 Wajnryb (2005) aborda que os palavrões são um tema que não despertam o interesse daqueles que estudam a natureza da linguagem, principalmente se compararmos com a quantidade de pesquisas cujos temas de investigação concernem aos aspectos gramaticais, por exemplo.

3 No original: “*el tabú está presente en la vida del ser humano de todas las épocas; forma parte del proceso de inmersión del sujeto en el lenguaje, de su relación con las cosas, de la comprensión del signo en relación con lo que indica. y de los desplazamientos que esta relación supone*” (CALVO SHADID, 2011, p. 125).

Algumas considerações sobre o tabu: origem e significado

A sociedade está em constante transformação, assim como a linguagem que se atualiza e se modifica diariamente. Essas mudanças no meio social fazem com que assuntos-tabu passem a não ter mais esse caráter em determinadas épocas e determinadas culturas, pois assim como a sociedade, o tabu também está em constante transformação. Da mesma forma, o oposto também ocorre e novos temas que antes não eram considerados tabus começam a adquirir tal conotação.

Ullmann (1964), Guérios (1979), Arango (1991), Allan e Burridge (2006) e Calvo Shadid (2011) expõem que a palavra “tabu⁴” é originária da Polinésia, mais especificamente do reino de Tonga, e, por meio do navegador inglês James Cook, adentrou a língua inglesa, passando a ter utilidade e reconhecimento nas demais línguas ocidentais. Calvo Shadid (2011) menciona que nas memórias publicadas pelo capitão Cook, em 1784, o termo tabu era utilizado pelos polinésios para se referir, em todos os casos, às coisas que não podiam ser tocadas e, em geral, ao proibido.

Tomando essa concepção como base, Freud (2012, p. 26) estabelece duas direções para o significado de tabu:

Por um lado, quer dizer “santo, consagrado”; por outro, “inquietante, perigoso, proibido, impuro”. O contrário de “tabu”, em polinésio, é “noa”, ou seja, “habitual, acessível a todos”. Assim, o tabu está ligado à ideia de algo reservado, exprime-se em proibições e restrições, essencialmente. A nossa expressão “temor sagrado” corresponde frequentemente ao sentido de “tabu”.

Nesse sentido, Allan e Burridge (2006, p. 1, tradução nossa) salientam que “os tabus surgem de restrições sociais no comportamento do indivíduo que podem causar desconforto, mal ou dano”⁵. Trata-se,

4 Freud (2012) discute que “tabu” é uma palavra polinésia cuja própria tradução já apresenta dificuldades, pois, nas línguas ocidentais, não possuímos o conceito por ela designado.

5 No original: “*Taboos arise out of social constraints on the individual’s behaviour where it can cause discomfort, harm or injury*” (ALLAN; BURRIDGE, 2006, p. 1).

portanto, de toda uma série de restrições a que a sociedade (as pessoas, nós) está submetida. “Isso ou aquilo é proibido, não sabemos por quê, e também não lhes ocorre fazer a pergunta; eles apenas as cumprem como algo óbvio, e estão convencidos de que uma transgressão será punida automaticamente, de forma severa” (FREUD, 2012, p. 29).

Como elencamos, em sua concepção, tabu significa sagrado-proibido ou proibido-sagrado e

vem a ser qualquer abstenção ou proibição de pegar, matar, comer, ver, dizer qualquer coisa sagrada ou temida. Cometendo-se tais atos, ficam sujeitos a desgraças a coletividade, a família ou o indivíduo. Assim, existem objetos-tabu, que não devem ser tocados; lugares-tabu, que não devem ser pisados ou apenas de que se não deve avizinhar; ações-tabu, que não devem ser praticadas; e **palavras-tabus, que não devem ser proferidas**. Além disto, há pessoas-tabus e situações ou estados-tabus. (GUÉRIOS, 1979, p. 1, grifos nossos)

Sendo assim, Calvo Shadid (2011, p. 123, tradução nossa) discute que o tabu pode ser explicado “como um sistema de proibições, crenças, atitudes e valores subjacentes nas sociedades e a variedade de mecanismos sociais que o controlam”⁶, ou, ainda, como simplifica Ullmann (1964, p. 425), “o termo tem um significado muito extenso; mas, em geral, significa que uma coisa é proibida”.

O tabu linguístico: algumas classificações em língua portuguesa

Como nosso objetivo principal é propor uma nova classificação para os tabus linguísticos morais em língua portuguesa, elencamos a seguir algumas classificações antigas que serviram como aporte teórico para a elaboração da nossa proposta.

6 No original: “*como un sistema de prohibiciones, creencias, actitudes y valores que subyacen en las sociedades, y la variedad de mecanismos sociales que lo controlan*” (CALVO SHADID, 2011, p. 123).

Destacamos que a partir da origem da palavra “tabu”, de seu significado inicial e da consolidação da Linguística como uma disciplina científica, estudiosos e estudiosas da linguagem se dedicaram a pesquisar os tabus como um fenômeno linguístico. Na Linguística, inicialmente surgiram pesquisas em Dialetoлогия, Lexicografia e Semântica que tinham como cerne o tema dos tabus, sua catalogação, variação, diacronia e as relações de sentido. Posteriormente, a Linguística Aplicada e a Sociolinguística passaram a dar mais atenção ao assunto, acrescentando às pesquisas o perfil do sujeito, a função e o contexto de utilização dos tabus.

Acerca dos tabus linguísticos, Guérios (1979) apresenta uma classificação que se divide em dois tipos: os tabus linguísticos próprios e os tabus linguísticos impróprios. Os tabus linguísticos próprios incidem na “proibição de dizer certo nome ou certa palavra, aos quais se atribui poder sobrenatural, e cuja infração causa infelicidade ou desgraça” (GUÉRIOS, 1979, p. 5). Por sua vez, os tabus linguísticos impróprios incidem na “proibição de dizer qualquer expressão imoral ou grosseira” (GUÉRIOS, 1979, p. 5). Com base nessa definição, esse autor destaca que sua pesquisa versa sobre os tabus linguísticos próprios, ou seja, aqueles tabus de superstição, e classifica-os da seguinte forma:

1. tabus em nomes de pessoas;
2. tabus em nomes de parentes;
3. tabus em nomes de autoridades;
4. tabus em nomes religiosos;
5. tabus em nomes de mortos;
6. tabus em nomes de animais;
7. tabus em nomes dos membros do corpo humano;
8. tabus em nomes de lugares e circunstâncias;
9. tabus em nomes de doenças e defeitos físicos;
10. tabus em nomes de alimentos;
11. tabus em nomes vários.

A partir dessa classificação, Guérios (1979) faz um levantamento e uma descrição detalhada dos tabus linguísticos próprios⁷, partindo das mais variadas línguas e culturas, os meios linguísticos utilizados para substituir o tabu e como este deve ser proferido (ou não) socialmente.

Por sua vez, Ullmann (1964) propõe uma classificação para os tabus da linguagem em três grandes grupos, de acordo com a motivação psicológica que está por trás deles:

1. Tabus de Medo: envolvem os pavores tidos dos seres sobrenaturais, nomes de espíritos diabólicos, nomes de criaturas e coisas vulgares dotadas de qualidades sobrenaturais. Proibições acerca de nomes de animais e de nomes de objetos inanimados tornam-se tabus da mesma maneira, pois fazem com que sejam impostas interdições tabus frequentes sobre os seus nomes. (p. 427-429).

2. Tabus de Delicadeza: diz respeito aos assuntos desagradáveis, tais como as doenças e a morte, as deficiências físicas e mentais e as ações criminosas, como trapacear, roubar e matar. Em geral, é uma tendência humana evitar falar diretamente sobre esses assuntos, sendo tratados, em muitos casos, por meio de eufemismos (p. 429-432).

3. Tabus de Decência: implicam três esferas que são mais diretamente afetadas por este tipo de tabu, o sexo, certas partes e funções do corpo e os juramentos. O sentido de decência e pudor vem sendo, através dos tempos⁸, uma ampla fonte de tabus e eufemismos (p. 432-434).

7 Para mais detalhes sobre os tabus linguísticos próprios e exemplos das onze categorias mencionadas, consultar o trabalho de Guérios (1979).

8 Acrescentamos que essa evolução do uso e do sentido dos tabus linguísticos pode ser comprovada a partir de uma perspectiva diacrônica e semântica, como os exemplos expostos por Ullmann (1964); sob a ótica sociocultural da Sociolinguística, como elenca Preti (1983, 1984) e Monteiro (2002); a partir de estudos da Psicanálise, como o exposto por Arango (1991) e Freud (2012); da Lexicografia, como o dicionário de Souto Maior (1980) e baixo o prisma da Morfologia (ancorada pela Sintaxe, Semântica e Fonologia), como apresentado no trabalho de Guedelha (2011).

Outro autor que discorre sobre a temática, é Preti (1983, 1984). Em seu estudo, **denomina como linguagem proibida os tabus linguísticos morais**, tais como os vocábulos obscenos, a linguagem erótica, os palavrões, as gírias, as blasfêmias e o discurso malicioso, porque “se apresentam como formas linguísticas estigmatizadas e de baixo prestígio, condenadas pelos padrões culturais, o que as transformou, com poucas exceções, em tabus linguísticos” (PRETI, 1983, p. 3), pois estão atrelados a “**toda uma ideologia moral de uma época**” (PRETI, 1984, p. 39, grifos nossos).

Partindo dessa designação, no Brasil, Preti (1983) estabeleceu critérios para delimitar o que considera como pertencente à linguagem grosseira ou obscena, justificando que tais critérios não são dogmáticos, pois há termos que não se encaixam na classificação, ou se encaixam em mais de um item, como algumas gírias, por exemplo. A seguir, elencamos os critérios de Preti (1983):

1. Vocábulos que expressam ofensa (injúria ou blasfêmia), comumente conhecidos como “palavrões”.
2. Vocábulos que representam tabus sexuais ou escatológicos de forma mais direta, através de termos e expressões de uso popular ou imagens de fácil compreensão.
3. Vocábulos que aludem às partes pudendas, aos órgãos sexuais, aos atos e coisas tidos como grosseiros.
4. Vocábulos que se referem diretamente ao ato sexual nos seus aspectos mais degradantes, particularmente aos vícios ou comportamentos sexuais de exceção.
5. Vocábulos que pressupõem também, quase sempre, contextos ou situações igualmente grosseiras ou obscenas.

Ressalvamos ainda o que Preti (1983, p. 64, grifos nossos) declara sobre **o vulgar e o obsceno serem delimitados pela época em que nos encontramos**, o que acaba por tornar a classificação dos tabus, um problema linguístico. Portanto, palavras e expressões consideradas tabus em épocas passadas, atualmente podem ou não possuir tal conotação, pois como destacam Allan e Burridge (2006), não existe algo que seja tabu para todas as pessoas, em todas as circunstâncias e para sempre. Citamos o exemplo da palavra *homossexual*, apresentada por Preti (1984, p. 36) como sendo um vocábulo da linguagem proibida que perdeu muito de sua conotação moral negativa com o passar dos anos, em função das transformações sociais. Logo, “o fenômeno da *banalização* lexical dos vocábulos técnicos referentes ao sexo, o uso abusivo do ‘palavrão’ e dos termos obscenos constituem eloquentes indícios das transformações sociais e morais de nossa época” (PRETI, 1984, p. 30, grifos do autor).

Reiteramos que nossa proposta de classificação tem como foco os tabus linguísticos morais/impróprios, portanto utilizamos como base para a construção os critérios delimitados por Ullmann (1964) para os tabus de delicadeza e decência, e os estabelecidos por Preti (1983, 1984) sobre a linguagem proibida/erótica. Como a classificação de Guérios (1979) versa sobre os tabus linguísticos próprios, de superstição, ela não foi considerada por nós como parte integrante do escopo deste artigo.

Tabus linguísticos como um problema de tradução: classificações de palavras e expressões-tabu na legendagem

Traduzir palavras e expressões-tabu é um tema passível de discussões sob diferentes perspectivas e em diferentes modalidades de tradução. Nesta seção, expomos algumas teorias e pesquisas que analisaram os tabus linguísticos na legendagem, além de elencar aspectos acerca da legendagem profissional dos tabus linguísticos que, muitas vezes, obedecem às regras impostas pelos manuais de legendagem das empresas responsáveis pela tradução audiovisual do material em questão. Como apresentamos a seguir, há casos em que a empresa estabelece glossários bilíngues com equivalentes linguísticos para palavrões e expressões-tabu. Por sua vez,

outras empresas têm como política amenizar ou omitir ao máximo esse tipo de linguagem, o que pode levar à manipulação ideológica do texto audiovisual, conforme é discutido por Díaz Cintas (2018).

Na entrevista concedida a Silva (2018) pela legendadora Talita Guimarães Sales Ribeiro, ao ser indagada sobre alguma questão socio-cultural, política ou linguística que seja importante comentar a partir de sua experiência profissional, a tradutora salienta a questão da tradução de palavrões nas legendas.

Não tenho o costume de usar palavrões como parte do meu vocabulário, mas eles são muito presentes nas legendas. Tenho de me policiar para não “atenuar” os palavrões, só por eles me parecerem agressivos demais. Há alguns anos, uma das empresas para as quais trabalho estabeleceu uma equivalência entre os palavrões em inglês e português para garantir certa consistência nas traduções, uso esse guia como base. (SILVA, 2018, p. 516)

A resposta da legendadora entrevistada vem ao encontro do que Preti (1984) já observava com relação a uma maior aceitação dos tabus linguísticos no meio audiovisual e na legendagem. “Nos filmes estrangeiros, a supressão definitiva das reticências nas legendas, para substituir os vocábulos obscenos traduzidos, mostra-nos a diminuição do tabu, até mesmo em relação à expressão visual desses vocábulos, ou seja, à linguagem escrita”⁹ (PRETI, 1984, p. 30).

Discutindo a tradução de tabus linguísticos no campo da Tradução Audiovisual, a partir do proposto por Preti (1983) sobre a linguagem proibida, Silva (2016) analisou a tradução de palavras e expressões-tabu na legendagem de três filmes hispânicos para o português brasileiro. A autora observou que todo o *corpus* selecionado para a análise se encaixava nos critérios 1 e 5 definidos por Preti, pois diziam respeito a uma

9 Alguns autores como Arango (1991, p. 11), Ávila-Cabrera (2015, p. 17), Luyken *et al.* (1991); Reid (1978) apud Díaz Cintas (2001, p. 51) discutem que costumeiramente há uma diferença no impacto entre a oralidade/escuta e a leitura de tabus, palavrões e outros termos da linguagem chula. Esses autores afirmam que o texto escrito causa um estranhamento muito maior no público (leitor/telespectador) do que quando esse texto é proferido oralmente, por exemplo.

expressão ou vocábulo com ideia ofensiva também estavam imbricados em contextos grosseiros ou obscenos. Destarte, Silva (2016, p. 65-66) selecionou, classificou e analisou os tabus linguísticos de seu *corpus* que fossem referentes à:

1. **Escatologia:** os que se referem a excrementos.
2. **Relações Sexuais:** os que remetem às diversas práticas relacionadas ao ato sexual em si ou à masturbação.
3. **Órgãos Sexuais:** os que trazem a nomenclatura chula dada a algum dos órgãos sexuais.
4. **Injúria:** os que visam ofender diretamente o interlocutor.
5. **Blasfêmias:** as expressões que advêm de palavras relacionadas à religião e que são usadas como insulto.
6. **Outras:** as expressões que não são relacionadas com categorias de palavras que normalmente geram expressões-tabu, mas que, na língua, foram convencionadas como ofensivas por algum motivo.

Outro autor que também estabeleceu uma taxonomia para esse tipo de linguagem chula na legendagem foi Ávila-Cabrera (2015). Esse autor divide sua classificação em dois grandes grupos: **as ofensas**, que dizem respeito aos palavrões e vulgarismos, os quais possuem uma conotação pejorativa e insultante na língua; e **os tabus**, que remetem a termos inapropriados ou inaceitáveis de acordo com o contexto, com a cultura, com a língua e/ou com o meio no qual estão sendo proferidos. A seguir apresentamos nossa tradução da classificação proposta por Ávila-Cabrera (2015, p. 18)

Quadro 1 - Classificação da Linguagem Ofensiva e Tabu

CLASSIFICAÇÃO DA LINGUAGEM OFENSIVA E TABU		
Categoria	Subcategoria	Tipo
Ofensa	1.1. Impropérios	1.1.1. Maldição
		1.1.2. Tom Depreciativo
		1.1.3. Insulto
		1.1.4. Juramento
	1.2. Insultos Vulgares	1.2.1. Palavrões / Frases Exclamativas
	1.3. Insultos Amenos	1.3.1. Palavras Sutis
Tabu	2.1 Nomes de Animais	
	2.2 Morte / Assassinato	
	2.3 Drogas / Consumo Excessivo de Álcool	
	2.4. Difamações Étnicas / Raciais / de Gênero	
	2.5. Sujeira / Imundície	
	2.6. Profano / Blasfêmia	
	2.7. Condição Física / Psicológica	
	2.8. Referência Sexual / Partes do corpo	
	2.9. Urina / Escatologia	
	2.10. Violência	

Fonte: Ávila-Cabrera (2015, p. 18, tradução nossa)

Enfatizamos a existência de diferentes possibilidades de classificação dos tabus linguísticos. Pelo viés dos Estudos da Tradução, reiteramos as dificuldades existentes na tradução de elementos culturais de

uma língua/cultura para outra, e do quão complexo e desafiador se dá o trabalho de quem traduz com relação a isso. Díaz Cintas (2018, p. 102) discute que “todas as culturas parecem ter uma infinidade de palavras e expressões em seu repertório lexical cuja utilização tende a ser restrita porque são consideradas tabus e ofensivas”. É nessa perspectiva que consideramos os tabus linguísticos como elementos culturais constitutivos das línguas/culturas em geral e, por isso, merecem uma atenção extra durante o ato tradutório, pois nem sempre possuem um equivalente cristalizado da língua-fonte para a língua-alvo e/ou, muitas vezes, por motivos de manipulação ideológica ou técnica acabam sendo omitidos, amenizados ou intensificados na tradução audiovisual.

Distinguindo a manipulação técnica da manipulação ideológica na tradução audiovisual, Díaz Cintas (2018, p. 92) apresenta alguns exemplos do que pode ser considerado como uma ou outra forma de manipulação. Na legendagem, a condensação de palavras devido às restrições espaço-temporais é um exemplo de **manipulação técnica**, pois é justificada mediante a necessidade dessa modalidade de diminuir o tamanho da legenda para facilitar a leitura do texto audiovisual. A manipulação técnica “não deve implicar em uma mudança significativa e deliberada do sentido, o que contradiria a natureza do texto de partida” (DÍAZ CINTAS, 2018, p. 92).

Por sua vez, recai sobre os tabus linguísticos na tradução audiovisual o discutido por Díaz Cintas (2018) acerca da **manipulação ideológica**. As restrições visuais e espaço-temporais “não deveriam servir como desculpas para amenizar ou omitir elementos controversos ou sensíveis presentes no diálogo original, tais como palavrões, blasfêmias, referências sexuais ou comentários políticos” (DÍAZ CINTAS, 2018, p. 93). Todavia, muitas vezes as limitações e necessidades técnicas próprias de cada modalidade de tradução audiovisual “podem ser frequentemente mal interpretadas e aproveitadas abertamente para justificar algumas soluções desagradáveis, como tem sido o caso em regimes de censura, tanto no passado, como no presente” (DÍAZ CINTAS, 2018, p. 93). É então que ocorre a manipulação ideológica.

Sobre essa última, Díaz Cintas (2018) discorre que, por vezes, o uso de símbolos e sinais gráficos vem sendo utilizado como uma forma de censura na legendagem, além de alterações sonoras no canal acústico da trilha sonora do material audiovisual.

Xingar e falar palavrões foi sempre visto com maus olhos, **recorrer a asteriscos para substituir termos obscenos é comum [...]. O uso de *gawlixes* ou *obscenicons*, ou seja, a série de símbolos tipográficos, como @#*\$*!, tradicionalmente usados em desenhos animados e quadrinhos para representar palavrões de uma maneira elíptica, também tem sido adotado por muitos anos.** Ambas as abordagens entraram no campo da tradução audiovisual, particularmente na legendagem e legendagem para surdos e ensurdecidos, em que o uso da linguagem imprópria sempre foi de grande preocupação. **Outra solução possível é, com certeza, a censura com um ‘bip’ na trilha sonora original.** (DÍAZ CINTAS, 2018, p. 103, grifos nossos)

Por analogia, com base nessa contextualização, observamos conexões intrínsecas entre a influência ideológica de um padrão cultural e uma moralidade bastante vinculada a atos de censura que, historicamente, refletem-se na tradução audiovisual de tabus linguísticos. Os exemplos apresentados ilustram que a linguagem e o uso que as pessoas que traduzem fazem dela podem ser utilizados como formas de censura e de manipulação ideológica. Nesse sentido, acreditamos que a proposição de uma classificação dos tabus linguísticos morais mais atual servirá como suporte para tradutores e tradutoras, pesquisadores e pesquisadoras que pretendam buscar equivalentes-tabu mediante o sentido expresso pela palavra ou expressão tanto no texto-alvo quanto no texto-fonte.

Proposta de classificação dos tabus linguísticos morais¹⁰

Mediante o levantamento das classificações de tabus apresentadas anteriormente, resolvemos propor uma categorização atualizada em português brasileiro sob a alcunha geral de **tabus linguísticos morais**, porque, a partir de nossas pesquisas, compreendemos que as categorias por nós estabelecidas condizem com palavras/expressões que podem ofender a moral/decência de determinadas pessoas em determinados contextos e situações, conforme Guérios (1979), Preti (1983) e Ullmann (1964), ocasionar desconforto e mal-estar, como discute Monteiro (2002) e, sobretudo, consideramos que o tabu constitui a forma mais antiga de consciência moral, como aduz Freud (2012).

Desse modo, definimos os tabus linguísticos morais da seguinte forma:

→ **Tabus Linguísticos Morais:** palavras e/ou expressões que, em determinados contextos, podem apresentar uma carga de significado considerada grosseira, chula, vulgar ou obscena, usada com vistas a ofender alguém. Tais palavras/expressões podem, ainda, ser tidas como imorais devido à sua conotação rude, e serem chamadas de palavrões ou palavras de baixo calão. Por vezes, podem causar desconforto tanto para quem profere quanto para quem as ouve/lê. Os tabus linguísticos, graças às constantes evoluções socioculturais e de liberdade de expressão, não são/estão estagnados, o que permite afirmar que uma palavra ou expressão pode ser considerada tabu nos dias de hoje e não mais nas épocas vindouras, assim como aconteceu (e acontece) com palavras-tabu de épocas anteriores.

Partindo dessa premissa, elencamos a seguir doze tipos de tabus linguísticos morais que podem ser classificados de forma individual ou híbrida, ou seja, compor, simultaneamente, mais de uma categoria, a depender do

10 A proposta de classificação dos tabus linguísticos morais aqui apresentada é um dos resultados da pesquisa de Mestrado em Estudos da Tradução de Moura (2020), sendo parte integrante da dissertação defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

contexto em que são utilizados e das convenções sociais a que estão submetidos. Calvo Shadid (2011) traz que os tabus linguísticos estão restritos ao âmbito do tabu. Logo, podemos inferir que a diversidade de mecanismos sociais que se relacionam com atitudes acerca do que é perigoso, obsceno, proibido, limitado, ou algo que é fora do comum para uma cultura, varia para cada sistema de valores, crenças e costumes, sejam eles linguísticos ou não, o que pode indicar que em nossa classificação uma mesma palavra tabu possa se encaixar em duas categorias, por exemplo.

Classificamos os tabus linguísticos morais da seguinte forma:

1. Injúrias: são os insultos vulgares, as palavras/expressões que visam ofender alguém rispidamente em determinados contextos. São ofensas com caráter de baixo calão, tais como *filho da puta*, *viado* e *vagabunda*.

2. Insultos Sutis: são insultos proferidos por meio de palavras amenas, que não possuem uma significação tão densa no contexto quanto os insultos injuriosos, não carregando consigo uma carga malsonante. São exemplos de insultos sutis: *bobo*, *estúpido* e *tonto*.

3. Blasfêmias: são palavras e/ou expressões-tabu relacionadas à religião, ao sagrado e ao profano. Podem apresentar uma carga preconceituosa ou ofensiva para com uma pessoa, religião ou entidade religiosa no contexto em que são proferidas. Alguns exemplos de tabus linguísticos morais relativos a blasfêmias: *joguei pedra na cruz*, *o pão que o diabo amassou* e *macumba* (quando utilizada com caráter preconceituoso).

4. Excreções: dizem respeito às matérias expelidas pelo corpo, como espermatozoides, flatulências, menstruação e vômito, além dos escatológicos, urina e fezes. Englobamos, ainda, nesta categoria, outras secreções e fluídos corporais que costumeiramente não são empregadas como tabus, mas que, porventura, podem vir a adquirir tal conotação em certos contextos, tais como coriza, leite, pus, saliva, sangue, suor, entre outros. Exemplos de tabus linguísticos morais referentes a excreções: *que merda!*, *porra!* e *se mijou de medo*.

5. Somatismos: concernem às partes do corpo, tais como o pênis e a vagina, palavras que mesmo em sua definição biológica já são consideradas tabus linguísticos em determinados contextos. Outras partes do corpo que mediante a situação de análise venham a adquirir essa conotação, também se encaixam nesta categoria, como seios, nádegas e pelos pubianos. Exemplos de tabus linguísticos somáticos: *buceta*, *cu* e *piroca*.

6. Relações Sexuais: são as palavras e/ou expressões condizentes aos atos sexuais, ao gozo e à masturbação. Consideramos aqui, as relações sexuais de todas as formas, em todas as suas vertentes e praticadas por pessoas de todos os gêneros e orientações sexuais. Exemplos de tabus linguísticos morais que se encaixam nesta definição: *chupar um pau*, *foder* e *tocar uma siririca*.

7. Libertinagem: palavras e/ou expressões referentes às condutas libertinas, ou seja, às pessoas que possuem um estilo de vida sexualmente devasso, muitas vezes considerado imoral/vulgar perante a sociedade e para determinados contextos/ambientes. São exemplos desta categoria: *michê*, *prostituta* e *puta*.

8. Drogas e Vícios: dizem respeito a esta categoria os tabus linguísticos morais que fazem referência ao consumo de drogas ilícitas, como cocaína, heroína e crack; e o consumo excessivo de drogas lícitas, como álcool, medicamentos e cigarros. Apesar de não serem tão constantes, outros vícios que não estejam relacionados a substâncias entorpecentes também podem ser designados mediante esta classificação. Exemplos de tabus linguísticos morais de drogas e vícios: *cheirar pó*, *encher a cara* e *fumar um baseado*.

9. Étnico-Raciais: referências linguísticas ligadas à etnia e à raça utilizadas de forma pejorativa e/ou ofensiva no contexto de análise. São exemplos de tabus linguísticos morais étnico-raciais: *branquela*, *neguinho* e *orientais são todos iguais*.

10. Gênero e Orientação Sexual: engloba a utilização de palavras e/ou expressões que remetem às questões de gênero e orientação sexual utilizadas de forma chula, ofensiva ou preconceituosa. São exemplos de tabus linguísticos morais de gênero e orientação sexual: *bicha!*, *coisa de mulherzinha* e *homem não chora*.

11. Zoônimos: quando uma palavra e/ou expressão com nome de animal é utilizada de forma grosseira, vulgar, ofensiva ou com vistas a eufemizar alguma ação tabu, ela é considerada um tabu linguístico moral. Exemplo de tabus linguísticos morais com nomes de animais: *ele é um galinha*, *ela é muito porca* e *sua piranha!*.

12. Condição Física / Psicológica: palavras e/ou expressões que carregam em si o uso pejorativo atrelado às características físicas e psicológicas, como deficiências físicas, deficiências mentais, distúrbios comportamentais, problemas psicológicos e limitações cognitivas. Questões estéticas e de aparência física, ou ainda que envolvam doenças, quando conotadas de carga de sentido ofensiva ou usadas de forma chula ou grosseira, também se encaixam nesta categoria. Exemplos: *aleijadinho*, *dentuça* e *doido varrido*.

A seguir, esquematizamos nossa proposta de classificação dos tabus linguísticos morais em um quadro, a fim de visualizar as categorias elencadas de forma didática. Reiteramos a natureza individual ou híbrida que os tabus linguísticos podem apresentar mediante nossa categorização.

Quadro 2 -Tabus Linguísticos Morais

CLASSIFICAÇÃO DOS TABUS LINGUÍSTICOS MORAIS	
TABUS LINGUÍSTICOS MORAIS	1. Injúrias
	2. Insultos Sutis
	3. Blasfêmias
	4. Excreções
	5. Somatismos
	6. Relações Sexuais
	7. Libertinagem
	8. Drogas e Vícios
	9. Étnico-Raciais
	10. Gênero e Orientação Sexual
	11. Zoônimos
	12. Condição Física / Psicológicas

Fonte: Moura (2020)

Considerações finais

A partir de um levantamento bibliográfico sobre o tema dos tabus, oferecemos neste artigo uma proposta de classificação dos tabus linguísticos morais. Tal iniciativa levou em consideração a proposição de uma sistemática mais completa e atual em português brasileiro a fim de levantar os principais elementos constitutivos dos tabus linguísticos morais, somada à escassez de obras disponíveis neste idioma que versem sobre a temática, o que tornou nossa pesquisa ainda mais desafiadora.

Aplicando nossa classificação à legendagem e tendo em vista que desde a década de 1980 Preti já identificava evoluções sociais na lin-

guagem tabu, em especial nas legendas de filmes traduzidos, indicamos a urgência de novos trabalhos acerca da recepção e aceitação dos tabus linguísticos morais em diversos materiais audiovisuais, com diferentes públicos e em contextos variados, levando em consideração as transformações sociais, a liberdade de expressão e a maior aceitação dos tabus linguísticos atualmente.

Salientamos que outros estudos são necessários a fim de lapidar nossa classificação (para ampliá-la e/ou melhorá-la) e para confirmar sua utilidade em estudos em áreas como a Linguística Aplicada, a Dialetologia, a Análise de Discurso e a Sociolinguística, bem como novos trabalhos nos Estudos da Tradução e nos Estudos da Tradução Audiovisual que enfoquem as palavras e expressões-tabu por meio de uma abordagem descritivista. Com nossa proposta, esperamos ter contribuído com a literatura da área no Brasil, servindo como um aporte teórico para estudar as evoluções linguísticas no que tange aos tabus de determinadas épocas, porque, como apresenta Freud (2012, p. 30), “‘tabu’ é igualmente tudo, tanto as pessoas como os lugares, objetos e estados passageiros, que são depositários ou fonte dessa misteriosa característica, [...] enfim, conforme seu sentido literal, algo simultaneamente sagrado, acima do habitual, e perigoso, impuro, inquietante”.

Referências

- ALLAN, Keith; BURRIDGE, Kate. *Forbidden Words: taboo and the censoring of language*. Nova York: Cambridge University Press, 2006.
- ARANGO, Ariel C. *Os palavrões*. Tradução de Jasper Lopes Bastos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- ÁVILA-CABRERA, José Javier. Propuesta de modelo de análisis del lenguaje ofensivo y tabú en la subtitulación. *Verbeia: Journal of English and Spanish Studies: Revista de Estudios Filológicos*, Madri, n. 0, p. 8-27, 2015.
- CALVO SHADID, Annette. Sobre el tabú, el tabú lingüístico y su estado de la cuestión. *Kañina, Revista de Artes y Letras*, Univ. Costa Rica, San José, XXXV, n. 2, p. 121-145, 2011.
- DÍAZ CINTAS, Jorge. Sex, (Sub)titles and Videotapes. In: LORENZO GARCÍA, Lourdes; PEREIRA RODRÍGUEZ, Ana María. (Eds.). *Traducción subordinada II: el subtítulo* (inglés-español/galego). Vigo: Universidad de Vigo, 2001, p. 47-67.

DÍAZ CINTAS, Jorge. Dissipando a névoa que encobre a tela: manipulação ideológica na tradução audiovisual. Tradução de Giulia Sanches Bassani, Marcella Wiffler Stefanini e Samira Spolidorio. In: LIMA, Érica. (Org.). *Diversas faces da tradução na contemporaneidade*. Volume 1, Campinas: Pontes, 2018, p. 83-109.

FREUD, Sigmund. *Tótem e tabu, Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GUEDELHA, Carlos Antônio Magalhães. Tabus linguísticos como motivação na formação de palavras do PB. *Working Papers em Linguística*. Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 49-68, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2011v12n2p49>

GUÉRIOS, Rosário Farâni Mansur. *Tabus Linguísticos*. 2. ed. aumentada. São Paulo: Editora Nacional / Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1979.

MONTEIRO, José Lemos. Linguagem e mal-estar. *Revista mal-estar e subjetividade*. Fortaleza, v. II, n. 1, p. 64-78, mar. 2002.

MOURA, Willian Henrique Cândido. *A tradução de tabus linguísticos morais na legendagem e na dublagem do filme Todo sobre mi madre, de Pedro Almodóvar*. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2020.

PRETI, Dino. *A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, Editora da Universidade de São Paulo, 1983.

PRETI, Dino. *A gíria e outros temas*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1984.

SILVA, Tainara Belusso da. *A legendagem em filmes do espanhol para o português brasileiro: técnicas tradutórias aplicadas às expressões-tabu*. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Lexicografia, Terminologia e Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Janailton Mick Vitor da. Entrevista com Talita Guimarães Sales Ribeiro. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 510-517, set-dez, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2018v38n3p510>.

SOUTO MAIOR, Mário. *Dicionário do palavrão e termos afins*. Prefácio de Gilberto Freyre. 2. ed. Recife: Guararapes, 1980.

ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Tradução de J. A. Osório Mateus. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

WAJNRYB, Ruth. *Expletive deleted: a good look at bad language*. Nova York: Free Press, 2005.

TUPÍ OR NOT TO BE: APROXIMAÇÕES À SIMPLIFICAÇÃO LEXICAL NA TRADUÇÃO PORTUGUÊS-ESPAANHOL EM UMA COLUNA DE OPINIÃO NO JORNAL *EL PAÍS*

Rejane Bueno

Introdução

No presente trabalho discutimos a tradução da língua portuguesa à língua espanhola do artigo de opinião “Tupi or not to be” escrito pela colunista Eliane Brum e veiculado no jornal *El País*. Propomos uma aproximação às estratégias de simplificação lexical encontradas no referido texto a partir de uma perspectiva interdisciplinar, onde serão abordados aspectos específicos da tradução jornalística (HERNÁNDEZ GUERRERO, 2006 e 2009), da teoria da tradução (HURTADO ALBIR, 2008) e da linguística (BLUM E LEVENSTON, 1977 e BAKER, 1993).

Segundo Hurtado Albir (2008, p. 76), a tradução escrita deve considerar o funcionamento e as convenções próprias de cada gênero textual e tais convenções mudam de língua para língua, por conseguinte, o tradutor deve conhecê-las e observá-las no momento de traduzir. Portanto, observamos os aspectos específicos da tradução jornalística principalmente a partir do trabalho de Hernández Guerrero (2006, p. 126), quem afirma que a tradução jornalística é uma prática profissional concreta que está ligada a um gênero textual bem definido, o que a faz uma tradução com traços e procedimentos próprios. Portanto, discutimos em que medida tais

características da tipologia textual e das línguas envolvidas no processo interferem no resultado do texto traduzido.

Este estudo baseia-se também na premissa dos universais da tradução, organizados por Baker (1993, p. 243), quem afirma que há características linguísticas específicas dos textos traduzidos e que estas são independentes das especificidades do par de línguas em questão. Tais universais remetem aos seguintes processos:

- a) simplificação,
- b) evitar repetições do texto de partida,
- c) explicitação,
- d) normalização,
- e) empréstimo (transferência discursiva) e
- f) distribuição lexical distinta.

Em tal contexto, nossa análise ocupa-se do primeiro universal, a simplificação. Mais especificamente a observaremos do ponto de vista da simplificação lexical, de acordo com os pressupostos estabelecidos pelo estudo de Blum e Levenston (1977), cujo marco são os estudos gerativistas e o giro lexicista nos estudos da linguagem, isto é, um aumento da preponderância dos estudos do léxico sobre os sintáticos e a interface daquele com a semântica.

Em consonância com o recorte acima, nos interessa a visão de Jakobson (1995, p. 65) que matiza que na tradução interlingual não há uma equivalência completa entre unidades de um código, assim que a tradução caracteriza-se como uma espécie de discurso indireto, no qual o tradutor recodifica e transmite uma mensagem recebida de outra fonte, ou seja, em um processo de tradução que envolve duas mensagens equivalentes em códigos distintos. Portanto, a problemática da equivalência na diferença constitui um dos eixos centrais da linguagem.

Isto posto, abordamos os aspectos específicos da tradução jornalística como modalidade da tradução, assim como as questões específicas da simplificação lexical como um recurso na tradução. Ambos os conteúdos são abordados a partir das referências no texto supracitado.

A tradução jornalística como modalidade de tradução

Para aproximar-nos dos aspectos da tradução jornalística como uma modalidade própria e dotada de características específicas, nos orientamos principalmente por Hernández Guerrero (2005, 2006 e 2008). Nestes trabalhos a autora menciona reiteradas vezes a carência de enfoques deste tipo nos estudos da tradução, alertando para o fato de que a maioria dos estudos da tradução jornalística tenha se restringido apenas à didática da tradução. Mais ou menos na mesma direção, Ghignoli e Montabes (2014, p. 398) problematizam a tradução nos veículos de imprensa afirmando que não há suficiente valorização da prática tradutória nas salas de imprensa, embora ela ocupe um lugar de destaque não apenas como prática, mas também como mediação. Hernández Guerrero (2006, p. 126) destaca que a tradução jornalística possui características próprias que são limitadas pelo gênero textual que se traduz e, além disso, é condicionada às exigências do marco comunicativo no qual se insere o texto. A autora relaciona as características que se esperam de traduções jornalísticas, às características prototípicas do texto jornalístico, tais como: clareza, concisão, precisão, fluência e simplicidade textual.

Nesta direção, em Hernández Guerrero (2006, p. 128), aponta para a necessidade de que o tradutor conheça não apenas os padrões textuais linguísticos e as convenções próprias do gênero que está traduzindo, mas também afirma que devem conhecer os padrões que regem um determinado sistema sociocultural para o qual a tradução é direcionada. Tal como descreve (2006, p. 129):

Traducir los géneros periodísticos, o cualquier otro género, requiere, pues, unos conocimientos y habilidades especiales, que en este caso preciso se concretan en conocimientos textuales especializados, técnicas de redacción periodística y dominio de las convenciones; el traductor de estos géneros construye nuevos textos periodísticos que se insertan en una tradición lingüística y cultural específica, que se rige por parámetros diferentes a la del original.

Entenderemos aqui os gêneros jornalísticos de acordo com Martínez (2002), para quem estes são as diferentes modalidades de criação literária relacionadas com a informação da atualidade para serem veiculadas na imprensa. Neste contexto, Hernández Guerrero (2006) afirma que a tradução jornalística é uma modalidade específica de tradução, pois crê que ela está dotada de técnicas¹ próprias. Neste estudo focaremos apenas nas técnicas que podem interessar para a análise proposta: a amplificação, a compressão e a elisão. De acordo com Hernández Guerrero (2006, p. 132-134), a amplificação linguística é uma técnica que consiste em introduzir explicitações que não estão no texto original, estas podem ser:

- a) atualizações de informações,
- b) explicações de informações, e
- c) contextualizações de informações.

A compressão linguística é uma técnica que consiste em sintetizar elementos linguísticos encurtando seu conteúdo. Esta técnica tem efeitos significativos no nível discursivo, pois altera bastante o texto em relação ao original, podendo até modificar a tipologia textual. Já a elisão é a redução, por síntese, ou até omissão de partes do texto traduzido em função de um menor espaço disponível em relação ao original. É importante salientar que o conceito de elisão ao que reporta a autora, refere-se exclusivamente à problemática espacial, não em função da omissão e/ou modificações de conteúdos em função de escolha tradutória, ou de restrições contextuais, ou linguísticas, como desenvolveremos no ponto onde tratamos da simplificação lexical.

Seguindo a concepção da importância do gênero e da tipologia textual que pode conter um mesmo gênero de textos para a tradução, nos basearemos no estudo de Hernández Guerrero (2004). A autora aponta que há diferenças significativas na forma de traduzir os diferentes gêneros jornalísticos, e os separa em três grandes categorias: 1) gêneros informativos, 2) interpretativos, e 3) argumentativos. Afirma que na tradução de textos informativos, independentemente do espaço reservado

1 Utiliza o conceito de técnica proposto por Hurtado Albir (2001, p. 268), quem a define como o procedimento, geralmente verbal, visível no resultado da tradução e que é utilizado para conseguir uma equivalência tradutora.

à tradução, não se costuma ser tão fiel ao texto de origem, podendo haver muitas elisões e compressões do texto para adequá-lo ao novo marco comunicativo. Há bastante juízo de valor sobre a real necessidade da informação para o leitor da tradução. Nos textos interpretativos costumam ser necessárias menos modificações para adequação comunicativa, nesse caso, a maioria das mudanças costuma ser relacionada ao espaço disponível para o texto traduzido. Já nos textos argumentativos, nosso interesse principal nesse trabalho, é onde há mais adequação ao texto de origem, pois eles costumam refletir a opinião de autores de conhecida e renomada trajetória profissional, motivo pelo qual há uma espécie de “norma” de respeito a tais textos. Além disso, os recursos como a elisão e a compressão poderiam romper com a argumentação e dificultar a compreensão do texto traduzido. De acordo com Ghignoli e Montabes (2014, p. 393), o fato destes textos sofrerem poucas modificações não significa que sejam traduções menos elaboradas, mas ao contrário, que o tradutor acaba investindo mais tempo e esmero nesse tipo de texto, já que eles são assinados por um autor reconhecido e que tem uma reputação a ser zelada. Os autores afirmam que este tipo de tradução, em muitos casos, vem assinada pelo tradutor, mas não é a prática que se observa no jornal *El País*. Nesta mesma linha de argumentação, resumimos as palavras de Hernández Guerrero (2008, p. 02) em

En los géneros interpretativos y argumentativos, esas transformaciones son de menor calado y vienen determinadas, en su mayor parte, por motivos de espacio. Sin embargo, sea cual sea el género traducido, en las traducciones de todas las variedades textuales analizadas se observa una enorme preocupación por adaptar estos textos al nuevo canal, al nuevo receptor y a su nueva función, pudiéndose afirmar que el medio, en su papel de iniciador de estas traducciones, impone su “estilo” y actúa como un condicionante de peso en la labor del traductor. En definitiva, la marcada tendencia a la aceptabilidad de los textos de llegada nos permite afirmar que en las traducciones al español de textos periodísticos prima el respeto a las normas del sistema receptor.

As reflexões propostas aqui têm o objetivo de observar a tradução jornalística como modalidade da tradução por meio de uma aproximação a uma coluna de opinião. Portanto, nossa análise coteja também os aspectos que se esperam da tradução deste gênero em especial, como por exemplo, a adequação do texto traduzido ao seu original, tal como desenvolvemos mais adiante.

A simplificação lexical como recurso da tradução

No ponto anterior observamos algumas das estratégias que são utilizadas pelos tradutores, tais como a amplificação, a compressão e a elisão. Desta forma, observando-as do ponto de vista estritamente linguístico, poderíamos afirmar que integram o que Baker (1993, p. 243) denominou como universais da tradução, ou seja, características linguísticas que ocorrem tipicamente em textos traduzidos e que são independentes da especificidade do par de línguas traduzidas. Esses universais de tradução consistem em seis características comuns a todos os textos traduzidos. São elas: simplificação, evitar repetições do texto de partida, explicitação, normalização, empréstimo (transferência discursiva), e distribuição lexical distinta.

Na análise proposta nos restringiremos ao universal da simplificação, que Baker (1993, p 180) define como a tendência de tornar mais simples a linguagem utilizada na tradução para facilitar ao leitor da língua de chegada a compreensão do texto. Para as reflexões de cunho qualitativo que propomos utilizaremos as propostas de tratamento da simplificação lexical de Blum e Levenston (1977).

O estudo de Blum e Levenston (1977), realizado na The Hebrew University of Jerusalem insere-se no contexto dos primórdios dos estudos gerativistas, principalmente no denominado “giro lexicista” nos estudos da linguagem, onde há uma preponderância dos estudos do léxico e suas relações com a interface sintático-semântica. As autoras explicam a simplificação lexical como o processo, ou resultado de fazer (“making do”) com menos palavras, isto é, de simplificar a linguagem utilizada. Este

estudo analisa a simplificação em quatro contextos, são eles: 1) fala e escrita de aprendizes de L2, 2) fala de professores e/ou falantes nativos quando se dirigem a não nativos, 3) textos de leitura simplificada para aprendizes L2, e 4) traduções.

As autoras partem seus postulados da prerrogativa de que a simplificação lexical opera de acordo com o princípio universal da competência semântica na língua materna dos falantes. O conceito de competência semântica baseia-se na consciência que os usuários da língua têm de relações sistêmicas entre itens lexicais, tais como a hiponímia, sinonímia, antonímia e conversividade, e a sua capacidade para usá-las e expressar significados complexos por meios indiretos. Portanto, direcionando o olhar para a tradução, afirmam que a simplificação lexical acontece porque o anisomorfismo linguístico² entre um par de línguas gera vazios lexicais que não podem ser cobertos pelo tradutor. Portanto, nos interessa observar no texto traduzido em questão e quais são esses vazios lexicais gerados e como o tradutor do texto deu conta de preenchê-los.

Segundo Blum e Levenston (1977, p. 400-413), a simplificação lexical ocorre, principalmente, por meio de seis estratégias, que são:

1) Evasão: que é uma forma de expressar significados evitando determinados itens léxicos em diferentes graus e contextos. Segundo as autoras, os tradutores têm diversas formas de evitar itens lexicais desconhecidos. Portanto, para analisar o que é evitado deve-se comparar as traduções e contrastar textos nas línguas fonte-alvo, isto permitiria responder o que ocorre em diferentes contextos linguísticos e porquê.

2) Uso de hiperônimos: que é a capacidade do usuário da língua de reconhecer as relações entre termos hipônimos dentro do sistema lexical, assim como reconhecer itens que compartilham um hiperônimo. Tal estratégia é muito recorrente para o tradutor, pois para enfrentar os vazios léxicos acaba recorrendo ao uso de um hiperônimo e um qualificador.

2 Isto é a falta de paralelismo absoluto entre formas e estruturas em diferentes línguas, de acordo com Zgusta (1971), Kromann (1991) e Alcaraz Varó (2004).

3) Aproximação: que é o uso de um item lexical semanticamente próximo à palavra na língua de origem. O termo aproximação foi cunhado na teoria da tradução e enfatiza a importância do contexto, já que há termos que não transmitem com precisão o conceito, mas têm elementos semânticos suficientes para transmitir de forma aproximada o significado.

4) Sinonímia: o objetivo do uso de sinônimos é melhorar a legibilidade do texto traduzido a partir do uso de palavras mais familiares, porém essas palavras não podem divergir em conteúdo semântico. Nos parece que no caso da tradução de línguas próximas como o português e o espanhol esse recurso pode ser amplamente explorado.

5) Transferência: essa estratégia parte da ideia inicial generalizada que os usuários de uma língua têm de que há para cada forma uma única tradução equivalente na L2. A estratégia de comunicação de atribuir a um item lexical da L2 as funções de sua “única tradução” pode configurar-se como uma Transferência Positiva, quando um tradutor utiliza uma palavra em contexto diferente, mas com conteúdo semântico correto, ou como Falhas na Transferência, conhecida para o tradutor como Tradutês (que deveria ser raro em traduções, o que nem sempre ocorre).

6) Uso de perífrases e paráfrases: é uma estratégia muito usada na tradução por causa dos vazios lexicais culturais. O tradutor deve conhecer muito bem os limites de ambas as línguas para poder julgar a aceitabilidade no uso de paráfrases e perífrases, principalmente para evitar as perífrases pouco usuais.

Portanto, a partir do estudo de Blum e Levenston (1977), faremos uma análise da coluna *Tupi or not to be*, de Eliane Brum, para observar quais das seis estratégias de simplificação lexical foram utilizadas pelo tradutor.

Tupi or not tobe: análise da simplificação lexical na tradução

Curiosamente, há pouquíssimos trabalhos acadêmicos sobre as traduções no jornal *El País*, possivelmente este fato tenha relação com o pouco interesse que Hernández Guerrero (2005, 2006 e 2008) aponta que há pela tradução jornalística como modalidade da tradução nos estudos da tradução. Assim, as reflexões aqui propostas corroboram a necessidade de voltar a atenção a esta modalidade tradutória.

A coluna de opinião escolhida como corpus dessa análise, “Tupi or not to be”, evolve muitos aspectos culturais e sociais do Brasil, podendo apresentar peculiaridades em sua tradução. Outra característica do texto escolhido é que o tradutor não é identificado, portanto poderíamos inclusive trabalhar com a hipótese da autotradução, o que não é uma prática comum de grandes grupos jornalísticos, como *El País*, porém não pode ser totalmente descartada. Portanto, observamos nesse texto a simplificação lexical a partir das seis estratégias descritas acima.

No texto de origem, a frase “E aqui, sempre vale a pena sublinhar, não se trata de nenhuma invocação de nacionalismos ou de purismos **aos moldes Aldo Rebelo.**”, foi traduzida como: “Y aquí, siempre cabe subrayarlo, no se trata de ninguna invocación de nacionalismos o de purismos.”. Podemos perceber que houve a supressão do trecho em negrito, o que Blum e Levenston (1977) denominam evasão, ou seja, onde um determinado item léxico é suprimido. Segundo as autoras, a comparação entre as línguas fonte e alvo pode mostrar o que acontece e qual o motivo. Nesse caso, a supressão do trecho deve-se a que muito provavelmente um estrangeiro, leitor da tradução, não teria suficientes informações para preencher essa lacuna léxica causada pelo item cultural desconhecido, no qual Aldo Rebelo, é um político brasileiro muito conhecido pela defesa de projetos nacionalistas. Portanto, a escolha tradutória configura uma estratégia de simplificação lexical por meio da evasão.

Outro exemplo interessante é a frase: “Nossas elites, como se sabe, são **jecas**. Primeiro cortejavam a França, agora é tudo em inglês”, foi traduzida por “Nuestras élites, como se sabe, son **paletas**. Primero cor-

tejaban a Francia, ahora es todo en inglés.”. O adjetivo *jeca*, utilizado no texto de origem, é uma palavra pejorativa, que remete a um personagem literário criado por Monteiro Lobato, Jeca Tatu, que era um homem do interior, de modos rústicos e atualmente serve como analogia para uma pessoa de pouca cultura, ou de hábitos pouco refinados. Na tradução ao espanhol, o adjetivo *paleta*, também é de uso pejorativo, designa pessoa de modos pouco refinados, no entanto tem sua origem no tipo de trabalho mais braçal ao que se dedica a pessoa *paleta*, portanto supõe-se que aquele que se dedica a esse tipo de trabalho seria menos refinado. Nesse caso, temos um caso do que Blum e Levenston (1977) denominam aproximação, ou seja, uma palavra que pode ser usada em contexto semelhante ao da tradução, já que tem traços semânticos que cobrem parcialmente os significados na língua alvo. Nesse caso, temos a coincidência do significado de pessoa de pouca educação, mas na língua fonte mais relacionado à origem da pessoa – campesina, na língua alvo mais relacionado ao trabalho da pessoa – braçal.

Outro exemplo interessante pode-se observar na frase “Eduardo Viveiros de Castro coloca bem essa perspectiva numa entrevista dada ao **Outras Palavras**, em 2012”, traduzida por “Eduardo Viveiros de Castro expone bien esta perspectiva en una entrevista concedida al **portal Otras Palavras**, en 2012”. Neste caso é possível observar que há um uso de paráfrase a partir da necessidade de explicar ao leitor estrangeiro que *Otras palabras* é um portal de notícias, configurando-se, portanto, como uma estratégia de simplificação lexical.

Além disso, outro caso de aproximação é registrado no texto em: “Dilma Rousseff mostrou-se uma governante com pensamento **cimentado** no século 20”, traduzida por “Dilma Rousseff demostró ser una mandataria con el pensamiento **anclado** en el siglo XX”. Em ambas as frases a ideia de pensamento firme, sólido e estático está expressa, tanto em algo que foi *cimentado*, como em algo que foi *ancorado*, no entanto há matizes de significados distintos, se relacionarmos o grau de mobilidade que haveria entre algo que foi cimentado e ancorado, onde o primeiro é bem mais difícil de mover que o segundo. Isto é, outra aproximação, cuja palavra escolhida na tradução é uma aproximação ao significado da

palavra na língua de origem, porém reserva matizes de significados que não são totalmente compartilhados. Por conseguinte, foi possível cotejar nesses dois textos que as estratégias de simplificação lexical, segundo a proposta de Blum e Levenston (1977) foram empregadas pelo tradutor ao produzir o texto traduzido em língua espanhola, corroborando a hipótese de que este Universal da tradução, de fato, ocorre nos textos traduzidos. Este fato incita a pensar que tal temática pode ser estudada em textos de outros tipos para que se possa estabelecer uma relação da simplificação lexical na tradução com a tipologia textual dos textos traduzidos.

Considerações finais

Este trabalho observou algumas estratégias de simplificação lexical utilizadas na tradução jornalística, para isso analisamos uma coluna de opinião de Eliane Brum veiculado no jornal *El País*. Na análise pudemos verificar a importância de entender a tradução jornalística como uma modalidade particular da tradução, já que segundo os preceitos de Hernández Guerrero (2004 e 2006), esta é condicionada a aspectos do marco comunicativo. Portanto, a tradução do texto de opinião que foi observada segue as diretrizes apontadas pela autora, de adequação ao texto original, motivado pela tipologia do texto argumentativo e corroborado pelo renome da colunista Eliane Brum.

Acerca das estratégias de simplificação lexical encontradas no texto, seguindo Blum e Levenston (1977), foram principalmente três: evasão, aproximação e uso de paráfrases. Todas as estratégias foram utilizadas com a finalidade de simplificar o texto traduzido para o leitor, seja adaptando e/ou explicando referências culturais, ou para adequar linguística e comunicativamente o texto traduzido. Nesta direção, podemos afirmar que se confirma a hipótese de Baker (1993) de que o Universal da tradução da simplificação se aplica ao texto traduzido. No entanto, para corroborar que a hipótese de que tais estratégias independem das línguas em questão, idealmente este estudo poderia ser ampliado e incluídas outras línguas em contraste.

Referências

- VARÓ, Alcaraz Enrique. Anisomorfismo y lexicografía técnica. In: GONZÁLEZ, L; POLLUX, H. *Las palabras del traductor. Actas del 2 Congreso: El español, lengua de traducción*. 20 y 21 de mayo, 2004. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/esletra_02.htm. Acesso em: 01 out. 2016.
- VARÓ, Alcaraz Enrique *et al.* (Eds.). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, 2007.
- BAKER, M. Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. In: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (Org.). *Text and technology: in honour of John Sinclair*. Amsterdam: John Benjamins, 1993.
- BLUM, S.; Levenston, E.A. Universals of Lexical Simplification. *Language Learning* 28, 1977, p: 399-415.
- GHIGNOLI, A.; MONTABES, A. La traducción y los géneros periodísticos. *Mutatis Mutandis*. Vol. 7, N. 2, 2014. p. 386-400.
- HERNÁNDEZ GUERRERO, M. J. *Traducción y periodismo*. Berna: Peter Lang, 2009.
- HERNÁNDEZ GUERRERO, M. J. Técnicas específicas de la traducción periodística. In: *Quaderns. Revista de traducció* 13, 2006, p. 125-139.
- HERNÁNDEZ GUERRERO, M. J. Prensa y traducción. In: Cortés Zaborras, C.; HERNÁNDEZ GUERRERO, M.J. (Eds.). *La traducción periodística*, 2005, p. 157-175.
- HERNÁNDEZ GUERRERO, M. J. Hermeneus. *Revista de Traducción e Interpretación Núm. 10 - Año 2008*.
- HERNANDO, B.M. *Traducción y periodismo o el doble y misterioso escepticismo*. Estudios sobre el mensaje periodístico, 5, 1999.
- HURTADO ALBIR, A. *Traducción y Traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra, 2008.
- JAKOBSON, R. Os aspectos linguísticos da tradução. 20.ed. In: *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- KROMANN, Hans-Peder. Principles of Bilingual Lexicography. In: HAUSMANN, Franz Josef *et al.* (Orgs.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band III. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, 1991. p.2716-2718.
- MARTÍNEZ, C. Traducción y periodismo. In: *Actas del III Congreso Latinoamericano de Traducción*. Buenos Aires: Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires, 2001.

RODRIGUES, C.C. *Tradução e Diferença*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ZGUSTA, L. *Manual of Lexicography*. The Hague Paris: Academia Mouton, 1971.

Links para os textos analisados:

Original em português:

http://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/25/opinion/1461595521_717873.html.

Acesso em: 17 out. 2020.

Tradução ao espanhol:

http://internacional.elpais.com/internacional/2016/04/26/america/1461701561_915020.html.

Acesso em: 17 out. 2020.

DESCASCANDO O ABACAXI: ANÁLISE DE UNIDADES
FRASEOLÓGICAS DO FRANCÊS À LUZ DO QUADRO COMUM
EUROPEU DE REFERÊNCIA

Eduardo Henrique Ferreira
Arelis Felipe Ortigoza Guidotti

Introdução

Nos últimos anos vimos a expansão do ensino de línguas estrangeiras, doravante LEs, impulsionada pela globalização, fenômeno que rompeu barreiras geográficas e cronológicas. Nesse novo cenário, faz-se necessário que um sujeito que domine, além do seu idioma materno, outras línguas mais e tal domínio inclui não apenas aspectos semânticos, lexicais e/ou fonéticos, mas, também, o conhecimento da própria cultura, da qual a língua estrangeira/adicional é fruto.

Dada a importância das mais variadas línguas no processo de globalização, a União Europeia, nos idos dos anos 90 do século passado, encarregou a sua divisão de políticas linguísticas de elaborar um documento que norteasse o ensino de línguas estrangeiras, bem como que apresentasse critérios de classificação da capacidade linguística do usuário. Desse processo surge o *Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação* (QCER) (CONSELHO DA EUROPA, 2001), documento que foi amplamente difundido na Europa bem como em outras regiões do globo, dentre elas, o Brasil.

Um dos pontos que demonstram a concatenação entre cultura e língua é o das unidades fraseológicas (UFs); dentre as UFs, podemos citar os provérbios, chavões, expressões idiomáticas etc. Enquanto objeto de estudo, as UFs são analisadas pela Fraseologia, ciência considerada recente, a qual busca analisar e descrever as UFs.

Neste trabalho, objetivou-se analisar como as UFs são abordadas no QCER. Para atingir esse objetivo, empregou-se como ferramenta de pesquisa a pesquisa bibliográfica e, por considerar o QCER um documento, a pesquisa documental. No que se refere à abordagem adotada, ela é de cunho qualitativo. Os resultados obtidos na pesquisa apontam que o QCER considera as UFs como um fenômeno da língua, entretanto, como um fenômeno complexo que pode se antepor como uma dificuldade ao aluno, sobretudo, nos níveis intermediários, além de deixar explícito que não há espaço para as UFs nos níveis iniciais, ideia essa refutada por nós.

Desenvolvimento

Quadro Comum Europeu de Referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER)

Nos últimos anos, sob a égide do processo de globalização, passou-se a questionar o papel que as línguas exercem nesse fenômeno, pois, se em linhas gerais a globalização objetiva a integralização dos mais diversos mercados, bem como, dos povos (SILVA; PRADO, 2017), para que esse objetivo seja atingido faz-se necessário a intermediação das mais variadas línguas empregadas por diversos povos no globo.

Sendo assim, o processo de globalização acelerou-se com o advento da internet, como pontuam Cani e Santiago (2018, p. 1165)

barreiras geográficas foram rompidas, possibilitando o acesso a diferentes culturas e contextos sociais, além de promover o estreitamento nas relações pessoais, acadêmicas, profissionais, econômicas e até mesmo governamentais, entre países e continentes.

Se as barreiras geográficas e cronológicas foram atingidas pela internet, a língua, nesse cenário, se torna notável, uma vez que representa a cultura de uma comunidade. Sobre a influência da globalização no ensino de LEs, Duran e Xatara (2007, p. 204) pontuam: “devido em grande parte ao processo de globalização, o ensino de idiomas apresentou um crescimento sem igual no último século”.

Levando em consideração os aspectos acima citados, a União Europeia por meio da sua *Divisão de Políticas Linguística* iniciou no ano de 1991 um trabalho conjunto com os Estados Unidos e Canadá que culminou com a publicação do *Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação* (QCER) no ano de 2001 (CANI; SANTIAGO, 2018).

Ao ler-se o QCER, não fica claro qual o objetivo principal do documento, pois em suas páginas iniciais aparecem como objetivos: “Encorajar todos os que trabalham na área das línguas vivas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 11); “Facilitar a troca de informação entre os que trabalham nesta área e os aprendentes, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados”. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 11) e mais adiante: ““conseguir maior unidade entre todos os seus membros’, atingindo-se este objectivo ‘com a adopção de uma acção comum na área da cultura’” (*sic*) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 20). A não apresentação de um único objetivo geral ao CEFR pode ser fruto da robustez do trabalho, pois como consta no documento “Para cumprir a sua função, [o QCER] tem de satisfazer determinados critérios. Deve ser exaustivo, transparente e coerente” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 13). Ademais, o trabalho de elaboração do QCER foi empreitado por um grande número de cientistas da área de linguística e ensino de LEs que contribuíram para sua redação, o que pode dificultar a elaboração de um único objetivo.

Para este trabalho, tomamos como norte o objetivo do QCER partilhado por Vilaça (2006) de que o QCER: “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares,

exames, manuais, etc., na Europa” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19). Interessa-nos, especificamente, a classificação elaborada pelo QCER e composta por seis níveis denominados A1 (nível de iniciação), A2 (nível elementar), B1 (nível limiar), B2 (nível vantagem), C1 (nível de autonomia) e C2 (nível de maestria), sendo o primeiro o inicial e o último o mais avançado. O próprio QCER aponta que tais níveis correspondem à divisão comumente empregada dos níveis básicos (A1 e A2), intermediário (B1 e B2) e vantagem [avançado] (C1 e C2) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 48). Os seis níveis podem, ainda, ser subdivididos a fim de atingirem os objetivos das instituições que os adotam: “as instituições podem desenvolver os ramos [níveis] que considerem relevantes até ao grau de especificação desejado” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 60).

Os níveis apresentados pelo CEFR objetivam padronizar os sistemas de avaliação das mais diversas línguas, podendo ser, inclusive, expandidos para outras línguas que não fazem parte da União Europeia (VILAÇA, 2006), por meio de uma grelha conceptual que direciona a elaboração de matérias, testes de proficiência, elaboração de cursos etc. Dessa forma, propicia bases para intercâmbios dos mais diversos níveis, desde escolares até profissionais. Os níveis pautam-se nas habilidades que o usuário da LE é capaz de exercer. A seguir reproduzimos a escala global dos níveis que contém as habilidades de cada um deles. Vale salientar que essa escala é global e que no QCER existem várias outras que tratam de elementos específicos.

Quadro 1 - Níveis Comuns de Referência: Escala Global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão (sic), sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos (sic), incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade (sic), expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto (sic).

Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa (sic) sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que têm. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: (CONSELHO EUROPEU, 2001, p 49)

O breve panorama histórico do QCER, assim como a divisão dos níveis que ele propõe serviram de base para nossa análise. A seguir, debruçamo-nos sobre as unidades fraseológicas (UFs) e como elas são abordadas no QCER.

Fraseologia

O homem, em sua comunicação cotidiana, recorre tanto a combinações livres no acervo lexical da língua quanto a estruturas fixas como provérbios, expressões idiomáticas, chavões etc. Essas estruturas fixas podem ser chamadas unidades fraseológicas (UFs) e são o objeto de estudo e reflexão de um campo do conhecimento denominado fraseologia. Ao retomarmos a história da Fraseologia, há autores que situam seu surgimento nos escritos de Bally, linguista suíço discípulo de Saussure, nos idos dos anos 50 do século XX (CORPAS PASTOR, 1996; GONZÁLEZ REY, 2015; TERMIGNONI, 2015). Não existe um consenso no campo

da Fraseologia sobre se a mesma é uma área independente da Linguística ou se é uma ramificação da Lexicologia (TERMIGNONI, 2015). Além das dificuldades de definição da Fraseologia, há dificuldades em definir seu objeto de pesquisa e sua metodologia de trabalho.

Para Bally, considerado o pai da Fraseologia, o objeto de estudo da Fraseologia são as locuções compostas (LCs). Bally as define da seguinte maneira: “se, em um grupo de palavras, cada unidade gráfica perde uma parte de seu significado individual ou não conserva nada dele, se a combinação desses elementos se apresenta sozinha com um sentido bem claro, podemos dizer que trata-se de uma locução composta”¹ (BALLY, 1951, p. 65-66 apud GONZÁLEZ REY, 2015, p. 19, tradução nossa).

Neste trabalho concebemos a Fraseologia pelo prisma da linguista espanhola Corpas Pastor (1996). Corpas Pastor (1996) considera a Fraseologia como uma ramificação da Lexicologia, a qual se ocupa em estudar e descrever as unidades fraseológicas (UFs), tais como as expressões idiomáticas (EIs), os provérbios os ditados etc.

Corpas Pastor (1996, p. 20) define as UFs como: “unidades léxicas formadas por mais de duas palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior se situa no nível da oração composta” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 20, tradução nossa)². No que tange à definição apresentada por Corpas Pastor (1996), concordamos com a pontuação feita por Rios (2010, p. 245) “fazemos uma ressalva, uma vez que há UFs compostas por duas palavras, como por exemplo, ‘dar ouvidos’”, logo, consideramos que uma UF pode ser formada por pelo menos dois elementos.

Ainda para Corpas Pastor (1996), as UFs apresentam como características: frequência; institucionalização; estabilidade; idiomaticidade/opacidade semântica; variação e gradação. A seguir abordaremos cada uma das características de maneira pormenorizada.

1 Si, dans un groupe de mots, chaque unité graphique perd une partie de sa signification individuelle ou n'en conserve aucune, si la combinaison de ces éléments se présente seule avec un sens bien net, on peut dire qu'il s'agit d'une locution composé.

2 Son unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta.

Quanto à frequência de aparecimento em enunciados, as UFs são estudadas tendo como suporte a Linguística de *Corpus*, em especial, ao verificar-se a frequência estatística desse fenômeno nas mais diversas línguas. Esses estudos apontam que as UFs são recorrentes nas produções linguísticas, sobretudo, na linguagem oral (GONZÁLEZ REY, 2015). Em relação à frequência de uso das UFs, Corpas Pastor (1996) a subdivide em duas esferas: frequência de coaparição dos elementos integrantes e frequência do uso da UF como tal. A primeira se refere ao fato de duas palavras ou mais aparecerem juntas, enquanto a segunda se refere à frequência do emprego das UFs na língua.

A institucionalização trata da transição de uma construção neológica a uma UF. A institucionalização ocorre, pelo uso e repetição da comunidade linguística dessa estrutura da língua. Essa repetição tem um aspecto diacrônico em termos saussurianos (SAUSSURE, 2010), que culmina na fixação da UF e sua inclusão nos dicionários do idioma.

Do âmbito da estabilidade, a autora desprende os constructos de fixação e a especialização semântica. A fixação para Corpas Pastor (1996) é um dos fenômenos estudados pelos fraseógrafos da ex-União de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A fixação é concebida como “propriedade que têm certas expressões de serem produzidas na fala como combinações previamente feitas”³ (ZULUAGA, 1975b, p. 230 apud CORPAS PASTOR, 1996, p. 23, tradução nossa). As UFs podem apresentar dois tipos de fixação: fixação material e fixação de conteúdo (ou peculiaridades semânticas). A primeira alude à impossibilidade de alteração dos elementos constituintes das UFs sem o prejuízo da compreensão da UF, tanto em nível semântico, quanto no lexical. Já a segunda refere-se à capacidade de alteração de determinados elementos das UFs sem alteração semântica, por exemplo, “casa da mãe Joana” e “casa da sogra”. Rios (2015, p. 31) destaca ainda um outro elemento da estabilidade: “Além disso, salvo exceções, não é possível inserir nem excluir palavras dentre os componentes da EI [UF]”. A especialização semântica, também conhecida como lexicalização funciona no movi-

3 Propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas.

mento de renovação da língua, dessarte, novas expressões surgem para suprir novas necessidades dos falantes.

Sobre o significado de idiomaticidade, Corpas Pastor (1996) identifica dois possíveis conceitos: (I) etimologicamente, aquilo que é próprio e peculiar de uma determinada língua e (II) as características semânticas de certas combinações fixas de lexemas. Pela tradição, a idiomaticidade é considerada um dos componentes-chave das UFs. As UFs podem apresentar dois significados: denotativo e conotativo, sendo o primeiro literal e o segundo traduzível, cabe destacar que é o segundo que interessa à Fraseologia. O significado conotativo é permeado, segundo a linguista espanhola, como fruto de processos metafóricos ou metonímicos quando não dos dois: “Os significados traduzíveis são fruto de processos metafóricos e metonímicos (ou ambos conjuntamente) pelo que se pode falar de transferência do significado literal”⁴ (CORPAS PASTOR, 1996, p. 27, tradução nossa). Dentro dessa concepção encontram-se, por consequência, as fórmulas de conversação prontas como “Vá com Deus” que tem um sentido de despedida, todavia, há expressões cuja origem se perdeu nas páginas da história.

A idiomaticidade concerne à especialização ou lexicalização semântica em um último nível. Trata-se do significado semântico que determinadas UFs obtêm e que não mantém relação alguma com seus elementos constituintes, isto é, a decomposição dos elementos constituintes da UFs não é capaz de produzir o sentido expresso pela UF. Citemos, por exemplo, a expressão “arrancar os cabelos” que significa preocupar-se. A ideia de preocupar-se não está contida no lexema arrancar nem no lexema cabelos.

Outra característica presente nas UFs é a variação. Podemos compreender o conceito de variação fraseológica como a capacidade de alterar a estrutura base da UFs (seja por meio de acréscimos linguísticos, seja por alterações de lexemas), sem alterar seu sentido conotativo. Por exemplo, podemos dizer: “acertar na mosca” ou “acertar na lata”, ambas expressões denotam o sentido de acertar algo/alguma coisa com precisão

4 Los significados traslaticios son producto de procesos metafóricos e metonímicos (o ambos conjuntamente), por lo que se puede hablar de transferencia del significado literal.

ou numa primeira tentativa. O mesmo vale para “achar/procurar chifre em cabeça de piolho/cavalo”. Podem-se distinguir na variação dois tipos de resultados: *variantes e modificações*.

As variantes são alterações de um ou mais lexemas por outro, entretanto, tal alteração não muda o sentido da UFs como o caso anteriormente citado de “achar/procurar chifre em cabeça de piolho/cavalo”. Todavia, se há alteração de sentido com a mudança da estrutura não temos uma variação, por exemplo, “andar na linha” *versus* “andar nas nuvens”, no caso supracitado há a alteração do substantivo “linha” por “nuvens”, porém, na primeira, a expressão que dizer “seguir as regras, as normas”, enquanto a segunda significa “andar distraído”.

Outro item que deve ser levado em consideração quando aparecem variantes de uma UFs são as variações diatópicas, por exemplo, expressões do português brasileiro e do português europeu. A título de exemplo, a expressão “ter pancada na mola”, que significa “parecer ou ser maluco”, em português europeu, teria como expressão sinônima “não bater bem da cabeça”, no português brasileiro. As modificações, geralmente, são fruto do processo de desenvolvimento da língua a fim de que as mesmas continuem inteligíveis aos falantes e funcionando para suas necessidades comunicativas.

A última característica das UFs apresentada por Corpas Pastor (1996) é a gradação. Por gradação entende-se a presença em maior ou menor quantidade das características das UFs anteriormente elencadas. A autora aponta que a gradação é um tema importante no campo da Fraseologia e baseia sua afirmação na literatura da área, pois é por meio da gradação que se podem classificar as UFs. No universo das UFs, aquelas que apresentam construções metafóricas e que são tidas como opacas são consideradas as mais elevadas, enquanto do outro lado temos as UFs transparentes que são compreendidas com maior facilidade, inclusive para aprendizes de LEs.

Em seu construto teórico, Corpas Pastor (1996) dividiu as UFs em três níveis, a saber: colocações, locuções e enunciados fraseológicos. A divisão tem por base o conceito de enunciado. Por enunciação

compreende-se: “uma unidade de comunicação mínima, produto do ato de fala, que corresponde geralmente a uma oração simples ou composta, mas que também pode consistir em um sintagma ou palavra”⁵ (CORPAS PASTOR, 1996, p. 51, tradução nossa).

Os dois primeiros níveis são compostos por UFs com enunciado não completo, isso é, funcionam como sintagmas, mas precisam ser atualizados no ato de comunicação. Já o último nível de classificação não sofre atualização. Enquanto o primeiro grupo se compõe de expressões fixas somente pela norma, isto é, pela própria gramática, o segundo se compõe de expressões fixas pelo sistema.

A fim de clarear tal distinção sem adentrar em detalhes na teoria de Corpas Pastor (1996), tomamos emprestado um exemplo fornecido por Rios (2010, p. 35) [...] “defender uma ideia” [...]. Nessa UF, o primeiro elemento funciona como elemento metafórico, pois a ideia de defender é implícita, já o segundo elemento “uma ideia” é tomado no seu sentido denotativo. Sobre a necessidade de atualização na comunicação, poderíamos empregar o exemplo em diversas construções como: “eu defenderei minha ideia” ou “ele defendeu sua ideia”, esses são exemplos de colocações.

No segundo grupo, o das colocações, são estruturas compostas por dois elementos ou mais, entretanto, seu significado semântico não mantém relação com seus elementos constitutivos. Por exemplo, a expressão “bater as botas” é tida como um eufemismo para “morrer/falecer”, todavia, nem o verbo “bater”, nem o artigo definido “as” e nem o substantivo “botas” remetem ao ato de morrer.

No último nível de classificação proposto por Corpas Pastor (1996), encontram-se as UFs cujo enunciado é completo. Dentre elas podemos citar os refrães, os provérbios etc., que não precisam de atualização do ato de fala.

5 Una unidad de comunicación mínima, produto de um acto de habla, que corresponde generalmente a una oración simple o compuesta, pero que también puede constar de un sintagma o una palabra.

É importante salientar que as UFs fazem parte dos mais variados discursos empregados pelos usuários da língua seja na sua modalidade escrita ou oral, todavia, é mais comum em textos orais. Devido à sua importância e recorrência na língua, faz-se impreterível a inserção delas no ensino de LEs. Sobre esse ponto, González Rey (2015) afirma que expressões fixas (como a autora denomina as UFs) são passagem obrigatória para a competência linguística, pois não são tidas como incontornáveis no uso de determinada língua, seja por falantes que têm a língua como materna ou aqueles que a empregam como língua estrangeira

As UFs e o QCER

Como foi afirmado anteriormente, o CEFR é um documento que baliza a elaboração de materiais didáticos bem como de cursos de LEs, exames de proficiência etc. Hoje é um documento que se expandiu e não se restringe apenas à Europa e é adotado, inclusive, por muitas instituições brasileiras. Dado à sua importância no que concerne ao encaminhamento do processo de ensino de LEs, é importante verificar como esse documento aborda a questão do ensino das UFs, pois elas são um fenômeno recorrente na língua e devem fazer parte do currículo dos cursos de LEs.

Para os dados dessa análise procuramos na íntegra do documento, por meio de ferramentas de busca de termos, as palavras: “expressão(ões)”; “fraseologismo”; “unidade fraseológica”; “provérbios”; “ditados”; “idiomatismos”; “idiomático(s)”; “idiomática(s)”. Os dados da busca são apresentados na tabela 1.

Tabela 1- termos ligados às UFs e o CEFR

TERMO	NÚMERO DE RECORRÊNCIAS	TERMOS QUE REALMENTE SE REFERIAM À UF
Expressão	27	0
Expressões	101	16
Fraseologismo	0	0
Unidade fraseológica	0	0
Provérbios	3	3
Ditado	5	5
Ditados	0	0
Idiomatismo	0	0
Idiomatismos	0	0
Idiomático	0	0
Idiomáticos	2	2
Idiomática	1	1
Idiomáticas	17	17

Fonte: os autores (2019)

Como é possível observar na tabela 1 muitos dos termos por nós pesquisados e que são basilares para a Fraseologia não foram encontrados no documento, dentre eles: fraseologismo, unidade fraseológica, ditados, idiomatismo, idiomatismos e idiomático.

Análise dos dados

Dentre os termos que foram encontrados na busca, em menor recorrência temos: idiomática, idiomático e provérbios. Sobre esses termos algumas observações merecem ser tecidas. No que tange aos termos “idiomática” e “idiomáticos”, o primeiro foi precedido do termo “expressões” e o segundo do termo “usos”. Debruçamo-nos nesse ponto apenas no termo “usos idiomáticos”, tento em vista que o termo expressões idiomáticas será abordado mais adiante.

O termo “ditados” apresentado no QCER não se refere a uma UF, mas sim à capacidade do usuário da LE de escrever algo que lhe é dito de forma oral, portanto, foi excluído das análises. Já os provérbios não foram inseridos em nenhum dos níveis do QCER e são vistos como elemento cultural que deve ser apresentado ao aluno assim como costumes, hábitos etc., da comunidade de falantes que têm a língua estrangeira a ser estudada como sua língua materna.

Como consta no quadro 1, o termo “idiomáticos” aparece no documento duas vezes. Entretanto, no primeiro caso, refere-se exatamente a um elemento que pode dificultar a compreensão oral global de documentos sonoros autênticos, isto é, que não são fruto do processo de adaptação para o ensino de línguas estrangeiras de um usuário do nível B2: “Apenas a ocorrência de ruído de fundo extremo, uma estrutura discursiva inadequada e/ou os usos idiomáticos influenciam a capacidade de compreender” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 103). A segunda ocorrência do termo é apresentada junto ao nível C2 no que se refere à adequação sociolinguística. Essa capacidade é vista dentro do QCER como a habilidade do falante de adaptar o seu discurso aos mais variados contextos. Nesse nível o usuário já é capaz, segundo o QCER, de compreender sem dificuldades uma variada gama de UFs: “É capaz de seguir filmes nos quais surja uma quantidade considerável de calão e de **usos idiomáticos**” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 171, grifo nosso).

Os elementos mais recorrentes de nossa pesquisa encontrados no QCER foram “expressão” e “expressões” com 27 e 101 recorrências, respectivamente; todavia, ao analisar de maneira pormenorizada esses dados, identificamos que apenas 16 itens identificados se referiam às UFs. Anteriormente, apontamos que o termo “idiomática” foi identificado precedido do termo “expressão”, por essa razão são analisados concomitantemente.

Como fica evidente na tabela 1, o termo “expressão” foi contumaz em nossa busca, porém, ao afunilar a pesquisa por meio da leitura dos excertos a que se referem, eles foram reduzidos a 16. A diminuição substancial deu-se pelo fato de que o termo em questão não se referia a uma

UF, por exemplo, o termo “expressões faciais” que ocorre duas vezes no documento. No caso do nível A1, é frequente o termo “expressões simples”: “Sou capaz de reconhecer palavras e **expressões** simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada”. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 53, grifo nosso), todavia, não podemos considerar tais expressões como UFs, pois essas duas palavras possuem um significado C que é fruto da soma do significado de A (expressões) + B (simples), o qual não ocorre nas UFs, já que, no caso delas, o significado C não é fruto de A+B, mas, é diferente. Por esse motivo, tais dados foram excluídos da análise. A tabela 2, a seguir, apresenta como os dados obtidos estão categorizados nos níveis do QCER:

Tabela 2 - os níveis do QCER e as Eis

Nível	Número de ocorrências
C2	6
C1	4
B2	3
B1	2
A2	1
A1	0

Fonte: os autores (2019).

É possível observar uma progressão aritmética negativa do nível C2 ao A1. No caso dos níveis C2, C1 e B2, quando se trata de UFs, o QCER aponta que o usuário classificado em algum desses níveis é capaz de compreender e utilizar as UFs.

No caso do nível B1 em que há duas ocorrências, as duas não se referem à capacidade do falante empregar de forma ativa ou passiva a UF, mas exatamente o contrário: ele tem dificuldades em compreendê-las e decodificá-las:

É capaz de acompanhar o essencial do que ouve à sua volta sobre temas gerais, desde que os interlocutores **evitem usar expressões demasiado idiomáticas** e articulem claramente. É capaz de exprimir os seus pensamentos sobre temas abstractos (*sic*) ou culturais, como música e filmes. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 117, grifo nosso)

Há apenas uma referência em relação às UFs e o nível A2: “[O aprendiz?] É capaz de pedir esclarecimento sobre palavras-chave ou expressões que não foram compreendidas, usando **expressões feitas**” (CONSELHO DA EUROPA, p. 128, grifos nossos). Consideramos que essas expressões fixas podem ser consideradas como UFs, provavelmente não se trata de expressões idiomáticas, por exemplo, mas enunciados que se repetem com frequência na língua ou frases feitas. Ainda nesse nível, é possível verificar que, pelo viés do QCER, o usuário teria dificuldades em confrontar-se com as UFs.

Como não há nenhuma referência ao uso de UFs por usuários/estudantes do nível A1, no documento, infere-se que para o QCER esse segmento não é capaz de empregar, seja de forma ativa ou passiva, as UFs.

De maneira geral, é possível deduzir que as UFs são tidas como um elemento da língua pelo QCER, entretanto, como um ponto de difícil assimilação que deve ser apresentado ao aluno apenas nos níveis mais avançados. Diametralmente oposto ao que apregoa o QCER, acreditamos, assim como Rios (2010) e Ortigoza (2016), que as UFs devem perpassar todos os níveis de ensino, isto é, devem ser apresentadas aos aprendizes de uma LE desde os níveis elementares até aos avançados, pois, como foi pontuado anteriormente, as UFs fazem parte da produção linguística e, portanto, o aluno em algum momento entrará em contato com essas estruturas. Cabe, nesse ponto, ao docente transpor o QCER e flexibilizar a apresentação das UFs a seus alunos desde os níveis iniciais.

Considerações finais

O QCER, como um documento fruto da necessidade de se definir com exatidão níveis de domínios linguísticos no que se refere a uma língua estrangeira e/ou adicional, foi chancelado por autoridades no domínio do ensino, aprendizagem, bem como da avaliação em LE. Embora seja um documento robusto e com um grande arcabouço teórico, é plausível que não consiga abranger todos os fenômenos que perpassam o ensino-aprendizagem de LEs.

Neste trabalho, objetivamos analisar como as UFs são abordadas no QCER, portanto, nosso ponto de partida foi o próprio documento. Em seguida, tecemos algumas considerações sobre as UFs, assim como, o motivo de atrelarmos seus estudos à Fraseologia. Os dados analisados mostraram que as UFs não têm um espaço próprio no QCER e que são apresentadas ao longo do texto sem uma explanação pormenorizada sobre o que são e qual a sua função no discurso, sendo vistas, frequentemente, como um ponto de dificuldade.

Ao propor o sistema de níveis, o quadro normatiza aquilo que é esperado de um usuário da língua, a depender do seu nível. As UFs, enquanto fenômeno que perpassa a comunicação ordinária de qualquer falante, deveriam ser apresentadas aos alunos desde os níveis básicos; todavia, o que o quadro apregoa é exatamente o contrário.

Com este texto, buscamos apontar o que, ao nosso ver, o apontado no parágrafo anterior é uma lacuna no quadro, portanto, deve ser objeto de reflexões, sobretudo, por parte dos docentes de LEs, para que as UFs não sejam marginalizadas no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista, que são frequentes no discurso dos falantes nativos de qualquer idioma. Esta pesquisa não encerra a discussão sobre o assunto, senão que aponta a necessidade de novos estudos e reflexões sobre o tema.

Referências

- CANI, Josiane Brunetti; SANTIAGO, Maria Elizabete Vilella. O papel do Quadro Comum Europeu de Referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 57, n. 2, p. 1164-1188, ago. 2018.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Edições ASA, 2001.
- CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de Fraseologia española*. Madrid: Gredos, 1996.
- DURAN, Magali Sanches; XATARA, Claudia Maria. Lexicografia pedagógica: atores e interfaces. *Delta*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 203-222, 2007.
- GONZÁLEZ REY, María Isabel. *La phraséologie du français*. Toulouse: Presses Universitaires du Midi, 2015.
- ORTIGOZA, Arelis Felipe. *Unidades fraseológicas da variante cubana do castelhano: registros e análises*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- RIOS, Tatiana Helena Carvalho. *A descrição de idiomatismos nominais: proposta fraseográfica português-espanhol*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2010.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 32. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.
- SILVA, Uander Dias da; PRADO, Jocilene Santana. La mondialisation est un ange ou un monstre? *CALEA - Cadernos de aulas do LEA*, Ilhéus, n. 06, p. 93-102, dez. 2017.
- TERMIGNONI, Susana. *Bases teórico-metodológicas para um hiperdicionário semibilingue de expressões idiomáticas italiano-português em meio a um AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem*. 2015. Tese (Doutorado em Lexicologia, Terminologia e Tradução) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- VILAÇA, Márcio Luiz Côrrea. Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para línguas: fundamentos, objetivos e aplicações. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, Duque de Caxias, v. 5, n. 17, abr./jun., 2006.

OS IDIOMATISMOS EM ATIVIDADES ORAIS DE LÍNGUA INGLESA¹

Thais Rossafa Tavares Balbino

Introdução

Este trabalho visa a analisar e propor atividades de expressão oral (EO) com o uso de idiomatismos, a fim de auxiliar professores e estudantes do contexto de escola pública (ensino médio) no trabalho para o desenvolvimento das habilidades orais em língua inglesa (LI).

Inicialmente, são apresentados os conceitos e definições de oralidade, fraseologia, fraseodidática e expressões idiomáticas (EIs). Seguidos então pela análise de um material didático utilizado no ensino médio em escolas públicas. Por último, seguem as propostas de planos de aula.

As justificativas para a escolha do tema se dividem na importância de ensinar e aprender as habilidades orais em línguas estrangeiras (LEs), dando ênfase para a língua inglesa (LI). Trabalhar a valorização da cultura durante o processo de ensino de línguas, uma vez que estão ligadas diretamente. E, finalmente, a relevância do ensino/aprendizagem de idiomatismos.

O objetivo primordial deste trabalho é analisar e propor formas de tratamento das EIs em atividades orais de LI. Algumas das questões que o nortearam foram: se as EIs são abordadas nas unidades didáticas dos

livros observados; com que frequência essas expressões aparecem ou são trabalhadas nesses livros; se as EIs encontradas têm relação com o desenvolvimento da oralidade; se os livros tratam especificamente dos idiomatismos e da importância de se aprender essas expressões.

Pretende-se, portanto, oferecer, aos professores e estudantes de ensino médio das escolas públicas, sugestões de trabalho com EIs em atividades orais que envolvam aspectos culturais.

Aporte Teórico

Linguística Aplicada

Primeiramente, antes dos aspectos relacionados à oralidade serem tratados, é importante deixar clara a diferença entre Linguística Teórica e Linguística Aplicada. Pode-se dizer que a diferença entre ambas está relacionada à teoria e à prática, uma vez que “linguística é o estudo científico da linguagem humana” e Linguística Aplicada é a teoria linguística na prática (MARTINET, 1978, p. 3).

Sabemos que, para fazer parte da sociedade e conviver com outras pessoas, o ser humano necessita se comunicar. Isso pode ser confirmado lembrando um pouco da história da humanidade. Lopes (2012) conta que na Idade da Pedra os homens se comunicavam por meio de gritos e gestos, até que começaram a usar desenhos e ideogramas para que os outros os compreendessem. Mas esse autor ressalta que foi com os gregos que a oralidade se tornou primordial:

“Os gregos foram mestres na comunicação oral, e as informações sobre assuntos de interesse público eram, principalmente, difundidas pelo arauto, pelos avisos, por boatos e fuxicos, por relatórios orais e discussões nas diversas comissões e assembleias que formavam a sua democracia; os líderes políticos eram levados a ter um relacionamento direto e imediato com seus eleitores.” (LOPES, 2012 s/p)

Além desses exemplos, devemos lembrar que, mesmo muito jovens, as crianças se utilizam da narrativa oral para se fazerem entender por seus pais ou cuidadores. É por meio da fala que mostram o que querem comer ou do que querem brincar, por exemplo (RODRIGUES, 2010, p.10).

Dentro de cada enfoque de ensino, podemos destacar seus objetivos: o ensino de língua materna (LM) e de segunda língua (SL) prioriza a competência escrita, enquanto o ensino de LE prioriza a fala (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 6). Considerando que este trabalho aborda especificamente o enfoque do ensino de inglês como LE, há diversas dificuldades que envolvem o desenvolvimento da oralidade. Para Sardinha e Motter (2008, p.10), essas dificuldades características da língua são: as formas reduzidas, a linguagem coloquial, as variações da língua e a performance linguística do falante. Contudo, há algumas dificuldades que se encontram no meio onde o aluno está inserido: má formação linguística e pedagógica de professores, falta de material ou material de baixa qualidade, insuficiência de carga horária, entre outros.

Essas questões afetam diretamente o desenvolvimento da fluência, tão procurada pelos alunos, que normalmente priorizam a oralidade. Esse aspecto da fala abrange um amplo aspecto de domínios da língua, tais como a compreensão da mensagem, resposta adequada à situação, uso do vocabulário, respeito às convenções, expressividade, entonação, pronúncia. Envolve, também, várias dimensões cognitivas: percepção, raciocínio, análise, memória e criatividade. Podemos dizer que fluência é a prática do idioma. É a capacidade de usar a linguagem com naturalidade, sem esforço, interagindo com o outro por meio dela e comunicando o que se deseja com eficiência (MOURA, 2011, p. 30).

Apesar das dificuldades mencionadas acima, é desejável que os aprendizes alcancem essa fluência. Assim, um dos percalços que se apresenta no desenvolvimento da oralidade e que está relacionado a aspectos linguísticos diz respeito às expressões populares, como provérbios, EIs, entre outros. Por esse motivo, este trabalho utiliza também os estudos da Fraseologia e da Fraseodidática, para propor atividades com idiomatismos que auxiliem no desenvolvimento da EO, uma vez

que as EIs são fundamentais para o desenvolvimento da fluência em LE. A seguir, apresentam-se, portanto, as definições de Fraseologia, Fraseodidática e EI.

A Fraseologia

Para entender a Fraseologia e, conseqüentemente, seu objeto de estudo, devemos tratar brevemente do que é o léxico. Segundo Xatara (2013, p. 48) o léxico pode ser definido como “o conjunto de palavras de uma língua”. Além disso, Schindler (2002, apud WELKER, 2004, p. 16) defende que “concepções mais atuais de *léxico* incluem unidades abaixo do nível de palavra [isto é, morfemas presos, como os elementos de formação de palavras] e acima desse nível [ou seja, as combinações fixas de palavras]”.

As especificidades das combinações fixas de palavras, conhecidas como unidades lexicais complexas ou unidades fraseológicas são estudadas pela Fraseologia. Essas unidades ainda são chamadas de fraseologismos e podem ser definidas como combinações fixas de duas ou mais palavras (RIOS, 2010, p. 14). Sua análise vai muito além das regras gramaticais comumente utilizadas para a análise da língua (SILVA, 2006, p. 13). Ora, elas normalmente são “restritas a um determinado contexto cultural e a uma comunidade de falantes” (MAFRA & CUNHA, 2012, p. 3). Inicialmente, elas podem surgir como metáforas ou metonímias.

Como define Xatara (1998, p.149), a EI “é uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”. É indecomponível porque seus elementos não podem ser dissociados, estando sujeitos apenas a pequenas variações. Além disso, a soma dos significados de seus elementos considerados isoladamente é diferente do significado da combinação fixa como um todo, portanto é conotativa e apresenta significados figurados, normalmente metafóricos ou metonímicos. Finalmente, é cristalizada, por fazer parte do conhecimento linguístico-cultural compartilhado de uma comunidade linguística. Nesse sentido, a língua é um código desenvolvido para a transmissão

de pensamentos, ideias e interação entre os indivíduos. Dessa forma, a língua pertence a todos os membros de uma comunidade e a nenhum deles isoladamente. Assim, como a língua é um código aceito, convencionalmente, por toda uma comunidade, um único indivíduo não é capaz de criá-la ou modificá-la. Em razão dos costumes, das gerações, de processos políticos, dos avanços sociais e tecnológicos, uma língua evolui, transformando-se historicamente. Por exemplo, algumas palavras perdem ou ganham fonemas, outras deixam de ser utilizadas, novas palavras surgem, de acordo com as necessidades, sem contar os “empréstimos” de outras línguas com as quais uma dada comunidade mantém contato (LESSA, 2010, p.1).

Como menciona Ortiz Alvarez (2007, p. 3), os idiomatismos são uma das expressões mais significativas dentro das competências criadoras de uma língua. Sua importância no processo de ensino e aprendizagem de uma LE é dada, entre outros fatores, por seus relevantes aspectos culturais, uma vez que encerram experiências históricas, valores morais e atitudes sociais de um povo. A autora ainda afirma que elas são criadas por meio da imaginação popular e são consequências de um processo metafórico de criação.

Como podemos ler em Vilela (2002, apud POLÓNIA, 2009, p. 13), “as fraseologias são uma marca da linguagem, da proximidade, da oralidade, da expressividade, da descontração (grifo nosso), da horizontalidade discursivo-pragmática.” Dessa maneira, infere-se que as EIs ocorrem predominantemente na modalidade oral e geralmente em registros coloquiais, de situações informais, já que são criadas a partir de acontecimentos do dia a dia, como já foi mencionado.

Os idiomatismos podem ser diferentes nas diversas comunidades linguísticas e devem ser ensinados devido a sua alta frequência na língua em uso, conforme postula Xatara (2013, p. 49). Como exemplo, podemos citar a EI “acabar em pizza”, do português brasileiro. Essa expressão surgiu na década de 1950 quando um grupo de dirigentes italianos do time de futebol Palmeiras discutia em uma reunião. Outro grupo pediu para que se acalmassem e então para fazerem as pazes, todos foram até

o bairro do Brás comer pizza. Desde então a expressão é utilizada no Brasil para falar de algum crime sem punição (LIMA, 2006).

Uma amostra de EI da LI é *show your true colors*, que pode ser traduzida literalmente como “mostrar suas verdadeiras cores”. O significado dessa EI pode ser comparado com “deixar cair a máscara”, conhecida no Brasil e utilizada quando alguém revela ou deve revelar sua verdadeira personalidade e/ou intenções. A origem desse idiomatismo da LI deuse há muito tempo, quando os navios eram reconhecidos pelas cores de suas bandeiras, que mostravam seu país ou grupo de origem. Os piratas costumavam usar bandeiras falsas para enganar seus inimigos e, quando estavam perto destes, mostravam a cor verdadeira de sua bandeira. O exemplo acima foi encontrado no site *Idiom Origins*¹, em que também podem ser encontrados muitos outros idiomatismos.

Segundo Tagnin (2005), as EIs podem ser divididas em dois tipos: as menos idiomáticas, em que apenas um ou alguns de seus elementos é ou são conotativo(s); e as totalmente idiomáticas, em que nenhum de seus componentes subsidia o significado da expressão. Como exemplo do primeiro, pode-se citar a EI *to speak one's mind* (falar a mente de alguém), em que apenas a palavra *mind* tem sentido figurado e significa “dizer o que pensa”. Como exemplo para as EIs totalmente idiomáticas, pode-se mencionar a EI *to burn the candle at both ends* (queimar a vela pelos dois lados), que significa “trabalhar demais”.

Quanto às expressões do português brasileiro, temos “acertar na mosca” (menos idiomática), que significa acertar com precisão, cuja única palavra de sentido figurado é “mosca”, e “entrar pelo cano”, que significa ficar encrencado e é totalmente idiomática, uma vez que todas as suas palavras são figuradas.

Além da Fraseologia, temos similarmente a Paremiologia, que é muitas vezes confundida com a primeira. Como menciona Monteiro-Plantin (2014, p. 22) essa disciplina consiste no estudo de provérbios, ditos populares, frases feitas, florilégios, refraneiros, anexins e adagiários, tendo como característica principal:

1 Disponível em: <http://idiomorigins.net/show-true-colors-origin/>. Acesso em: 17 abr. 2015.

“(...) sintetizam o valor de incontáveis experiências humanas que, de certo modo, são levadas a uma reflexão pelas gerações futuras para que possam extrair úteis ensinamentos e apropriadas exortações, isto é, conselhos e avisos, para serem capazes de enfrentar, com maior serenidade e confiança em si mesmos, os pequenos, grandes e múltiplos desafios que a vida quotidiana lhes reserva.” (ZAVAGLIA, 2014, p. 6)

Enfatizamos que esta monografia é sobre a Fraseologia, e não a Paremiologia. Assim, conforme mencionamos, dada a relevância da utilização das EIs na língua corrente, seu ensino é fundamental e esse é o principal objeto da Fraseodidática, a ser abordada a seguir.

A Fraseodidática

A utilização de uma língua e a forma como ela pode ser readaptada de modo criativo, é o que a torna uma arte. Ela não é um simples código, mas um conjunto de símbolos de representação. Com ela, todos os sentimentos e preocupações humanas podem ser representados. Desta maneira, diferenciando uma cultura de outras, a língua nos proporciona conhecer e entender civilizações diversas (SILVA, 2014, p.11).

González Rey (2010, apud RIOS, 2010) apresenta os dois tipos de especialistas no ensino de LEs dos dias de hoje: os “fraseófilos”, que acreditam na importância de se adquirir fraseologismos para que ocorra progresso da competência comunicativa intercultural; e os “fraseófobos”, que creem que a aquisição de fraseologismos é algo dispensável. Fica explícito aqui que esta monografia se insere no grupo dos fraseófilos, já que defende o ensino das EIs, assim como de outros tipos de UFs, nas aulas de LE.

Embora, conforme Gonzalez Rey (2012, p. 68), uma das primeiras tentativas de se introduzir a Fraseologia no ensino de LE tenha ocorrido em 1900, por Alfred Martin e Francis Leray, com um pequeno manual de conversação alemã dirigido a franceses, a autora (2004, p. 6) aponta que, entre LM, SL e LE, a última foi a primeira a ter interesse no estudo da Fraseologia. A língua inglesa, por sua vez, foi a primeira a ter a

preocupação de criar um material didático para apresentar esse estudo ainda no começo do século XX.

Para que um aprendiz seja fluente em uma LE, é imprescindível que ele conheça a gramática e o léxico dessa língua, mas que também memorize grande parte de suas formas cristalizadas (como as EIs, por exemplo), conhecendo seu significado conotativo e metafórico e sabendo quando e onde elas devem ser utilizadas (XATARA, 2001). Posto isto, concluímos que a Fraseodidática, que é um desdobramento aplicado da Fraseologia, relacionado especificamente ao ensino, é parte importante no ensino e aprendizagem de uma LE.

Ademais, de acordo com as OCEM (2006), o ensino de LE traz um sentimento de inclusão diante do problema de exclusão, que acontece quando o aluno se depara com valores considerados globais. Isto mostra a relação entre a cultura e a língua, já que, a última é fonte para interações entre pessoas de um grupo/sociedade.

Este trabalho está em consonância com Carvalho (2014), para quem “cada sociedade apresenta um conjunto de expressões que são criadas e utilizadas de acordo com suas visões de mundo e suas manifestações culturais”. Pensando nisto, o ensino das EIs em qualquer LE pode facilitar o aprendizado em sala de aula, por oferecer referências culturais, e dessa maneira, prover conteúdo para a interação na língua-alvo (ORTIZ ALVAREZ, 2007, p. 12). Este é outro benefício que pode ser mencionado quanto ao ensino e aprendizagem dos idiomatismos.

Aliás, devemos ter em mente que as mudanças no ensino de LE devem ser feitas pensando na necessidade de desenvolvimento da fluência na comunicação, tanto oral quanto escrita. Assim, devemos acrescentar em nosso dia a dia o ensino de EIs para que os aprendizes estrangeiros que falam “artificialmente” uma língua possam se nivelar aos nativos que falam “idiomaticamente” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 4).

Xatara (2001, p. 51), sugere três pontos a serem considerados na sistematização do ensino de EIs em LE: 1) o conceito de EI; 2) a identificação da EI em textos de LE; e 3) a seleção de EIs segundo os níveis de aprendizagem.

Conforme sugere a autora, a princípio, o aluno deve ser informado de que uma EI é uma unidade lexical complexa e indecomponível. Em segundo lugar, o aluno precisa reconhecer a mutação semântica sofrida pelos elementos da EI, motivo pelo qual passaram a ter coletivamente outro significado. Por último, o aluno necessita identificar uma EI, quando seu significado, a ordem de ocorrência dos elementos, a compatibilidade de semelhança com base na seleção e nas relações de proximidade baseadas na fusão, forem reconhecidamente convencionais.

Para que o professor possa se aprofundar no conhecimento e ensino de EIs e também enriquecer seu conhecimento fraseológico, existem materiais criados especificamente para esse fim. Entre eles, encontramos o Dicionário Inglês-Português de Expressões Idiomáticas com Nomes de Animais (PASTORE, 2011). Essa obra foi usada nesta monografia para a elaboração dos planos de aula. A Oxford da mesma forma dispõe do *Oxford Dictionary of Idioms*, com várias reedições para professores e aprendizes de LI. Esse dicionário, editado por Judith Siefring (2004) foi criado com o intuito de fornecer definições de EIs na LI e fatos interessantes sobre sua origem.

Da mesma forma, podemos encontrar livros que abordam as EIs para o ensino de crianças, como: *There's a frog in my throat* de Loreen Leedy & Pat Street (2003). Esse livro é direcionado para crianças com no mínimo 6 anos e tem muitas ilustrações divertidas para despertar o interesse dos usuários. Além disso, o professor de LE pode ler artigos e livros de estudiosos sobre o assunto (BIDERMAN, 1998; ORTIZ ALVAREZ, 1998; XATARA, 1998; GONZÁLEZ REY, 2004; TAGNIN, 2005; ORTIZ ALVAREZ, 2007; RIOS, 2010; GONZÁLEZ REY, 2012), a fim de conhecerem melhor o assunto e pesquisarem outros materiais para suas aulas.

Em conclusão, é importante que o aluno aprenda a usar as EIs em LE para conseguir se comunicar bem nesse idioma. Ademais, com esse conhecimento, tenderá a entender melhor sua própria língua e sua própria cultura. A sistematização do ensino de idiomatismos proposta por Xatara (2001, p. 51) pode, portanto, ser o ponto de partida para o tratamento desse aspecto do léxico no ensino de LE.

O próximo item tem por objetivo apresentar a metodologia adotada neste trabalho, especificando os materiais e procedimentos empregados.

Material e métodos

O livro “*On Stage*”

Para este trabalho foi selecionada a coleção de livros didáticos *On Stage* (MARQUES, 2010), material aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e utilizado na rede pública de ensino do Brasil. Essa coleção foi lançada pela Editora Ática em 2010 e aprovada em 2011, para utilização em 2012, com três livros, sendo um para cada ano do Ensino Médio.

Cada livro é composto por doze unidades iniciadas com uma revisão gramatical que consiste em questões de múltipla escolha. Em todas as unidades, há seções denominadas “*Before you Read*”, “*General Comprehension*” e “*Detailed Comprehension*”. Além dessas seções, há também outras relacionadas às habilidades de escutar, falar e escrever; seções destinadas à ampliação de vocabulário, denominadas “*Word Study*”; e seções chamadas “*Structure*”, relacionadas à gramática. No índice, o autor também traz uma sessão denominada “*Curriculum Links*”, em que mostra ao aluno a que matéria o tema da unidade está relacionado. Há ainda um CD em cada livro, com os arquivos de áudio para os exercícios de compreensão oral.

Após a seleção e observação dos aspectos gerais do material, lemos todos os textos e exercícios de cada livro e selecionamos os que contêm as EIs, para análise posterior. Abaixo, encontram-se três tabelas com os números de idiomatismos presentes em cada livro por separado:

Tabela 1 - *On Stage*, vol.1

<i>On Stage</i> vol.1	
Quantidade de EIs encontradas no livro	5
Quantidade de EIs encontradas nos textos	3
Quantidade de EIs encontradas nos exercícios	1
Quantidade de EIs encontradas nos exercícios de oralidade	0
Outros (títulos, gramática etc.)	1

Fonte: Próprio autor.

No primeiro livro, há 5 EIs, mas a expressão *changing of the guard*, que significa “situação de grande importância, principalmente relacionada à troca de pessoas em posições”, aparece três vezes (p. 24, 26 e 29). Na página 24, essa expressão aparece no texto (ANEXO A); o exercício da página 26, faz parte da seção *Detailed Comprehension*, que contém exercícios de interpretação de texto (nesse exercício o aluno deve apenas enumerar as frases de acordo com a sequência em que aparecem no texto (ANEXO B)); e, na página 29, há uma explicação gramatical sobre *Simple Present e Adverbs of Frequency* (ANEXO C).

Na página 48, encontra-se a expressão *we are both branches on the same tree*, cuja tradução literal seria “nós somos galhos da mesma árvore”. Esse idiomatismo equivale a “ser farinha do mesmo saco”, do português, e faz parte de uma citação relacionada ao tema do texto (ANEXO D). Por último, na página 65, ao tratar o tema de aviação, observa-se a expressão “*conquering the skies*”, que, como em português, é usada para referir-se a uma pessoa que atinge grandes objetivos e que aparece no texto de introdução da unidade 5 (ANEXO E).

Conclui-se, neste primeiro volume que há poucas EIs. De todas elas, a maior parte apenas aparece dentro de um texto, e em nenhum momento, os autores deixam claro que o professor deve explicá-las e desenvolvê-las.

Tabela 2 - *On Stage*, vol.2

<i>On Stage</i> vol.2	
Quantidade de EIs encontradas no livro	8
Quantidade de EIs encontradas nos textos	3
Quantidade de EIs encontradas nos exercícios	2
Quantidade de EIs encontradas nos exercícios de oralidade	0
Outros (títulos, gramática etc.)	3

Fonte: Próprio autor.

No segundo livro da coleção, a primeira EI é encontrada em um exercício na página 31: *as light as a feather*, cuja tradução literal é “tão leve quanto uma pena” e cujo significado se refere a uma pessoa em alto astral ou com a consciência limpa. O exercício em questão não trabalha a expressão em si, mas sim um poema sobre persistência. Esta expressão aparece como uma das alternativas à ilustração do poema. Na página 54, lê-se o título *Reading between the lines*, que em português pode ser traduzido como “Lendo nas entrelinhas”. Trata-se de uma parte do livro na qual o aluno deve pensar no significado por trás de uma frase do texto.

A próxima EI pode ser observada em um texto da página 62: *alone in the crowd*, ou “sozinha na multidão” significa que uma pessoa se encontra deslocada dentro de um contexto. O texto referido aborda o tema da solidão e da dificuldade de alcançá-la nos dias de hoje, com toda a tecnologia à nossa volta. Na página 103, encontra-se a expressão *a person's bread and butter*, que equivale ao “pão nosso de cada dia” do português. No curto texto onde aparece, também podemos encontrar explicações sobre outros usos da palavra “pão”, como, por exemplo, quando usamos “*bread*” ou “*dough*” para falar de dinheiro.

Na página 111, na explicação dos diversos usos da palavra *like*, encontra-se a EI *crying like a baby*, para referir-se a alguém que chora ou reclama muito, como um bebê. Na página 112, por sua vez, em um

exercício sobre a explicação da página anterior, encontra-se a EI *she talks like a parrot*, cujo significado está relacionado a uma pessoa que fala muito, como um papagaio.

Por último, na página 132, registra-se a EI *couch potato*, mencionada em um texto sobre pessoas que ficam a maior parte do seu dia assistindo televisão, cujo equivalente em português seria “saco de batatas”.

Os resultados encontrados neste volume são melhores em comparação ao primeiro. Além de terem sido encontradas mais EIs, algumas são trabalhadas a partir de seu significado, tendo relação com o texto onde foram encontradas.

Tabela 3 - *On Stage*, vol.3

<i>On Stage</i> vol.3	
Quantidade de EIs encontradas no livro	1
Quantidade de EIs encontradas nos textos	0
Quantidade de EIs encontradas nos exercícios	0
Quantidade de EIs encontradas nos exercícios de oralidade	0
Outros (títulos, gramática etc.)	1

Fonte: próprio autor

Na página 127 encontramos novamente o título *Reading between the lines*, para a seção de atividades de interpretação do texto da página anterior.

Neste último volume, é insatisfatório o total de EIs encontradas e também como a mesma surge, sendo apenas parte de um título que também existe nos outros volumes.

Atividades orais com expressões idiomáticas

Antes de qualquer coisa, faz-se necessário esclarecer que todas as habilidades linguísticas são cruciais para a aprendizagem de uma LE. O foco deste trabalho é a oralidade da língua pela necessidade de delimitação metodológica e por ser o objetivo de grande parte dos estudantes, ao invés de apenas ler e escrever.

Na primeira aula sobre os idiomatismos, é importante que o professor identifique o conhecimento prévio dos alunos, que explique seu conceito e que discuta exemplos, a fim de identificar sua compreensão. Além disso, pode debater a diferença entre expressões do inglês (americano ou britânico) e do português brasileiro. Durante a explicação dos exemplos, o professor pode abordar seu significado e sua origem, com vistas a conscientizá-los desse aspecto da língua. Finalmente, colocar os exemplos em contextos pode auxiliar na compreensão e identificação de quando e como usá-las, de acordo com o tema, o lugar e a cultura.

Como comenta Forment Fernández (1998, apud ROCHA; DURÃO, 2008), a memorização é uma das melhores formas de aprender uma EI e com ela podemos formular exercícios e atividades práticas como situações comunicativas, questões gramaticais e lexicais. Isso também defende Xatara (2001, p. 50),

(...) a aquisição da maioria das combinações idiomáticas depende totalmente do esforço do falante em estar atento a elas, após ouvi-las várias vezes, e em ter a competência linguística de utilizá-las adequadamente como respostas condicionadas a determinadas situações. (XATARA, 2001, p. 50)

Com base no exposto, propõem-se nos apêndices inclusos neste trabalho quatro planos de aula que podem ser usados diretamente ou adaptados para o trabalho com os idiomatismos em salas de aula de escolas públicas brasileiras com computadores conectados à internet.

Conclusão

Esta monografia foi elaborada a partir de alguns questionamentos sobre o ensino de idiomatismos em atividades orais para o ensino de língua inglesa, em especial em escolas públicas: a) As EIs estão presentes no material didático das aulas de língua inglesa do ensino médio das escolas públicas brasileiras? b) Se sim, como são abordadas? c) Como aperfeiçoar o tratamento dos idiomatismos no ensino médio, por meio de propostas de complementação ao material didático utilizado nesse contexto?

Para obter respostas a estas perguntas, analisamos três livros didáticos da mesma coleção, chamada “*On Stage*”, utilizada nesse contexto e, durante a leitura dos livros, foi possível observar que aparecem poucos idiomatismos nesse material: cinco no volume 1, sete no volume 2 e 1 no volume 3. De todos eles, apenas alguns estavam em atividades. Essas, por sua vez, não abordavam o tema das EIs, mas sim outros temas diversos. Quanto à oralidade, tampouco encontramos exercícios a ela relacionados.

Desta maneira, foram propostos quatro planos de aula que abordam o conceito de idiomatismo, sua relação com a cultura, seus equivalentes e seu uso na oralidade. Para tanto, pensamos em alunos de 15 a 17 anos de idade, em uma escola pública com computadores conectados à internet, e com aulas de aproximadamente 50 minutos. Esclarecemos que esses planos de aula podem ser modificados, dependendo do contexto, ou mesmo podem ser aprimorados durante sua execução.

Referências

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Unidades complexas do léxico. *In*: Rio-Torto, G.; Figueiredo, O. M.; Silva, F. (Org.). *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Porto, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005, v. II. p.747-757.

CARVALHO, Gislene Lima. “Dar uma colher de chá”: uma análise de expressões idiomáticas em dicionários de língua portuguesa. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 8, n. 2, p. 164-177. jul/dez. 2014)

CESTARO, Selma Alas Martins. *O ensino de língua estrangeira: história e metodologia*. USP, RN. (20--). Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>. Acesso em: 02 set. 2014.

FIGUEIREDO, Allan Fontoura; MARZARI, Gabriela Quatrin. *A língua inglesa ao longo da história e sua ascensão ao status de língua global*. UNIFRA: Santa Mari, RS. 2011. p. 1-10.

GONZÁLEZ REY, María Izabel. *A fraseodidáctica: un eido da fraseoloxía aplicada*. Cadernos de Fraseoloxía Galega 6. Universidade de Santiago de Compostela. 2004. p. 113-130.

GONZÁLEZ REY, María Izabel. *De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica*. Universidad de Santiago de Compostela. 2012. p. 67-84.

KRASHEN, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of South California. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf. Acesso em: 12 nov.2014.

KUSHINKA, Matthew. *The most widely spoken languages in the world*. RedLine Language Services. 2014. Disponível em: <http://www.redlinels.com/2014/01/10/most-widely-spoken-languages/>. Acesso em: 21 set. 2014.

LESSA, Luísa Galvão. *A importância da língua no mundo social e cultural*. Acre, 2010. Disponível em: http://luisalessa.blogspot.com.br/2010/05/importancia-da-lingua-no-contexto-socio_21.html. Acesso em: 08 ago. 2014.

LIMA, Cláudia de Castro. *E tudo acabou em pizza*. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/tudo-acabou-pizza-434979.shtml>. Acesso em: 17 abr. 2015.

LOPES, Raimundo Antonio de Souza. *Da pré a história antiga: o caminho da comunicação*. Mossoró, RN. 2012. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/441551>. Acesso em: 02 set. 2014.

MAFRA, Liana Márcia Gonçalves; CUNHA, Bruna Therly Ferreira. *Estudo de Unidades Fraseológicas e seus Sentidos Metafóricos: Análise Contrastiva*. Disponível em: <file:///D:/Downloads/491-13510-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.

MARTINET, André. *Elementos de Linguística Geral*. Editora Lisboa, 8ª ed., 1978. p.3.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. *Fraseologia: era uma vez um patinho feio no ensino da Língua Materna*. Editora UFC. Fortaleza-CE. 2014.

MOURA, Selma. *O que é fluência?* São Paulo : Ed. do Autor, 2011. p. 29-38.

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio, vol. 1. Brasil – Ministério da Educação. 2006.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. *As Expressões Idiomáticas nas aulas de ELE: Um bicho de sete cabeças?* In: REY, Isabel González. *Les expressions figées em didactique des langues étrangères*. 1 ed.: Proximités E.M.E, 2007, v.1, p. 159-179.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *O lugar da leitura na aula de língua estrangeira*. Vertentes. n. 16 – julho/dezembro 2000.

PASTORE, Paula C. Falcão. *Dicionário inglês-português de expressões idiomáticas com nomes de animais*. São José do Rio Preto, SP: HN, 2011.

POLÓNIA, Cecília Paula Faria Moraes. *As Expressões Idiomáticas em Português Língua Estrangeira: uma experiência metodológica*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade do Porto. 2009.

PORTELLA, Mirtes. *Oralidade e Cultura Escrita: a tecnologização da palavra*. São Paulo. Disponível em: file:///D:/Downloads/12624-30125-1-SM%20(1).pdf. Acesso em: 12 jan. 2015.

RIOS, T. H. C. *A descrição português-espanhol de idiomatismos nominais: proposta fraseográfica*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

ROCHA, Camila Maria Corrêa; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barieri. Expressões idiomáticas do espanhol em materiais didáticos do ensino fundamental para brasileiros. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, v. 7, n. 1, p. 35-48, 2008.

RODRIGUES, Livia Gonçalves. *A arte das narrativas orais urbanas: performance, história, memória e ficção*. Porto Alegre, RS. 2010. 43 p.

SARDINHA, Laercio; MOTTER, Rose Maria Belim. *Compreensão do Discurso Oral em Língua Inglesa*. Francisco Beltrão, PR. 2008.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. *Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino e aprendizagem*. Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível em: http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos. Acesso em 15 maio 2021

SILVA, Moisés Batista da. Uma palavra só não basta: Um estudo teórico sobre as unidades fraseológicas. *Revista de Letras*, v.1/2, n. 28, p. 11-20, jan/dez. 2006.

SILVA, Suzete. *Fraseologia & CIA: entabulando diálogos reflexivos*. Editora Pontes. Campinas, SP. 2014.

TAGNIN, Stella Ester Ortweiler. *O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas*. São Paulo: Disal, 2005.

VILELA, Mário. *As expressões idiomáticas na língua e no discurso*. Centro de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7146.pdf>. Acesso em 08 ago. 2014.

WELKER, H. A. *Dicionários: uma pequena introdução à Lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

XATARA, Claudia Maria. *O Campo Minado das Expressões Idiomáticas*. São Paulo: Alfa, nº42. 1998. p.147-159.

XATARA, Claudia Maria. *O ensino do léxico: as expressões idiomáticas*. Campinas-SP. 2001. p. 49-59.

XATARA, Claudia Maria. *Reconhecimento de Expressões Idiomáticas: para uma tradução adequada*. IDIOMA : Rio de Janeiro, nº. 24, 1º. Sem.: 47-52, 2013.

ZAVAGLIA, Claudia. *Frasesologia e Paremiologia*. Revista Domínios da Linguagem, vol. 8, nº 2. EDUFU, Universidade Federal de Uberlândia. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - PLANO DE AULA 1

Título: Introdução às expressões idiomáticas

Objetivos: Introduzir o conceito de expressão idiomática por meio de suas principais características (unidade polilexical, figurada e cristalizada).

Habilidades: leitura, audição e fala.

Materiais: quadro, giz / pincel e atividades impressas.

Tempo: 50 minutos.

Desenvolvimento:

1. Comece a aula perguntando aos alunos se os mesmos já ouviram falar sobre expressões idiomáticas e sobre o que eles acham que significa. (5 minutos)
2. Explique para seus alunos o que é uma expressão idiomática, ou *idiom*, no inglês. Não esqueça de discutir e explicar alguns exemplos! (15 minutos)

1) Uma EI (expressão idiomática) pode ser rapidamente reconhecida porque é figurada, ou seja, não tem sentido se é traduzida literalmente. De acordo com isto, leia as frases abaixo para um colega e peça para que ele responda “Yes, there is” para frases com EIs e “No, there isn’t” para frases que não as possuem.

- a) Caroline is the apple of John’s eye.
- b) The bird is on the tree.
- c) Don’t follow your sister, remember that curiosity killed the cat.
- d) The book is on the table.
- e) Mary is playing tennis.

2) Um idiom é polilexical por ser composto sempre por duas palavras ou mais. Sabendo disto, identifique os três idioms (expressões idiomáticas) presentes no diálogo abaixo e leia-o em voz alta com um colega.

Alex: Hey, Kate! I would give a penny for your thoughts.

Kate: Hi, Alex. I'm waiting for a package from my sister who lives in New York.

Alex: Oh, I see. Is it important?

Kate: Yes. It cost her an arm and a leg.

Alex: Can you tell me what is it?

Kate: Sure! It is a custom golden necklace.

Alex: Words fail me!

3) Por último, um idiom é cristalizado, ou seja, não muda com o tempo. Assim, leia o significado e os grupos de EIs abaixo e circule a forma correta.

1- Quando alguém quer dizer que algo é muito fácil:

- a) It's an apple pie!
- b) It's a piece of cake!
- c) It's papaya with sugar!

2- Quando alguém pede para outra pessoa ser paciente:

- a) Hold your horses!
- b) Take the horse out of the rain!
- c) Be calm as a horse.

3- Quando alguém é novo em algum lugar:

- a) He is another brick in the wall.
- b) He is the new kid on the block.
- c) He is under the weather.

1. Agora, peça que os alunos se sentem em duplas e aplique a atividade abaixo. (10 minutos)

2. Sabendo também que os *idiom* têm sentido conotativo, aplique a atividade 2. (10 minutos)

3. Como última característica do *idiom*, temos a cristalização. Para trabalhar com ela, apresente aos seus alunos a atividade 3. (10 minutos)

Após essa primeira aula sobre EIs, propõe-se o segundo plano de aula, direcionado para as expressões que têm equivalentes em português brasileiro.

APÊNDICE 2 - PLANO DE AULA 2

Título: EIs em inglês e em português brasileiro

Objetivos: Contribuir para que o aluno seja capaz de identificar expressões em inglês com equivalentes em português e de entender a importância de seu aprendizado.

Habilidades: leitura, audição e fala.





Materiais: atividades impressas e laboratório de informática.

Tempo: 50 minutos.

Desenvolvimento:

1) Primeiramente, explicar que algumas EIs coexistem nos idiomas inglês e português, devido à similaridade de alguns aspectos de suas culturas. (10 minutos)

1) **Relacione os *idioms* com seus respectivos significados representados pelas imagens a seguir.**

	We are all in the same boat.
	It's all Greek to me.
	Don't cry over spilt milk.
	You will bite your tongue.

2) Em segundo lugar, pedir que os alunos fiquem em duplas e pratiquem a memorização: um deve falar a EI (do exercício anterior) em inglês e o outro deve dizer a equivalente no português, e vice-versa. Assim, eles também usarão a memorização para aprender. (10 minutos)

3) Depois, levar os alunos ao laboratório de informática e pedir que entrem na seguinte página web: “Americanos tentam desvendar nove expressões tipicamente brasileiras”, escrita por Clarissa Passos e disponível em: http://www.buzzfeed.com/clarissapassos/its-us-on-the-tape?bffb&utm_term=4ldqpgs#.ce617ANQP. Acesso em: 13 abr. 2015.

Os alunos devem ler toda a notícia e, então, comentar sua compreensão do texto e sua opinião. (15 minutos)

4) Finalmente, sortear uma EI em língua inglesa (que não seja igual em português) para cada aluno e pedir que eles escrevam o que acham que significa atrás do papelzinho do sorteio e devolvam-lhe ao final da aula. Avisar que, na próxima aula, continuarão com a atividade. (10 minutos)

APÊNDICE 3 - PLANO DE AULA 3

Título: Interferência da cultura na criação de EIs

Objetivos: proporcionar oportunidades para que o aluno desenvolva sua capacidade de entender algumas diferenças entre culturas e como a cultura influencia na criação das expressões idiomáticas.

Habilidades: leitura, audição e fala.

Materiais: atividades impressas.

Tempo: 50 minutos.

Desenvolvimento:

1) Primeiramente, pedir que os alunos leiam em voz alta para a turma as expressões e o significado que atribuíram a elas na aula anterior. Ao final de cada leitura, informar o significado correto. Desta maneira, os alunos conhecerão um pouco mais os idiomatismos. (20 minutos)

2) Em seguida, mostrar aos alunos as EIs abaixo, que vêm de diferentes lugares cujo idioma oficial é o inglês. (10 minutos)

Leia as explicações a seguir:

1) A expressão “Mad as a cut snake” (tradução literal: louco como uma cobra cortada) é muito utilizada na Austrália, um lugar onde 8 dos 10 tipos de cobras mais venenosas são originárias. Este idiom é usado para falar sobre uma pessoa que está muito zangada. Quando cortamos uma cobra, ela continua se movendo e tentando morder, por isso ela representa a raiva neste idiom.

Fonte: <http://www.yesaustralia.com/Curiosidades-animais.htm>

2) A expressão “Magic pudding” (tradução literal: pudim mágico) também é utilizada na Austrália para falar de algo que nunca acaba ou que se renova sempre. Surgiu por causa de um livro para crianças chamado “The Magic Pudding” escrito por Norman Lindsay em 1918, onde o pudim sempre se regenerava ao ter uma fatia retirada.

Fonte: <http://www.yesaustralia.com/Curiosidades-animais.htm>

3) A expressão “Feeling blue” (tradução literal: se sentindo azul) é utilizada em vários países que têm a língua inglesa como língua oficial, assim, sua origem não é certa e muda conforme o lugar. Podemos citar a mais comum e propagada explicação de como este idiom surgiu, embora não tenha uma data ou lugar exatos. Reza a lenda que “Feeling blue” surgiu por causa de mortes de capitães ou oficiais que aconteciam durante navegações em alto mar. Como sinal de respeito e luto, os tripulantes erguiam bandeiras da cor azul.

Fonte: <http://www.navy.mil/navydata/traditions/html/navyterm.html>

4) A expressão “Bite the bullet” (tradução literal: morder a bala) foi criada no Reino Unido em época de guerras, e é por isso que este idiom é usado quando alguém precisa suportar alguma situação ruim. Neste tempo, muitos soldados tiveram de ser amputados e passavam por procedimentos médicos sem anestesia, por esta razão, eles colocavam balas ou outros objetos duros na boca para poder morder quando sentissem dor.

Fonte: <http://www.bachelorsdegree.org/2011/01/30/30-common-english-idioms-and-the-history-behind-them/>

3) Pedir que seus alunos criem novos contextos de uso para as expressões idiomáticas estudadas e façam cartazes em casa, com um desenho explicando esses contextos. (20 minutos)

APÊNDICE 4 - PLANO DE AULA 4

Título: “*On Stage*”, página 24, vol.1

Objetivos: proporcionar oportunidade para que o aluno desenvolva sua capacidade de interpretar o texto de acordo com a expressão dada.

Habilidades: leitura e fala.

Materiais: quadro e giz / pincel.

Tempo: 50 minutos.

Desenvolvimento:

1) Pedir que os alunos façam a atividade “*Before you read*” e leiam o texto da página 24 intitulado “*Changing of the guard*”. (15 minutos)

2) Perguntar se eles encontraram alguma expressão idiomática no texto. Dar tempo para que eles tentem encontrá-la e explicar que o próprio título é a expressão. Perguntar o que eles acham que significa e, depois de ouvir algumas respostas, informar seu significado, trabalhando também as palavras isoladas. (10 minutos)

3) Em seguida, trabalhar com a interpretação do texto, pedindo que os alunos respondam as seguintes perguntas escritas no quadro: a) sobre o que fala o texto? b) qual a relação entre o título e o texto? (10 minutos)

4) Posteriormente, solicitar que os alunos, em duplas, criem um micro-diálogo utilizando a expressão “*Changing of the guard*”. Pedir que, como tarefa, eles pensem em outro contexto para criar um novo diálogo a ser apresentado no início da próxima aula. (15 minutos)

APÊNDICE 5 - TEACHER'S HANDOUT 1

IDIOMS - INTRODUÇÃO ÀS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Leia em voz alta este resumo que explica o que é um idiom com seus alunos. Ajude-os a entender dizendo que, por exemplo, quando alguém usa a EI “Mamão com açúcar”, ela não está falando sobre o alimento, mas utilizando-o para representar uma situação que é fácil, assim como é preparar um mamão com açúcar aqui no Brasil.

O QUE SÃO IDIOMS?

As expressões idiomáticas (*idioms*) são expressões criadas por um povo, e geralmente são informais. Em geral, elas não podem ser traduzidas literalmente, já que mudam de acordo com a cultura de cada lugar. Devem ser interpretadas e não levadas ao pé-da-letra, como por exemplo: *mamão com açúcar*; *acertar na mosca*; *pisar na bola*; etc. Assim como no português, no inglês encontramos vários idioms, como: *piece of cake* (algo muito fácil); *barking up the wrong tree* (acusar a pessoa errada); *cry over spilt milk* (chorar pelo leite derramado); etc.

As atividades abaixo trazem no enunciado aspectos que nos fazem entender melhor o que é um idiom, assim os alunos terão facilidade resolver os exercícios.

1) Um *idiom* é polilexical por ser composto sempre por duas palavras ou mais. Sabendo disto, identifique os três *idioms* (expressões idiomáticas) presentes no diálogo abaixo e leia-o em voz alta com um colega.

Alex: Hey, Kate! I would **give a penny for your thoughts**.

Kate: Hi, Alex. I'm waiting for a package from my sister who lives in New York.

Alex: Oh, I see. Is it important?

Kate: Yes. **It cost her an arm and a leg**.

Alex: Can you tell me what is it?

Kate: Sure! It is a custom golden necklace.

Alex: **Words fail me!**

Kate: Now, you can understand why I am like this.

Fonte: “Os idiomatismos em atividades orais de língua inglesa” TAVARES, 2015.

Antes de fazer o exercício número 2, explique aos alunos, caso eles ainda não tenham estudado, o uso do There is e There isn't. Diga que a resposta "Yes, there is" deve ser usada quando eles encontrarem uma EI, e "No, there isn't" quando eles não encontrarem.

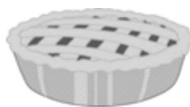
2) Uma EI (expressão idiomática) pode ser rapidamente reconhecida porque é figurada, ou seja, não tem sentido se é traduzida literalmente. De acordo com isto, leia as frases abaixo para um colega e peça para que ele responda "Yes, there is" para frases com EIs e "No, there isn't" para frases que não as possuem.

- a. Caroline is the apple of John's eye. (**Yes, there is.**)
- b. The bird is on the tree. (**No, there isn't.**)
- c. Don't follow your sister, remember that curiosity killed the cat. (**Yes, there is.**)
- d. The book is on the table. (**No, there isn't.**)
- e. Mary is playing tennis. (**No, there isn't.**)

3. Por último, um idiom é cristalizado, ou seja, não muda com o tempo. Assim, leia o significado e os grupos de EIs abaixo e circule a forma correta.

1. Quando alguém quer dizer que algo é muito fácil:

- a. **It's an apple pie!**
- b. It's a piece of cake!
- c. It's papaya with sugar!



2. Quando alguém pede para outra pessoa ser paciente:

- a. **Hold your horses!**
- b. Take the horse out of the rain!
- c. Be calm as a horse.



3. Quando alguém é novo em algum lugar:

- a. He is another brick in the wall.
- b. **He is the new kid on the block.**
- c. He is under the weather.



A parte de “Anotações sobre a aula” deve ser utilizada pelos alunos para que, durante a explicação, resolução e correção dos exercícios, eles possam anotar coisas importantes e interessantes que aprenderam.

APÊNDICE 6 - TEACHER'S HANDOUT 2

IDIOMS - EIS EM INGLÊS E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Neste handout, você irá trabalhar com a comparação entre expressões no português brasileiro e em inglês. Lembre seus alunos de que as EIs são diferentes, pois são criadas por povos diferentes, mas que podem haver EIs iguais às de nossa língua ou, senão iguais, muito parecidas.

1. Relacione os *idioms* com seus respectivos significados representados pelas imagens a seguir.



We are all in the same boat.
(Estamos no mesmo barco.)

It's all Greek to me.
(É grego pra mim.)

Don't cry over spilt milk.
(Não chore sobre o leite derramado.)

You will bite your tongue.
(Vai morder a língua.)

No exercício número 2, os alunos entenderão sua explicação inicial, pois verão que as EIs apresentadas no exercício 1 são iguais a algumas que temos no português.

2. Agora, pratique sua memória com um colega. Em duplas, leia as EIs em inglês do exercício 1 e seu amigo deve encontrar o correspondente no português ou traduzi-lo literalmente.

A notícia que você usará é engraçada e chamará a atenção dos alunos, pois poderão ver que não apenas eles cometem erros de traduzir EIs ao pé da letra, mas os estrangeiros também o fazem. Leia cada expressão e cada significado dado pelos americanos e, com os alunos, encontre qual mais chega perto de ser o significado correto. Descubra até se seus próprios alunos conhecem estas EIs.

3. Leia a notícia “Americanos tentam desvendar nove expressões tipicamente brasileiras”, escrita por Clarissa Passos no link a seguir: http://www.buzzfeed.com/clarissapassos/its-us-on-the-tape?bffb&utm_term=4ldqpgs#.ce617AN-QP e, então, comente sua compreensão do texto, assim como sua opinião.

APÊNDICE 7 - TEACHER'S HANDOUT 3

IDIOMS - INTERFERÊNCIA DA CULTURA NA CRIAÇÃO DE UMA EI

1. Leia as explicações a seguir:

1) A expressão “Mad as a cut snake” (tradução literal: louco como uma cobra cortada) é muito utilizada na Austrália, um lugar onde 8 dos 10 tipos de cobras mais venenosas são originárias. Este idiom é usado para falar sobre uma pessoa que está muito zangada. Quando cortamos uma cobra, ela continua se movendo e tentando morder, por isso ela representa a raiva neste idiom.

Fonte: <http://www.yesaustralia.com/Curiosidades-animais.htm>

2) A expressão “*Magic pudding*” (tradução literal: pudim mágico) também é utilizada na Austrália para falar de algo que nunca acaba ou que se renova sempre. Surgiu por causa de um livro para crianças chamado “The Magic Pudding” escrito por Norman Lindsay em 1918, onde o pudim sempre se regenerava ao ter uma fatia retirada.

Fonte: <http://www.yesaustralia.com/Curiosidades-animais.htm>

3) A expressão “*Feeling blue*” (tradução literal: se sentindo azul) é utilizada em vários países que têm a língua inglesa como língua oficial, assim, sua origem não é certa e muda conforme o lugar. Podemos citar a mais comum e propagada explicação de como este *idiom* surgiu, embora não tenha uma data ou lugar exatos. Reza a lenda que “*Feeling blue*” surgiu por causa de mortes de capitães ou oficiais que aconteciam durante navegações em alto mar. Como sinal de respeito e luto, os tripulantes erguiam bandeiras da cor azul.

Fonte: <http://www.navy.mil/navydata/traditions/html/navyterm.html>

4) A expressão “Bite the bullet” (tradução literal: morder a bala) foi criada no Reino Unido em época de guerras, e é por isso que este *idiom* é usado quando alguém precisa suportar alguma situação ruim. Neste tempo, muitos soldados tiveram de ser amputados e passavam por procedimentos médicos sem anestesia, por esta razão, eles colocavam balas ou outros objetos duros na boca para poder morder quando sentissem dor.

Fonte: <http://www.bachelorsdegree.org/2011/01/30/30-common-english-idioms-and-the-history-behind-them/>

• **Crie um novo contexto de uso para as expressões idiomáticas estudadas e faça um cartaz com um desenho explicando esse contexto.**

O GÊNERO TEXTUAL PROCURAÇÃO: UM ESTUDO DESCRITIVO DOS VERBOS DE DIZER PARA O ENSINO DE TRADUÇÃO NO PAR LINGUÍSTICO PORTUGUÊS-ESPANHOL

Viviane Cristina Poletto Lugli

Introdução

Centrar a atenção no desenvolvimento da aprendizagem de alunos do último ano de aprendizagem de espanhol de um curso para fins específicos, como no caso do curso de Secretariado Executivo, com o qual trabalhamos, é *sine qua non* para a progressão do ensino e a planificação docente. Por essa razão, temos como objetivo neste artigo demonstrar como podemos desenvolver capacidades de linguagem nos alunos, por meio do trabalho com o gênero textual procuração. Para tanto, identificaremos as características do gênero, assim como os verbos de dizer, considerados marcadores evidenciais que nele emergem, para delimitar os tipos de capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1992; CRISTOVÃO, 2010)) que precisam ser desenvolvidas pelos alunos na tarefa de traduzir em sua vida profissional.

Dolz, Pasquier e Bronckart (1992, p. 65) explicam as capacidades como “[...] *aptitudes puestas en juego en el funcionamiento y desarrollo del lenguaje* [...]”. Os autores substituem a noção de competência verbal global e única por capacidades, demonstrando a existência de quatro tipos de capacidades que são, ao mesmo tempo, específicas e complementares.

São elas, segundo os autores:

[...] las capacidades instrumentales, es decir, capacidades de dominio de los diferentes tipos de actividades lingüísticas; capacidades de acción, es decir, aptitudes para adaptar el funcionamiento lingüístico a las características del contexto y del referente; capacidades discursivas o aptitudes para movilizar los patrones discursivos pertinentes para una acción determinada, finalmente, capacidades lingüístico-discursivas o capacidades de las múltiples operaciones psicolingüísticas necesarias para la producción o interpretación de un discurso. (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1992, p. 65-66)

Essa noção de capacidades tem sido aplicada em vários trabalhos para o ensino de línguas. Cristovão (2010), ao estudá-las na área de língua inglesa, parte dos três últimos tipos, expostos por Dolz, Pasquier e Bronckart (1992), os quais tomamos como exemplo para este trabalho. A autora as explica do seguinte modo:

capacidades de ação se constitui pela habilidade do sujeito em construir conhecimentos e/ou representações sobre o contexto de produção de um texto[...]; a capacidade discursiva se constitui pela habilidade do sujeito em mobilizar conhecimentos e/ou representações que ele constrói sobre a organização do conteúdo em um texto e sua apresentação; a capacidade linguístico-discursiva se constitui pela habilidade do sujeito em construir conhecimentos e/ou representações sobre as operações e os recursos de linguagem necessários para a produção ou compreensão de um texto. (CRISTOVÃO, 2010, p. 713)

Trabalhar com gêneros textuais, portanto, significa trabalhar com formas de agir necessárias às exigências da sociedade no tocante ao uso da língua estrangeira, em que o aluno, futuro profissional de Secretariado, precisará mobilizar capacidades, ou seja, um repertório de conhecimentos contextuais, discursivos e linguísticos para atuar, profissionalmente, em diferentes instituições.

Nesse sentido, os gêneros textuais que emergem na esfera da tradução juramentada são considerados práticas de referência para o ensino de tradução, pois se constituem como exemplos de práticas sociodiscursivas oriundas de um contexto sócio-histórico que as requerem e refletem modos de agir sócio-historicamente por tradutores legitimados. Demonstram, ao mesmo tempo, como a tradução é um instrumento necessário, uma vez que reflete, não uma representação secundária do texto-fonte, mas um movimento entre a vida e a linguagem, no qual o tradutor move capacidades de linguagem para traduzir o gênero em uma língua estrangeira, de modo que uma falta seja suprida na língua-alvo e as ações, concretizadas por meio de documentos que pedem¹ para ser traduzidos.

Como afirma Rodrigues (2000, p. 206),

A tradução, como “o texto original”, mantém uma relação necessária com o tempo, com o espaço, com as línguas. Na medida em que as diferenças entre as línguas, a diferença e o rastro não permitem que dois textos estejam em relação de equivalência de um polo para outro, poderíamos pensar que estão em relação de complementaridade.

Segundo a autora (p. 207), “o texto de partida só se torna completo pela tradução [...]”. A tradução é, assim, um suplemento, conforme afirma Rodrigues (2000), pois traz para uma nova língua aquilo que lhe falta, suplementando essa necessidade. O suplemento, nesse sentido, preenche a falta do gênero, do documento, pois o gênero textual, nas esferas públicas do cenário de integração dos mercados econômicos, nasce pedindo para ser traduzido. A tradução, portanto, reflete a função da língua e segundo Derrida (2001, p. 20), é o “suplemento do Outro”, a parte estrangeira que constitui o Outro.

Assim, ao levarmos para a sala de aula tais práticas tradutórias como práticas sociais, promovemos um trabalho com a linguagem

1 Afirmamos isso, pois, no contexto de integração dos países mercosulinos, as línguas portuguesa e espanhola representam um vínculo entre os países, formando um cenário em que a tradução se torna essencial como fator de integração necessária na adaptação e na permanência dos cidadãos estrangeiros dos países parceiros, para a conexão entre os mercados econômicos.

mais próximo do uso da língua na vida social e profissional do futuro secretário.

No contexto brasileiro atual, em que o Mercosul propicia a democratização da informação nas línguas portuguesa e espanhola, assim como o direito de ir e vir dos cidadãos dos países membros, a fatia de mercado instaurada pela tradução pública tem aumentado exponencialmente, o que nos leva a olhar para esse cenário mercadológico, desenvolvendo um trabalho didático para promover a oportunidade ao aluno de trabalhar com esse nicho da abertura de mercado.

E, compreendendo que as ações profissionais refletem as necessidades de mercado, que a língua reflete a vida, entendemos também que a língua reflete a diferença. A tradução é, portanto, o claro exemplo de, apesar de as línguas portuguesa e espanholas serem línguas emparentadas por serem derivadas do latim vulgar², estas são diferentes; e a tradução reflete essa diferença.

Nessa perspectiva, não concebemos a tradução conforme a ótica estruturalista, na qual se pressupõe a ideia de que, ao confiar ao tradutor um texto para traduzir, a sua tradução necessita revelar o sentido original, pois entendemos que original significa, como na metáfora da fonte citada por Rodrigues (2000), apenas o lugar de onde emerge e por onde passa a matéria – a água no caso da fonte; o gênero textual, no caso da tradução. Isso porque esse lugar de onde emerge a água, até chegar ao rio, vai sofrer transformações, tal qual acontece com o texto a ser traduzido, que, no tecer e destecer de significados, transforma-se.

Concebemos, nesse sentido, a tradução como transformação, a mudança de uma forma em outra forma, que se transforma em um novo texto para atender à função comunicativa da tradução na cultura de chegada. Como explica Derrida (2002), a produção de significados em uma tradução remete não somente à relação de oposição conflitiva estabelecida entre o binômio significante-significado que constitui o signo, mas entre significantes e significados e na grande cadeia de re-

2 Modalidade de latim utilizada por soldados e comerciantes que foi se aperfeiçoando mediante o contato com outras culturas e elementos pré-românicos.

missões, as quais emergem no processo discursivo de composição de um texto. Essa cadeia de remissões é particular de cada cultura. Dessa forma, é inegável que a tradução é o resultado do movimento entre signos, de um movimento discursivo, no qual pode surgir a diferença, a transformação do texto.

O processo discursivo na tradução, por sua vez, está totalmente atrelado aos parâmetros pragmáticos da situação comunicativa para a compreensão, a interpretação e a produção de gêneros textuais. Por assim ser, o tradutor/enunciador, ao produzir, compreender e interpretar um texto, orienta-se pela configuração prototípica de um gênero textual, recorrendo aos elementos sintáticos, semânticos e pragmáticos próprios da língua e da situação comunicativa. Isso reforça a noção de que a produção de sentido não se vincula à semelhança de estilo na tradução, requerendo um olhar atento para as capacidades de linguagem do secretário executivo em formação ao traduzir, interpretar textos. Para essa compreensão, o aluno precisa mobilizar capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Um exemplo disso está nas traduções de procurações feitas para a língua espanhola, exemplos de versões, cujo excerto inicial mais recorrente no *corpus* analisado, conforme modelo extraído da procuração nº 948, é: “*Sepan cuantos vean éste instrumento público de Poder bastante que, en el año [...]*”.

Nas traduções para a língua portuguesa, não se usa este tipo de sequência injuntiva³, mas sim o seguinte tipo de sequência expositiva⁴, conforme o exemplo extraído da tradução nº 3.963: “Montevideú, no dia vinte e cinco de Maio⁵ de mil novecentos e noventa, perante mim, [nome da escritã], escritã, comparece o senhor [nome do outorgante],

3 Esse tipo de sequência injuntiva é entendido, na linguagem documental, como um preâmbulo, conforme descrição dos textos jurídicos expostas por Bellotto (2002), pois o notário, ao redigir o texto, justifica e chama a atenção para as razões da criação do texto.

4 Esta sequência não pode ser considerada injuntiva por não trazer a referência dêitica referente ao leitor-destinatário da procuração como em “Saibam quantos este público instrumento de procuração virem...”. É, portanto, considerada expositiva por conter os elementos que expõem as causas do ato, os motivos que deram origem à redação do documento.

5 A transcrição está feita conforme o texto de onde extraímos. Por isso, o mês do ano está grafado em letra maiúscula.

em sua qualidade de presidente da Diretoria e em nome da representação e [nome da empresa], com domicílio [...]”.

Os excertos demonstram que as línguas são diferentes e, por isso, refletem a diferença na sequência textual inicial⁶ na tradução, ao mesmo tempo em que se unem pela mutabilidade, a qual, no processo de tradução, uma língua provoca na outra.

Quando o tradutor brasileiro opta pela tradução “*Sean cuantos vean este instrumento público de Poder bastante*”, está traduzindo o modelo estilístico de procurações produzidas no Brasil, conforme o texto disponibilizado pela internet, como o modelo presente no *site* da FAPESP e segundo a tradição documental (BELLOTTO, 2002), que apresenta o tipo de configuração do documento. Nesse sentido, o tradutor brasileiro altera para a língua espanhola apenas os elementos linguístico-discursivos “Saibam quantos este público instrumento de Procuração virem que, no ano de dois mil e onze (2. 011)...”. No entanto, ao adotar tal procedimento, o profissional se une à língua do outro para fazer que o documento seja compreendido e alcance a sua função na comunicação, de modo a suprir a necessidade desse gênero na língua de chegada, em meio às diferentes culturas portuguesa e espanhola.

O mesmo procedimento é realizado pelo tradutor brasileiro, que, ao traduzir a procuração redigida em espanhol, deixa transparecer a língua espanhola na língua portuguesa, pois o espanhol utiliza a configuração prototípica de seus documentos, de iniciar o gênero textual expressando o lugar no qual a ação ocorreu: “Montevideu, no dia vinte e cinco de Maio⁷ de mil novecentos e noventa, perante mim, [nome da escritã], escritã, comparece o senhor [nome do outorgante]”.

Desse modo, o trabalho de análise do gênero como prática social de referência, a fim de determinar as capacidades de linguagem que precisam ser dominadas pelos futuros secretários executivos para atuar com o gênero e/ou com a tradução, torna-se relevante por nos fazer compreender,

6 Também considerada como texto protocolar, pois, segundo Belloto (2002), o discurso diplomático se organiza por meio de protocolo inicial, o texto propriamente dito e o protocolo final.

7 A transcrição está feita conforme o texto de onde extraímos, por isso o mês do ano está grafado em letra maiúscula.

como afirma Bakhtin (1981), que todos os enunciados pertencem a uma determinada esfera comunicativa ocupada pelos parceiros do discurso, os quais, ao ocuparem nela determinados lugares sociais, estabelecem relações interpessoais, abordando certos temas e adotando intenções comunicativas a partir de suas apreciações valorativas, necessidades e estilos comunicativos. Assim, não há como dissociar a necessidade de mobilização das capacidades de ação dos alunos na tarefa de traduzir, pois estes precisam pensar sobre o contexto em que traduz, das capacidades discursivas em que necessitam saber mobilizar as sequências adequadas e das capacidades linguístico-discursivas, pois devem conhecer e ter clareza sobre os elementos linguísticos adequados, parte da convenção do gênero.

Assim, por meio dos três tipos de capacidades, é possível acessarmos as intenções comunicativas, as quais se refletem no gênero que analisamos nas diferentes formas de textualização, dentre as quais, destacamos para expor neste artigo, os verbos de dizer.

Nosso foco nesta exposição está direcionado, portanto, para os verbos de dizer mais utilizados no gênero procuração, pois há inúmeros verbos de dizer que emergem na comunicação humana; no entanto, apenas alguns são mobilizados para aportar referência à fonte da informação textualizada em terceira pessoa, ou seja, às informações reportadas pelos outorgantes de direitos.

Esse olhar é salutar, a nosso ver, pois demonstra a função exercida pelo notário, como um mediador indispensável nesse processo em que, ao ouvir um texto oral, transforma-o na modalidade escrita, refletindo, ao mesmo tempo as relações de poder exercidas pelos documentos e pela função do notário, o qual, ao dar fé, tem o poder de registrar apenas aquilo que lhe foi dito. Exerce assim, um papel de poder na esfera notarial, porém esse poder se limita ao que lhe é dito pelo outro e por sua capacidade de dar fé, pois a sua função é reproduzir o dito pelo outro.

Sobre os verbos de dizer e as capacidades de linguagem

O profissional de Secretariado Executivo é um funcionário de extrema confiança na hierarquia das empresas; no entanto, ele, assim como o notário, só pode atuar com base no que lhe dizem e lhe permitem fazer.

Nesse sentido, reveste-se de importância a compreensão sobre os verbos de dizer como marcadores evidenciais, uma vez que, por meio desses verbos, esses agentes produtores de linguagem precisam mobilizar as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva para deixar marcada a sua função como enunciadore, ou seja, a função de reprodutores de informações que lhes foram ditas. São, de certa forma, agentes enunciativos que trabalham com dizeres legitimados, aqueles solicitados para serem registrados em gêneros de textos com valores documentais.

Entendemos, desse modo, que o enunciador da procuração, assim como de textos secretariais, é, no sentido de Marcuschi (2007), considerado um filtro, um mediador da informação que pode apresentá-la como literalmente dada. Dessa forma, é essencial o domínio de capacidades para agir adequadamente, enunciando apenas o solicitado.

Marcuschi (2007), ao analisar as formas de relatar opiniões dos discursos do poder e dos discursos populares no noticiário político dos jornais diários, observa a ação dos verbos em ambos. O pesquisador estuda o modo como o redator exerce, simultaneamente, o papel de receptor e de emissor, papel que ocorre também no caso de notários e de secretários, os quais trabalham com os diferentes gêneros que precisam ser documentados dentro da empresa, primeiramente, de modo oral ou escrito, em algumas situações, para posterior tradução.

Desse modo, os verbos de dizer encontrados nas traduções componentes do *corpus* deste artigo são compreendidos como marcadores evidenciais por indicarem a fonte da informação transmitida, testemunhada, delegando, de certa forma, a responsabilidade do dizer ao protagonista da informação.

O notário, ao mobilizar os verbos de dizer, assume apenas o compro-

metimento necessário para expor aquilo que lhe foi dito, testemunhado, com objetividade e comprometimento necessário. Tal comprometimento, não obstante, não ocorre exatamente pelos verbos de dizer, mas por meio de elementos linguísticos-discursivos, conforme demonstramos nos exemplos das seguintes proposições extraídas das procurações em português e espanhol:

a. “dou fé”⁸,
“doy fe”,

b. “perante mim, Escrivã Autorizante”⁹,
“ante mí, Notario”,

c. “Lida que lhes foi por mim esta Escritura, os comparecentes assim a outorgam e firmam perante mim, do que dou fé” (tradução n.º. 1752),
“siéndolo leído en voz alta, lo halló en todo conforme, otorgó, aceptó y firma, dispensando expresamente la presencia de testigo a este acto...” (tradução n.º. 1549)

Assim, há marcas de comprometimento do notário, mas, sempre que a sua função é a de expor o que lhe foi dito, mobiliza os evidenciais como elementos linguísticos-discursivos que demonstram o modo de acesso à informação redigida, por exemplo:

d. “Y de como así lo **dijo**, de lo que doy fe, me **pidió** y le redacté este instrumento [...]

Os exemplos *lo dijo*, assim como *me pidió* caracterizam-se como marcadores pragmáticos evidenciais por indicarem a certeza de uma asseveração sobre algo enunciado por uma terceira pessoa, pelo outorgante do documento de procuração.

8 Expressão presente em todas as procurações analisadas.

9 Expressão presente em todas as procurações analisadas.

Ante esse quadro, adotamos, para este trabalho, o conceito de Palmer (1986), referente à evidencialidade. O autor compreende que a função da evidencialidade é codificar o grau de responsabilidade do falante com relação ao que enuncia. A codificação do grau de responsabilidade se manifesta, conseqüentemente, nas formas dos verbos de dizer enunciados pelo notário ao redigir os gêneros textuais solicitados. Isso porque há diferentes formas de verbos de dizer ou que apresentam lexicalizado o modo de caracterizar o dizer, conforme Neves (2000, p. 48), tais como: **queixar-se, comentar, confidenciar, protestar, explicar, avisar, informar, responder, sugerir**. No entanto, as formas verbais concretizadas pelo verbo de dizer **lo dijo** nas procurações, indicam, segundo Sánchez García (2009), que analisa os diferentes verbos em notícias políticas espanholas, tratar-se de um verbo declarativo, neutro, por centrar-se no *dictum* e ter, praticamente, a função descritiva.

Logo, compreendemos o verbo **dijo** como um verbo de simples dizer que, de acordo com Lugli (2017)¹⁰, passa a ganhar força ilocutiva e poder por manifestar-se em um gênero de uma esfera de poder, tal como a esfera jurídica e administrativa. Já a forma verbal **me pidió** é considerada, segundo Sánchez García (2009), um verbo de pedido explícito que se mobiliza quando se pede ou se exige com direito a algo. Por isso, é um verbo de dizer que também ocorre no gênero procuração com um valor de marcador evidencial.

As procurações demonstram, portanto, que os verbos de dizer refletem, no gênero, as tendências expressivas mais estáveis acumuladas ao longo das gerações dos enunciadores dessa esfera notarial/administrativa e, por isso, consideramos a necessidade de os alunos dominarem os três tipos de capacidades de linguagem – ação, discursiva e linguístico discursiva – para trabalhar com o gênero.

É relevante observar, por meio desses verbos, que, embora haja um contexto espaço-temporal, o qual emoldura as ações verbais, estas refletem a intertextualidade com os gêneros preexistentes, e os verbos

10 Lugli (2017) analisa a força assertiva dos verbos em Atas do Parlamento do Mercosul e demonstra que os verbos de dizer possuem diferentes forças de asserção.

de dizer assumem significados específicos, datados e atualizados. Por essa razão, ao trabalharmos com o gênero procuração em cursos de Secretariado, podemos direcionar o nosso olhar para a socioconstrução do gênero concretizada na interação que emerge em um contexto real de registro de poderes – o outorgante e o cartório como instância enunciativa.

Logo, a importância do estudo desses verbos consiste na conscientização do futuro secretário/tradutor de que tais verbos não podem ser traduzidos por outros de dizer sem exercerem o mesmo sentido que estes expressam no gênero, pois, embora exista uma variedade de verbos de dizer, estes não podem ser comutáveis devido ao teor e à característica do gênero, tornando, assim, a tradução mais literal, se comparado a outros gêneros traduzidos.

Para tanto, o aluno precisa desenvolver os três tipos de capacidades, conforme Dolz, Pasquier e Bronckart (1992), e Cristovão (2010): as capacidades linguístico-discursivas para saber quais verbos mobilizar, as capacidades discursivas para saber como alocar esses verbos nas sequências textuais, segundo a progressão temática do texto, e as capacidades de ação para refletir sobre o contexto¹¹ em que está elaborando o gênero procuração.

Bermúdez (2005) explica que, em espanhol, a evidencialidade não é uma categoria obrigatória, portanto, é considerado marcador evidencial a forma linguística cujo significado é uma referência à fonte de informação. Desse modo, quando um enunciador utiliza um recurso evidencial, tal recurso indica que seu uso está totalmente atrelado à configuração prototípica do gênero.

As procurações apresentam essa característica por terem como função comunicativa a de atribuir poderes a outros, evidenciando que, na esfera pública, esse é um tipo de ação de linguagem que precisa ser registrada e, por assim ser, a responsabilidade não é delegada ao enunciador do gênero procuração, mas ao protagonista da informação, outorgante

11 Em que ano está elaborando, por quais razões está fazendo, o que é de extrema relevância para ser explicitado na procuração.

de poderes. Por conseguinte, o gênero apresenta características que permitam ao estudante compreender sua funcionalidade, cujos padrões de uso são relativamente estáveis (BAJTÍN, 2005), pouco dinâmicos, pois as poucas alterações que ocorrem entre as diferentes procurações estão relacionadas aos poderes delegados, pois a configuração estrutural do gênero é relativamente estável.

Para a análise dos verbos de dizer como marcadores evidenciais, utilizamos a proposta de Willett (1988) que, segundo Estrada (2013), empreendeu a primeira pesquisa tipológica sobre evidencialidade. De acordo com o Willett (1988), os critérios a serem considerados para identificar um evidencial são quatro: i) um evidencial é marcado pela presença de uma evidência – direta, visual, auditiva¹², sensitiva; ou indireta quando é inferida – por meio da qual o falante realiza a sua asserção; ii) o evidencial é adicionado ao conteúdo e não compõe a cláusula principal; iii) o seu significado primeiro é a indicação de evidência; iv) não ocorre como morfema derivacional.

O Gênero Procuração e os verbos de dizer nas traduções

A procuração caracteriza-se como um gênero secundário devido ao seu nível de formalidade e relações de poderes entre enunciadores e destinatários. Além disso, tal formalidade se reflete também pela configuração prototípica do gênero, que segue padrões como a redação em papel timbrado, os carimbos e a necessidade da explicitação de tratar-se de um documento de autoridade, dotado de fé pública.

Com tais características, ao pensarmos no ensino do gênero procuração, precisamos desenvolver, em nossos alunos, primeiramente, as capacidades de ação para mobilizar as representações sobre o contexto de produção do gênero, levando em consideração o fato de haver dois tipos de procurações: i) procuração lavrada em cartório¹³, quando se trata de

12 Em nosso caso, estudamos apenas a evidência auditiva relacionada aos verbos de dizer de terceira pessoa, aqueles que o notário ouve e transpõe para a procuração.

13 Este documento apresenta validade jurídica, pois fica registrado em livro de Cartório de Notas e é aceito em qualquer organização. É documento do qual, em algum momento, poderá ser solicitada a tradução, ainda que oral, apenas para compreensão, na empresa de atuação.

um instrumento público, por um escrevente autorizado; ii) instrumento particular com reconhecimento de firma¹⁴.

Independentemente do tipo de procuração, o gênero, ao ser configurado, segue padrões estruturais específicos nas diferentes línguas, cuja variabilidade dos mecanismos de produção referentes aos verbos e sequências textuais se torna relevante para o conhecimento do estudante de Secretariado Executivo, que, muitas vezes, não somente é o responsável por redigir esse tipo de gênero, quando se trata de um instrumento particular com reconhecimento de firma¹⁵, mas também por fazer a tradução escrita ou oral, ainda que apenas¹⁶ para a compreensão do teor do gênero, quando a empresa recebe uma procuração na língua estrangeira. Como demonstram Moraes e Caselani (2011), em uma pesquisa sobre tradução, na qual um dos sujeitos da pesquisa era a secretária, esta, ao ser entrevistada, afirma traduzir todos os dias em sua rotina laboral.

Logo, estudar o gênero procuração significa estar diante de um enunciado que, como demonstra Bajtín (2005, p. 251), reflete o vínculo entre a linguagem e a vida. E nós afirmarmos ainda que, no caso da língua estrangeira, reflete a união entre as línguas que precisam de tradução para o documento exercer a sua função social. Esse vínculo é indissociável, pois diferentemente de gêneros do agrupamento do narrar, conforme os agrupamentos elencados por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), referentes aos gêneros do domínio da cultura literária ficcional, os quais se caracterizam pela mimese da ação por meio da criação, a procuração é um gênero do agrupamento da ordem do relatar, na qual há uma documentação das ações humanas, em que se relatam as ações permitidas – manifestadas pelo outorgante para registro na procuração, podendo ser realizadas pelo outorgado –, utilizando, para isso, um discurso situado no tempo.

14 Nesse caso, não fica registrado em livro de Cartório de Notas e há diferenças na eficácia jurídica ao ser utilizada em juízo.

15 Nesse caso, não fica registrado em livro de Cartório de Notas e há diferenças na eficácia jurídica ao ser utilizada em juízo.

16 Afirmamos isso, porque é comum o profissional de secretariado exercer esse papel de intermediador nas empresas, devendo ler os documentos na língua estrangeira antes de enviá-los para o tradutor público.

A procuração se constitui, portanto, como um gênero em que uma afirmação inadequada pode causar um efeito negativo, comprometedor para o enunciador do texto, demonstrando que, ao envolvermos *a vida* (BAJTÍN, 2005) em nossos textos, em nossa esfera profissional de atuação, precisamos estar atentos e usar nossas capacidades de linguagem, de forma a agir adequadamente por meio dos diferentes gêneros documentais.

Nesse sentido, no saber-fazer do futuro secretário em sua atuação profissional, ser-lhe-á necessário mobilizar capacidades de ação para compreender que esse tipo de gênero se diferencia segundo o seu enunciador/destinatário, conforme o seu conteúdo.

Atentos a esse contexto, no ensino de línguas, precisamos desenvolver, igualmente, as capacidades discursivas referentes ao modo de organização das sequências textuais que dão progressão ao texto, demonstrando serem relativamente fixas, pois a forma precisa estar atrelada ao padrão de gênero formulaico, conforme Nascimento (2015).

Nas versões para a língua espanhola, é relevante observar que as sequências textuais as quais dão progressão temática ao gênero são descritivas e expositivas, pois expõem informações como uma espécie de prescrições mencionadas pelo outorgante, ao mesmo tempo em que descrevem quem é o outorgante, como as seguintes transcritas da tradução nº 987: “*Y por ella me fue dicho que por este instrumento público nombra y constituye su bastante apoderado, [nome de que recebe o poder], español, casado, del comercio, RG [consta o número], residente y domiciliado en la Rua [nome da rua e cidade]; a quien delega poderes para requerir y retirar documentos [...].*”

Por outro lado, a tradução na língua portuguesa, conforme exemplo extraído da tradução nº 1724, apresenta esse mesmo tipo de sequência descritiva da versão em espanhol, no parágrafo inicial da procuração e no parágrafo posterior, a partir do excerto “E, para que o consigne neste protocolo, **declara** que: ...”.

Outra diferença é que a tradução na língua portuguesa apresenta os poderes por meio de tópicos textuais, por exemplo, “Primeiro: Confere

procuração em favor de [...]” e, na continuação, apresenta sequências injuntivas, por meio das quais são outorgados os poderes como **ceder, transferir, representar**.

Nesse sentido, há diferenças no modo de enunciação do gênero, o que se torna basilar no ensino para fins profissionais e tradução jurídica e administrativa¹⁷, como no caso do Secretariado Executivo, pois o gênero orienta a *ação de linguagem* (BRONCKART, 2006) em uma determinada situação de interação. Somando-se a isso, ao estudá-los, torna-se clara a afirmação de Bajtín (2005), de que os gêneros discursivos são formas típicas de enunciados, os quais incluem uma forma particular de expressão inerente por terem sido elaborados em gerações preexistentes e mobilizadas quando um sujeito intenciona dirigir o seu discurso ao outro.

Logo, os discursos escritos, registrados em arquivos, de empresas ou de cartórios, são os exemplos mais claros e mais antigos de discursos de poder, com relação ao comprometimento com o outro e do outro. São modelos de reprodução da formatação do discurso por seguirem protocolos.

Por isso, para o estudo desse gênero, é fundamental o olhar para as operações de linguagem, as quais o enunciador precisa realizar nesse tipo de enunciado, tais como, os verbos de dizer e as capacidades de linguagem que o produtor do texto precisa dominar na tessitura do gênero.

Para descrevê-las, iniciamos essa exposição com as capacidades discursivas¹⁸ do enunciador do texto, como a tomada de posição do escrevente em que torna explícito o objetivo do documento, a saber: o de esclarecer para o leitor do texto ser ele o responsável por relatar um pedido do outorgante que foi ao Cartório de notas e solicitou tal documento, ao enunciar:

(e)“ *SEPAN quienes vean éste instrumento público de poder*

17 Se é “ato jurídico todo aquele que tenha por fim imediato adquirir, resguardar, transferir, modificar ou extinguir direitos”, o ato administrativo é o ato jurídico, porém, eivado pela finalidade pública. (BELLOTTO, 2002).

18 Iniciamos essa exposição demonstrando modelos de uso dessas capacidades para, posteriormente, descrevermos as capacidades linguístico-discursiva, devido ao limite de páginas deste artigo e por já termos exposto exemplos de capacidades de ação em outro momento neste trabalho.

que el día [consta o dia], del mes de [consta o mês], del año [consta o ano], en esta ciudad y capital de [consta o nome da cidade], en notaría y ante mí, notario, compareció como outorgante [nome da outorgante], brasileña, casada, sus labores, portadora de la cédula de identidad [consta o número], residente y domiciliada en [consta o endereço]; reconocida como la propia de que trato por mí, notario, de lo que doy fe. Y por ella me fue dicho que por este instrumento público nombra y constituye su bastante apoderado” (tradução nº 987).

Como é possível verificar nesse excerto, o texto apresenta características de injunção, em “*SEPAN quienes vean éste instrumento público de poder*”¹⁹, descritivas, ao referir-se ao outorgante²⁰ que compareceu e solicitou o documento.

Assim, além desse tipo de composição estrutural, para dar progressão temática ao gênero, é necessário também que o enunciador tenha representações sobre o contexto. Ele precisa ter capacidades de ação para orientar ao outorgante sobre os tipos de poderes que pode outorgar, segundo o seu objetivo, tais como: representar o outorgante em bancos com poderes para todos os tipos de operações ou para apenas ações específicas; representá-lo para a venda ou compra de imóveis, em universidades para retirada de documentos etc.

Unida a esse conjunto de conhecimento, a escrita de gêneros como esse requer a capacidade linguístico-discursiva, na qual o enunciador/notário mobilizará elementos referenciais, ao demonstrar ser do outorgante a voz que delega poderes e ser ele apenas o profissional intermediador que possibilita essa ação por meio da formalidade exigida, a lavratura da procuração. Por meio dessas capacidades de linguagem, o enunciador utiliza o verbo no subjuntivo *Sepan* em espanhol, **saibam** em português, devido ao seu valor de ordem, injunção, e os outros elementos que descrevemos no quadro abaixo, como os evidenciais, verbos de simples

19 “Saibam quantos este público instrumento de procuração bastante virem...”

20 “[...]en notaría y ante mí, notario, compareció como outorgante [nome da outorgante], brasileña, casada, sus labores, portadora de la cédula de identidad [consta o número], residente y domiciliada en [consta o endereço]”.

dizer e verbos de dizer com valor lexicalizado, ademais de outros que não exporemos aqui por questão de espaço.

Apresentaremos o quadro 1 com os verbos extraídos de cinco procurações em espanhol e cinco procurações em português, demonstrando sua classificação como verbos de dizer com função de marcadores evidenciais (WILLETT, 1988, BERMÚDEZ, 2005) ou de valor lexicalizado, conforme Neves (2000), também por nós considerados marcadores evidenciais, por terem como significado a indicação de evidência auditiva, indicando a responsabilidade da informação a terceiros.

Quadro 1 - Quadro comparativo de tipos de verbos de dizer, quantidade e suas funções nas procurações

Traduções em espanhol			
Trad. nº 1549,948, 940, 954,987	Quant.de ocorrências	Verbo de simples dizer	Verbo de dizer lexicalizado
Me fue dicho	4x	X	
Me fue presentado	1x		X
Dijo	5x	X	
Me pidió	4x		X
Hay sello que dice	1x	X	
Nombra	3x		X
Constituye	4x		X
Lo halló ²¹ en todo conforme			X
Hallando ²² el mismo en todo conforme	1x		X
Otorgó ²³	3x		X

21 Essa expressão foi utilizada com o sentido de que o outorgante considerou correto o documento.

22 Essa expressão foi utilizada com o sentido de aprovando, dizendo que está tudo bem.

23 Esse verbo foi empregado com o sentido de aprovar o documento.

Acepta	1x		
Total: 28		Total:11	Total: 17
Traduções em português			
Trad. nº 1752,1753,1724, E-33266/06, 8068	Quant. de ocorrências	Verbo de simples dizer	Verbo de dizer lexicalizado
E para que o consigne neste protocolo dizem que	2x	X	
Declara que	1x		1x
Faz constar	1x		1x
Outorga Nomeia	3x 1x		4x
Confere Confere procuração Constitui	3x		3x
Encontra-o conforme A encontraram conforme	1x 1x		2x
O comparecente assim a outorga e firma	1x		1x
Aceita	1x		1x
Obriga	1x		1x
Manifesta	1x		1x
Total:	17	Total:2	Total:15

Fonte: Elaboração própria

Uma das primeiras informações que nos saltam aos olhos é a de os dados demonstrarem que nós, brasileiros, usamos um maior número de verbos de dizer lexicalizados para a realização das versões para a língua

espanhola – um total de 17 casos ocorreram nas cinco procurações –, se comparado com os verbos de simples dizer – que ocorreram 11 vezes nas procurações, conforme exposto nos dados referentes às traduções em espanhol, no quadro 1.

Nas traduções feitas em português, cujo texto fonte estava em espanhol, no entanto, ocorrem apenas duas vezes os verbos de dizer, com valores de simples dizer, e 15 vezes com valor lexicalizado. Logo, nas duas línguas, os alunos precisam ter capacidades de ação para compreender que esse tipo de verbo é mobilizado por se tratar de um gênero secundário de alto nível de formalidade e, por isso, o simples dizer é menos recorrente nas traduções vindas dos países hispano-americanos para serem traduzidas ao português.

Por outro lado, o fato de serem usados mais verbos de simples dizer nas versões para a língua espanhola pode demonstrar que o trabalho com a versão resulta mais complexo para o brasileiro do que a tradução e, por isso, utiliza verbos de simples dizer para não comprometer os sentidos do texto em vez de utilizar outros verbos lexicalizados que podem demonstrar interpretações e menor literalidade na tradução. Tal fato indica que as versões precisam ser mais trabalhadas no ensino de tradução.

Cabe, portanto, ao aluno, com a mediação do professor, desenvolver capacidades linguístico-discursivas para acionar esses tipos de verbos e fazer as escolhas entre os verbos lexicalizados ou de simples dizer, e capacidades discursivas para, a partir deles, dar progressão ao texto.

Outra informação revelada pelo quadro está na frequência dos verbos, a qual regula o padrão de uso do gênero.

Embora os verbos de dizer possam ser considerados do simples dizer ou com valor lexicalizado, sua função, no entanto, é de marcar uma evidência, responsabilizando o outorgante pelo enunciado, ou seja, é sempre uma evidência do tipo reportada, o que implica a capacidade linguístico-discursiva do aluno para não substituí-los por outros verbos cujas funções não sejam as mesmas.

Nesse sentido, embora a tradução seja sinônimo de diferença, no caso desses tipos de verbos, observa-se a diferença na escolha verbo-enunciativa na produção das procurações, ao passo que, na tradução, orienta-se quanto ao cuidado para, em meio à diferença, não serem feitas escolhas tradutórias de modo inadequado ou cujo sentido não corresponda à função comunicativa do texto fonte.

Considerações finais

Esta exposição teve como objetivo demonstrar que ensinar línguas significa trabalhar no movimento entre semelhanças e diferenças, e, ao ensinarmos a tradução para fins profissionais, torna-se fundamental mostrar exemplos de traduções construídas socio-historicamente, em situações reais de trabalho, por profissionais nomeados para a tarefa e pertencentes a um grupo profissional. Assim, ainda que de forma preliminar a uma pesquisa em âmbito maior, apresentamos nossa reflexão sobre as capacidades necessárias aos alunos para agir por meio desse gênero, demonstrando que uma de suas características a ser objeto de reflexão, de modo a não incorrer em problemas de tradução, é o uso de verbos de dizer como marcadores evidenciais. Entendemos que, por meio de textos considerados práticas sociais reais, como as traduções aqui exemplificadas, são referências para nossos alunos compreenderem a sua configuração e responsabilidade ao produzir e traduzir o gênero, pois reflete fatos de língua e, ao mesmo tempo, de vida, implicando na mobilização de capacidades de linguagem que lhes permitam agir com excelência, por meio dos gêneros, na esfera profissional.

Referências

BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal*. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006.
BRONCKART, J. P. *Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al.* Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BELLOTTO, H. L. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo*. Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado. São Paulo, 2002. Disponível em: www.arqsp.org.br/arquivos/oficinas_colectao_como_fazer/cf8.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019.

BERMÚDEZ, F. W. *Evidencialidad*. La codificación lingüística desde el punto de vista. Tese – Departament of Spanish, Portuguese and Latin American Studies, Stockhom University, 2005.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça-SC, v. 10, n. 3, p. 705-734, set./dez. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ld/v10n3/13.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

DERRIDA, J. *O Monolinguismo do outro*. Tradução: F. Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

DERRIDA, J. *Torres de Babel*. Tradução: Junia Barreto. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

DOLZ-MESTRE, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. La adquisición de los discursos: ¿una competencia emergente o aprendizaje de capacidades verbales?. In: JORNADAS D'ENSENYAMENT/APRENENTATGE DE LENGÜES, 2., 1992, Castello de la Plana. *Anais [...]*. Castello de la Plana: [s.n.], 1992. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86389>. Acesso em: 17 ago. 2019.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Adaptação: Joaquim Dolz e Fabrício Decândio. Tradução: Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

ESTRADA, A. *Panorama de los estudios de la evidencialidad en español*. Buenos Aires: Teseo, 2013. Disponível em: www.editorialteseo.com/archivos/11770/panorama-de-los-estudios-de-la-evidencialidad-en-el-espanol/. Acesso em: 13 ago. 2019.

FAPESP. *Documentos exigidos para assinatura do Termo de Outorga – Bolsas*. Disponível em: www.fapesp.br/37. Acesso em: 19 ago. 2019.

LUGLI, V. C. P. *Verbos de dizer em língua espanhola: uma análise funcionalista em Atas do Parlamento do Mercosul*. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

MARCUSCHI, L. A. A ação dos verbos introdutórios de opinião. In: MARCUSCHI, L. A. *Fenômenos da Linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 146-168.

MORAES, B. de G.; CASELANI, N. K. O profissional de secretariado e a tradução de textos técnicos. *Secretariado Executivo Em Revist@*, v. 1, n. 5, 2011. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/ser/article/view/1778>. Acesso em: 29 ago. 2019.

NASCIMENTO, E. P. do. A polifonia nos gêneros acadêmicos e formulaicos: a construção de sentidos a partir da evocação da palavra alheia. *Letras de hoje*, v. 50, n. 3, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/19385>. Acesso em: 13 ago. 2019.

NEVES, M. H. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PALMER, F. R. *Mood and modality*. New York: Cambridge University Press, 1986.

RODRIGUES, C. C. *Tradução e diferença*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

SÁNCHEZ GARCÍA, F. J. *Estudio Pragmático del discurso periodístico político español*. A propósito de los debates sobre el estado de la nación. Tese – Universidad de Granada, Granada, 2009. Disponível em: <http://hera.ugr.es/tesisugr/18426074.pdf>. Acesso em: 08 set. 2016.

WILLETT, T. A cross-linguistic survey of the grammaticization of evidentiality. *Studies in Language*, v. 12, n. 1, p. 51-97, 1988.

SOBRE OS AUTORES



Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

Professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq [2009-2011; 2012-2015; 2015-2018; 2018-2021]. Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PPGET). Coordena o CALEPINO: Núcleo de Lexicografia Multilíngue e o Grupo Dicionários Contrastivos/Português-Espanhol. Possui Mestrado em Letras Neolatinas, Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991-1994) e Doutorado em Linguística pela Universidad de Valladolid, Espanha (1995-1998). Possui três Pós-doutorados em Linguística: pela Universidad de Alcalá (2004-2005), pela Universität Augsburg, Alemanha (2014-2015) e pela Universidad de Valladolid, Espanha (2019). Principais campos de estudo: Língua Espanhola, Ensino de Línguas, Lexicografia, Estudos da Tradução e Teoria e Análise Linguística.

E-mail: adjabalbino@gmail.com



Adyr Garcia Ferreira Netto

Possui graduação em ciências econômicas pela Universidade Estadual de Londrina (1999), graduação em Direito pela Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas de Rolândia (2004), graduação em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina (2007), especialização em Filosofia Política e Jurídica pela Universidade Estadual de Londrina (2002), Mestrado em Direito Negocial pela Universidade Estadual de Londrina (2007) e Doutorado pelo programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução com a tese: A linguagem filosófica de Immanuel Kant: proposta de um glossário terminológico - Universidade

Federal de Santa Catarina - UFSC (2019). Atualmente é doutorando em Direito na Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: adyrnetto@hotmail.com



Alexandre Yoshiaki Sawaguchi

Mestrando em Letras - Universidade Estadual de Londrina. Graduou-se com louvor em Letras Francês (Modalidade: Bacharelado - Habilitação: Língua e Cultura Francesa) - Universidade Estadual de Londrina, e em Artes Visuais - Multimídia - Universidade Norte do Paraná. Tem experiência na área de Artes Visuais, com foco na criação de comunicações visuais e na pesquisa da imagem como forma de manipulação. Possui experiência também na área de Letras com ênfase em Literatura Comparada - Imagologia e Literatura Estrangeira Moderna, atuando principalmente nos estudos que envolvem Roland Barthes e sua relação com o estrangeiro e a gastronomia.

E-mail: alexandresawaguchi@gmail.com



Aparecida Negri Isquierdo

Doutora em Letras (Linguística e Língua Portuguesa) pela UNESP/Araraquara (1996). É docente aposentada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; foi professora visitante (PV/CNPq) no Programa de Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina (2005/2006) e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PV/UFMS), Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens (2007/2009)/CCHS e no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado/Doutorado)/CPTL (2014/2016). Atualmente é docente permanente na Pós-graduação stricto sensu da UFMS – Estudos de Linguagens/CCHS (Mestrado) e Letras/CPTL (Mestrado e Doutorado), atuando, nos dois programas, na pesquisa, na docência e na orientação. Atualmente é Pesquisador Visitante pela UFMS/FAALC/Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Lexicologia, Lexicografia, Onomástica e Dialetoлогия/Geolinguística, especialmente nos seguintes temas: léxico, toponímia, atlas toponímico e atlas linguístico. As suas investigações centram-se nos estudos do léxico, em especial o léxico regional e o léxico toponímico, buscando a interface entre Lexicologia/Lxicografia e Dialetoлогия. É Diretora Científica no âmbito do Comitê Nacional de coordenação do Projeto Atlas Linguístico do Brasil

– ALiB e Coordenadora do projeto Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul - ATEMS. Bolsista Produtividade 1D/CNPq.

E-mail: aparecida.isquerdo@gmail.com



Arelis Felipe Ortigoza Guidotti

Possui graduação em Licenciatura Em Letras Hispano-Portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina (2004), graduação em Psicologia - Faculdades Integradas Pitágoras (2019), Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2008) e Doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Gramática, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, tradução, processo de ensino/aprendizagem, literatura contemporânea espanhola, fraseologia, fraseografia, análise contrastiva, lexicologia e lexicografia.

E-mail: arelis.felipeortigoza@gmail.com



Cláudia Cristina Ferreira

Possui graduação em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL – 1995), graduação em Letras Anglo-portuguesas pelas Faculdades Integradas de Naviraí (FINAV – 1998), graduação em Letras Hispano-portuguesas pela Faculdade Paranaense (FACCAR – 2004). Possui Especialização em Língua Inglesa (UEL – 2000); Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras (UEL – 2001-2002); Especialização em Contação de Histórias e Literatura Infantil e Juvenil pela FATUM/UNIFIL (2016-2018). É Mestre em Letras (UEL – 2002) e doutora em Estudos da Linguagem (UEL – 2007). Fez estágio de Pós-doutoramento em Estudos da Tradução (2019-2020) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professora de Letras Espanhol no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL desde 2007. Atualmente é Coordenadora Pedagógica do Laboratório de Línguas e Coordenadora da Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras da UEL. Foi Editora-chefe da Revista Semina Ciências Sociais e Humanas (UEL – 2015-2018). Tem experiência na área de Línguas Estrangeiras/Adicionais, atuando e orientando, sobretudo, nos temas: ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira/

adicional, Estudos da Tradução, Lexicologia, Lexicografia, Fraseologia, Fraseografia, Linguística Contrastiva, Análise de Material Didático, Multimodalidade, Insólito ficcional e Literatura e Ensino.

E-mail: claucrisfer@sercomtel.com.br



Eduardo Henrique Ferreira

Mestre em Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2020). Graduado em Letras, Língua e Cultura Francesa pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2013) e em Psicologia pela Faculdade Pitágoras de Londrina (FPL, 2018). Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras (UEL, 2017), Docência na Educação Superior (UEL, 2018); Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2019) e em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Positivo (UP, 2019).

E-mail: eduardo-henrique-ferreira@hotmail.com



Gisele Tyba Mayrink Redondo Orgado

Nomeada Leitora Brasileira no Exterior (2020-2022) pelo Ministério das Relações Exteriores para atuar no Departamento de Línguas Modernas da Universidade de Birmingham, UK. Possui Pós-doutorado (2019-2020) pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, possui Mestrado (2010) e Doutorado (2014) pela PGET/UFSC. Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Letras-Inglês na UFSC (2017/2018). Graduada em Comunicação Social, com especialização em Jornalismo, pela Faculdades Integradas Hélio Alonso (FACHA-RJ). Atua como Pesquisadora sobre os Estudos Japoneses no Brasil, nas áreas de língua, literatura e cultura japonesa, pela Fundação Japão, desde 2011. Possui experiência com tutoria, orientação pedagógica e educacional, pela PROEX-UFSC, de 2012 a 2013. Desde 2015 atua como professora de Língua e Cultura Japonesa, e desde 2017 como professora de Português como Língua Estrangeira e como Professora de Inglês no Curso Extracurricular de Idiomas - projeto de extensão do DLLE, do Centro de Comunicação e Expressão, UFSC. Participante do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira (UFSC). Desenvolve pesquisas na área de tradução, atuando principalmente nos seguintes temas: Tradução entre

literatura e outras mídias, incluindo cinema de animação; tradução audiovisual; literatura infantil e juvenil; tradução e cultura; paratextualidade e (para)tradução.
E-mail: gisele.orgado@gmail.com



Ivan Pereira de Souza

Possui graduação em Licenciatura em Letras-Português/ Espanhol pela Universidade Federal de São Carlos (2004), Mestrado em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2007) e Doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2020). Atualmente é professor Adjunto classe C da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal. Tem experiência na área de Teoria linguística: Lexicografia e Terminologia; Linguística e ensino e aprendizagem de línguas, com ênfase em Português e Espanhol, atuando principalmente nos seguintes temas: Lexicografia e Terminologia do Português Brasileiro; Formação de Professores; Ensino e Aprendizagem de Espanhol como Língua estrangeira para brasileiros.
E-mail: tradutor.ivan@gmail.com



Lucas Mateus Giacometti de Freitas

Professor na área de Letras, com ênfase em ensino de Língua Inglesa e preparatórios internacionais, e Tradutor Freelance. Graduado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, especialista em Ensino de Língua Estrangeira pela Universidade Estadual de Londrina e mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina.
E-mail: lucasgiacometti@outlook.com



María Ángeles Sastre Ruano

Professora Titular de Lengua española do Departamento de Lengua Española da Facultad de Filosofía y Letras / Universidad de Valladolid, Espanha. Sua atividade acadêmica está centrada na Gramática da língua espanhola, na Lexicografia e no ensino de Língua Espanhola. Desenvolveu instâncias de pesquisa na University of Wisconsin-La Crosse, University of Wisconsin-Stevens Point, University of Wisconsin-Eau Claire e na Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, Brasil. É colaboradora no projeto de pesquisa ‘Dicionários Bilingües Contrastivos Português-Espanhol.

E-mail: sastre.ruano@gmail.com



Maria Cândida Figueiredo Moura da Silva

É doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (PGET - UFSC) com bolsa Capes Excelência desde 2018/1. Mestre em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD-UnB), graduada em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação pela mesma universidade. Seus principais interesses de pesquisa são: Lexicografia, Terminologia, Tradução e Turismo, Tradução Funcionalista e Folclore.

E-mail: maria.fms@hotmail.com



Mirella Nunes Giracca

Doutora em Estudos da Tradução (2017) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestre em Estudos da Tradução (2013) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui Licenciatura (2009) e Bacharelado (2010) em Letras Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho, Rondônia, Brasil. Além disso, é líder do Grupo de Pesquisa Tradução, Línguas e Cultura ? UNIR. As áreas de interesse para pesquisa, ensino e extensão são: formação de professores, os gêneros textuais no ensino de línguas estrangeiras/ adicionais, tradução e ensino de línguas, tradução didática/pedagógica, sequências didáticas para o ensino de línguas, retextualização como ferramenta pedagógica, (meta)lexicografia voltada para o ensino de línguas e Culturesmas.

E-mail: mirella@unir.br



Myrian Vasques Oyarzabal

Doutorada pelo programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina e mestre em Estudos da Tradução pelo mesmo programa, graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Municipal de São José (USJ) e Licenciada em Letras Língua Espanhola e Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É Integrante do Grupo de Pesquisa: Estudos Literários e Traduções do século de Ouro e atua como voluntária na Produção de Material Didático para Fins Específicos. Foi professora do Extracurricular (UFSC) do curso de Espanhol níveis I e II e ministrou aulas de espanhol para alunos da Terceira Idade vinculados ao Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI), exerceu a função de Tutora/ professora a Distância do Curso de Letras Espanhol EaD (UFSC).
E-mail: myrian.ead@gmail.com



Rejane Bueno

Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Alta Especialización en Filología Hispánica pelo Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-España); mestre em Letras: Estudos da Linguagem - Lexicografia e Terminologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Licenciada em Letras - Línguas Espanhola, Portuguesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente de Língua Espanhola na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Tem interesse na área de Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Linguística Aplicada ao ensino da língua espanhola. Atua principalmente nos seguintes temas: lexicografia pedagógica, sintaxe, semântica e suas interfaces e ensino-aprendizagem de língua espanhola. É pesquisadora colaboradora do Grupo de pesquisa INFOLEX - Universitat Pompeu Fabra - Espanha.
E-mail: buenorejane@gmail.com



Sabrina Moura Aragão

Professora no curso de Letras - Francês da Universidade Federal de Santa Catarina. Também foi docente no curso de Letras - Francês da Universidade Estadual de Londrina. Atua como tradutora e pesquisadora na área de estudos da tradução em linguagens multimodais,

como histórias em quadrinhos, cinema, publicidade, livros ilustrados, teatro, dentre outros. Além disso, coordena projetos de pesquisa e extensão sobre formação de tradutores e sobre a relação entre cinema, língua e literatura. É graduada e licenciada em Letras Português-Francês pela Universidade de São Paulo, e Mestre e Doutora em Letras pela mesma instituição.

E-mail: sasaragao@gmail.com



Thais Rossafa Tavares Albino

Possui graduação em Letras Estrangeiras Modernas - Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas (UEL, 2010-2013); pós-graduação em Ensino de Línguas Estrangeiras (UEL, 2014-2015) e em Docência no Ensino Superior (Rhema Educação, 2015-2015). Trabalha como professora de inglês pela Prefeitura Municipal de Iporã (11 de junho de 2015 - atual) para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina e faz parte do grupo de pesquisa FELICE - Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças da CNPQ.

E-mail: tha.rossafa@gmail.com



Viviane Cristina Poletto Lugli

Possui graduação em Letras Português Inglês pela Universidade Estadual de Maringá (2000), especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina, especialização em língua espanhola pela SOET, mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2006) e é doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. É tradutora pública e intérprete comercial pela Junta Comercial do Paraná. Atualmente é professora efetiva da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de ensino/aprendizagem de línguas, com ênfase em línguas estrangeiras, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino/aprendizagem em Secretariado Executivo, língua espanhola e tradução.

E-mail: vivianelugli@yahoo.com.br



Willian Henrique Cândido Moura

Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGET-UFSC). Cursa a Especialização em Tradução Audiovisual de Espanhol da Universidade Estácio de Sá. Graduado em Letras: Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Foi tutor da disciplina de Gramática do Português II do curso de Letras: Português, na modalidade a distância (UAB-UFSC). Possui experiência na área de Linguística com ênfase em Revisão Textual, Tradução, Produção Editorial e Ensino de Línguas e de Produção Textual. É revisor dos periódicos Ilha do Desterro e Cadernos de Tradução (Qualis Capes A1) e membro do Grupo de Estudos e de Pesquisa em Tradução e Tecnologia (GETRADTEC-UFPE). Tem interesse em pesquisas relacionadas aos Estudos da Tradução Audiovisual, Recepção, Dublagem, Legendagem, Fansubbing, Pós-Edição e Tabus Linguísticos. É tradutor, editor e revisor de textos.
E-mail: willianhenry_@hotmail.com

