



LEITURA LITERÁRIA EM AULA DE FRANCÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA: A TRADUÇÃO COMO UM CAMINHO
POSSÍVEL

Kelly da Silva Melo Araújo

Campina Grande, Dezembro de 2010

Kelly da Silva Melo Araújo

LEITURA LITERÁRIA EM AULA DE FRANCÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA: A TRADUÇÃO COMO UM CAMINHO
POSSÍVEL

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguagem e Ensino da
Universidade Federal de Campina
Grande como pré-requisito para
obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Josilene
Pinheiro-Mariz

2010

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof^a. Dr^a. Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Sinara Branco (UFCG)
Co-orientadora

Prof. Dr. Márcio Venício Barbosa (UFRN)
Examinador

Dedico este trabalho aos dois amores de minha vida:
Ana Maria, minha mãe, meu exemplo de força e determinação e
Warlen Araújo, meu companheiro de sonhos e de vitórias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as alegrias que tem oferecido para a minha vida.

Ao meu marido Warlen Araújo Ferreira, por ser meu companheiro, meu amor e minha motivação na superação dos momentos difíceis.

Minha amada mãe, Ana Maria da Silva Melo, maior responsável pela minha formação como pessoa, exemplo de mulher forte e determinada. Também ao meu irmão Fábio, meus sogros, Maria José e Oziel, meus cunhados, Wênia, Wélia e Walter e demais familiares.

À querida Prof^a. Dr^a. Josilene Pinheiro Mariz, minha orientadora e amiga, exemplo de profissional que me inspira e me incentiva a continuar trilhando os caminhos da vida acadêmica. Pessoa iluminada pela benção do amor de Deus.

À Prof^a Dr^a Sinara Oliveira Branco da UFCG, pela co-orientação e pelos esclarecimentos sobre tradução e ao Prof. Dr. Márcio Venício Barbosa da UFRN, pela gentil presença na banca de arguição. O meu muito obrigada, pelas sugestões valorosas na qualificação.

Agradeço a todos os alunos de Língua Francesa da Graduação em Letras, da escola de Língua Francesa e do curso de proficiência da UFCG que participaram da construção da presente pesquisa.

Aos professores da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, pelos esclarecimentos prestados ao longo do curso e às queridas colegas das disciplinas de metodologia e seminários de pesquisa: Dalva, Sibéria, Carla e Valéria, pelas trocas de conhecimentos e pela colaboração durante todo o processo de amadurecimento do meu trabalho.

Aos amigos que participaram de minha vida nesses últimos dois anos e me ajudaram a esquecer um pouco da difícil tarefa de escrever. À minha querida amiga Fátima Letícia que, mesmo distante, continua sendo a minha companheira de boas risadas.

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

O meu muito obrigada!

"Porque eu, o Senhor teu Deus, te tomo pela tua mão
direita, e te digo: Não temas que eu te ajudo."

(Is 41:13)

RESUMO

MELO-ARAÚJO, K.S. *Leitura Literária em aula de Francês Língua Estrangeira: A Tradução como um caminho possível*. 2010. 153fls. Dissertação (Mestrado) – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2010.

A leitura literária em Língua Estrangeira (LE) depende dos esforços do professor em refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem e em favorecer o desenvolvimento dessa habilidade; mas, depende, sobretudo, do leitor, em considerar aspectos como a literariedade, a polissemia e a cultura. Nesse sentido, acreditamos que o exercício de tradução é um caminho possível no trabalho com leitura literária em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE), uma vez que auxilia o leitor no processo de construção dos sentidos do texto. Com base nos fundamentos teóricos e nas reflexões de autores como Séoud (2003), Pietraróia e Jover-Faleiros (2007), Arrojo (2007) e Alves, Magalhães e Pagano (2003), o nosso trabalho apresenta um estudo realizado com a leitura literária em aula de FLE por meio da utilização do exercício de tradução da língua estrangeira para a língua materna, dita interlingual. Selecionamos três grupos de iniciantes em língua francesa: Grupo A – curso de graduação da UFCG, Grupo B – curso de uma escola de francês de Campina Grande e Grupo C – curso de proficiência da UFCG. O nosso objetivo geral foi propor para esses alunos uma atividade de tradução do conto haitiano de tradição oral *Les moitiés*, como exercício para o desenvolvimento da leitura e apreciação literária. Nossa pretensão não foi formar tradutores, mas utilizar a tradução como ferramenta promotora de um momento favorável à comunicação intercultural e à formação de leitores mais proficientes na língua francesa. Os dados foram coletados por meio da utilização de instrumentos como questionário, sequências didáticas com exercícios de compreensão escrita, uma atividade de tradução interlingual francês-português e diário de bordo. Os principais resultados apontam que o trabalho com tradução, como estratégia de leitura, em aula de Francês Língua Estrangeira mostra-se como um exercício eficaz no auxílio à leitura de contos e ao aperfeiçoamento das habilidades em LE; promove um ambiente propício para a sensibilização da leitura literária, da educação intercultural e da formação identitária dos participantes envolvidos, visto que realizam o exercício da alteridade.

Palavras-chave: Leitura em Língua Estrangeira, Texto Literário, Tradução.

RÉSUMÉ

La lecture littéraire en Langue Étrangère (LE) dépend des efforts du professeur à réfléchir sur le processus d'enseignement et d'apprentissage et à promouvoir le développement de cette aptitude ; mais, il concerne surtout au lecteur d'examiner les aspects tels que la littérarité, la polysémie et la culture. Nous pensons donc que l'exercice de la traduction est un procédé faisable pour travailler la lecture de textes littéraires en classe de Français Langue Étrangère (FLE), car il aide le lecteur dans le processus de la construction du sens du texte. Fondé sur des théoriciens et sur des réflexions des auteurs tels que Séoud (2003), Pietraróia et Jover-Faleiros (2007), Arrojo (2007) et Alves, Magalhães et Pagano (2003), notre travail présente une étude à propos de la lecture littéraire en classe de FLE en utilisant la traduction de la langue étrangère pour la langue maternelle, nommée interlinguistique. Nous avons sélectionné trois groupes de débutants en français: Groupe A – licence lettres/français de l'UFCG, Groupe B - cours d'une école de langue française de Campina Grande et le groupe C - cours de Français Objectifs Spécifiques (FOS) de l'UFCG. Notre but général est celui de proposer à ces étudiants une activité de traduction du conte de l'Haïti, *Les Moitiés*, de tradition orale, comme un exercice pour le développement de la lecture et de l'appréciation littéraire. Notre intention n'était pas celle de former des traducteurs, mais d'utiliser la traduction comme un outil pour la promotion d'un moment favorable à la communication interculturelle et à la formation des lecteurs plus compétents en français. Les données ont été recueillies grâce à l'utilisation d'instruments comme un questionnaire, des séquences didactiques contenant des exercices de compréhension écrite, une activité de traduction interlinguistique français-portugais et un carnet de recherche, en ayant des notes des champs. Les principaux résultats montrent que le travail ayant la traduction, en tant que stratégie de lecture, en classe de FLE est un exercice efficace pour aider dans la lecture de contes et pour améliorer des compétences nécessaire à l'apprenti de LE. Il favorise la construction d'un environnement convenable à la sensibilisation littéraire, à l'éducation interculturelle et à la formation identitaire des individualités qui y participent, à partir de l'exercice de l'altérité.

Mots-clés: lecture en langue étrangère ; le texte littéraire ; la traduction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Esquema da Situação de Comunicação	p. 53
Figura 2	Esquema de Comunicação do ato tradutório	p. 54
Figura 3	Modelo do Processo Tradutório de Königs	p. 60
Figura 4	Modelo do Processo Tradutório de Alves	p.62
Quadro I	Dados numéricos dos documentos coletados	p.71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
BA	Bloco Automático
BR	Bloco Reflexivo
CECRL	<i>Cadre Européen Commun de Références pour les Langues</i>
CT	Competência Tradutória
FLE	Francês Língua Estrangeira
FOS	<i>Français Objectifs Spécifiques</i>
GT	Gramática-Tradução
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
NC	Nota de Campo
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
SD	Sequência Didática
TL	Texto Literário
UT	Unidade de Tradução

SUMÁRIO

	PÁGINA
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS	21
1. LEITURA E LITERATURA EM AULA DE LÍNGUA E TRADUÇÃO E ENSINO	22
1.1. A atividade de leitura e o contexto de sala de aula	23
1.1.1. Leitura em Língua Estrangeira	28
1.1.2. Literatura em aula de língua	32
1.1.3. O conto francófono em aula de FLE	38
1.2. Atividade de Tradução em LE	44
1.2.1. O papel do leitor/tradutor	50
1.2.2. Tradução e o aspecto intercultural	57
1.2.3. Estratégias de Tradução	59
CAPÍTULO II – ABORDAGEM METODOLÓGICA	65
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS	66
2.1. Considerações sobre a pesquisa	66
2.1.1. A pesquisa piloto	71
2.1.2. O contexto de investigação e os seus participantes	75
i. Grupo A	76
ii. Grupo B	78
iii. Grupo C	82
2.1.3. Procedimento de coleta de dados	85
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS	93
3. AVALIANDO A LEITURA E A TRADUÇÃO EM FLE	94
3.1. <i>Les moitiés</i> : nossa proposta de tradução	94
3.1.1. Grupo A – Francês I - Graduação/UFCCG	102
3.1.2. Grupo B – Francês I - Escola de Francês/CG	105
3.1.3. Grupo C – Francês I - Proficiência/UFCCG	107
3.2. A compreensão escrita do conto	110
3.2.1. Grupo A – Francês I - Graduação/UFCCG	111
3.2.2. Grupo B – Francês I - Escola de Francês/CG	115
3.2.3. Grupo C – Francês I - Proficiência/UFCCG	120

	PÁGINA
CONCLUSÕES	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
APÊNDICES	134
Apêndice a – Questionário	
Apêndice b – Plano de ação pedagógica – Grupo A	
Sequência Didática - Língua Francesa I – Graduação/UFCG	
Exercício de compreensão do texto	
Apêndice c - Plano de ação pedagógica – Grupo B	
Sequência Didática - Língua Francesa I – Escola de Francês/CG	
Exercício de compreensão do texto	
Apêndice d – Plano de ação pedagógica – Grupo C	
Sequência Didática - Língua Francesa I – Proficiência/UFCG	
Exercício de compreensão do texto	
Apêndice e – Atividade de tradução Grupos A e B	
Atividade de tradução Grupos C	
ANEXOS	
Anexo a – Conto <i>Les moitiés</i>	
Anexo b – Imagem: Ilustração do conto <i>Les moitiés</i>	
ANEXOS EM MÍDIA DIGITAL	
Anexo c – Questionários	
Grupo A	
Grupo B	
Grupo C	
Anexo d – Traduções	
Grupo A	
Grupo B	
Grupo C	
Anexo e – Exercícios de Compreensão do texto	
Grupo A	
Grupo B	
Grupo C	
Anexo f – Áudio: <i>Les moitiés</i>	

INTRODUÇÃO

Aprender uma Língua Estrangeira (LE) pressupõe o desenvolvimento de competências e habilidades referentes à utilização da linguagem. Apoiamos-nos na noção de linguagem como o conjunto de elementos que transpõem questões linguísticas e que subjaz todo o processo comunicativo de um falante em seu contexto de produção/recepção de uma mensagem. Martinez (2006) discute sobre a temática e nos remete à reflexão de que o professor de LE deve construir um programa pedagógico que fundamente o seu trabalho, considerando critérios que influenciam no desempenho do seu aluno, tais como: objetivo de ensino, conteúdo programático, motivação do aluno, contexto, dificuldades, avaliação, cultura, etc.

Assim, um currículo bem definido sobre esses critérios ajudará o aluno a não só falar outra língua, a se comunicar, a produzir sentido, mas, sobretudo, a expandir seus conhecimentos de mundo, ampliar a sua experiência sobre o outro e sobre si mesmo, através do exercício da alteridade.

Sobre o ensino/aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE), o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CECRL, 2000) indica a importância do desenvolvimento de diversas competências, dentre as quais destacamos a compreensão e expressão escrita e oral, habilidades referentes à ação de ler, escrever, falar e ouvir. De modo intrínseco a essas habilidades encontra-se a competência intercultural, definida com base nas habilidades de saber, saber-ser, saber-fazer e saber-aprender.

Cada habilidade desempenha um papel importante na aprendizagem da língua estrangeira, no entanto, Albert e Souchon (2000) sinalizam que a abordagem da compreensão escrita em sala de aula facilita o processo de aquisição de uma LE, pois é

a partir dessa atividade que o aluno irá aprender mais rapidamente o sistema estrutural da nova língua e desenvolver competências e habilidades relativas à capacidade textual, comunicativa e intercultural. Nesse sentido, os autores afirmam que a leitura em língua estrangeira é o verdadeiro espaço de aprendizagem, onde a interpretação de um texto depende do esforço do leitor em usar seus conhecimentos de vocabulário, de sintaxe, de discurso e de mundo, estabelecendo uma relação estreita entre obra, autor e leitor.

A importância dessa relação está em poder oferecer aos alunos a oportunidade de refletir sobre o texto e o seu contexto, confrontar as suas ideias com as do autor, argumentar sobre a realidade social na qual está inserido e, sobretudo, interferir nessa realidade. A habilidade de leitura mostra-se, portanto, em conjunto com a escrita, imprescindíveis para o indivíduo interagir, de forma significativa, na sociedade e no meio em que vive.

Quando se trata de um Texto Literário (TL), o leitor deve considerar também as especificidades do referido gênero¹, tais como, a literariedade, a polissemia, o contexto, a cultura, o uso da linguagem, etc. Seguindo esse raciocínio, afirmamos que ensinar literatura em aula de língua estrangeira é ainda uma atividade de difícil realização para o professor, em nosso caso, para o professor de FLE.

Em relação à utilização da literatura em sala de aula, o CECRL (*id. ibid.*) a define como expressão artística a partir da qual podemos conhecer as identidades culturais que caracterizam um povo. O quadro propõe o estudo literário a partir dos níveis C1 e C2, quando o aluno apresenta maior domínio lexical, sintático e gramatical. No entanto, acreditamos que a literatura pode e deve ser inserida na aula de FLE desde os níveis

¹ Sendo a literatura um instrumento de comunicação e interação social que transmite conhecimentos e valores culturais de um povo, designamos o Texto Literário como gênero, não de forma redutora, mas por concordarmos com Marcuschi (2007, p.33-34), ao afirmar que esse termo é utilizado para referir-se a todo “evento linguístico concreto”, definido com base em critérios sócio-comunicativos e discursivos.

iniciais, uma vez que permite aos alunos desenvolver as várias habilidades de uso da língua e a interagir com a cultura que se dispôs a aprender.

Nessa perspectiva, tomamos como base para o desenvolvimento do presente trabalho, os resultados obtidos em uma pesquisa anterior que visou observar o processo de leitura de textos literários francófonos, realizado por alunos iniciantes em FLE da Universidade Federal de Campina Grande (MELO-ARAÚJO, 2009). Nesse estudo, vimos que os participantes envolvidos destacaram o vocabulário como principal elemento de dificuldade durante a leitura de contos, fator pelo qual observamos a utilização de dicionários bilíngue, francês – português / português – francês, para facilitar a construção dos sentidos dos textos.

Assim, no contexto em questão, concluímos que a tradução dos termos desconhecidos da língua francesa para a Língua Materna (LM) auxiliou a leitura e permitiu o aluno/leitor uma compreensão mais significativa da mensagem.

A partir dessas constatações, o presente trabalho de pesquisa está fundamentado nas teorias sobre leitura literária em língua estrangeira e tradução. Refletimos sobre o processo de compreensão escrita e definimos a tradução em aula de língua como o objeto de estudo de nossa pesquisa, uma vez que esse exercício pode ser utilizado como ferramenta no processo de leitura, aquisição da língua alvo e no trabalho do professor de FLE. Questionamo-nos sobre o resultado da utilização dessa ferramenta quando associada ao texto literário e realizada por leitores ainda não experientes na língua francesa.

Concordamos com Arrojo (2007, p.36), quando considera que traduzir o literário não é uma atividade simples, pois se exige do leitor/tradutor sensibilidade e talento de poeta, e com Albir (2005, p.19), ao afirmar que a competência tradutória não é inerente a todo bilíngue, pois demanda conhecimentos e habilidades especializadas. No entanto,

enfatizamos que a nossa proposta não é fazer de nossos alunos tradutores da língua francesa, mas formá-los leitores mais proficientes. Só aprendemos a ler, no momento em que nos dispomos a realizar o ato da leitura e nos referimos, especificamente, à leitura das palavras escritas.

Nossa hipótese é de que esses leitores/tradutores, devido ao limitado domínio linguístico e conhecimento cultural, sentem-se incapazes de realizar a tradução literária e acreditam que seu texto é de qualidade inferior ao texto de partida. Sentimento que consideramos natural, uma vez que ainda são iniciantes na língua e por se tratar de um texto literário, que mesmo em LM é um texto de linguagem particular e de difícil compreensão.

Essa hipótese reflete a visão defendida por vários escritores, citados por Arrojo (*op. cit.*, p.26), de que traduzir o texto literário é destruí-lo de forma a deixá-lo em um plano inferior ao “original”. Porém, acreditamos que não haja hierarquia entre o texto de partida e o texto chegada. Falar em destruição é perpetuar a sacralização do TL, o que não condiz com a nossa proposta. Assim, enfatizamos que ler o literário é uma questão de atitude do leitor, em que a tradução mostra-se como uma estratégia para a materialização de um novo texto, construído e realizado por meio das circunstâncias e concepções exteriores a obra.

Dessa forma, o objetivo geral de nossa pesquisa é o de propor para alunos iniciantes uma atividade de tradução de um conto em língua francesa como exercício de leitura/apreciação literária. Como objetivos específicos, pretendemos utilizar a tradução literária como um momento propício à comunicação intercultural e à aquisição da língua de partida, assim como analisar as produções textuais realizadas e refletir sobre as implicações dessa atividade para os participantes envolvidos no contexto de ensino/aprendizagem de Francês Língua Estrangeira.

Embora ainda não haja muitos estudos nessa área, já existe, em algumas universidades, dentre as quais a Universidade Federal de Campina Grande, uma preocupação com a relação entre língua e literatura para iniciantes em FLE. Os trabalhos desenvolvidos nessa instituição mostram que é possível utilizar o texto literário para uma aprendizagem eficaz da língua, contribuindo, sobretudo, para o prazer do leitor em relação ao texto, na sua construção dos sentidos (PINHEIRO-MARIZ, 2007). A nossa opção pelo texto francófono se deu pelo fato de haver uma necessidade por parte de professores e alunos de universidades da região nordeste do Brasil (PINHEIRO-MARIZ e ISHIHARA, 2007) em conhecer mais dessa literatura escrita em francês e produzida fora da França hexagonal².

Por essa razão, vemos no conto francófono, de países africanos e antilhanos, em especial, uma oportunidade para o aluno brasileiro de Francês Língua Estrangeira estabelecer laços mais estreitos no que concerne às relações interculturais, fundamentando-se num trabalho de escrita como expressão de si e do outro, como desenvolvimento de sua autonomia e (re)construção de sua identidade.

Tomamos como referência inicial as orientações metodológicas apontadas por Bourdet (1999), sobre o trabalho mais eficaz com textos literários e Séoud (2003), sobre a atividade de tradução literária e sua relevância em classe de LE. Segundo esses autores, a literatura foi incorporada ao currículo escolar como disciplina que orienta não para a produção de literatura, mas para um conhecimento sobre o homem e o contexto no qual está inserido.

Nesse sentido, somos levados a refletir que, em aula de literatura, não é literatura que se ensina, mas um saber sobre o homem através da literatura. Portanto, concordamos com os autores no momento que definem a atividade de tradução como o

² O termo hexagonal é utilizado para especificar a França metropolitana, uma vez que os domínios territoriais desse país ultrapassam os seus limites geográficos por meio dos Departamentos e Territórios Ultramarinos (*D.O.M.* e *T.O.M.*).

verdadeiro exercício de literatura, onde se aprende a ler, a apreciar o texto e, ao mesmo tempo, a escrever.

Assim, faz-se necessário que a prática pedagógica em Língua Estrangeira seja discutida e reavaliada de modo que possa produzir conhecimentos importantes para o desenvolvimento de metodologias mais eficazes para o ensino de línguas. Acreditamos que este estudo irá contribuir para o aperfeiçoamento do nosso trabalho como professor de FLE, assim como irá oferecer ao professor de LE a oportunidade de refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem da competência escrita por meio da atividade de tradução associada ao texto literário.

Diante dessas considerações, dividimos o nosso trabalho em três capítulos: o primeiro apresenta as reflexões teóricas que fundamentaram a pesquisa. Nesse capítulo, discutimos sobre a atividade de leitura em Língua Estrangeira e o seu ensino em sala de aula, assim como a presença do Texto Literário em aula de língua. Discutimos também sobre a atividade de tradução como ferramenta para leitura de textos literários em Francês Língua Estrangeira, considerando o seu aspecto intercultural.

No segundo, definimos as orientações metodológicas que nortearam o desenvolvimento do nosso trabalho. Nesse momento, apresentamos as considerações sobre a pesquisa piloto, que nos serviu de paradigma de aplicabilidade da nossa proposta e descrevemos o contexto de investigação dos três grupos de participantes, delineados com base nos dados coletados com o questionário. Apresentamos, também, os procedimentos que seguimos em sala de aula durante a aplicação de nossa proposta e utilização dos seguintes instrumentos: o exercício de tradução literária, o exercício de compreensão escrita e o diário de bordo.

No capítulo três, realizamos a nossa análise dos dados e discutimos os resultados obtidos nos três contextos de investigação. Organizamos a análise em dois tópicos: em

3.1, analisamos os dados coletados com o exercício proposto de tradução literária e, em 3.2, observamos e refletimos sobre o exercício de compreensão escrita do conto.

Ao término do presente trabalho, apresentamos as conclusões do nosso estudo e as indicações teóricas que utilizamos durante o processo de pesquisa. Os apêndices e os anexos estão enumerados de acordo com a ordem em que aparecem no corpo do trabalho. Os dados referentes aos questionários, traduções e exercícios de compreensão escrita coletados junto aos participantes, foram digitalizados e gravados em mídia digital, para evitar um volume demasiado nos anexos de nosso trabalho e proporcionar ao nosso leitor o acesso a esses documentos com maior praticidade.

*“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

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1. Leitura e Literatura em aula de língua e Tradução e Ensino

No capítulo I, iremos apresentar as principais teorias que utilizamos para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Inicialmente, trataremos da habilidade de leitura realizando um breve percurso histórico e ressaltando os aspectos e as estratégias envolvidas na ação de ler. Iremos enfatizar o desenvolvimento dessa habilidade dentro do contexto de Língua Estrangeira (LE), visto que buscamos refletir sobre a competência escrita no âmbito do ensino/aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE). A abordagem do Texto Literário (TL) em aula de LE e, especificamente, do gênero conto, será realizada de modo que possamos refletir sobre a utilização desse instrumento no aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor.

Em seguida, trataremos de abordar a tradução como ferramenta de auxílio à leitura. Apresentaremos um rápido percurso histórico desse exercício nos métodos de ensino/aprendizagem de LE que vigoraram nos anos precedentes e atualmente. Discutiremos a teoria que rege a realização da tradução e o papel do leitor/tradutor no ambiente de aquisição do idioma estrangeiro e aperfeiçoamento da Língua Materna (LM). Assim como, pretendemos tratar do processo tradutório do TL enfocando o aspecto intercultural. Por fim, iremos refletir sobre estratégias de tradução e o processo de escolhas textuais do leitor/tradutor no trabalho de transposição do texto de partida para o texto de chegada.

1.1. A atividade de leitura e o contexto de sala de aula

Ao longo dos séculos, a atividade de leitura foi sendo utilizada por motivações diversas e a sua realização foi tornando-se cada vez mais difundida na sociedade. Em um breve percurso pela história da leitura, Cuq (2003) afirma que, na Antiguidade, a leitura era fundamentada pelo seu caráter oral. Recitais literários eram organizados apenas para um círculo restrito da nobreza. Esse costume esteve presente nos salões literários parisienses até o início do século XX.

Durante a Idade Média, apenas uma minoria do clero tinha acesso à leitura. Entretanto, com a difusão das religiões através dos Livros Sagrados, a igreja passou a exercer um papel fundamental na aprendizagem dessa habilidade, pois se aprendia a ler para se ter acesso à palavra de Deus. Foi então que essa atividade passou a ter motivações não só religiosas, mas também revolucionárias, ditas anticlericais. É nesse momento que há uma ampla difusão da alfabetização.

Ainda segundo o autor, entre os séculos XVI e XIX, a Europa se encontrava em um momento de multiplicação das relações comerciais e foi então que a leitura passou a ter motivações econômicas. Devido ao contato crescente com a escrita, a leitura se tornou cada vez mais importante e a população buscou desenvolver essa competência como forma de emancipação individual, motivação que se mantém presente até a contemporaneidade.

Após fazer esse rápido percurso pela história da leitura, o autor destaca que o ato de ler não é mais receber mensagens passivamente, mas um instrumento pessoal de comunicação onde o indivíduo é ativo e pode interpretar a mensagem de acordo com o interior do seu espaço mental e social (CUQ, *op. cit.*).

Em contexto de sala de aula, no âmbito da Didática das Línguas, a habilidade de leitura é associada à noção de competência comunicativa, apresentada por Coste (2002). Para o autor, a noção de competência comunicativa está associada diretamente à noção de competência linguística e que a aprendizagem de uma LE requer o desenvolvimento de ambas, de forma simultânea.

... a competência linguística não é desvinculável de uma cultura e de uma língua dadas; o que significa, também, que aprender uma língua é, ainda e sempre (se a dimensão comunicativa não for negligenciada), aprender uma nova competência comunicativa (COSTE, 2002. p.15).

Em outras palavras, o autor afirma que é preciso desenvolver uma nova competência linguística e comunicativa para cada idioma que nos dispomos a estudar. No entanto, em culturas comparáveis, inúmeras regras e estruturas da língua materna se aproximam do idioma estrangeiro e, dessa forma, a aprendizagem da LE pressupõe a referência direta com a nossa LM. Essa afirmação nos remete ao nosso trabalho de desenvolvimento da leitura em língua francesa por meio da tradução. Ora, tendo a língua francesa a mesma origem latina e estrutura linguística da língua portuguesa do Brasil, a compreensão escrita em FLE será, inevitavelmente, mediada pelo nosso conhecimento da língua materna, ou seja, a tradução estará sempre presente nessa aprendizagem.

Assim, refletindo sobre a atividade de leitura, Coste (*op. cit.*) afirma que a competência comunicativa, tanto na língua materna quanto na estrangeira, envolve saberes e habilidades relativas à capacidade, não apenas linguística, mas textual, referencial, de relação e situacional. Não é novidade, então, quando afirmamos que ler é uma atividade complexa que se desenvolve nas relações entre leitor e obra.

Segundo Jouve (2002), o processo da leitura se concretiza em dimensões, ou em etapas, como preferimos chamar. Antes de tudo, é um ato que se desenvolve a partir do funcionamento do cérebro, que opera na percepção, identificação e memorização dos signos (processo neurofisiológico). O leitor se concentra no encadeamento das idéias e

se serve da atividade cognitiva para progredir na interpretação do texto. Contudo, este processo requer um saber mínimo do leitor, como assim denomina o autor, para continuar a leitura (processo cognitivo). A recepção do texto também é um componente essencial, pois é o que fará o leitor se identificar com elementos do texto para, só então, prosseguir ou interromper o processo (processo afetivo). Em seguida, o leitor é levado a refletir sobre o sentido do texto e, a partir de então, assumir, ou não, para si a argumentação desenvolvida (processo argumentativo). A leitura interage com cada leitor de maneira singular e, assim, passa a fazer parte do seu contexto cultural (processo simbólico).

Essas etapas, também denominadas estratégias de leitura, são organizadas de modo sistemático, porém não-linear, uma vez que a leitura pode ser realizada com base em dois modelos: o ascendente, em que a leitura parte do textual para o extratextual e descendente, do extratextual para o textual. Seguindo o modelo ascendente, o leitor se depara com o texto, reconhece as palavras e em seguida identifica o seu contexto. A partir de então, ele se apoia nos elementos textuais (indícios) e utiliza seu conhecimento prévio para realizar atividades de antecipação e construção de hipóteses. Através de um processo interativo do leitor de fazer perguntas e encontrar possíveis respostas no texto, o que Richer (1995) chama de vai-e-vem, é que a construção dos sentidos vai dando lugar à compreensão.

Como podemos observar, a atividade de compreensão escrita é uma competência que envolve o desenvolvimento de várias etapas. Acreditamos que somente através de um trabalho de leitura fundamentado em objetivos bem definidos que possa ser discutido e analisado em sala de aula é que nós, enquanto professores de FLE, teremos condições de desenvolver a compreensão escrita nos alunos e torná-los leitores mais proficientes. Dessa maneira, passamos à reflexão sobre o contexto de sala de aula,

como principal ambiente responsável pela formação de leitores e os sujeitos envolvidos nesse ambiente.

A atividade de leitura no ambiente escolar enfatiza uma queixa constante entre os professores: a de que os alunos não gostam de ler (KLEIMAN, 2007). Será possível explicar essa afirmação contundente e refletir sobre o papel do professor de língua na formação de leitores críticos dentro de nossa sociedade? A autora acredita que essa realidade pode ser justificada pela ausência do hábito da leitura no ambiente de letramento dos alunos e professores; ou simplesmente da formação precária de um grande número de profissionais não leitores que têm de ensinar a ler e a gostar de ler.

A tarefa de ler em sala de aula é vista como algo de difícil realização, pois, na maioria das vezes, o professor a propõe aos seus alunos para realizar outras atividades. Assim, o texto é proposto como pretexto para estudar elementos gramaticais ou responder perguntas que pouco contribuem para a formação do leitor. Assim, essa prática acaba transmitindo para os alunos imagens negativas do livro, do texto e da leitura, desencadeando uma repulsa a essa atividade.

O primeiro passo que devemos nos preocupar na formação de leitores, tanto na língua materna quanto na estrangeira, é que tenhamos o hábito da leitura e que este seja uma atividade prazerosa e não um exercício árduo de decifrar palavras.

É impossível não falar de leitura como atividade de prazer e satisfação pessoal sem citar Roland Barthes (2008), para quem o texto é objeto de sedução do leitor e o prazer está no desejo de conhecer e desvendar o fim da história. No caso de nossa pesquisa, não foi possível prever se o texto literário que propusemos despertaria esse sentimento de anseio nos participantes, nem julgar se houve ou não prazer na leitura. Entretanto, toda proposta de leitura é válida quando se pretende abranger o universo linguístico do leitor.

Diante do exposto, nos questionamos se seria possível delinear um perfil do “bom” leitor. Qual papel ele desempenharia dentro do processo de leitura? Para Coste (2002), o bom leitor é aquele que não se submete ao texto, mas que interage com ele e o explora; é aquele que é ativo no processo de construção e reconstrução dos sentidos e que no final das contas, é capaz de interpretar com autonomia as escolhas linguísticas do texto. Sobre o papel do leitor, encontramos, em Jouve (2002), reflexões importantes acerca de atitudes e posicionamentos do leitor diante do texto. O autor afirma que se faz necessário desenvolver em nosso aluno comportamentos básicos nesse processo: ao abrir um livro, o leitor constrói uma hipótese sobre o teor global do texto (antecipação) e, em seguida, simplifica o conteúdo narrativo (simplificação). Quando o seu saber não lhe é suficiente para destacar a pertinência do texto, o leitor recorre para uma leitura contextual, espaço onde ele e a obra estão inseridos (interpretação), o que o autor chama de interpretação simbólica.

Tais comportamentos levarão o leitor a partir das estruturas discursivas mais simples para chegar às mais complexas. Dessa forma, o leitor, em seu deciframento das palavras, só retém as propriedades necessárias para a compreensão do texto (performance). Se o leitor pode realizar uma performance, é porque dispõe de competências (comunicativa e linguística).

Nesse sentido, o nosso estudo propôs uma atividade de leitura voltada para uma prática de sala de aula propícia à interação entre aluno, texto e professor. Pretendemos que o exercício de tradução auxilie nesse processo e que o leitor/tradutor seja capaz de atribuir significados ao objeto de sua leitura, em nosso caso, o texto literário *Les moitiés*. Dessa forma, acreditamos que estamos favorecendo a discussão de aspectos relevantes do texto e permitindo o desenvolvimento de saberes e habilidades necessários para uma melhor (re)construção dos sentidos e compreensão do assunto.

1.1.1. Leitura em língua estrangeira

A prática de ensino de LE teve seu objetivo de sala de aula modificado diversas vezes, segundo as abordagens metodológicas utilizadas ao longo dos anos. De acordo com Seara (2001), o método Gramática-Tradução (GT), também denominado tradicional, esteve presente em sala de aula até o final da década de 40. O principal objetivo da aprendizagem era a leitura e a tradução de textos literários, enquanto a audição e a fala eram praticamente ignoradas. O ensino prezava a qualidade da escrita e priorizava a aquisição da língua por meio de técnicas de tradução e memorização das frases e formas literárias. A tradução consistia em separar o texto em partes e traduzi-lo palavra por palavra para a LM, desprezando o sentido. Os pontos gramaticais eram ensinados de maneira dedutiva, à medida que apareciam no decorrer do texto e o vocabulário era estudado isolado do seu contexto.

Essa postura não foi adotada por nós em nossa proposta de trabalho com a tradução, visto que sabemos e estamos discutindo ao longo do nosso estudo, a importância de considerar o sentido das palavras dentro do seu contexto, principalmente, para a compreensão do texto literário.

Com a chegada do método natural, a autora ressalta que essa situação se inverteu e acordou-se que a principal necessidade na aprendizagem de LE advinha do desejo do homem de se comunicar com os outros e de transpor barreiras culturais. Nesse sentido, a compreensão e a expressão oral passaram a ser ensinadas como competências mais importantes nas aulas de língua estrangeira, desenvolvidas através de exercícios áudio-orais, onde se priorizava a escuta e a repetição de frases prontas, a leitura e a escrita eram omitidas.

O método direto se constituía um conjunto de técnicas que pretendia ensinar o uso efetivo da língua sem o auxílio da LM, de forma que a tradução era proibida em sala

de aula, no intuito de fazer o aluno pensar em língua estrangeira. A partir dos anos 70, Seara (2001) afirma que o declínio dessa metodologia abriu espaço para a Abordagem Comunicativa (AC). Passou-se a considerar a leitura como habilidade que deveria ocupar um espaço mais amplo na aprendizagem da Língua Estrangeira, em conformidade com as demais competências, priorizadas de acordo com as necessidades comunicativas do grupo de aprendizes.

Nessa abordagem, a tradução era utilizada com diferentes propósitos, numa perspectiva diferente daquela presente no método GT. A tradução apresentava-se em sala de aula enquanto atividade didática ao serviço do ensino/aprendizagem de uma LE. Assim, o aprendiz era orientado pelo professor e levado a aprofundar os seus conhecimentos, conscientizando-se sobre a estrutura linguística da língua de partida e da língua de chegada em todos os seus aspectos, dentre os quais destacamos aspectos semânticos, lexicais e ortográficos.

Ao final dos anos 80, Taglieber (1988) já indicava a importância da compreensão escrita dentro do processo de aperfeiçoamento das demais habilidades. Atualmente, pode-se dizer que não há a presença de uma metodologia única, mas uma diversidade de abordagens adaptáveis à realidade de cada contexto. Pietraróia e Jover-Faleiros (2007) constatam que, apesar de haver um consenso sobre o valor da leitura para o aprendizado de línguas, ela ainda ocupa um espaço reduzido nos manuais de ensino de FLE. A forma de abordá-la em sala de aula permanece pouco discutida, principalmente quando se reconhece que o seu ensino levanta questões tratadas como verdadeiros tabus: por exemplo, a utilização do texto literário em sala de aula e do uso consciente da tradução como prática de leitura.

Por essa razão, o estudo aqui descrito apresenta o trabalho que realizamos para o desenvolvimento da habilidade de leitura de um texto literário em Francês Língua

Estrangeira, por meio do exercício de tradução. Concordamos com Lebrun (2007) quando destaca que o trabalho em sala de aula desenvolvido a partir da leitura literária proporciona ao aluno brasileiro de FLE um ambiente onde as barreiras linguísticas são transpostas e a aprendizagem da língua é evidenciada através de conhecimentos interculturais, tais como crenças e valores culturais, contexto social e espaço geográfico.

Nessa perspectiva, afirmamos que traduzir implica refletir sobre os aspectos, a estrutura e o funcionamento das duas línguas envolvidas, em questão a língua francesa e a língua portuguesa do Brasil. Afirmamos, também, que traduzir significa aprender a ler, ou seja, aprender a produzir significados partindo das possibilidades do texto. Aprende-se também a escrever, visto que o leitor/tradutor precisa refletir sobre os recursos linguísticos da sua língua materna para, em seguida, concretizar a sua interpretação do texto (ARROJO, 2007).

É com a leitura que os alunos encontram pistas no texto que os ajudam a entender e aprender um novo vocabulário. O texto escrito permite mais tempo para o aluno refletir sobre a língua e as informações ali transmitidas, oferecem mais oportunidades para ele pensar nas frases e no seu contexto, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Segundo Taglieber (1988), o professor de LE deve considerar alguns pontos na preparação do material para o ensino/aprendizagem da compreensão escrita: sabendo-se que a leitura é um processo que depende da capacidade do leitor em usar seus conhecimentos de vocabulário, de sintaxe, de discurso e de mundo, fica a cargo do professor realizar atividades que possam praticar estas habilidades.

A leitura deve ser vista como um fenômeno dividido em duas partes, o processo (compreendendo) e o produto (compreensão). Na tradução, essas partes estão imbricadas e o desempenho do aluno no processo resulta diretamente no produto da sua

leitura: o texto de chegada. Dessa maneira, o processo é muito importante para a compreensão, pelas suas tentativas de acertos, quanto na obtenção das respostas corretas.

A boa compreensão depende da interação eficiente entre conhecimento linguístico e conhecimento de mundo do leitor. O professor deve apresentar atividades que facilitem essa interação, mas se o aluno possui deficiências em seu conhecimento anterior, o professor deve oferecê-lo em atividades suplementares. É nesse ponto que chamamos a atenção para a tradução como atividade promotora de conhecimentos múltiplos, principalmente no que concerne às semelhanças e diferenças dos dois sistemas linguísticos estudados.

Pode-se observar que o professor de LE desempenha um papel fundamental dentro do processo de ensino/aprendizagem de compreensão escrita e é pensando nesse papel que destacamos três responsabilidades principais desse professor: tentar motivar os alunos para iniciar e prosseguir a leitura do material, antecipar e explicar o vocabulário e estruturas que venham a ser dificuldades durante a atividade, passando-lhes a autoconfiança de que são capazes de realizar a tarefa, e facilitar a compreensão de leitura dos alunos, oferecendo-lhes um roteiro que possa servir de guia. Dessa forma, o professor estará prezando por uma avaliação construtivista, baseada no estudo dirigido como estratégia de ensino.

De acordo com Libâneo (2008), a utilização dessa técnica em sala de aula promove o rendimento e a qualidade dos resultados dos alunos dentro do processo de ensino/aprendizagem. O autor afirma que essa prática do professor contribui para a “consolidação dos conhecimentos” através de uma organização coerente entre a explicação do professor e os exercícios propostos.

Portanto, levando-se em consideração que o processo da leitura está dividido em seis estágios (familiarização, aquisição das técnicas de leitura, introdução à leitura, prática de leitura, expansão e autonomia) e tendo em vista que a meta final de toda atividade de leitura é tornar o aluno um leitor independente, capaz de ler sem esforço aparente qualquer texto em LE, passamos a refletir sobre a leitura de textos literários.

A partir da experiência inicial como aluna e, hoje, professora e pesquisadora do ensino de FLE, sabemos que a presença deste tipo de texto na sala de aula é percebida com mais frequência nos cursos de literatura e em níveis avançados. Nesse sentido, defendemos que não se pode separar a literatura do ensino de língua e que não podemos privar os alunos de níveis iniciais deste contato.

1.1.2. Literatura em aula de língua

Ao tratarmos da habilidade de leitura em LE nos tópicos anteriores, pudemos observar que o ato de ler exige do leitor esforço e atenção ao seu trabalho, pois muitos aspectos devem ser considerados para a realização dessa atividade. Quando se trata da leitura literária, o leitor deve tomar consciência do caráter particular do Texto Literário (TL), definido como produto cultural, legitimado por sua prática social e que induz a múltiplas leituras, de acordo com a sua riqueza polissêmica (PEYTARD, 1982).

Séoud (1997) afirma que a realidade das aulas de LE, em especial de língua Francesa, é utilizar o TL como simples pretexto para a transmissão de valores estabelecidos, visto que ele não é apenas uma concretização estética da linguagem, mas uma prática discursiva capaz de legitimar novas significações culturais e ideológicas. A experiência prática mostra que não se aprende língua somente através de sua gramática, assim como não se aprende a literatura através apenas da crítica ou da história. Então, o que o autor destaca como principal questionamento é: o que fazer para direcionar o ensino da literatura em aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE)?

É importante que se diga que ao trabalharmos um texto literário em aula de língua, buscamos fazer o aluno refletir sobre os seus próprios valores e levá-lo a rever conceitos já estabelecidos. Não se deve fazer desse texto de escritura tão particular apenas mais um texto a ser utilizado em sala de aula.

Não pretendemos em nosso trabalho sacralizar o texto literário, mas buscamos enfatizar a importância de se estudar a língua francesa com base em textos que representem a comunidade falante dessa língua, pois, como bem sabemos, não se pode dissociar o ensino da língua de sua cultura. Por essa razão, ressaltamos a necessidade de apresentar o TL como algo particular, mesmo para falantes nativos.

É necessário que se leve em conta que o texto literário não é apenas um conjunto de palavras, com certa conotação, organizadas em torno de um assunto, caracterizando o estilo do escritor e que, por diversas situações, afasta o leitor. Questões relacionadas ao estilo, bem como neologismos e/ou elementos sintático-gramaticais são, muito provavelmente, os maiores responsáveis por essa visão de uma literatura distante do real, mesmo para os falantes nativos (PINHEIRO-MARIZ, 2008, p. 523).

O texto literário pode, muitas vezes, se apresentar como uma leitura de difícil decodificação, daí, faz-se necessário dizer que o texto literário pode ser um responsável por (des)construções em sala de aula.

O papel do professor em transformar a atividade de leitura literária em um momento prazeroso para o aluno irá promover motivações na aprendizagem da língua estudada, favorecer o interesse pela cultura e pelas relações interculturais e principalmente, levá-lo a respeitar o outro e a si mesmo, através do exercício da alteridade.

A prática em sala de aula com literatura deve guiar-se pelo prazer do texto (BARTHES, 2008), permitindo que a leitura do mesmo seja provocadora de emoções e sentimentos únicos e individuais. Sobre este aspecto, Séoud (2003) destaca que este é o ideal educativo e que quando nos dispomos a trabalhar com literatura em sala de aula,

não é literatura que ensinamos, pois não se pode ensinar o aluno a sentir, mas a pensar. No mais, a educação do gosto através do “belo” é indispensável para a formação da personalidade, para o aperfeiçoamento crítico e afetivo das faculdades intelectuais e culturais.

No que se refere às orientações pedagógicas, Séoud (*op. cit.*) declara que o verdadeiro exercício de literatura se fundamenta na produção de literatura e, não, sobre literatura. Assim, o autor corrobora com as opções didáticas apresentadas por Bourdet (1999).

Antes de refletirmos sobre algumas atividades que podem ser realizadas em sala de aula, faz-se necessário chamar atenção para o trabalho a ser desenvolvido com a literatura. O professor deve preocupar-se em não “torturar” os alunos com textos literários, termo utilizado por Pennac (1992). Fazer das páginas literárias um instrumento sacrificante apenas para a resolução de exercícios, certamente, resultará na repulsa a esse tipo de texto por parte dos alunos. Devemos sim, nos questionar constantemente sobre a nossa prática pedagógica, de forma a não transformá-la em um trabalho árduo.

Tendo-se esclarecido esse aspecto, voltamos às ideias de Bourdet (*op. cit.*) para auxiliar o professor na motivação do ensino/aprendizagem da língua francesa e refletimos sobre as orientações para o trabalho com o TL por meio da atividade de tradução, como exercício que suscita o desenvolvimento da leitura, da intertextualidade e da escrita.

Sobre a atividade de tradução, Lucindo (2009) afirma que esta ainda é tratada de forma marginalizada em aula de LE. Situação que reafirma a resistência ao método gramática/tradução, muito utilizado até início do século XX e que atualmente é, não somente ultrapassado, mas, inadequado às exigências do ensino/aprendizagem de línguas. A autora ressalta que, nos dias atuais, a utilização da tradução em sala de aula vem se estabelecendo lentamente como atividade significativa na compreensão de um

texto, principalmente literário. Nesse sentido, o leitor/tradutor só exerce bem o seu trabalho no momento em que se debruça sobre a leitura e releitura do texto, buscando exprimir os significados em sua língua materna.

Para Bourdet (1999, p.370) o exercício contínuo de procurar equivalências textuais que possuam o mesmo valor semântico do texto de partida é visto como “verdadeiro trabalho de leitura” e ao aluno que se dispõe a seguir nessa “aventura” o chama de “verdadeiro leitor”, pois o ato tradutório leva a pessoa que o realiza a voltar ao “coração do texto” e compreender melhor o processo de transposição de uma língua para outra.

Segundo Costa (1996), o texto traduzido deve estar vinculado ao texto de partida, se não, não pode ser considerado uma tradução. O leitor/tradutor desempenha uma atividade de re-textualização de uma mensagem que já existe e esta, por sua vez, restringe a aparente liberdade do leitor/tradutor.

Nesse sentido, a atividade de tradução consiste em um exercício de leitura onde o leitor (re)constrói o sentido do texto considerando as especificidades do gênero em questão e compreendendo que a sua interpretação é uma das leituras possíveis. Nesse jogo de (re)construção dos sentidos, o leitor entra em contato com os elementos de ordem enunciativa e narrativa e passa também a configurar como elemento para a interpretação, através das suas expectativas, inferências, conhecimentos de mundo etc, em uma constante negociação entre autor/texto/leitor.

Essa negociação entre o leitor e os elementos do texto inerentes ao plano da enunciação caracteriza-se em uma comunicação interativa que se processa nas duas direções, leitor ↔ texto ↔ autor, e varia de leitor para leitor. Nessa visão de leitura, o significado não está inerente ao texto, mas é construído gradativamente, à medida que o leitor da obra literária, com sua cultura, experiência, conhecimentos e expectativas,

realiza a atividade de procura dos sentidos a partir do seu contato com os elementos do texto, sejam eles implícitos – o contexto, o espaço, o tempo e etc – e/ou explícitos – o autor, o próprio texto e a sua disposição visual, as imagens, as citações e etc.

Tais elementos se configuram como pontos estratégicos na descoberta da obra e da língua estrangeira. Nesse momento, destacamos, mais uma vez, a importância do professor ao assumir um papel de responsabilidade dentro desse processo, como apresenta Kezen (2004):

Espera-se que o professor assuma uma série de papéis diferentes: introduzir e praticar estratégias de leitura, estimular o envolvimento do leitor, compensar as variações culturais de cada leitor, minimizar dificuldades e maximizar a compreensão. Para que o sentido em aula de leitura seja negociado, construído, compartilhado social e dialogicamente, tem que haver a co-participação dos atores em sala de aula. O professor agora é mais um consultor, um mediador, que facilita a leitura, monitora e explora os processos de leitura dos alunos. Ele transfere ou partilha com os alunos a responsabilidade no aprendizado. Continua a ter autoridade, mas sem exercer seu poder, deve criar confiança, garantir continuidade e mostrar envolvimento (KEZEN, 2004).

Ainda sobre o exercício da tradução, refletimos, agora, sobre a atividade de escrita envolvida nesse processo. Devemos lembrar que o nosso compromisso não é fazer do ambiente de sala de aula um espaço de formação de tradutores, mas leitores mais reflexivos frente ao ato de reexpressão do texto em LM. Escrever é um caminho longo para o aprendiz de LE, principalmente para o iniciante, visto que ainda possui um arcabouço linguístico limitado para se expressarem. Dessa forma, o texto literário faz o papel de modelo e a tradução se constitui como mediadora no confronto entre a estrutura linguística da LE e da LM.

É certo que a realização do presente trabalho não pretende tornar nossos alunos escritores, mas ressaltamos a importância da escrita no processo de tradução da língua estrangeira para a língua materna, pois como disse Bourdet (1999), é escrevendo que se aprende a escrever e, assim, legitimamos a construção de um verdadeiro leitor.

A escrita é uma atividade que o professor pode se apoiar para fazer seu aluno se apropriar da estrutura linguística das línguas envolvidas e refletir sobre os elementos sintáticos, semânticos e pragmáticos no contexto específico de utilização.

Nessa perspectiva, Lederer (1994) afirma que para compreender um texto é necessário ter proficiência linguística e possuir um saber enciclopédico³. Ou seja, na medida em que o leitor/tradutor compreende a língua de partida e processa os elementos linguísticos inerentes a ela, toda a sua bagagem cognitiva da língua materna é ativada e a compreensão do texto permite uma reexpressão mais adequada para a língua de chegada.

O nosso trabalho com a leitura literária embasada no exercício de tradução suscita atividades importantes na formação de um espaço de comunicação cultural entre o leitor, a obra e o seu momento histórico. É a oportunidade que o professor oferece ao aluno de enriquecer os seus conhecimentos, tornar-se mais sensível à literatura, expandir o seu campo de recepção do TL e aperfeiçoar o seu contexto de formação. O momento ideal para fazer o leitor se colocar no lugar do outro e viver sensações ainda não vividas.

Segundo Marcos Bagno (2009), em sua conferência intitulada *Le français et le portuguais, langues créoles*, realizada no XVII Congresso Nacional de Professores de Francês, o professor deve fazer do ambiente de sala de aula o mais propício para “botar a língua na boca do aluno”. É nessa perspectiva que acreditamos que a tradução mostre-se como uma ferramenta eficaz para o ensino/aprendizagem da língua francesa e da língua portuguesa do Brasil. Acreditamos, também, que a associação da tradução com o texto literário evoca o desenvolvimento de competências diversas, sobretudo, a competência intercultural, de modo que valores culturais e ideológicos são postos em evidência.

³ “Comprendre un texte c’est faire appel à une compétence linguistique et, simultanément, à un savoir encyclopédique” (LEDERER, 1994, p.32)

Neste contexto, a nossa proposta de leitura literária foi desenvolvida com a utilização de um conto de origem haitiana de expressão francesa para alunos iniciantes nessa língua. Concordamos com Cornaire e Raymond (1999, p.42), que o texto narrativo, em nosso estudo o conto, possui uma estrutura simples e de fácil acesso, onde o leitor encontra personagens e uma sequência linear de acontecimentos, com início meio e fim.

1.1.3. O conto francófono em aula de FLE

Atualmente, vemos que o ensino de língua estrangeira firma-se não apenas como ampliação dos conhecimentos linguísticos, mas vem se consolidando como um saber que ultrapassa as fronteiras culturais e que se torna imprescindível dentro do mercado profissional. É nesse contexto que destacamos a importância do trabalho com o texto literário na construção de um cidadão consciente das diversidades do mundo.

Acreditamos que o TL, por tratar-se de um documento autêntico, isento de intenções pedagógicas, deve fazer parte do contexto da aula de FLE como elemento para também para a apreciação e não somente para o ensino. Contudo, a partir do momento que a literatura entra no ambiente escolar e o professor a insere em sua prática pedagógica, ele, certamente, passa a ter um objetivo didático e, inevitavelmente, a literatura passa a exercer o papel de recurso didático. Assim, não podemos negar que o texto literário em sala de aula pode contribuir para a aprendizagem da língua e literatura estrangeira.

Não pretendemos, aqui, suscitar uma discussão sobre essa dicotomia, uma vez que esse debate vem sendo feito desde os anos sessenta, mas queremos destacar o que Peytard (1989) enfatizou sobre literatura em aula de Francês Língua Estrangeira:

... a literatura pode e deve estar presente na aula de língua [...] o texto literário é um laboratório da linguagem, onde a língua é inevitavelmente desejada e trabalhada, é nele que ela revela e exhibe, mais precisamente, as suas estruturas e seus funcionamentos. Literatura, não, não mais como um

'complemento' cultural, mas como a base do ensino da língua (PEYTARD, 1989, p.8)⁴. [tradução nossa]

Dentro dessa perspectiva, propomos o trabalho com a leitura de um conto francófono como estratégia para o aluno adentrar nesse laboratório da linguagem e apropriar-se da língua francesa para a utilização em sua vida.

O conto tem origem muito antiga e desconhecida. Segundo Pageaux (2005), não é possível precisar o nascimento do conto, mas sabe-se que seu surgimento foi marcado pelo ato de contar oralmente uma narrativa. Assim, esse gênero foi propagado por culturas sem escrita e sua difusão era realizada pelo trabalho do contador de histórias. Origem marcada na própria etimologia da palavra conto, advindo do latim *computare* que significa enumerar, contar. Trata-se de contar uma sequência de acontecimentos por meio de uma narrativa curta e da animação de personagens.

O conto evoluiu, passou a ser registrado de modo escrito e a ser transmitido sem mais necessitar da figura de um contador, mas, agora, de um narrador. No século XVII o conto obteve um acentuado destaque a partir das histórias de Charles Perrault e passou a ter um caráter mais infantil. Daí, no século XIX, a narrativa incorporou novas perspectivas com as histórias dos irmãos alemães Grimm, através da temática do mágico e do maravilhoso. Ainda no século XIX, observou-se a presença marcante da temática do sobrenatural nos contos fantásticos de Charles Nodier e Guy de Maupassant.

No contexto de sala de aula, Anastassiadi (2006) revela que o conto foi durante muito tempo vítima de preconceitos e esquecido pelos professores de língua estrangeira, principalmente quando se trabalha com aprendizes na faixa etária de adolescentes e

⁴ “la littérature peut et doit être présente dans la classe de langue [...] le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c’est en lui qu’elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme « supplément » culturel, mais assise fondatrice de l’enseignement de la langue”⁴ (PEYTARD, 1989, p.8)

adultos. Pretendemos com nossa pesquisa mostrar para o professor de língua, em especial para o professor de FLE, que o trabalho com o conto em sala de aula mostra-se como um momento fértil para o desenvolvimento e aprendizagem das habilidades em LE.

A partir de suas “características estruturais”, estudadas por Vladimir Propp (1970) em *Morphologie du conte*, é possível reconhecê-lo como a base que fundamentou as demais formas literárias, principalmente as formas em prosa. O autor descreve que essa narrativa parte de uma situação inicial de equilíbrio, porém, esse equilíbrio é rompido pela introdução de um fato inesperado. Esse fato gera uma situação de conflito em que o personagem busca uma solução. Ao final da narrativa, chega-se a uma conclusão que suscita uma reflexão.

É evidente que para a memorização de qualquer texto, a estruturação das informações é muito importante. No que se refere ao conto, a organização do conjunto de acontecimentos, sejam eles reais ou fictícios, é fator decisivo para a sua memorização e reprodução oral. As estruturas verbais clichês que situam o início, meio e fim do texto, como “era uma vez...” ou “e foram felizes para sempre”, acentuam uma relação estreita entre memória e criação e, por conseguinte, no contexto da classe de línguas, auxiliam a aprendizagem da língua estrangeira (ANASTASSIADI, 2006.)

Quando a sala de aula é composta por um grupo heterogêneo, como o nosso contexto de pesquisa, esse gênero textual permite ao professor trabalhar as relações entre a cultura materna e a cultura do país estrangeiro, reconhecendo, respeitando e valorizando as crenças de cada grupo. Nesse sentido, fazem-se necessários exercícios que promovam um ambiente que incite atividades de criatividade, facilite a exposição oral e a aquisição de elementos da língua estrangeira.

Dessa forma, o nosso trabalho está centrado nas atividades de leitura e tradução do conto haitiano de expressão francesa *Les moitiés*. Esse texto foi retirado do sítio da

internet *Conte-moi la Francophonie*, disponível no endereço www.conte-moi.net, que tem como objetivo preservar, valorizar e transmitir o patrimônio oral em língua francesa de quatro países: Mali, Mauritânia, Senegal e Haiti. Sendo este último, um país antilhano, mas, que tem sua origem marcada pela diáspora africana (HALL, 2009, p.30).

De um modo particular, o conto literário africano ou antilhano de tradição oral tem seu prestígio marcado pelo valor didático, caracterizados por finais moralizantes e nem sempre felizes. Em se tratando de uma cultura de tradição oral, como a africana, é impossível não citar o escritor malinês Hamadou Hampatê Bâ que, nos anos de 1960, no seu conhecido discurso na UNESCO, ratificou a importância do velho africano como aquele que guarda conhecimentos e os ensina.

Quando o poeta malinês afirmou que na África, quando morre um ancião uma biblioteca é queimada, declarou a força da oralidade em seu continente. O sábio poeta declara que embora as fontes escritas fossem ínfimas diante do tamanho do continente, os gêneros literários orais como contos, provérbios, ditados populares, dentre outros, redundariam na marca mais profunda daquele continente. Esses textos tinham como principal objetivo o ensino que era repassado de geração a geração.

Os contos africanos parecem ter a propriedade de um caráter híbrido nas suas narrativas, ora assemelhando-se a contos, ora a lendas ou ainda, e na maioria das vezes, a fábulas. No que tange às fábulas, tal fato se explicaria facilmente, pois em se tratando de África, e a sua rica fauna, pode ser natural que os animais apresentem-se como personagens principais.

Não obstante toda a força pedagógica que traz no seu cerne, o conto oral africano ainda leva consigo uma relativa carga de preconceitos, em grande parte das vezes, por alguns professores da língua estrangeira que aparentam ter dificuldades ao ler um texto literário em sala de aula; e, mais ainda, se for um texto escrito em francês não

hexagonal. Essa atitude nos dá a impressão de que a separação língua e literatura parece não ter avançado e que os conceitos linguísticos continuam pré-concebidos.

É sabido que o povo brasileiro é reconhecido por sua diversidade racial e cultural. Todavia, Amâncio (2008), afirma:

... ainda que as manifestações folclóricas estejam intimamente presentes no cotidiano popular, não chegam a suscitar reflexões histórico-sociais na maioria dos espectadores, nem a integrar os currículos da educação nacional brasileira, o que compromete os processos de identificação dos educandos, muitas vezes protagonistas dessas tradições (AMÂNCIO, 2008, p.35).

Partindo dessa afirmação faz-se necessária uma postura mais consciente e intercultural do professor em sua prática pedagógica, por meio do trato democrático das diferenças.

No âmbito das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, encontramos o seguinte artigo referente ao currículo nacional:

art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Esse artigo legisla que o currículo escolar deve sofrer complementação em seu conteúdo de forma a considerar a diversidade socioeconômico-cultural brasileira. Assim, fica determinado que o currículo esteja aberto à pluralidade intercultural. Como forma de complementação à lei supracitada foi sancionada a lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que implementa no currículo do sistema educacional a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira.

Entendemos que o trabalho com o conto haitiano em aula de FLE, por trata-se de um texto africano de diáspora, torna-se um espaço importante para o professor

brasileiro de língua estrangeira não perder de vista as suas próprias raízes; e, assim, estar pronto a manter diálogos interculturais, conduzindo o aluno a identificar as semelhanças e diferenças entre culturas, lembrando que não há hierarquia entre elas.

Sob a nossa ótica, esse é um tipo de texto que, na realidade brasileira, apresenta-se como um caminho fértil para a aproximação pedagógica na relação língua e literatura. O conto francófono de tradição oral apresenta cores, paisagens e essências semelhantes a nossa realidade. Mostra explicações para fatos, aparentemente, corriqueiros como o porquê de o sol e a lua não aparecerem ao mesmo tempo, ou razões para justificar o leão como o rei dos animais; ou ainda porque a galinha sempre cheira a comida antes de comê-la. Tais explicações, que são possíveis de encontrar em distintas culturas, têm no Brasil explicações oriundas dos primeiros moradores de nossas terras, os indígenas. Aqui é possível perceber como o conto francófono pode estabelecer relações interculturais tão fortes que, por isso, pode se apresentar como um dos primeiros caminhos para a sensibilização literária (e/ou letramento literário) em aula de FLE.

Sobre a relação entre currículo e formação humana, Silva (2008) destaca que a educação é acima de tudo um processo no qual os indivíduos se assemelham e se diferenciam. É por meio dela que todos se apropriam da cultura para definir sua própria identidade e, para isso, o currículo assume uma dimensão organizacional e burocrática que deve garantir ao indivíduo sua formação humana.

Dentro do contexto brasileiro, as orientações curriculares apresentadas no PCNEM (2006) para o ensino de Línguas Estrangeiras enfatizam a importância e a relevância da noção de cidadania; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” (*sic.*) e o sentimento de inclusão aliado ao seu conhecimento.

Os objetivos do ensino de LE da escola se diferenciam daqueles dos cursos de idiomas, uma vez que se observa que a escola regular concentra-se no ensino da língua estrangeira para a aprendizagem de questões linguísticas, com foco na gramática, e/ou desenvolvimento da leitura, com foco na aquisição de vocabulário. Objetivos educacionais e culturais permanecem à margem dessa abordagem. Nesse sentido é que o documento oficial orienta para um ensino de LE aliado a educação social, pois o valor educacional vai além de capacitar o aprendiz a usar determinada língua para fins comunicativos, mas deve estender os seus horizontes pessoais, culturais, sociais e profissionais.

Não se pode conceber um ensino de língua francesa que não passa pela cultura e, ainda, que desconheça que essa língua seja falada por cerca de 200 milhões de falantes em todo o mundo, em países espalhados pelos cinco continentes. Considerando esses aspectos, vemos como condição indispensável para a formação do aluno de FLE, a necessidade urgente de utilizar o texto literário francófono em aulas de língua francesa e, desse modo, segue-se o detalhamento do desenvolvimento do trabalho realizado com o exercício de tradução como um caminho possível para leitura literária em sala de aula.

1.2. Atividade de tradução em LE

Ao longo de décadas, o papel da tradução veio sofrendo mudanças de acordo com as metodologias abordadas no processo de ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Essa atividade foi utilizada ora como principal ferramenta para a aprendizagem de línguas, ora banida do contexto de sala de aula. No entanto, os últimos anos foram representativos no que concerne ao crescimento das teorias nessa área de estudo e o fenômeno da tradução passou a ser estudado além da tradicional abordagem binária do texto traduzido e do texto-fonte (GENTZLER, 2009).

Inicialmente, com o Método Gramática-Tradução (GT), o foco centrava-se na tradução literal da língua estrangeira para a língua materna e esta correspondia ao principal pilar no desenvolvimento da compreensão escrita de textos literários e religiosos. Os professores davam as explicações na LM do aluno e acreditavam que a aprendizagem ocorria seguindo três passos (LEFFA, 1988 *apud* Lucindo, 2009):

(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimentos das regras necessárias para juntar estas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (LEFFA, 1988, p. 213).

Quando o latim e o grego perderam espaço para as línguas estrangeiras modernas, a tradução passou a ocupar o papel de vilã no Método Natural e no Método Direto, pois se exigia do aprendiz o uso da língua para a comunicação. A ênfase estava no desenvolvimento e integração das quatro habilidades em LE: ler, escrever, falar e ouvir.

Após outras metodologias que continuaram banindo o uso da tradução em sala de aula, embora ela, de fato, nunca tenha saído deste contexto, surge a Abordagem Comunicativa (AC). Essa abordagem defende a aprendizagem centrada no aluno e considera o uso da linguagem associada ao seu contexto de produção. A tradução para a LM começa a “retornar” à classe de LE, mesmo que de modo precário e ainda pouco reflexivo (LUCINDO, 2009, p.3).

Com essas considerações, ressaltamos a importância do papel que desempenha o professor de LE, pois são suas orientações que vão fundamentar o trabalho com a tradução em sala de aula, visto que essa atividade é considerada sob dois aspectos: o primeiro refere-se ao fato de que a tradução é uma ação já interiorizada em todo aprendiz de LE, uma vez que sua aprendizagem decorre da referência que faz a sua LM; e, nesse sentido, o segundo aspecto é relativo ao trabalho do professor, que precisa orientar o aluno a utilizar a LM de forma positiva e fazê-lo entender que traduzir significa construir significados e não palavras; levando-o a perceber que a tradução é uma

atividade de interpretar enunciados dentro do seu contexto (ALBIR, 1998a *apud* LUCINDO, *op. cit.*).

Entendemos interpretar como o processo de construção do sentido que parte do discurso ou do texto, que se manifesta de forma individual em cada leitor/tradutor, a partir da sua experiência e que permite a produção de uma tradução sensível aos elementos contextuais do universo linguístico e cultural da língua materna e da estrangeira. Essa concepção é defendida por Lederer (1994):

... a interpretação é uma atividade subjetiva, como toda atividade humana, [...] pois o homem que lê/redige traz para essa tarefa seus conhecimentos de mundo, sua maneira de sentir e suas experiências pessoais de vida⁵ (LEDERER, 1994, p.100). [tradução nossa]

Pensar em interpretar como atividade subjetiva, não quer dizer, no entanto, que o trabalho do leitor/tradutor seja também subjetivo. Pelo contrário, traduzir é uma atividade objetiva de materialização do pensamento do tradutor através da enunciação. Porém, o significado de uma palavra não repousa apenas na concretização do discurso, nem na transposição de um termo para outro, seja ele linguístico ou não, que o possa substituir.

Por essa razão, existem formas de expressar o pensamento através da tradução e que o linguísta russo Roman Jakobson (1959 *apud* DE CARLO, 2006), um dos precursores nos estudos sobre as teorias de tradução desde meados do século XX, caracterizou de três maneiras distintas: intralingual, interlingual e intersemiótica.

De acordo com o autor, na transposição intralingual a tradução de um signo linguístico é realizada a partir da sua equivalência a outro(s) signo(s) pertencente(s) ao mesmo sistema linguístico. Um aluno de FLE se questiona sobre o significado de uma palavra qualquer: tomamos, por exemplo, a palavra *éléphant*, que no dicionário unilingue

⁵ “L’interprétation est subjective comme toute activité humaine, [...] car l’homme qui rédige, celui qui lit, apportent chacun à cette tâche leur propre manière de voir le monde et de le ressentir, leur expérience vécue” (LEDERER, 1994, p.100).

Francês/Francês encontramos a definição “*grand mammifère à peau rugueuse muni d'une trompe et de défenses*”⁶ (DICTIONNAIRE HACHETTE, 2007). Observa-se no referido exemplo que o termo *éléphant* foi explicado a partir da sua definição dentro do sistema linguístico a qual pertence, a língua francesa.

Na tradução interlingual, o signo é traduzido por outro signo pertencente a um sistema linguístico diferente. Segundo Lucindo (2009, p.6), esta tradução pode ser de dois tipos: direta, quando o termo na LE é transposto por outro na LM e inversa, quando o ponto de partida para a tradução é da LM para a LE.

Retomando o exemplo da palavra *éléphant*, se procurarmos a tradução interlingual direta da referida palavra no dicionário bilíngue Francês/Português – Português/Francês, encontraremos o termo equivalente “elefante” (DICIONÁRIO LAROUSSE, 2005). No entanto, essa definição não considera que o termo pode remeter a outras significações, de acordo com o seu contexto de utilização, como por exemplo, “elefante branco”. Notemos que a tradução do termo é disponibilizada para o leitor sem apresentar possibilidades de figuras de linguagem ou expressões metafóricas. É preciso que o leitor/tradutor reflita sobre o sentido da palavra dentro do seu contexto de produção, seja por meio da orientação do professor ou por iniciativa própria, se dispor de autonomia suficiente para perceber que tal palavra pode admitir outros sentidos.

Dessa maneira, visto que em nosso estudo trabalhamos com a leitura literária por meio, principalmente, da tradução interlingual direta, preocupamo-nos em debater com os sujeitos participantes a importância de considerar as particularidades do texto literário, como discutimos no tópico 1.1.2 sobre a literatura em aula de língua, e os múltiplos significados de um termo, de acordo com o seu contexto específico de utilização. Essa preocupação decorreu também do fato de que os alunos envolvidos em

⁶ Elefante – Grande mamífero de pele enrugada que possui uma tromba e presas [tradução nossa].

nossa pesquisa, em sua maioria, dispunham de dicionários bilíngue Francês/Português – Português/Francês. A utilização de um dicionário como apoio para a leitura/tradução, dicionário este que não dá suporte para o aluno refletir sobre as questões polissêmicas do termo, pode oferecer uma tradução limitada, quando relacionada à literariedade do texto proposto.

Na tradução intersemiótica, o signo é traduzido para um sistema simbólico não linguístico, ou seja, o sentido de um termo é transposto, por exemplo, para a fotografia, pintura, escultura. Assim, a palavra *éléphant*, pode ser traduzida, nesse caso, através de uma imagem que represente o animal.

Nessa perspectiva, toda interpretação, toda atribuição de sentido é uma tradução. Assim, ressaltamos que em nosso trabalho realizamos as três formas de tradução apresentadas anteriormente, porém, o foco de nossa pesquisa esteve no exercício de tradução interlingual direta, onde os alunos expressaram em português a leitura de um conto haitiano escrito em língua francesa.

Tomando a definição de tradução apresentada por Cuq (2003), temos ainda que esta corresponde a um processo não somente de interpretação fiel, também conhecida como literal, ou livre, mas sobretudo de “desverbalização” e “reverbalização” [tradução nossa]. Albir (1988a *apud* LUCINDO, 2009) explica:

... compreender o sentido do texto original; uma vez compreendido, o ‘desverbalizamos’, esquecemos das suas palavras, retendo esse sentido, em forma não verbal na nossa mente, buscamos depois a maneira de expressá-lo na língua de chegada, de modo que, o destinatário da tradução possa compreender o mesmo que o destinatário do texto original (LUCINDO, 2009, p. 6).

Para melhor compreender o processo de tradução, no qual realizamos a procura de equivalências entre códigos, Cuq (*op. cit.*) indica a definição para o termo versão, ou adaptação. Sobre este ponto encontramos divergências no que se refere à questão do texto original e ao papel do tradutor.

Arrojo (2007) apoia-se em diversos teóricos e retoma a metáfora de Nida (1975), afirmando que a atividade de tradução é como uma fileira de vagões de carga: a carga semântica contida nas palavras de uma sentença é comparada à carga que um trem traz em seus vagões e que deve chegar intacta ao seu destino final. No entanto, se refletimos dessa forma, chegamos à conclusão de que o papel do tradutor é reproduzir em sua totalidade a idéia do texto original, considerando, de forma equivocada, que a língua é objeto estável e “transportável” na íntegra de um código para outro.

Porém, Puccini (2006) baseia-se em estudos antropológicos e afirma que ao tentar transpor termos da LE para LM, numa tradução literal, muitas informações se perdem, ou melhor, deixam de ser expressas e o novo texto não produz o mesmo sentido que o texto original. Por isso, o trabalho de tradução significa, antes de expressar o texto do outro através das nossas próprias palavras, compreender a cultura na qual o autor e a sua obra estão inseridos e todos os elementos inerentes ao contexto de produção e recepção, para só então produzir um novo texto, considerando também a questão do intraduzível.

Refletindo sobre a relação original e tradução e sobre o papel do leitor/tradutor, chegamos à conclusão de que o texto traduzido tem muito a ver com o de partida e, por mais que o leitor/tradutor deseje se desprender do texto de partida, o seu será sempre uma leitura possível, fundamentada no original. Sobre essa questão, encontramos a seguinte afirmação:

Não se pode traduzir sem ter o mais absoluto respeito pelo original e, paradoxalmente, sem o atrevimento ocasional de desrespeitar a letra original exatamente para lhe captar melhor o sentido. [...] Não se pode traduzir sem ser escritor, com estilo próprio, originalidade sua, senso profissional. Não se pode traduzir sem dignidade (FERNANDES, 1998, p.6-7).

É com essa atitude que acreditamos que traduzir é praticar a experiência da alteridade: compreendemos o Outro e o seu contexto e passamos a nos conhecer melhor, assim, nos aproximamos de uma leitura/tradução mais adequada.

Com tantos aspectos a serem considerados para desenvolver um trabalho de tradução que preserve o sentido original da obra, mas que revele a originalidade do leitor/tradutor, como autor/escritor do texto de chegada, nos questionamos sobre a eficácia do trabalho com tradução em sala de aula, utilizando um texto literário de língua francesa. Concordamos que o TL é o melhor suporte para levar o aluno a repensar a literatura e o intercultural. Nessa perspectiva, propomos um trabalho com a leitura de um conto haitiano francófono mediada pela atividade de tradução interlingual, para a promoção de um ambiente onde a interpretação do leitor será fundamentada por suas circunstâncias, suas concepções, seu contexto histórico e social (ARROJO, *op. cit.*).

1.2.1. O papel do leitor/tradutor

Como vimos nos tópicos anteriormente descritos, a leitura é uma habilidade de grande importância para o aprendiz da língua estrangeira, uma vez que fornece ao aluno a oportunidade de refletir sobre a estrutura linguística, facilita a aquisição de vocabulário e, portanto, ajuda a construir a fluência.

Sabendo-se que o ato de ler em LE é um evento bilíngue, onde o leitor tem acesso à sua língua materna como estratégia para a compreensão da língua de partida, refletimos sobre o papel do leitor/tradutor.

No momento em que ele realiza a tradução consciente⁷ em sala de aula, como “chave mediadora” para a compreensão escrita (SILVA e RIDD, 2007), e utiliza a sua Competência Tradutória (CT), como uma habilidade natural de todo aprendiz de LE, em nosso caso de FLE, mas que precisa integrar-se com outros conhecimentos especializados (ALBIR, 2005).

⁷ O termo “tradução consciente” foi utilizado por Danchev (1982 *apud* SILVA e RIDD, 2007) em oposição ao conceito de “tradução inconsciente” – a tradução mental ou involuntária.

Na aula de FLE, constatamos que a dificuldade encontrada nas formas linguísticas importantes para a construção dos sentidos do texto foi sanada através do auxílio da tradução interlingual direta, por meio de dicionários bilíngue (MELO-ARAÚJO, 2009). Essa atitude ocorre quando o leitor carece de habilidades linguísticas em FLE para compreender a mensagem e recorre à LM na tentativa de transformar o que lê em proposições mais significativas.

A tradução do texto em uma forma mais familiar permite que os processos de compreensão do leitor procedam mais como na língua materna: desimpedidos por processamento integrativo e semântico ineficiente (SILVA e RIDD, 2007, p.59).

Em outras palavras, os autores afirmam que a tradução mostra-se como um espaço de familiarização com a LE, onde a mudança para a LM vai fazer com que o leitor reflita sobre o que está lendo, através de combinações linguísticas favoráveis ao processamento de uma leitura fluente, livre de problemas interpretativos.

Segundo Jamet (2003), é muito difícil para o aluno começar a aprendizagem de uma LE sem o auxílio e a recorrência à sua LM. Isso não quer dizer que o professor deva utilizar sempre a LM dos alunos para dar as orientações sobre a LE. O que o autor demonstra, e com o quê nós concordamos, é que o professor deve realizar atividades que estimulem a proficiência do aluno para se recorrer cada vez menos a LM. A língua-mãe deve estar presente no contexto de sala de aula apenas para atividades com objetivos bem definidos, como língua mediadora para a compreensão.

Em nosso estudo, a língua portuguesa fez o papel de língua mediadora na tradução literária e proporcionou a participação e o debate entre os alunos envolvidos, uma vez que se expressar na língua francesa é ainda uma dificuldade para os alunos iniciantes, devido à falta de vocabulário e confiança em si mesmo.

A esse respeito, retomamos as palavras de Delisle (2005, p. 122) ao afirmar que “... traduzir é tornar inteligível. Conseqüentemente, não são as palavras que são

passadas de uma língua para outra, mas o sentido que elas transmitem”. Dessa maneira, o papel do leitor/tradutor de FLE é adquirir conhecimentos especializados para integrar sua competência tradutória de modo que possa realizar com eficácia o trabalho de leitura, compreensão, interpretação e escrita do novo texto. Por isso, lembramos que nosso objetivo não é fazer de nossos alunos tradutores, mas capacitá-los a realizar a leitura e compreensão de um texto em língua francesa, bem como sensibilizá-los para a leitura literária.

Entendemos CT a partir das orientações de Albir (2005), cuja definição é apresentada como sendo um conjunto de conhecimentos e habilidades específicas que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores. Tais conhecimentos e habilidades estão ligados a saberes linguísticos, textuais, temáticos, culturais, de documentação, capacidade de transferência, etc. Todos esses relacionados à LM e a LE. Além destes aspectos, o leitor/tradutor deve também considerar a relação entre autor/texto/receptor, a questão de texto original e definir qual será sua postura perante a mensagem que se dispôs a transmitir.

Refletindo sobre o texto de partida, como produto de uma situação comunicativa, destacamos o esquema de representação da situação de comunicação de Charaudeau (2008), que tira o receptor de uma atitude passiva e o coloca como agente de uma interpretação contínua. O autor afirma que o ato comunicativo se concretiza por meio de uma finalidade que, por conseguinte, delimita o projeto de fala do autor; está organizado em dois circuitos, um interno e outro externo, ambos envolvidos no contexto de produção e interpretação e envolve protagonistas reais e virtuais. Barbosa (2009), com base nos estudos da Análise do Discurso (AD), conclui que a aplicação dos conhecimentos advindos da AD à prática de tradução proporciona novos saberes para o tradutor e para o ensino de tradução. Dessa forma, os dois autores supracitados orientam a nossa reflexão sobre a situação comunicativa do processo de tradução.

A proposição apresentada nesse esquema é de que todo ato de linguagem é mediado por dois interlocutores e sob efeito do discurso⁸. Observemos a Figura 1:

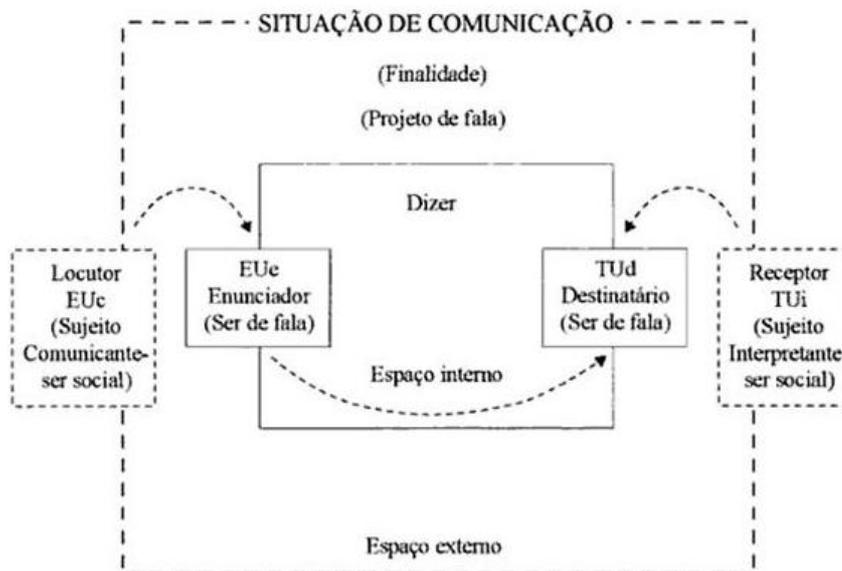


Figura 1: Esquema da Situação de Comunicação.
 Fonte: Charaudeau, 2008, p.77.

No circuito externo, encontram-se dois sujeitos reais: o Eu comunicante (EUC), o locutor, e o sujeito interpretante (TUI), o receptor. No circuito interno apresentam-se outros dois sujeitos, agora, imaginários: o enunciador (EUE), imagem criada pelo locutor no espaço interno da enunciação e o destinatário (TUD), imagem fabricada de um destinatário ideal.

Tomando o referido esquema como situação comunicativa do texto de partida, observamos que o locutor da mensagem é o autor/escritor do texto. Ao produzi-lo, o autor considera todos os elementos envolvidos na transmissão da mensagem: a imagem que tem de si mesmo, enquanto emissor da mensagem, o sujeito o qual pretende atingir, o destinatário idealizado e o contexto de produção e enunciação da mensagem (espaços

⁸ Não pretendemos direcionar o nosso trabalho para a discussão sobre Análise do Discurso, mas achamos pertinente realizar uma breve descrição do referido esquema.

externo e interno). O receptor é o sujeito que recebe e decodifica a mensagem, em nosso caso, na situação comunicativa referente à leitura/tradução, o receptor é o leitor/tradutor.

Transposto para o ato tradutório, o esquema de comunicação adota um segundo locutor. Nesse sentido, adaptamos o modelo de Charaudeau (2008) e Barbosa (2009) utilizando novos protagonistas. Observemos a Figura 2:



Figura 2: Esquema de Comunicação do ato tradutório.
Fonte: Adaptação nossa do esquema de Charaudeau (2008) e Barbosa (2009).

A Figura dois representa o ato comunicativo da tradução, onde o leitor/tradutor desempenha a função de segundo locutor. No momento da leitura, compreensão e interpretação do texto de partida, o leitor/tradutor considera o contexto no qual está inserido e aquele onde se encontra o receptor dois da nova mensagem. Os espaços de produção e enunciação, onde enunciador dois e destinatário dois estão inseridos, também são elementos importantes para a concretização do texto de chegada. A finalidade a qual se destina o novo texto orienta o leitor/tradutor a preocupar-se com os signos da língua materna que utilizará na nova mensagem. Em seguida, o texto traduzido

chega ao receptor dois através do papel desempenhado pelo leitor/tradutor, que realizou um trabalho de reinterpretação do texto de partida.

De acordo com Aubert (1993) e Günay (2001), a produção de um texto, sendo este tradução de outro, só acontece por meio das tomadas de decisões que o leitor/tradutor optou por fazer. A escrita do novo texto resulta de um trabalho colaborativo entre autor, texto e leitor/tradutor e se concretiza, através de etapas, onde a interpretação acontece por meio do filtro linguístico e cultural do leitor/tradutor. É nesse sentido que o nosso estudo com leitura literária por meio da ferramenta de tradução está fundamentado numa perspectiva intercultural, pois acreditamos que as produções textuais dos alunos participantes será resultado de um trabalho de (re)conhecimento de si mesmo e do outro, em que cada um expressará em seu texto a sua leitura particular.

Sobre os desvios admissíveis e inadmissíveis no texto traduzido, Aubert (*op. cit.*) afirma que seja difícil, se não impossível, apresentar critérios que delimitem qualquer situação tradutória. No entanto, acreditamos que é importante estabelecer normas para o processo de tradução, sem negar ao leitor/tradutor a liberdade de interpretação que lhe é conferida, à medida que todo sujeito tem experiências, contextos e valores distintos.

Aubert (1993) fala em erros NA/DE tradução, entretanto, a utilização desse termo pressupõe que, havendo o erro, há o acerto. Compartilhamos da opinião de que não há certo e errado na tradução, apenas inadequações de equivalências semânticas entre o texto de chegada e o texto de partida. Contudo, se considerarmos a liberdade do tradutor, tais inadequações podem ser resultado da sua interpretação ou mesmo, a estratégia que delineou para compor o seu texto.

Arrojo (2007) afirma que “é impossível resgatar integralmente as intenções e o universo de um autor” e nos faz lembrar o teórico francês Roland Barthes (2008), ao

tratar o texto como horizonte aberto para amplas interpretações, onde o autor pode retornar como “convidado” e não como controlador dos destinos de sua criação.

Notemos que o trabalho do tradutor não é uma atividade fácil e muitas dúvidas são postas em questão quando se trata da autonomia do leitor/tradutor e da tradução: é possível o leitor/tradutor evitar sua interferência no texto traduzido em relação ao texto original? Até que ponto são admissíveis na tradução os desvios decorrentes de tal autonomia? Não pretendemos responder a essas perguntas pontualmente, mas queremos enfatizar a relação entre autor – leitor/tradutor – texto original. A busca pela reprodução mimética do texto de partida no texto de chegada, sem a discussão de questões como fidelidade e liberdade, é o que caracteriza a difícil, ou quase impossível, tarefa do tradutor (BENJAMIN, 2001).

Discussões no meio científico e diversos especialistas da área têm se preocupado com as problemáticas ligadas à tradução, fator pelo qual o seu estudo vem crescendo significativamente nos últimos anos. O nosso trabalho vem para contribuir nessa discussão, sobretudo, no que se refere à tradução como ferramenta para a leitura literária realizada por alunos iniciantes na língua francesa.

Assim, em nossa proposta de trabalho com a tradução interlingual direta em aula de FLE, buscamos enfatizar para os alunos envolvidos que a compreensão de um texto não decorre, necessariamente, da tradução de palavra-por-palavra, mas sim, de uma competência tradutória que permita a resolução de problemas na construção dos sentidos, principalmente em nosso caso, cujo texto de partida é um texto literário.

1.2.2. Tradução e o aspecto intercultural

Torres (2009) afirma que a principal função da tradução literária é levar um maior número de leitores a ter acesso a obras que, em sua língua original, não seriam lidas por aqueles que não soubessem o seu idioma.

A autora revela dados percentuais sobre a tradução literária no Brasil e com base no total de 100%, ela afirma que apenas 10% corresponde às traduções feitas a partir da língua francesa. Este dado se mostra muito baixo, se equiparado a tradução da língua inglesa (73%) e se pensarmos nas obras clássicas francesas que contribuíram para o cânone da literatura brasileira e da formação da cultura moderna. A autora acredita que a tradução corresponde à grande instância de consagração de uma obra literária e que o Brasil precisa de políticas de incentivo cultural para difundir a literatura francesa entre os brasileiros.

Nós concordamos com a opinião da autora, uma vez que sabemos que a leitura de literatura estrangeira é privilégio daqueles que conhecem a língua. Assim, a tradução mostra-se como o texto de partida para leitores que não têm acesso ao original, devido ao impedimento linguístico. Defendemos que o estímulo ao trabalho de tradução literária francesa, aliado às políticas educacionais de incentivo à leitura literária estrangeira, contribuirá para uma educação que visa à difusão de conhecimentos mais amplos sobre a história e a cultura de outros povos, sobretudo, da nossa própria nação.

Aliados a Bourdet (1999) e Séoud (2003), afirmamos que a tradução corresponde a um caminho possível para apreciar e produzir literatura, através do trabalho de leitura, interpretação e (re)expressão do texto em LE para a LM. Essa atividade corresponde a um processo longo e difícil de procura de equivalências textuais, mas que proporciona, para aquele que a realiza, a verdadeira atividade de leitura.

Considerando que a linguagem corresponde a um dos componentes de transmissão da cultura, como professores de língua estrangeira, devemos ter consciência, segundo sugere Fleuri (2003), de que na sala de aula a identidade cultural dos alunos pode ser constantemente “deslocada” e é definida a partir de bases históricas, mas não se estabelece sólida e imutável.

Hall (2006) define identidade cultural como uma celebração móvel “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p.13). Dessa forma, o sujeito assume identidades variáveis, que se moldam à realidade social onde está inserido. A educação intercultural reconhece o valor de cada cultura e defende o exercício da alteridade como ato de reconhecimento sobre o outro e sobre si mesmo através do respeito mútuo.

Sobre o texto literário, observamos que essa relação se dá de forma mais intrínseca, uma vez que a obra literária porta em seu contexto uma vasta gama de aspectos culturais. É na literatura, segundo Peytard (1982), que a essência cultural de um povo é transmitida, pois se trata de uma instituição autônoma que preserva o seu caráter socializador e ideológico.

Nesse sentido, com o enfoque pedagógico sobre o texto literário por meio da tradução em sala de aula, pretendemos levar o aluno de FLE a um diálogo intercultural, através de uma análise crítica de sua própria língua e cultura, da concepção de alteridade, das semelhanças e diferenças entre as nações; um diálogo onde superamos barreiras e que nos proporciona o enriquecimento pessoal na formação de uma consciência social e reformulação da nossa identidade.

Somos conscientes que a abordagem desses aspectos no processo de leitura/tradução de um texto literário demanda que o professor e o aprendiz de FLE

tenham conhecimentos que transcendam as questões linguísticas e que sejam capazes de veicular tais conhecimentos para o aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem da língua.

Por essa razão, a nossa proposta de leitura e tradução de um conto africano de diáspora escrito em língua francesa pretende colaborar na construção de um leitor consciente das origens e da formação identitária do povo brasileiro fortemente marcado pelos seus antecedentes indígenas, africanos e europeus.

1.2.3. Estratégias de tradução

A atividade de tradução é um processo complexo que ocorre em várias etapas e que se concretiza através da utilização de estratégias por parte do leitor/tradutor, de acordo com os seus conhecimentos, experiências e contexto cultural. Para conduzir nossa reflexão sobre as estratégias de tradução partimos da seguinte citação:

Acreditamos que para traduzir adequadamente é necessário que o tradutor aumente o nível de reflexão sobre a natureza e os aspectos cognitivos da tradução. Conseqüentemente, este fato vai contribuir efetivamente para um aumento significativo na qualidade de suas traduções (ALVES, 2003, p.114).

Entendemos que para realizar de maneira satisfatória a leitura e tradução de um texto, faz-se necessário que o leitor/tradutor reflita sobre as etapas que compõem essas atividades e sobre o seu papel, para tomar as decisões convenientes durante a interpretação e construção dos sentidos, de modo que possa preservar no texto de chegada a mensagem e os valores estabelecidos no texto de partida.

Alves (2003) afirma que a tradução de todo texto inicia-se no reconhecimento e na leitura de suas partes ou etapas, denominadas Unidades de Tradução (Uts). O autor discute exemplos de tradução e cita alguns teóricos da área, dentre eles Vinay e Darbelnet (1957), para apresentar uma definição de Unidades de Tradução que seja

flexível às exigências do trabalho do leitor/tradutor, enquanto sujeito individual, dotado de experiências e necessidades próprias diante do processo tradutório.

UNIDADE DE TRADUÇÃO é um segmento do texto de partida, independente de tamanho e forma específicos, para o qual, em um dado momento, se dirige o foco de atenção do tradutor. Trata-se de um segmento em constante transformação que se modifica segundo as necessidades cognitivas e processuais do tradutor. [...] Suas características individuais de delimitação e sua extrema mutabilidade contribuem fundamentalmente para que os textos de chegada tenham formas individualizadas e diferenciadas [...] (ALVES, 2003, p.38).

Como podemos notar, as unidades de tradução referem-se às partes que o leitor/tradutor delimitou no texto de partida para realizar o seu trabalho de forma satisfatória. O tamanho das unidades de tradução pode variar segundo a compreensão do texto, o tipo de texto de partida e o nível de aprendizagem do sujeito que realiza esse processo. Assim, em nosso contexto de pesquisa, visto estarmos trabalhando com alunos iniciantes da língua francesa, as UTs tendem a ser menores, para garantir uma leitura e tradução mais eficaz.

Alves (*op. cit.*) ainda destaca um modelo do processo tradutório apresentado pelo teórico alemão Könings (1989 – *apud* ALVES, 2003) e organizado em dois blocos de atividades: o Bloco Automático (BA) e o Bloco Reflexivo (BR). Vejamos abaixo a Figura 3:

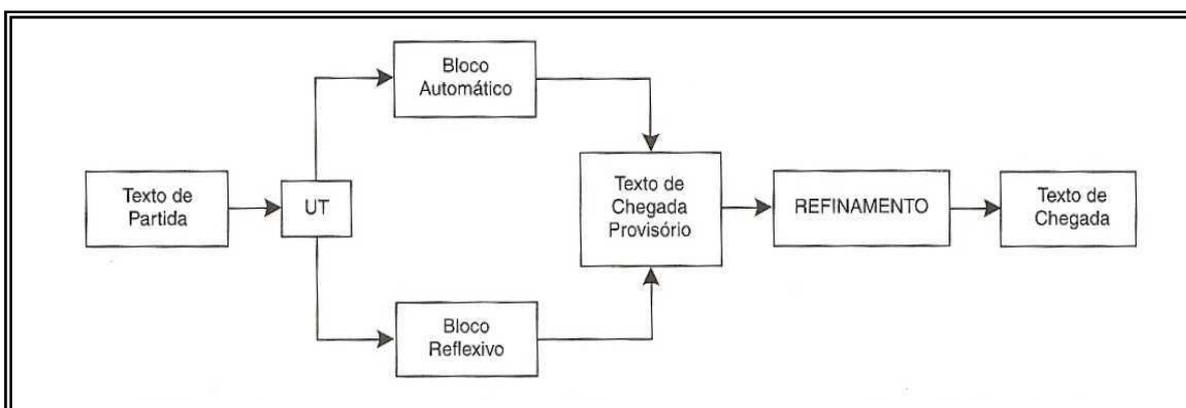


Figura 3: Modelo do Processo Tradutório de Könings (1989).
Fonte: Alves (2003, p.114)

A Figura acima mostra que o texto de partida como o ponto inicial da atividade de tradução. O leitor/tradutor observa as UTs dispostas no texto e o seu trabalho

prossegue com a realização de atividades do BA e do BR. O bloco automático corresponde, como o próprio nome sinaliza, a um conjunto de atividades realizadas de forma automática pelo leitor/tradutor que dispõe de uma equivalência textual entre as línguas de partida e de chegada, sem solicitar o auxílio a nenhum recurso. No entanto, as traduções realizadas dessa maneira por alunos iniciantes representam uma pequena parcela das UTs, uma vez que o seu campo lexical ainda é limitado. Todas as outras traduções que necessitam de uma reflexão por parte do leitor/tradutor, incluem-se no bloco reflexivo. Após essas etapas, a primeira versão do texto de chegada passa por um refinamento, ou (re)leitura, para a correção de possíveis inadequações e, em seguida, chega-se ao texto de chegada.

Em nosso estudo, buscamos fazer com que os alunos percorressem essas etapas para chegarem ao texto final, porém, em circunstâncias distintas da realidade de uma pesquisa, necessitar-se-ia de um tempo maior para fazer um trabalho gradativo de escrita e reescrita da tradução até chegar ao texto final mais adequado.

Alves (*op. cit.*) acredita que o esquema de Königs (1989), devido a sua simplicidade, apresenta limitações didáticas, por não fornecer explicações mais detidas sobre quais atividades o leitor/tradutor opera ao realizar o BA e, principalmente, aqueles que ele opera em sua mente ao realizar o BR. Assim, o modelo apresentado é reformulado e procura descrever os possíveis caminhos que se percorre ao traduzir um texto. Vejamos a Figura 4:

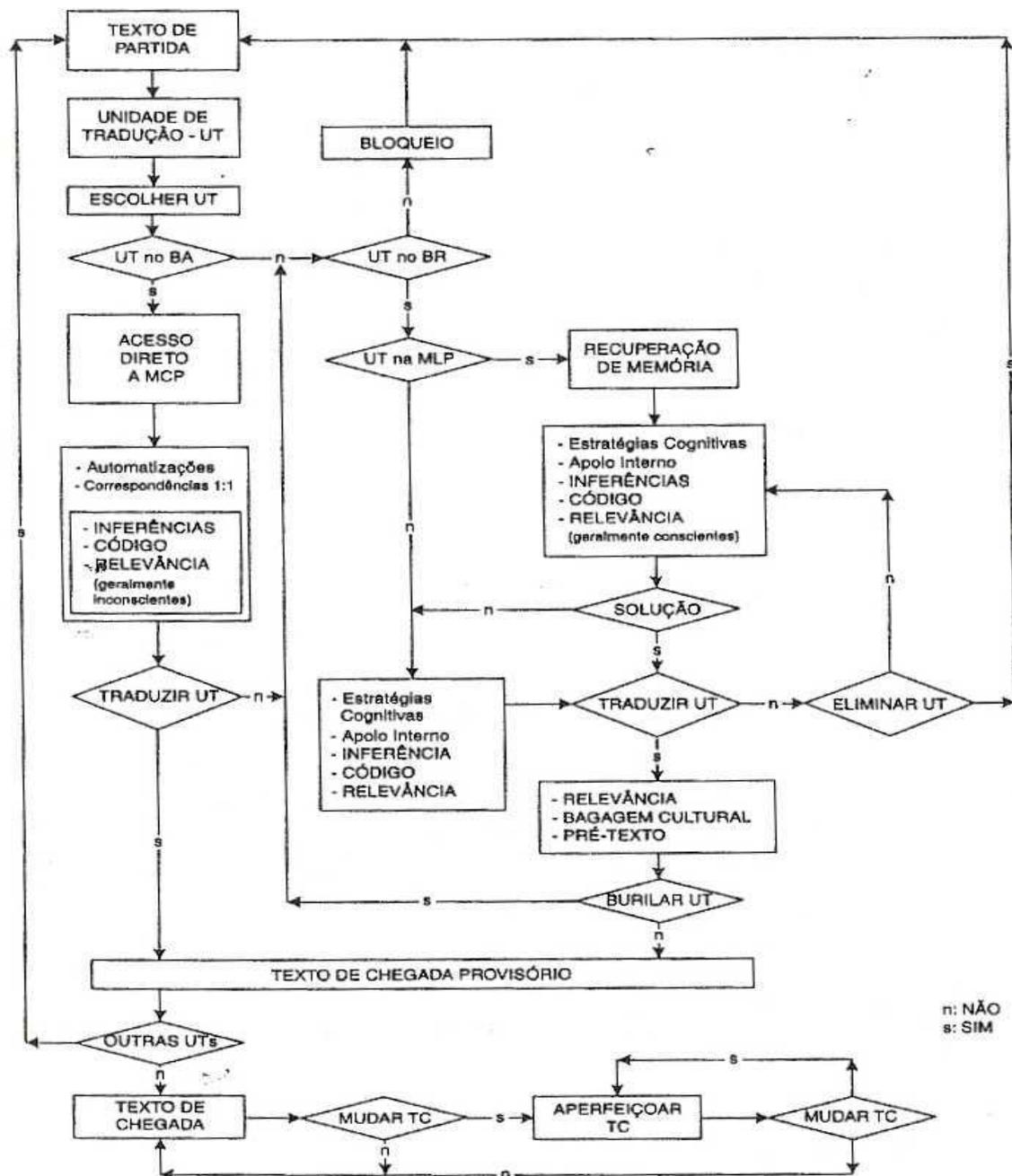


Figura 4: Modelo do Processo Tradutório de Alves
Fonte: Alves (2003, p.118)

Vejamos que o modelo acima se apresenta de maneira mais detalhada através da utilização de formas geométricas para representar as etapas que percorremos e os momentos de tomada de decisão: os retângulos representam as etapas processuais de automatização, bloqueio processual, apoio interno, apoio externo, combinação de apoios interno e externo, priorização e omissão de informações e aperfeiçoamento do texto de

chegada; os losangos indicam os diferentes momentos em que o tradutor precisar tomar uma decisão de tradução.

Inicialmente, o leitor/tradutor parte do texto original, observa as UTs e as enquadra no processo do bloco automático ou do bloco processual. Se as unidades de tradução estiverem no BA, o sujeito tem acesso direto à memória de curto prazo (MCP) para traduzir e transfere os termos da LE para a LM.

A automatização corresponde à atividade em que o tradutor, com seus conhecimentos internalizados, busca encontrar termos equivalentes da LE para a LM sem necessitar da utilização de dicionários ou qualquer outra fonte de pesquisa. Em relação a outras etapas do processo de tradução, a automatização acontece em menor frequência, principalmente quando se trata de leitores/tradutores iniciantes na língua na LE, em nosso caso o FLE.

Quando acontece de o leitor/tradutor não encontrar uma solução automática para problemas de tradução, por falta de competência linguística ou competência tradutória, ocorre um bloqueio processual que poderá paralisar o trabalho ou, através das atividades do bloco reflexivo, o leitor/tradutor poderá dar continuidade ao processo e evitar esse bloqueio.

Durante o processo de tradução, em casos em que a nossa memória de longo prazo (MLP) não nos ajuda a solucionar um problema e os nossos conhecimentos da língua não são suficientes para compreender as unidades de tradução do texto de partida, vemo-nos incapacitados para encontrar termos equivalentes da língua francesa para a língua portuguesa. É nesse momento que o trabalho de tradução torna-se difícil, sobretudo, quando se trata de tradução literária. O apoio externo refere-se, portanto, ao material que utilizamos como fonte de pesquisa para solucionar as dificuldades encontradas, como dicionários, enciclopédias, sítios de internet, obras literárias, ou

mesmo a consulta a falantes mais experientes na língua ou mais habituados com o processo de tradução.

O apoio interno corresponde aos conhecimentos prévios do tradutor e aos procedimentos inferenciais que realiza para chegar a uma decisão de tradução. Essa etapa pode ser utilizada de forma simultânea com o apoio externo, uma vez que a recuperação da memória do tradutor e dos seus conhecimentos não contribuiu de forma significativa para a tradução. Assim, a combinação de apoio interno e externo é um recurso que permite a utilização paralela dos dois suportes de pesquisa.

Ainda discutindo sobre o modelo do processo tradutório de Alves (2003), sabemos que todo o processo tradutório é uma atividade constante de tomadas de decisão. Por essa razão, chega-se ao momento em que o tradutor precisa optar por traduzir ou eliminar (priorizar ou omitir) as informações contidas no texto de partida, de maneira que algumas unidades de tradução tornam-se, no texto de chegada, uma adaptação em relação ao original.

A última etapa do processo tradutório demanda muita atenção do leitor/tradutor. É preciso que nesse momento ele possa realizar uma leitura atenta do texto provisório para observar a totalidade de sua produção e optar por aperfeiçoar as unidades de tradução que considere inadequadas ou insatisfatórias ao contexto.

Finalmente, as etapas do processo tradutório que apresentamos, de acordo com Alves (2003), são as orientações que definimos para realizarmos a análise de nossa proposta de tradução para o conto *Les moitiés*, bem como dos textos produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa. Ressaltamos que cada leitor/tradutor apresenta no texto de chegada a sua leitura e interpretação individual do texto de partida. Assim, cada uma das traduções é única e representa a compreensão e as tomadas de decisões do seu autor.

CAPÍTULO II

ABORDAGEM METODOLÓGICA

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos o paradigma da abordagem qualitativa de pesquisa que norteou o desenvolvimento do nosso trabalho e discutimos sobre a pesquisa-ação, uma vez que nosso envolvimento com o contexto de investigação aconteceu de forma planejada, visando atuar junto aos participantes para tentar compreender melhor os dados obtidos. Dessa forma, o capítulo dois está organizado em três seções: na seção 2.1.1, descrevemos a pesquisa piloto que foi realizada no intuito de testar a eficácia do método escolhido. Em seguida, na seção 2.1.2, apresentamos as características gerais dos três ambientes pesquisados e delineamos o perfil dos sujeitos participantes em cada um deles. Ao final deste capítulo, na seção 2.1.3, apresentamos os procedimentos de coleta de dados e descrevemos como aconteceu a utilização dos instrumentos de pesquisa nos três contextos de investigação.

Nessas duas últimas seções é inevitável não nos envolvermos de forma analítica na leitura das informações contidas nos questionários e na observação dos fatos que aconteceram durante a aplicação da nossa proposta. Dessa maneira, à medida que descrevemos a metodologia desenvolvida, iniciamos a análise dos dados através das notas de campo coletadas no instrumento diário de bordo.

2. Considerações sobre a pesquisa

Ao longo das últimas décadas, a sala de aula passou a ser o foco das pesquisas que visam refletir sobre esse ambiente e contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente. Na área de ensino-aprendizagem de línguas, o pesquisador tem à sua

disposição a pesquisa de base qualitativa. Bortoni-Ricardo (2008) afirma que essa abordagem busca entender e interpretar os fenômenos educacionais considerando a experiência dos participantes envolvidos e a observação dos fatos por meio de instrumentos.

De acordo com Telles (2002), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, adquiridos através do contato do pesquisador com a situação estudada, enfocando mais o processo do que o produto e preocupando-se em relatar a perspectiva dos participantes de forma mais subjetiva.

Nesse sentido, em conformidade com os objetivos pretendidos pelo pesquisador, destacam-se algumas modalidades que estão associadas a essa abordagem: pesquisa de campo, pesquisa descritiva, pesquisa exploratória, pesquisa-ação, dentre outras. Dentre essas modalidades, no presente trabalho utilizamos a pesquisa-ação, visto o seu caráter de investigação centrar-se em uma intervenção pedagógica em busca de possíveis soluções para determinados problemas. O investigador desempenha um papel ativo na procura de situações problema e de ações que desencadeiem a compreensão e resolução do fato.

Para atingirmos os objetivos propostos, consideramos que a pesquisa-ação atenderia mais satisfatoriamente aos nossos propósitos, uma vez que a nossa participação no contexto de investigação em questão, a sala de aula de Francês Língua Estrangeira (FLE), aconteceu de forma efetiva, através da elaboração de um plano didático que visou à interação entre pesquisador e participantes.

Gonçalves (2005) discute um roteiro com doze momentos que definem a organização da pesquisa-ação: fase exploratória, tema de pesquisa, colocação do problema, lugar da teoria, hipóteses, seminário, campo de observação/amostragem e

representatividade qualitativa, coleta de dados, aprendizagem, saber formal/informal, planos de ação e divulgação externa.

Em nosso contexto, a fase exploratória ocorreu durante uma pesquisa anterior, desenvolvida no curso de especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da Universidade Federal de Campina Grande. Essa pesquisa tinha como objetivo observar o processo de leitura de contos francófonos e identificar os fatores que facilitavam/dificultavam a construção dos sentidos de tais textos literários (MELO-ARAÚJO, 2009).

A experiência vivida no curso de especialização nos levou a constatar que os alunos iniciantes em FLE da UFCG apontam o vocabulário inacessível como principal fator que dificulta a compreensão/interpretação do texto. A análise dos dados mostra que eles se fundamentaram, principalmente, em dicionários bilíngue, francês – português / português – francês, para conhecer o significado das palavras e permitir a progressão da leitura. Foi observado que essa atitude era tomada mesmo quando os termos utilizados no texto faziam parte do seu campo lexical. Assim, a análise dos dados nos direcionou a conclusão de que o aprendiz iniciante de língua estrangeira só se sente confiante em sua leitura e compreensão do texto proposto após a confirmação do sentido do termo em sua língua materna, através da tradução interlingual direta francês → português.

A partir dessas constatações, refletimos sobre a utilização da tradução em aula de língua estrangeira e definimos o nosso tema de pesquisa como a atividade de tradução em aula de FLE, visto que essa atividade se apresenta tradicionalmente “proibida” em aula de LE. Definido o tema, o objetivo geral da presente pesquisa foi propor a leitura de um conto francófono do Haiti, de tradição oral, para alunos iniciantes na língua por meio da utilização da tradução literária. Como objetivos específicos, pretendemos fazer desse exercício um momento propício à comunicação intercultural e

aquisição da língua de partida, assim como analisar as produções textuais realizadas e refletir sobre as implicações dessa atividade para os participantes envolvidos no contexto de ensino/aprendizagem de Francês Língua Estrangeira.

Partimos da hipótese que o leitor precisa estar melhor preparado ao se deparar com um texto na língua estrangeira, principalmente um texto literário, cuja abordagem da competência de compreensão escrita deve suscitar no aluno questões mais amplas; por exemplo, a linguagem, o contexto, a polissemia, a interação texto/leitor, a cultura, o léxico, a gramática. Nesse sentido, as estratégias de leitura e a utilização do dicionário para encontrar equivalências textuais não são suficientes para o aluno “encarar o texto” (ALBERT e SOUCHON, 2000).

Definimos como o nosso campo de pesquisa três grupos de alunos iniciantes em FLE, que denominaremos de Grupo A, B e C e que descreveremos mais detidamente, no tópico 2.1.2. Para a coleta do *corpus* utilizamos nos contextos de investigação um questionário semi-estruturado, que tinha o objetivo de coletar informações sobre o perfil dos alunos envolvidos e apresentava questões relativas à aprendizagem da Língua e Literatura Francesa e à atividade de tradução em LE (*cf.* apêndice a); e o conto francófono *Les moitiés* (*cf.* anexo a), retirado do sítio de internet *Conte-moi la Francophonie* e escolhido com base em seu nível de dificuldade/facilidade;

Com base em nossa proposta metodológica e pelo fato de os três contextos de pesquisa se diferenciarem quanto aos objetivos referentes ao ensino/aprendizagem de FLE, definimos um plano de ação pedagógica que atendesse as expectativas de cada grupo pesquisado e que norteou o percurso das intervenções em sala de aula. Dessa

maneira, elaboramos três planos de ação pedagógica compostos pela Sequência Didática⁹ (SDs) utilizada e pelo exercício de compreensão do referido conto.

Para os grupos A e B (*cf.* apêndices b e c), respectivamente, o curso de formação de professores em FLE e o curso de usuários da língua francesa, enfatizamos o desenvolvimento das quatro habilidades em LE e a competência intercultural. Embora tratar-se de ambientes distintos e os alunos terem objetivos de aprendizagem diferenciados, produzimos duas SDs similares e utilizamos o mesmo exercício de compreensão escrita, uma vez que ambos os contextos focalizam o desenvolvimento das mesmas competências. Para o plano de ação pedagógica do grupo C (*cf.* apêndice d), produzimos uma SD voltada para o desenvolvimento da habilidade de leitura, visto tratar-se de um grupo de proficiência em língua francesa, disciplina que visa trabalhar a compreensão escrita.

Utilizamos uma atividade de tradução interlingual direta francês → português (*cf.* apêndice e), com o objetivo de trabalhar a leitura literária por meio dessa ferramenta e um diário de bordo, para as anotações relativas ao processo de investigação. Desse modo, a triangulação dos dados coletados através dos referidos documentos propiciou conhecer, compreender e interpretar os resultados para melhor descrever a realidade.

Elaboramos o quadro a seguir, para uma melhor visualização da quantidade numérica e percentual (valores aproximados) dos sujeitos envolvidos e dos dados referentes aos questionários, traduções e exercícios coletados.

⁹ Sequência Didática é “uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As seqüências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.51).

DOCUMENTOS GRUPOS	NÚMERO DE PARTICIPANTES	QUESTIONÁRIOS	TRADUÇÕES	EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DO TEXTO
Grupo A	7 (17,07%)	7 (17,07%)	7 (20,58%)	6 (15,78%)
Grupo B	10 (24,39%)	10 (24,39%)	6 (17,64%)	10 (26,31%)
Grupo C	24 (58,53%)	24 (58,53%)	21 (61,76%)	22 (57,90%)
TOTAL	41 (100%)	41 (100%)	34 (100%)	38 (100%)

Quadro I: Dados numéricos dos documentos coletados.

Fonte: Produção nossa.

Observemos a partir dos dados numéricos apresentados no Quadro I que tivemos o total de 41 alunos envolvidos na pesquisa. Dentre estes, 7 alunos participavam do curso de formação de professores de FLE da Universidade Federal de Campina Grande; outros 10, eram alunos do curso de língua francesa de uma escola de Campina Grande; e, 24 alunos compunham a turma de proficiência em língua francesa também da Universidade Federal de Campina Grande. Notemos que o número de traduções e exercícios de compreensão é igual ou inferior ao número inicial de participantes da pesquisa, pois alguns dos alunos deixaram de entregar as atividades solicitadas.

Esclarecidos os momentos da pesquisa-ação (GOLÇALVES, 2005) e refletindo sobre os procedimentos que nos dispomos a realizar, consideramos ser de grande importância a realização de uma pesquisa piloto, onde pudéssemos verificar se a metodologia escolhida seria adequada à obtenção das respostas que nos propomos a encontrar. Portanto, vejamos, a seguir, a descrição da pesquisa piloto que orientou o nosso processo de investigação.

2.1.1. A pesquisa piloto

Para a aplicação da pesquisa piloto selecionamos uma disciplina de Língua Francesa III do curso de extensão da UFCG. A opção por esse contexto de investigação

se deu ao levarmos em consideração a conveniência de estarmos atuando nessa disciplina como professor. O referido estudo contou com a participação de 12 alunos iniciantes em FLE que possuem, aproximadamente, 180 horas de aprendizagem da língua francesa – enquadrando-se no nível A1/A2, segundo o Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (2000).

O nosso objetivo foi utilizar, principalmente, a atividade de tradução interlingual direta francês → português como ferramenta para a leitura/sensibilização literária de um conto africano, na perspectiva de enfatizar o aspecto intercultural presente neste tipo de texto. Nesse sentido, elaboramos uma sequência didática para ser desenvolvida em duas aulas (120 minutos) voltada para a sensibilização dos alunos em relação à leitura literária de contos africanos. Preocupamo-nos também em motivar a leitura de outros contos, não pela imposição do contexto de sala de aula, mas pelo prazer que a leitura literária proporciona ao seu leitor (BARTHES, 2008).

A aula foi dividida em cinco momentos e os materiais utilizados em sala de aula foram o livro *Contes d'Afrique Centrale*, no intuito de mostrar outros textos literários, os aparelhos de TV e DVD, para visualização de algumas imagens representativas do sítio *Conte-moi la Francophonie*, a ser utilizado para a seleção do conto francófono para a pesquisa, e o conto *Pourquoi l'éléphant n'a qu'un enfant à la fois*, fotocopiado e distribuído aos alunos. Em todos os momentos da aula, realizamos Notas de Campo (NC) em diário de bordo, que nos serviram como registros dos acontecimentos da situação estudada (BORTONI-RICARDO, 2008).

No primeiro momento, apresentamos oralmente os artigos que compõem a lei 10.639/2003¹⁰ e criamos uma discussão sobre o referido texto e sua implicação no

¹⁰ Em 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a lei 10.639, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de implementar no currículo brasileiro a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira. Incorporando ao currículo do sistema educacional as

contexto de sala de aula, em especial a aula de FLE. Este momento foi revelador, pois a maioria dos alunos desconheciam a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira no currículo escolar. Registramos em notas de campo que os alunos se mostraram satisfeitos em saber que estávamos de acordo com o que a lei sanciona e comentaram sobre a importância de estudar a literatura africana em sala de aula, uma vez que estaríamos conhecendo a cultura do povo africano e, ao mesmo tempo, reconhecendo traços semelhantes da nossa cultura. Essa consideração deixou-nos especialmente satisfeitos, pois o foco desta atividade era, além de desenvolver a leitura literária, destacar o aspecto intercultural presente no texto que, neste momento, ainda não tinha sido lido.

O segundo momento foi dedicado a sensibilização dos alunos para a leitura extraclasse de outros textos literários. Nesse sentido, utilizamos o livro *Contes d'Afrique Centrale*, que é uma coletânea de contos de tradição oral e de expressão francesa, para fazer a leitura aleatória de alguns dos títulos ali presentes, mostrando algumas das imagens contidas no livro. Apresentamos também algumas imagens ilustrativas do sítio www.conte-moi.net. Esse endereço eletrônico indica um sítio em língua francesa que apresenta textos literários de tradição oral, dispostos com recursos de áudio e ficha pedagógica. Preocupamo-nos em incentivá-los à leitura/escuta que poderiam realizar em casa dos referidos textos, através da utilização do computador, uma vez que todos os alunos tinham acesso a esse instrumento, diferentemente do acesso ao livro.

No terceiro momento, entregamos o texto para a tradução e realizamos uma discussão antecedente à leitura sobre o título e à imagem presente no conto (tradução intersemiótica). Os alunos foram estimulados a expor suas hipóteses sobre a temática do conto e as antecipações ao conteúdo da narrativa. Na sequência, os alunos realizaram a leitura silenciosa do conto para subsequente discussão das interpretações produzidas.

contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias.

Esse momento nos ajudou a refletir sobre os elementos textuais e sua importância na construção dos significados do texto.

No quarto momento, focamos nas discussões sobre as interpretações realizadas do conto. Os alunos puderam confirmar e/ou recusar as hipóteses levantadas anteriormente à leitura. Os personagens foram descritos e a narrativa foi reconstruída em conjunto, com a contribuição de todos os alunos. Esse momento foi dedicado a discussão sobre a construção do sentido do texto e todos puderam falar e dar sua opinião sobre o que pensavam em relação à história. No momento em que apontavam os elementos no texto, como o elefante e o cultivo do milho, referentes à fauna e agricultura africana, imediatamente os alunos eram guiados a refletir sobre as relações interculturais entre África e Brasil. Aspectos como flora, clima, vegetação, características de moradia e da população, também foram discutidos em sala de aula.

No quinto momento, enfim, foi realizada uma apresentação sobre a atividade de tradução em aula de língua estrangeira. As opiniões em sala de aula se dividiram entre a favor e contra a este tipo de exercício, no entanto, a maioria dos alunos afirmaram que a LM é decisiva na certeza de uma interpretação coerente. Algumas reflexões sobre tradução foram realizadas com base em teóricos que discutem sobre o assunto e, em seguida, os alunos iniciaram a atividade de tradução francês → português do conto estudado. Foram disponibilizados em sala de aula dicionários para auxiliar na compreensão dos vocábulos desconhecidos e orientamos para que refletissem sobre o sentido da palavra dentro do seu contexto de referência e não, simplesmente, obter a tradução literal do termo.

O estudo piloto serviu para observar que o tempo de 40 minutos disponibilizados para a execução dessa atividade não foi suficiente e os alunos levaram os seus textos para continuar a atividade em casa. Essa situação nos indicou para que na pesquisa, de

fato, o tempo disposto em sala de aula para a tradução fosse maior e assim, poderíamos evitar que os alunos utilizassem recursos que viessem a comprometer o processo de leitura e tradução do texto, como por exemplo, tradutores eletrônicos.

Observando as produções textuais, constatamos que o exercício de tradução foi realizado e os textos reproduziram a narrativa literária sem apresentar mudanças significativas, que fugissem do sentido do texto original. Esse fato indicou que o trabalho desenvolvido em sala de aula com a compreensão escrita por meio da tradução foi produtivo, uma vez que todos os alunos se mostraram motivados na discussão sobre os elementos interculturais.

A participação efetiva dos alunos foi um ponto positivo em nosso objetivo de sensibilizá-los para a leitura de outros textos literários. Portanto, com o estudo piloto aqui descrito, pudemos refletir melhor sobre a nossa proposta de pesquisa e sobre a atividade de tradução literária.

2.1.2. O contexto de investigação e os seus participantes

Levando-se em consideração os objetivos pretendidos e a base teórica sobre a importância da literatura para os aprendizes de FLE, em especial para os alunos iniciantes, e a tradução como ferramenta de leitura, definimos o campo de observação pelo nível dos participantes envolvidos. Selecionamos três grupos de Língua Francesa I, no entanto, cada grupo se difere pelo objetivo da disciplina em que estão matriculados. O perfil dos participantes foi delineado a partir das respostas obtidas com o questionário semi-estruturado (*cf.* apêndice a).

Esse instrumento foi aplicado em dois momentos da investigação: no início e no término do nosso contato com cada grupo pesquisado, com o propósito de averiguar a opinião dos alunos antes e depois da aplicação da atividade de tradução.

O questionário semi-estruturado está dividido em quatro partes, sendo a primeira sobre o perfil do estudante. Na segunda parte, encontram-se questões relativas à aprendizagem da língua francesa, como nível de estudo, motivos que os levaram a optar por essa LE e as expectativas em relação ao ensino/aprendizagem da referida língua. Em seguida, encontram-se perguntas sobre a atividade de leitura literária. Nesse momento, pretendemos conhecer a opinião dos alunos sobre essa atividade em aula de língua e o seu papel nesse ambiente. Na quarta parte, utilizamos questões sobre a atividade de tradução e pusemos em destaque um quadro com três perguntas que deveriam ser respondidas no segundo momento da investigação. Assim definido, passamos a descrição dos três contextos pesquisados: Grupo A, Grupo B e Grupo C.

i. Grupo A

O grupo A corresponde a turma de Língua Francesa I da graduação em letras da UFCG do semestre 2010.1. Essa disciplina pretende, além de desenvolver nos alunos as competências e habilidades na língua estrangeira em questão, formá-los professores e capacitá-los para exercer essa atividade. A carga horária de 4 horas semanais está dividida em dois dias: terça, das 14 h às 16 h e quinta, das 16 h as 18 h, totalizando 60 horas por semestre.

Esse grupo é composto por 7 participantes, dentre os quais identificamos 6 mulheres com idade entre 17 e 22 anos, e 1 homem com 38 anos. Identificamos que dois alunos já concluíram a habilitação em língua vernácula e retornaram ao curso para realizarem a formação em língua francesa. Sobre o nível de estudo que possuem na língua, constatamos que 5 alunos estão tendo o primeiro contato com o francês e

declararam ter até 60 horas de aprendizagem, os outros 2 alunos afirmaram ter 120 horas.

Identificamos que 3 alunos desse grupo afirmaram que o motivo que os levou a estudar a língua francesa foi o interesse em conhecer melhor a cultura e a literatura desse povo; 2 alunos revelaram que o interesse está no fato de se tratar de uma língua de origem latina, assim como o português; e outros 2 alunos afirmaram que ter conhecimentos sobre diversas línguas estrangeiras é importante para a carreira profissional que pretendem seguir.

Sobre as expectativas desses participantes em relação à aprendizagem da língua e literatura francesa, observamos que 5 alunos esperam ampliar os seus conhecimentos e, dentre esses, 2 alunos destacaram o comprometimento com o magistério. Nas respostas dos outros 2 alunos, concluímos que eles esperam que a aquisição da língua alvo aconteça de modo natural e que para isso, deve haver empenho e dedicação em estudar.

No tópico onde perguntamos sobre a atividade de leitura literária observamos que todo o grupo afirmou ter estudado em sala de aula algumas fábulas de *La Fontaine* e textos mais longos, como a adaptação de *La Reine Margot* e *Les Trois Mousquetaires*. Eles afirmaram que este tipo de atividade em sala de aula é importante para motivá-los e fazê-los refletir sobre o uso da língua em real contexto de utilização, assim como para contribuir na expansão dos conhecimentos sobre a língua e a cultura e para o desenvolvimento das habilidades em LE.

Um dado chamou a atenção no que concerne ao entendimento sobre o gênero literário: 1 aluno não distingue o texto literário de outro gênero textual, pois exemplifica a literatura através de mensagens eletrônicas, textos informativos e carta. Essa constatação levou-nos a orientar de modo mais detalhado o que diferencia o TL dos

outros textos que circulam em nossa sociedade, pois a nossa proposta visava trabalhar com a tradução de um conto e entendê-lo como um gênero textual específico era imprescindível para a realização da atividade de tradução.

Nesse sentido, sabendo-se que a literatura está presente na classe do Grupo A, investigamos como esse gênero vem sendo estudado e constatamos que a atividade de leitura em junção com discussões interpretativas sobre a construção dos sentidos e sobre a abordagem dos aspectos interculturais são os procedimentos mais utilizados em sala de aula. O estudo do vocabulário e dos aspectos gramaticais também é realizado, mas de forma secundária à leitura. Esse dado mostra que o texto literário não foi, e não deve ser reduzido à sua análise linguística e que, dessa forma, os alunos puderam debater em sala de aula as interpretações realizadas individualmente e socializar os conhecimentos suscitados pelas relações interculturais.

Sobre a atividade de tradução, identificamos que um maior número de alunos afirmou que esse exercício corresponde ao ato de interpretar o texto fonte e reescrevê-lo em nossa língua materna, de modo a preservar o sentido original. No entanto, apesar de o considerarem como uma ação produtiva para a aprendizagem da língua francesa, eles afirmaram que esse tipo de exercício não é muito utilizado em sala de aula. As habilidades de expressão oral e compreensão escrita permanecem como principais competências a serem desenvolvidas em sala de aula.

ii. Grupo B

O Grupo B refere-se ao curso de Língua Francesa I do primeiro semestre de 2010 de uma escola de francês da cidade de Campina Grande. O curso tem como principal objetivo capacitar os alunos nas competências de ler, escrever, falar e ouvir em FLE e formá-los usuários independentes na língua. Está organizado em 3 horas por semana e dividido em dois dias: terça e quinta das 18 h às 19 h 30, totalizando 50 horas

por semestre. Para a coleta de dados com este grupo, acrescentamos meia hora de aula nos dois dias da investigação, pois o tempo previsto para a realização das atividades nos três grupos foi de quatro horas. Dessa forma, o grupo B teve, em caráter especial, uma semana com 4 horas de aula.

A turma está constituída por 13 alunos, no entanto, consideramos para a nossa pesquisa a participação de 10 sujeitos, uma vez que três alunos deixaram de entregar o questionário e/ou o exercício compreensão escrita e a atividade de tradução. Os participantes são 6 mulheres e 4 homens e estão na faixa etária entre 14 e 31 anos. Em sua totalidade, exercem a profissão de estudantes, distribuídos da seguinte forma: dois alunos, com idade de 14 e 16 anos, são estudantes do Ensino Médio, outros 7 alunos são graduandos dos cursos de medicina, engenharia de materiais, psicologia, cada curso respectivamente com 1 aluno participante, ciências da computação, com 4 alunos participantes, e 1 aluno do curso de pós-graduação em administração e marketing. Notemos que esses participantes compõem um grupo bastante diversificado e esse fato, certamente, implicará de forma significativa nos resultados das produções textuais.

Questionados sobre a aprendizagem da língua francesa, observamos que, do total de 10 alunos, 5 afirmaram que a opção por essa língua estrangeira se deve pelo seu potencial dentro do mercado de trabalho, pois a língua francesa representa um diferencial na vida profissional. Outros 4 alunos destacaram que pretendem realizar estudos de pós-graduação na França ou no Canadá e 1 aluno afirmou que a opção pela língua é devido ao seu interesse pessoal pela França e pela cultura francesa.

Visto que o principal interesse dos participantes está centrado no diferencial que a língua francesa proporciona à vida profissional e acadêmica, 8 alunos responderam que as suas expectativas estão vinculadas ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão na língua, principalmente as relativas a capacidade oral: falar

e ouvir. Eles têm pressa em aprender e esperam ser capazes de se expressar com fluência no menor tempo possível, o que representa uma atitude comum dos estudantes de LE. Apenas 1 aluno afirmou que espera aprender mais sobre a cultura e o povo falante da língua francesa e outro aluno não respondeu a questão.

No momento que buscamos conhecer sobre a familiaridade desse grupo com a atividade de leitura literária em sala de aula, constatamos que todos os alunos já tiveram contato com o TL durante a aprendizagem da língua francesa e afirmaram que realizaram a leitura e discussão interpretativa de um excerto do livro *Le Petit Prince*, de Antoine de Saint-Exupéry. O estudo do vocabulário e discussão do aspecto intercultural também foi realizado, porém não foi desenvolvido como enfoque principal da leitura literária.

A compreensão e expressão escrita foram selecionadas como principais exercícios realizados para a avaliação da leitura e nesse momento, observamos que a tradução permaneceu pouco utilizada em sala de aula. Essa constatação é justificável, visto que acreditamos que, nesse momento, a tradução não estava presente em sala de aula como objetivo do processo de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, tendo em vista que a leitura literária é uma atividade presente no contexto do grupo B, todos os participantes envolvidos destacaram a sua importância para a aprendizagem da língua francesa: 7 alunos responderam que a utilização do TL em sala de aula é um meio interessante e agradável para sair da rotina do livro didático, no caso específico o manual utilizado é o livro *Connexion I*¹¹, e importante para a aquisição de vocabulário, desenvolvimento da expressão escrita e oral e conhecimento da cultura. Outros dois alunos enfatizaram a dificuldade que essa leitura suscita e apenas 1 aluno, apesar de considerar a importância da leitura literária, afirmou não gostar da sua realização, por acreditar que é uma atividade que pode ser realizada em casa e que em

¹¹ Nos estudos de Francês Língua Estrangeira, denominamos método ou manual o livro didático que é utilizado em sala de aula como suporte para o processo de ensino/aprendizagem da língua.

sala de aula o professor deve se deter em aplicar exercícios que facilitem o aprendizado da expressão oral.

Isso demonstra a importância da prática do professor estar centrada em objetivos bem definidos para o desenvolvimento das habilidades em LE. O professor deve deixar claro para o aluno a finalidade do material que utiliza em sala de aula e dos exercícios que propõe para auxiliar a aquisição da língua.

Buscamos conhecer sobre a prática de leitura literária fora do contexto de sala de aula, realizada por iniciativa pessoal, e constatamos que, dentre o total de 10 alunos, 6 afirmaram ter lido textos como os romances *Notre Dame de Paris* e *Les misérables* de Victor Hugo, em versões adaptadas, a ópera de Georges Bizet *Carmen* e alguns textos de Honoré de Balzac e de Gustave Flaubert. Nesse momento, os alunos enfatizaram que essas leituras foram feitas em língua portuguesa, uma vez que eles ainda não se sentem capazes de realizar a leitura em língua francesa de um texto que exige uma maior experiência na língua.

Notemos que os alunos do grupo B, assim como os do grupo A, são familiarizados com a leitura literária. No entanto, enquanto o grupo A realizou a leitura de obras literárias em versões adaptadas da língua francesa, o grupo B afirma que a leitura literária que realizaram foi feita em versões traduzidas das obras para a língua portuguesa. Esse dado revela que, mesmo os sujeitos sendo iniciantes na língua francesa e ainda não disporem de competência linguística suficiente para realizar a leitura literária, o curso de formação de professores da UFCG exige dos seus alunos, desde o nível inicial, o desenvolvimento da competência de compreensão escrita.

Sobre a atividade de tradução, todos os alunos reconhecem esse exercício como sendo a transposição de palavras e/ou expressões da língua estrangeira para a língua materna através da procura de termos equivalentes. No entanto, 4 alunos

ressaltaram a importância de realizar adaptações no texto de chegada, de acordo com o sentido que o texto de partida pretende passar. Um número de 6 alunos afirmou que ainda não realizaram atividades de tradução em sala de aula e os outros 4 alunos disseram que sim, como exercício para a compreensão dos sentidos de um texto.

Verificamos que esses alunos demonstram reconhecer a importância de considerar na tradução a leitura da mensagem em conformidade com o seu contexto de produção e recepção. Embora um número maior de alunos ainda desconheça a utilização da tradução em aula de língua como ferramenta para leitura, todos os participantes envolvidos ressaltaram que no nível de aprendizagem em que se encontram, a compreensão escrita é sempre mediada pela referência que fazem à língua materna e que essa atitude, quando realizada de modo reflexivo, favorece a aquisição da língua estrangeira e otimiza o processo de aprendizagem.

iii. Grupo C

O grupo C corresponde ao curso de proficiência em Língua Francesa do semestre 2010.1, oferecido pela Central de Línguas e Unidade Acadêmica de Letras da UFCG para a comunidade universitária. A turma é composta por 24 participantes, que são alunos da pós-graduação de diversas áreas do conhecimento e que vão prestar o exame de proficiência em língua francesa. Esse curso pretende desenvolver a competência de compreensão escrita em FLE e está organizado em 4 horas semanais, dividido em dois dias: terça das 16 h as 18 h e quinta das 14 h às 16 h, totalizando 60 horas por semestre.

A partir das respostas obtidas com o questionário, identificamos que o grupo C é heterogêneo e que a faixa etária está entre 26 e 55 anos, sendo 11 mulheres e 13 homens. Quando perguntados sobre a profissão que exerciam, dentre o total de 24 participantes, constatamos que 12 são professores. No entanto, não determinaram a

disciplina que lecionam. Outros 7 participantes afirmaram ser estudantes e os demais, trabalham na área de engenharia mecânica e química.

Sabendo que todos os participantes dessa disciplina são estudantes de mestrado ou doutorado, identificamos que, com exceção de 2 alunos do curso de letras e 3 que não responderam, os demais fazem parte da área de exatas, distribuídos da seguinte maneira: 5 alunos de engenharia elétrica, 5 de engenharia de processos, 4 de engenharia química, 2 de engenharia agrícola, 2 de meteorologia e 1 aluno de recursos naturais.

Esse grupo mostra-se heterogêneo, em virtude da faixa etária em que se encontra, porém, observamos que em sua maior parte ele é composto por alunos da área das ciências exatas. As nossas expectativas quanto à tradução realizada por esse grupo é de que teremos nos textos de chegada a representação da diversidade de experiências de cada participante, uma vez que a produção escrita revela dados sobre o perfil do leitor.

Na questão sobre a aprendizagem da língua francesa, 21 alunos afirmaram estar cursando o primeiro semestre na língua em questão, 3 não responderam e apenas 1 aluno afirmou já conhecer a língua, por tê-la estudado em outras instituições. Tendo em vista o foco do curso de proficiência, todos os participantes da disciplina têm o objetivo de desenvolver a competência de compreensão escrita. Nesse sentido, a expectativa da maioria da turma em relação à disciplina está centrada em adquirir conhecimentos sobre a língua e desenvolver estratégias de leitura suficientes para obter êxito no exame que pretendem prestar. Além desse interesse, 6 alunos afirmaram ter pretensões de continuar estudando a língua francesa, mesmo depois de alcançado o objetivo para o mestrado/doutorado.

Na parte do questionário, onde investigamos sobre a atividade de leitura literária, identificamos que, dentre o total de 24 participantes, 17 alunos revelaram que já estudaram algum TL em sala de aula. Dentre os títulos citados, destacamos o texto *Le soleil et la lune*, conto de expressão oral encontrado no livro *Contes d'Afrique Centrale*, o mesmo utilizado na pesquisa piloto¹². Esse dado indica que o contexto de sala de aula é de grande importância no incentivo e realização da leitura de literatura, uma vez que, mesmo sabendo de sua importância, apenas 5 alunos realizam esta atividade fora desse ambiente.

Procuramos saber como o TL é estudado em sala de aula e chegamos ao dado de que a leitura, seguida de discussão interpretativa, é a atividade mais solicitada. O estudo do vocabulário e dos aspectos gramaticais também está presente, mas não se sobrepõe ao exercício de construção dos sentidos. A abordagem dos aspectos interculturais presente no TL não foi marcada como atividade realizada e esse fato nos faz pensar no papel do professor em sala de aula.

Observamos que 21 alunos consideram a literatura importante por se tratar de um texto onde podemos conhecer a cultura de um povo e realizar trocas interculturais, porém, o professor deve orientar essas discussões com objetivos mais claros, de modo que os alunos possam refletir sobre esses conhecimentos como parte do conteúdo programático da aula de leitura literária.

A tradução interlingual, da língua francesa para a língua materna, se apresentou no, grupo C, como o principal exercício de compreensão escrita. Nesse sentido, antes mesmo de aplicarmos a nossa proposta de atividade, tivemos a confirmação de que a tradução se faz presente na aula de proficiência em língua francesa como principal ferramenta no processo leitura e (re)construção dos sentidos do texto.

¹² A pesquisa piloto foi descrita anteriormente no tópico 2.1.1.

Não podemos precisar a forma como a tradução é utilizada na aula específica de proficiência, pois não realizamos uma observação prévia de nenhum dos contextos pesquisados, mas acreditamos, de acordo com a nossa experiência como professor de FLE, que a tradução para a língua materna é tida como principal recurso de leitura, onde a consulta do vocabulário desconhecido é feita, principalmente, através da utilização do dicionário.

2.1.3. Procedimentos de coleta de dados

Para alcançarmos os objetivos pretendidos com este estudo, o procedimento para a coleta de dados foi dividido em duas etapas, organizadas em dois dias, segundo o plano de ação pedagógica elaborado para cada um dos grupos pesquisados (cf. apêndices b, c, d).

Na primeira etapa, apresentamos a pesquisa aos alunos participantes e aplicamos o questionário semi-estruturado, que apresentamos anteriormente, no tópico 2.1.2. Discutimos sobre a atividade de tradução em Língua Estrangeira e sua utilização como ferramenta de leitura literária. Em seguida, entregamos o conto *Les moitiés* (cf. anexo a) para leitura e realizamos o exercício escrito de compreensão do texto.

Na segunda etapa da investigação, iniciamos com um momento de socialização das interpretações realizadas, com enfoque sobre os aspectos interculturais suscitados durante a leitura. Orientamos os alunos quanto à atividade de tradução interlingual como ferramenta para a leitura do conto estudado e, em seguida, solicitamos a realização da tradução francês → português.

Durante todo o processo de aplicação dos instrumentos de coleta de dados, nossa preocupação foi a de realizar, em diário de bordo, Notas de Campo (NC) para documentar as particularidades de cada contexto de investigação pesquisado.

A coleta de dados no grupo A, Língua Francesa I da Graduação Letras/Francês da UFCG, assim como do Grupo B, Língua Francesa I de uma escola de francês de Campina Grande, aconteceu com o objetivo de realizar a leitura do conto haitiano *Les moitiés*, na perspectiva de enfatizar a atividade de tradução literária como ferramenta para o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão oral e escrita e a competência intercultural. Para o Grupo C, Língua Francesa I Proficiência da UFCG, focamos a nossa prática no trabalho com a compreensão escrita e o intercultural, visto o objetivo da disciplina centrar-se apenas na atividade de leitura.

Em nosso primeiro contato com os grupos pesquisados, apresentamos o nosso trabalho e ressaltamos os objetivos que pretendíamos alcançar com o estudo proposto. Iniciamos a investigação solicitando aos alunos para responder a primeira parte do questionário de sondagem sobre a aprendizagem da língua e literatura francesa e sobre a atividade de tradução em aula de FLE.

Após o tempo previsto de 30 minutos para responder o questionário, buscamos conhecer o que os participantes entendiam como atividade de tradução em aula de língua estrangeira e através das notas de campo pudemos documentar as seguintes opiniões:

NC 1: Um aluno do grupo A afirmou que traduzir é transpor um texto de uma língua estrangeira para uma outra língua.

NC 2: Como forma de explicar melhor a resposta dada inicialmente pelo colega, outro aluno do mesmo grupo afirmou que a atividade de tradução corresponde não a transposição de um texto de uma língua para outra, mas da compreensão das ideias e do sentido da mensagem original da LE para a LM.

NC 3: Um aluno do grupo B afirmou que a atividade de tradução corresponde ao ato ler e compreender uma mensagem escrita em língua estrangeira e transcrevê-la para a sua língua materna, mantendo o seu sentido original.

Observemos, a partir das NC acima, que os alunos dos grupos A e B entendem a atividade de tradução como a transposição ou transcrição de um texto em língua estrangeira para a língua materna. Pensar a tradução dessa forma pressupõe a ideia problemática de que seja possível transferir para o texto de chegada todas as

significações do texto de partida. Sabemos que esse desejo, assim como ressalta Benjamin (2001), é o que caracteriza a difícil tarefa do tradutor, pois cada língua contém, de forma intrínseca, uma carga particular de significados, cuja tradução representa não uma transposição de uma língua para outra, mas uma tentativa de aproximação dessa carga de significados para a língua de chegada.

Com o grupo C coletamos as seguintes notas de campo:

NC 4: Um aluno definiu a tradução como o ato de transcrever em língua materna uma mensagem escrita em língua estrangeira.

NC 5: Um aluno concordou com a definição dada pelo colega, no entanto, retificou que traduzir não é simplesmente escrever em português as palavras da língua francesa com o auxílio do dicionário, mas é entender as palavras dentro do seu contexto e reescrevê-las em português de modo a transmitir o sentido geral da mensagem.

A partir das definições dadas pelos alunos do grupo C, vemos que, para eles, traduzir é transcrever para a língua materna uma mensagem em língua estrangeira e destacam o sentido das palavras dentro do contexto da mensagem. Esse grupo demonstra que, na tradução, é mais importante transmitir o sentido geral da mensagem sem se deter em traduzir palavra por palavra do texto. Destacamos que esses alunos compreendem que a questão de fidelidade ao texto não está centrada na tradução das palavras isoladas, mas sim da tradução construída com base no sentido da mensagem dentro do seu contexto.

No âmbito da classe de FLE, constatamos, portanto, que os alunos vêm que traduzir é passar para a língua portuguesa um texto escrito em língua francesa, considerando a importância do sentido que a mensagem pretende passar; traduzir é reexpressar em nossa língua a ideia transmitida no texto de partida.

Perguntamos aos participantes se a atividade de tradução é um recurso recorrente nas aulas de FLE. Os grupos A e B responderam que não, no entanto, essa resposta negativa sinaliza apenas para a não utilização da tradução interlingual direta

como objetivo de ensino, pois sabemos que o professor recorre a diversos recursos da tradução para explicar os conteúdos em classe e que os próprios alunos, realizam essa atividade, mesmo de forma inconsciente. Esse fato não nos surpreendeu, uma vez que sabemos que a tradução em aula de língua francesa, tanto no contexto de formação de professores na língua como nas aulas da escola de francês, é ainda pouco utilizada como recurso didático.

Em contrapartida, o grupo C afirmou que a tradução é a principal ferramenta que utilizam nas aulas de FLE, pois, como o foco do curso de proficiência é a leitura e interpretação de textos diversos, eles destacam que essa leitura é subsidiada pelo exercício da tradução francês → português, como recurso que facilita o processo de construção dos sentidos.

Investigamos qual a opinião dos participantes da pesquisa sobre esse recurso didático em sala de aula e constatamos que os três grupos apontam pontos positivos e negativos nessa utilização. Observemos:

NC 6: O grupo A afirmou que a utilização da tradução em aula de língua é positiva porque, nesse momento da aprendizagem (nível iniciante), só se tem a certeza da compreensão do texto em língua francesa após a sua tradução para a língua portuguesa. Por outro lado, essa utilização é negativa porque os alunos que estão se preparando para serem professores de língua francesa precisam ter domínio de vocabulário e da estrutura linguística da língua-alvo e a tradução os impediria desse domínio.

Notemos na NC 6 que a ação de traduzir um texto para a língua portuguesa corresponde a certificação de que a compreensão do aluno está correta. É apenas através do seu sistema linguístico que o aluno certifica-se que realizou com êxito a interpretação do texto proposto, principalmente quando se trata de alunos de nível inicial, como todos os sujeitos participantes desta pesquisa. Porém, os alunos em formação para a docência em FLE acreditam que o acesso ao sentido através da tradução dos termos é um meio que impede a aquisição de vocabulário e compreensão das estruturas

linguísticas do texto, tão importante para quem está sendo formado para atuar como professor de língua francesa.

Essa opinião revela o mito de que o acesso a LE por meio da LM não resulta na aprendizagem da língua alvo. Esperamos, ao final deste trabalho, desmistificar essa concepção e fazer o nosso aluno compreender que a tradução, como exercício pedagógico, favorece a aprendizagem da língua francesa e da língua materna, pois é um meio para expandir o vocabulário, compreender a forma como as línguas envolvidas funcionam, consolidar a aquisição das estruturas linguísticas e aperfeiçoar a compreensão e expressão escrita, por conseguinte, a compreensão e expressão oral.

Vejamos, a seguir, a NC registrada com os alunos usuários da língua francesa :

NC 7: O grupo B destacou que a tradução é importante para aprender novas palavras, mas para isso, é preciso que esse exercício seja proposto pelo professor com objetivos bem definidos. Como ponto negativo, os alunos enfatizaram que recorrer à tradução o tempo todo pode fazer com que eles se acomodem a entender um texto apenas quando conseguem passar para o português. Quando não, desistem de continuar a leitura.

Concordamos com o grupo B quando ressalta a importância de utilizar a tradução em sala de aula com objetivos específicos para o desenvolvimento de uma habilidade, em nosso caso a habilidade de leitura literária. O professor deve preocupar-se em fazer desse instrumento um meio de auxílio para a construção de sentidos do texto e não limitar a compreensão dos alunos apenas ao texto na língua materna.

Nesse ponto, destacamos a relevância da nossa proposta de trabalho. Vemos que é natural a recorrência à língua materna durante a aprendizagem da língua estrangeira, sobretudo, quanto estamos lidando com alunos iniciantes; ressaltamos que a utilização da tradução consciente nesses primeiros momentos da aprendizagem proporcionará a formação de um usuário da língua mais autônomo, capaz de conduzir, de modo independente, a sua aprendizagem e que utiliza, cada vez menos, a sua língua materna.

Com os alunos do curso de proficiência, onde a leitura é permeada pela tradução, coletamos a seguinte nota de campo:

NC 8: O grupo C afirmou que a atividade de tradução em sala de aula é positiva porque contribui significativamente para a interpretação dos textos estudados. Porém, é um exercício negativo quando é utilizado em todas as palavras do texto, pois dificulta a leitura e a compreensão do todo fica comprometida.

Embora os alunos da proficiência em língua francesa considerem a tradução como um exercício positivo para a compreensão escrita, eles enfatizam que a utilização desse instrumento para conhecer o significado de cada uma das palavras utilizadas no texto provoca uma limitação na compreensão do sentido geral da mensagem, ocasionando uma dificuldade maior durante o processo de leitura.

Essa ideia é essencial para a nossa pesquisa, uma vez que trabalhamos com a leitura e tradução de um texto literário. É importante observamos que a situação de leitura nas aulas de FOS é concretizada pelos objetivos dos diferentes sujeitos que participam dessa disciplina. O leitor/tradutor deve ter consciência, e a NC 8 mostra que ele tem, que ler/traduzir não é uma ação reducionista de dar um significado à palavra, mas uma ação complexa de construir sentido, que demanda conhecimentos prévios e reflexão sobre os contextos dos atores envolvidos: autor – texto – leitor/tradutor.

Após realizado esse momento de verificação das opiniões dos alunos sobre o objeto de nossa pesquisa, expomos algumas teorias de tradução e as discutimos dentro do contexto de ensino/aprendizagem de FLE. O nosso foco foi apresentar esse recurso didático como estratégia de leitura, em especial para a leitura literária.

Em seguida, realizamos a sensibilização dos alunos para a leitura literária. Constatamos que os grupos têm contato com textos literários e que o conto africano de expressão francesa já foi objeto de leitura no contexto das aulas de língua. Esse dado foi importante para o nosso estudo devido ao fato de que a não familiarização com o tipo de

texto que nos propomos a trabalhar acarretaria uma maior dificuldade durante o processo de leitura e tradução do conto.

Por meio da disponibilização da internet na sala dos grupos A e B, pudemos navegar pelo sítio *Conte-moi la Francophonie*, disponível no endereço www.conte-moi.net, de onde selecionamos o conto *Les moitiés* que iríamos trabalhar logo em seguida. Visualizamos alguns dos textos ali presentes e ressaltamos os recursos de áudio, vídeo e ficha pedagógica que auxiliam a prática de ensino/aprendizagem da língua francesa, principalmente porque esses recursos poderão ser utilizados pelos professores em formação do grupo A.

Para desenvolver a compreensão e expressão oral nas turmas da graduação e da escola de francês, utilizamos o áudio do conto *Les moitiés* (cf. anexo f) para a realização de uma primeira escuta e foi solicitado aos alunos que recontassem a narrativa. Em seguida, entregamos o exercício de compreensão do texto que, como já dissemos anteriormente, foi o mesmo e pode ser visualizado nos planos de ação pedagógica referentes aos grupos A e B (cf. apêndice b e c). Realizamos a segunda escuta do áudio e os alunos puderam responder, primeiramente, as questões de compreensão e expressão oral. Para o grupo C, realizamos a escuta do áudio apenas para auxiliar a interpretação do conto, sem o objetivo de desenvolver as habilidades de escuta e fala.

Com o texto *Les moitiés* em mãos, solicitamos a leitura silenciosa para, em seguida, responderem as questões de compreensão e expressão escrita e descoberta intercultural, presente no exercício de compreensão do texto. O tempo disponibilizado em sala de aula não foi suficiente para os alunos responderem e entregarem o exercício. Por essa razão, eles puderam levar a atividade para casa, com a orientação que relesem o texto e respondessem com atenção o exercício de compreensão proposto.

A segunda etapa da coleta dos dados iniciou com o recolhimento dos exercícios de compreensão do texto e com a discussão em grupo sobre as leituras realizadas. Nesse momento, pudemos discutir sobre a temática da criação do mundo, abordada no texto, e sobre questões interculturais sobre Brasil e Haiti; como por exemplo, a religião.

Finalmente, os alunos iniciaram a atividade de tradução (*cf.* apêndice e) e, ao término, responderam a segunda parte do questionário, onde investigamos sobre o exercício de tradução literária em aula de FLE e o aspecto intercultural suscitado durante a leitura.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

3. AVALIANDO A LEITURA E A TRADUÇÃO EM FLE

Neste capítulo, apresentaremos, primeiramente, o conto haitiano *Les moitiés*, cujas linhas foram enumeradas para facilitar a localização dos trechos aos quais nos referimos durante a leitura e análise das traduções. Em seguida, apresentaremos a nossa proposta de tradução, que servirá de base comparativa para a análise dos textos produzidos pelos participantes da pesquisa. Ressaltamos que a nossa tradução não foi disponibilizada aos alunos em nenhum momento.

Apresentaremos, também, três tópicos referentes aos três contextos de investigação: Grupo A, formado por alunos de língua francesa I da graduação em Letras-Francês da UFCG; Grupo B, constituído por alunos do curso de língua francesa I de uma escola de francês da cidade de Campina Grande; e, Grupo C, formado por alunos do curso de proficiência em língua francesa I, oferecido pela Unidade Acadêmica de Letras para os estudantes mestrandos e doutorandos de diversas áreas da UFCG.

Na análise que se segue, utilizaremos os dados coletados nas traduções (*cf.* anexo d) e nos exercícios de compreensão escrita do texto (*cf.* anexo e), ambos produzidos pelos participantes e disponível em anexos digitalizados e gravados em mídia digital.

3.1. *Les moitiés*: nossa proposta de tradução

Durante os capítulos precedentes, discutimos sobre a atividade de tradução literária como exercício para o desenvolvimento da compreensão escrita e para a sensibilização literária. Um dos nossos objetivos foi analisar os textos produzidos pelos

alunos, de forma que pudéssemos observar a leitura e compreensão que realizaram do conto francófono *Les moitiés*.

Nessa perspectiva, apresentamos o texto da partida e a nossa proposta de tradução. Lembrando que não somos tradutores e não pretendemos formar tradutores; mas, leitores mais proficientes de literatura em língua francesa. Assim, ressaltamos que todo leitor/tradutor tem liberdade para construir o seu texto de acordo com a sua compreensão e interpretação individual.

LES MOITIÉS

Un conte de Haïti

1 *Le sixième petit matin de la création, Papabondieu, accoudé au balcon du ciel, considère avec une certaine satisfaction les étoiles, innombrables loupottes qui s'éteignent au lever du jour.*

Papabondieu trouve que tout cela est bon.

5 *Il baisse les yeux et admire les océans, les fleuves, les lacs qui regorgent de bêtes à écailles, de dauphins et autres mammifères colossaux et microscopiques. Il admire de même, la terre toute égaillée de bêtes à cornes, de bêtes à poils gigantesques et minuscules. Il s'émerveille de voir, dans les airs, quantité de bêtes à plumes de tout poil.*

Papabondieu trouve que tout cela est bon.

10 *Il décide alors de créer l'humanité. Il prend de l'argile et fait trois boules, deux petites pour deux têtes et une grosse pour un ventre. Avec un long boudin, il fait quatre bras et quatre jambes. Il rassemble le tout auquel il donne deux sexes, comme pour la vanille, et il pose cette créature androgyne sur le sol.*

15 *L'humanité fraîchement créée se met à rouler à grand fracas, s'appuyant tantôt sur les mains tantôt sur les pieds. Papabondieu arrive à supporter ce vacarme car il a une grande capacité de concentration, mais la vitesse avec laquelle la créature androgyne se reproduit le laisse pantois. Il est à craindre qu'au rythme où ça va, il n'y aura, d'ici peu, plus de place pour tout ce monde sur terre. Papabondieu ne fait ni une ni deux, il dégaine sa machette et.... raaaa, coupe son œuvre en deux moitiés.*

20 *Pour la première fois, l'humanité divisée en mâle et femelle se retrouve debout sur ses pieds, et se met aussitôt à courir, courir, courir. Où va-t-elle et, grand dieu, que cherche-t-elle ?*

25 *Chacun cherche la moitié qu'on lui a enlevée. Beaucoup la cherchent encore. Il y a tant de monde sur terre que ce n'est pas chose facile de tomber sur la bonne moitié. Quand on se trompe, c'est la déveine, mais quand on la trouve, c'est le bonheur.*

Após apresentado o conto e enumeradas as linhas para uma melhor visualização comparativa entre o texto de partida e os textos produzidos a partir dele na atividade de leitura/tradução, passamos à nossa proposta¹³. Explicaremos as nossas opções linguísticas, bem como as estratégias de tradução que utilizamos para chegar ao texto aqui apresentado e discutidas anteriormente, com base em Alves (2003).

AS METADES

Um conto do Haiti

No sexto dia da criação, Deus, acotovelado na sacada do céu, observa com satisfação as estrelas, inúmeras luzinhas que se apagam ao raiar do dia.

Deus vê que tudo isso é bom.

Ele baixa os olhos e admira os oceanos, os rios, os lagos, repletos de animais com escamas, golfinhos e outros mamíferos colossais e pequenos. Ele admira também a terra, toda tomada por animais com chifres, animais com pêlos, gigantes e minúsculos. Ele se encanta ao ver nos ares uma grande quantidade de aves de todos os tipos.

Deus vê que tudo isso é bom.

Ele decide, então, criar a humanidade. Ele pega a argila e faz três bolas, duas pequenas para duas cabeças e uma maior, para um ventre. Com um longo rolo, ele faz quatro braços e quatro pernas. Ele junta tudo e lhe dá dois sexos, como a baunilha, e coloca essa criatura andrógena sobre o solo.

A humanidade recém-criada começa a andar de modo estranho, se apoiando ora sobre as mãos, ora sobre os pés. Deus chega a suportar esse escândalo, pois ele tem uma grande capacidade de concentração, mas a rapidez com a qual a criatura andrógena se reproduz o deixa surpreso. Ele teme que nesse ritmo, em breve não haverá mais lugar para todo mundo na terra. Deus não pensa duas vezes: pega sua machadinha e... raaaaa, separa sua obra em duas metades.

Pela primeira vez a humanidade dividida em macho e fêmea encontra-se de pé sobre os seus próprios pés e tão logo se coloca a correr, correr, correr. Aonde ela vai e, grande Deus, o que ela procura?

Cada um procura a metade que lhe foi arrancada. Muitos ainda a procuram, pois há tanta gente sobre a terra que não é fácil se deparar com a sua cara-metade. Quando nos enganamos, é um azar, mas quando a encontramos, é uma felicidade.

¹³ Optamos por não enumerar as linhas da nossa proposta de tradução para não confundir o leitor no momento em que nos referimos na pesquisa ao texto de partida e/ou ao texto de chegada.

Iniciamos o trabalho de tradução do texto *Les Moitiés*, primeiramente, com a leitura de outros contos francófonos disponíveis no sítio de internet *Conte-moi la francophonie*, sítio que apresenta textos literários escritos em língua francesa. Com essa fonte de pesquisa pudemos observar as principais características dos contos e conhecer melhor os textos de tradição oral, produzidos fora da França hexagonal. Buscamos, também, conhecer mais detidamente o contexto cultural, histórico e político do Haiti, uma vez que sabemos da importância dessas informações para realizarmos com mais eficácia a leitura e compreensão do texto.

Nesse sentido, a nossa postura como leitores/tradutores foi apresentar no texto de chegada a nossa leitura e compreensão da mensagem, de modo a torná-la legível em língua portuguesa. Não nos detivemos em apresentar uma tradução totalmente literal, nem totalmente livre e criativa, mas nos dedicamos em expressar a nossa visão da mensagem e resgatar a intenção do texto.

Primeiramente, após realizarmos algumas leituras do conto e refletirmos sobre a relação com o título, optamos por traduzi-lo como “As metades”, pois a leitura literal do título para a língua portuguesa preserva a ideia de um todo que foi dividido em duas partes iguais.

No primeiro parágrafo, realizamos algumas adaptações quanto à utilização do vocabulário do texto original. Observemos as linhas de 1 a 3 no conto *Les moitiés* e notemos abaixo as palavras em destaque. Realizamos, neste momento, estratégias do bloco reflexivo (*cf.* 1.2.3 dos fundamentos teóricos), pois observamos com mais atenção a utilização e significado das palavras dentro do seu contexto. As demais palavras foram traduzidas sem referência a qualquer apoio externo de pesquisa; por meio das estratégias do bloco automático, como inferências e conhecimentos prévios.

Le sixième petit matin de la création, Papabondieu, accoudé au balcon du ciel, considère avec une certaine satisfaction les étoiles, innombrables loupiotes qui s'éteignent au lever du jour.

No sexto dia da criação, Deus, acotovelado na sacada do céu, observa com satisfação as estrelas, inúmeras luzinhas que se apagam ao raiar do dia.

O termo *petit* em língua francesa significa, de forma literal, “pequeno”. Quando esse termo é associado à outra palavra, como em nosso caso *petit matin*, ele passa a dar o sentido de diminutivo no substantivo, dessa forma teríamos “manhãzinha”. Poderíamos também traduzir como “madrugada”, uma vez que esse termo refere-se ao período do dia entre zero hora e o amanhecer. No entanto, a partir desse parágrafo já é possível realizar a intertextualidade com o livro de Gênesis sobre a criação do mundo, presente no antigo testamento bíblico. Assim, traduzimos “*petit matin*” como “dia” por fazermos a relação direta entre o conto e o texto bíblico.

Pela mesma razão, utilizamos o termo “Deus” para nos referir à palavra “*Papabondieu*”. Sabe-se que substantivos próprios podem ser preservados na língua do texto de chegada com a mesma escrita da LE, mas a nossa escolha foi fundamentada nos conhecimentos que pesquisamos sobre a religião predominante no Haiti: o catolicismo; embora grande parte da população seja cristã, há influência africana marcante em práticas religiosas como o vodu¹⁴.

Em seguida, a expressão “*accoudé*” significa “estar apoiado sobre os cotovelos” ou “acotovelado”. Utilizamos em nossa tradução a palavra “acotovelado”, por tratar-se de uma expressão que, embora pouco utilizada em nosso contexto geográfico, é bem compreendida em sua situação de utilização, preservando a transmissão e entendimento da mensagem e a imagem visual à qual esta informação nos remete.

¹⁴ O vodu haitiano é similar a outras religiões da diáspora africana, como o Candomblé e Umbanda. É uma religião que venera um Deus chamado *Bondje*, advindo do termo em francês *bon Dieu*, ou seja, bom Deus em português. Seus ritos são marcados pelo culto aos espíritos através da música, dança e comida (BRASIL ESCOLA, 2010).

Nos termos seguintes, buscamos utilizar palavras que desempenhassem o mesmo sentido que o texto de partida apresenta e refletimos sobre quais expressões ficariam mais adequadas para a escrita em nossa língua materna. A expressão “*lever du jour*”, por exemplo, pode ser traduzida para o português de diversas maneiras e todas possuem a mesma conotação, como, amanhecer, alvorecer, levantar do dia, nascer do dia ou raiar o dia.

Observe-se que no primeiro parágrafo, realizamos estratégias tanto do bloco automático, para as palavras sem o destaque, como do bloco refletivo, para as palavras sublinhadas. Contudo, ressaltamos que, de modo geral, a nossa competência tradutória esteve mais apoiada em atividades reflexivas, uma vez que o próprio texto literário demanda uma atenção maior por parte do seu leitor/tradutor e também porque o nosso texto de chegada servirá na análise de modelo comparativo entre os demais textos produzidos pelos sujeitos participantes.

Nas linhas 4 e 9, observamos a repetição da frase “*Papabondieu trouve que tout cela est bon*”, cuja tradução realizamos como sendo “Deus vê que tudo isso é bom”. Nesse momento, passamos a refletir sobre qual tempo verbal deveríamos utilizar em nosso texto. Embora saibamos que o conto retrata uma história passada e que os acontecimentos desta narrativa encontram-se já realizados, o tempo verbal que representa fatos e ações situados no passado é o tempo pretérito. No entanto, o texto original utiliza o presente do indicativo para contar a narrativa, como pudemos observar no primeiro parágrafo o verbo “*considérer*” na terceira pessoa do singular do presente do indicativo e que traduzimos como “considera”. Desse modo, escolhemos utilizar os tempos verbais de acordo com o texto de partida.

No parágrafo correspondente as linhas de 5 a 9 encontram-se os termos “*bêtes à écailles*”, “*bêtes à cornes*”, “*bêtes à poils*” e “*bêtes à plumes*”. Para traduzirmos esses

termos, refletimos sobre a sua utilização dentro do contexto e entendemos que essas locuções são utilizadas no intuito de generalizar os tipos de animais que se encontram sobre a terra. Dessa maneira, traduzimos, respectivamente, como “animais com escamas”, por acreditarmos que se traduzíssemos por “peixes” estaríamos reduzindo o significado do termo original, pois outras espécies de animais possuem escamas e não são peixes, como os répteis e aves; “animais com chifres”, “animais com pêlos” e “aves”, pois as plumas e penas são características próprias das aves.

No quinto parágrafo chamamos a atenção, primeiramente, para o termo “*boudin*”, presente na linha 11. Observa-se no contexto que “Deus”, após observar as estrelas e a terra, repleta de animais de todos os tipos, decide criar a humanidade. Para isso, ele utiliza argila e faz as cabeças e o ventre e, em seguida, com um longo “rolo” faz quatro braços e quatro pernas. Utilizamos a palavra “rolo” para exprimir o sentido do termo “*boudin*”, cuja tradução literal encontramos como sendo “chouriço”: alimento com formato longo e cilíndrico, preparado a base de temperos, carne e sangue de animal, semelhante à linguiça.

Na linha 12, refletimos mais detidamente sobre a expressão “*comme pour la vanille*”. Observamos que após criar a humanidade, “Deus” reuniu todas as partes modeladas em um só corpo e lhe deu dois sexos. Essa situação é comparada a “baunilha”, planta conhecida popularmente por sua essência aromática. Esse trecho do conto nos fez interromper a leitura e nos levou a buscar informações que explicassem tal comparação. Assim, identificamos que essa planta pertence à família das orquidáceas e possui uma membrana de polinização com os dois órgãos reprodutores da espécie, masculino e feminino. Nas linhas 19 e 20, encontra-se o momento em que se explica a utilização do título: a humanidade recém criada é dividida em duas metades e, pela primeira vez, encontra-se separada em macho e fêmea.

Em nosso trabalho de tradução, utilizamos nos dois últimos parágrafos do conto, com maior recorrência, estratégias do bloco automático como inferências. Na linha 24, a expressão “*tomber sur la bonne moitié*”, nos fez recorrer ao apoio interno de refletir sobre as possibilidades de transpor essa ideia para a língua portuguesa. Primeiro, consideramos que, para “*tomber sur*”, poderíamos usar expressões como “dar de cara com”, “estar de frente a” ou “deparar-se” e, em seguida, para “*bonne moitié*”, poderíamos utilizar a tradução literal “boa metade” ou outras mais frequentes para o nosso contexto, como “cara-metade” ou “alma-gêmea”.

Portanto, nota-se que ao longo do processo de tradução, recorremos a estratégias e apoios do bloco automático e do bloco reflexivo, de acordo com o nosso nível de compreensão do texto. A atividade de leitura/tradução requer do seu leitor/tradutor habilidades referentes não só à língua alvo, mas, sobretudo, à língua materna, uma vez que traduzir é tornar legível em nossa língua uma mensagem escrita originalmente em outra.

Sabemos que a leitura e tradução de um texto, especialmente de um texto literário, é um trabalho complexo que demanda conhecimentos linguísticos da LE e da LM e conhecimentos culturais e de mundo. Por essa razão, acreditamos que a nossa proposta de levar esse exercício para turmas de iniciantes da língua francesa é de grande relevância; pois, ela estimula a reflexão do aluno em relação às questões concernentes à aprendizagem, considera a experiência pessoal do aluno na construção dos sentidos do texto e, sobretudo, promove a formação de leitores proficientes, que ultrapassam a leitura das palavras e se inserem no contexto de interação entre texto e leitor.

Assim, apresentamos, nos itens a seguir, a nossa análise das leituras e traduções do conto realizadas nos três grupos de participantes da pesquisa.

3.1.1. Grupo A – Francês I - Graduação/UFCG

No grupo A, da graduação em Letras da UFCG, coletamos 7 atividades de tradução. Com a leitura e análise dos textos produzidos, pudemos constatar que os alunos participantes, de modo geral, preocuparam-se em reproduzir em suas produções o sentido do texto original. Com as observações que realizamos durante o processo de tradução, identificamos que o dicionário foi utilizado como apoio externo à leitura do conto; porém, ele não foi solicitado com frequência, pois o principal recurso de auxílio foi a discussão entre os colegas de classe. Vejamos os exemplos a seguir:

Exemplo 1: “Na sexta manhã da criação, Papabondieu, apoiando os cotovelos na varanda do céu considerou com certa satisfação as estrelas, incontáveis luzinhas sumiam no nascer do dia.”

Exemplo 2: “Na sexta manhã da criação, Deus apoiou-se no balcão do céu, olhando com uma certa satisfação as estrelas, inumeráveis luzes que se apagam ao nascer do dia.”

Exemplo 3: “No sexto dia da criação, Deus apoiou-se no balcão do céu e sentiu-se satisfeito com as inumeráveis estrelas que se apagam, com o nascer do dia.”

Nota-se nos três exemplos que os alunos realizaram a tradução de modo semelhante, pois apesar de existir alguns termos utilizados de maneira diferente ao longo do parágrafo, eles conservam a mensagem do texto de partida. Após uma discussão em grupo sobre as possibilidades de tradução para o termo “*Papabondieu*”, 3 alunos optaram por preservar o mesmo termo em seus textos, enquanto os outros 3, escolheram traduzir como “Deus”.

O aluno do exemplo 1 preserva o nome “*Papabondieu*” e considera a palavra “*accoudé*” em seu sentido literal de “apoiar-se sobre os cotovelos”. Observamos no texto de partida os verbos “*accoudé*”, no particípio passado, e “*considère*”, no presente do indicativo e constatamos que o aluno optou por utilizar, respectivamente, “apoiando os cotovelos”, verbo no gerúndio e “considerou”, verbo no pretérito perfeito. Neste caso, a

opção linguística do leitor/tradutor em utilizar um tempo verbal em detrimento de outro não configurou um problema, mas uma estratégia de tradução, pois o sentido da mensagem original não foi modificado.

Nos exemplos 2 e 3, houve a utilização do substantivo “Deus” em relação a “*Papabondieu*”, a mesma escolha que fizemos em nossa proposta de tradução. O verbo “*accoudé*” foi utilizado em ambos os exemplos como “apoiou-se”, no pretérito perfeito. Na expressão “*considère avec une certaine satisfaction*”, observamos que os alunos tiveram escolhas diferentes: o exemplo 2 traduziu como “olhando com uma certa satisfação”, enquanto o exemplo 3 traduziu como “sentiu-se satisfeito”. Embora os exemplos demonstrem posicionamentos diferentes quanto à opção lexical e o tempo gramatical dos verbos, todos conseguiram êxito no papel de leitor/tradutor, transmitindo a mensagem do texto de partida.

Observamos algumas inadequações quanto à escrita em língua portuguesa, principalmente no que se refere à utilização da vírgula. Notemos que os alunos têm dificuldades na utilização correta desse sinal de pontuação, como no exemplo 1, ao final da frase “apoiando os cotovelos na varanda do céu [...]”, ou no exemplo 3, no início de “[...] com o nascer do dia”.

No decorrer do processo de tradução, os alunos do Grupo A se mostraram participativos e motivados com a realização da atividade proposta. Acreditamos que, por tratar-se de uma turma de formação de professores, esses sujeitos têm consciência da importância do contexto de sala de aula como ambiente de produção e troca de conhecimentos. Assim, algumas partes do conto foram alvos de longas discussões, como por exemplo, o terceiro parágrafo, correspondendo as linhas de 5 a 9.

Esse trecho da narrativa apresenta o momento em que “Deus” admira os oceanos, a terra, o céu e todos os animais que povoam esses ambientes. Após os alunos

debaterem sobre o sentido do referido parágrafo, observamos as traduções e ressaltamos o seguinte exemplo:

Exemplo 4: “Ele baixou a vista, e admirou os oceanos, os rios, os lagos tão cheios de peixes, de golfinhos e outros mamíferos de todos os tamanhos. Ele admirou muito toda a terra, que estava repleta de bichos com chifres, bichos com pêlos longos e curtos. Maravilhou-se com os ares, e com a diversidade de pássaros com suas belas penas.”

O exemplo 4 demonstra que o aluno utilizou, principalmente, estratégias de priorização e omissão de informações, o que nos faz acreditar que, mesmo com a discussão entre os colegas de classe, esse parágrafo apresentou dificuldades quanto a sua compreensão. Vejamos, primeiramente, os termos “*colossaux*” e “*microscopiques*”, presentes na linha 6 do texto de partida. Esses adjetivos estão qualificando o substantivo “*mammifères*”. No entanto, os alunos discutiram em sala de aula e chegaram à conclusão que não existem mamíferos microscópicos, entendendo o termo como “qualidade de algo que só pode ser visto por meio da utilização de um microscópio”.

Notemos que, no exemplo acima, o aluno optou por omitir os adjetivos presentes no texto original e utilizou a expressão “mamíferos de todos os tamanhos”. Essa atitude revelou que houve uma preocupação em transmitir a mensagem de modo claro, sem provocar no leitor reações de dúvidas ou questionamentos relacionados ao sentido da frase.

Observamos as frases “Ele admirou muito [...]” e “[...] pássaros com suas belas penas”. Nesses trechos da tradução, constatamos que o aluno acrescentou novas informações em seu texto: o advérbio de intensidade “muito” e o adjetivo “belas”, que modifica o sentido do substantivo “penas”. Para essa atitude, podemos refletir de duas maneiras: o tradutor fez a opção consciente de realizar adaptações em seu texto ou não compreendeu o conto, ocasionando traduções inadequadas como “*même*” referindo-se a “muito” e “*bêtes à plumes*” relacionando-se a “belas penas”.

Dentre os dois caminhos para refletirmos, somos levados a acreditar que o aluno não conseguiu realizar uma compreensão satisfatória desse parágrafo do conto. Observemos o seguinte trecho presente nas linhas 7 e 8 do texto de partida: “*bêtes à poils gigantesques et minuscules*”, traduzido no exemplo 4 como “bichos com pêlos longos e curtos [...]”. No conto, os adjetivos “gigantescos” e “minúsculos” estão relacionados à conjunção “animais com pêlos” e uma tradução mais adequada seria “animais com pêlos, gigantescos e minúsculos”, como utilizamos em nossa proposta de tradução. Entretanto, o aluno/tradutor escolheu os adjetivos “longos” e “curtos” e dessa forma, os termos modificaram o sentido do substantivo “pêlos”, por consequência, modificando também o sentido da mensagem.

Com a análise dos dados obtidos com Grupo A, podemos afirmar que a atividade de tradução foi um momento propício para os alunos apresentarem suas opiniões sobre o texto e discutirem as interpretações realizadas. Constatamos que, mesmo apresentando algumas inadequações de equivalências textuais da língua francesa para a língua portuguesa, assim como falhas ligadas aos aspectos gramaticais da LM, o grupo se empenhou ao realizar a nossa proposta de leitura. Eles desempenharam atitudes de autonomia e puderam refletir sobre a atividade de tradução no contexto de sala de aula, uma vez que estão sendo formados para atuar como professores de FLE.

3.1.2. Grupo B – Francês I - Escola de Francês/CG

Junto ao Grupo B, coletamos 6 traduções. Com a leitura e análise dos textos produzidos, constatamos, em linhas gerais, que os participantes desse grupo realizaram as suas leituras de modo mais livre, visto que as suas produções apresentaram, com mais frequência, trechos com adaptações. Verificamos que os alunos utilizaram o dicionário como principal suporte de pesquisa e esse recurso não os impediu de assumir o papel de leitor/tradutor de forma criativa, pois eles utilizaram o dicionário apenas para

conhecer o significado de uma ou outra palavra, preocupando-se com o significado do termo dentro do sentido global do texto. Vejamos o exemplo a seguir:

Exemplo 5: “Entretanto Deus observou que tudo era mecânico, monótono demais, nada se transformava, então resolve criar a humanidade lhe dando a capacidade que nenhum ser na terra possuía: a inteligência.”

Selecionamos o exemplo acima como o mais representativo na utilização da estratégia de adaptação. Observemos o conto no início deste capítulo e notemos que o trecho transcrito no exemplo 5 não corresponde a nenhum dos parágrafos presentes no texto de partida. O aluno utiliza a ideia da criação da humanidade como fio condutor para recriar a narrativa, lhe dando um novo sentido.

Essa atitude do aluno demonstra a sua autonomia como aprendiz, em pleno processo de aprendizagem e aquisição da língua francesa. Esse aluno demonstra que nossa proposta está favorecendo o seu desenvolvimento como leitor/tradutor, suscitando a interação entre o texto e os conhecimentos particulares ao seu contexto individual.

Refletimos sobre a estratégia de adaptação e nos questionamos sobre qual o nível de compreensão escrita que o leitor/tradutor realizou do conto. Será que a utilização dessa estratégia está ligada a falta de entendimento do texto de partida? Ou será que o aluno compreendeu o texto e escolheu, de modo intencional, esse recurso da tradução?

Esse aluno, especificamente, demonstra em sua tradução que a mensagem do conto foi compreendida, mas escolheu retratar no seu texto de chegada uma leitura possível, coerente com os seus valores culturais e a sua experiência pessoal. Acreditamos que a maior parte do grupo B conseguiu ler a narrativa e interpretar a mensagem central de maneira satisfatória. Os trechos e frases que representaram um bloqueio processual da informação não os impediram de dar continuidade ao processo de leitura e tradução do conto.

Em contrapartida, foi possível verificar alguns casos específicos de falta de conhecimento linguístico suficiente da língua francesa e, principalmente, da língua portuguesa do Brasil. Para realizar a atividade de tradução, sabemos da importância de se ter um conhecimento satisfatório dos dois sistemas linguísticos, mas ser bilíngue não basta, é preciso também ter competência tradutória para realizar o trabalho. Observemos o exemplo abaixo e verifiquemos a dificuldade encontrada em organizar as ideias em LM:

Exemplo 6: “Todo mundo olha ele meio como se fosi removido. Muito ainda procuram. Há tantas pessoas no mundo que é difícil encontrar uma parte.” (*sic.*)

O exemplo 6 representa a tentativa de tradução do último parágrafo do conto, referente às linhas 23 e 24. O aluno apresenta deficiências com relação à língua materna, cometendo muitos erros de ortografia e demonstrando não ter competência para escrever com coerência a mensagem em língua portuguesa. Percebemos que lhe falta conhecimentos de ambas as línguas, bem como a competência tradutória para poder tomar decisões e refletir sobre o texto e os significados das palavras encontradas no dicionário. Com esse procedimento, o aluno se mostra inseguro no seu trabalho de tradução.

É relevante ressaltar que os informantes do grupo B consideraram a atividade proposta como um importante exercício para aquisição de vocabulário e aprendizagem da língua. Os momentos em que a tradução exigiu uma reflexão mais atenciosa na procura de equivalências textuais fizeram com que os leitores/tradutores procurassem um apoio externo e o dicionário foi utilizado de maneira expressiva.

3.1.3. Grupo C – Francês I - Proficiência/UFCEG

No Grupo C, obtivemos 21 textos referentes à atividade de tradução. Em relação aos demais contextos de investigação, o número de dados coletados nesse ambiente foi mais expressivo e representa a maior parte do nosso *corpus*. Os textos produzidos nessa

turma representam a heterogeneidade do grupo e revelam o perfil dos alunos mestrandos e doutorandos de diversas áreas da Universidade Federal de Campina Grande.

Ao realizarmos a leitura e análise das traduções, observamos que podemos agrupá-las de acordo com duas características específicas: os textos que estão organizados a partir das ideias principais do conto e tentam reproduzi-las de forma linear, ainda que de maneira resumida e os textos que apresentaram adaptações e representam releituras do texto de partida.

O exemplo a seguir ilustra a tradução das linhas de 10 a 14 do texto de partida:

Exemplo 7: “Ele então decidiu criar a humanidade. Pegou o barro e fez três bolas, duas pequenas para duas cabeças e uma grande para a barriga. Com uma vara longa ele fez quatro braços e quatro pernas, ele dá ambos os sexos e ele põe a criatura andrógina no chão.”

Observamos no exemplo 7 que o aluno reproduziu a ideia principal do quinto parágrafo: “Deus” decide criar a humanidade e modela em argila as partes que irá compor a sua obra. Em “Pegou o barro e fez três bolas, duas pequenas para duas cabeças e uma grande para a barriga” verificamos a preocupação, por parte do leitor/tradutor, em encontrar equivalências textuais que conservem o sentido do texto original. Notemos que há a utilização do adjetivo “grande” referente ao termo “*grosse*” que dentre os seus significados, designa algo que tem proporções maiores, se relacionado com outros da mesma natureza. Assim, é possível compreender que uma das três bolas feitas por “Deus” possui dimensões maiores do que as outras duas.

Em seguida, constatamos, na frase “ele dá ambos os sexos e ele põe a criatura andrógina no chão”, que o leitor/tradutor tomou a decisão de omitir o comparativo “*comme pour la vanille*”. Pensamos que, assim como aconteceu nos demais contextos de investigação, esse trecho do conto levantou dúvidas e a sua tradução ocasionou alguns desvios na compreensão. Dessa forma, o aluno optou por não traduzir o trecho em

questão e deu prioridade a outras informações, como a presença dos dois sexos na criatura, dado determinante para o entendimento da continuação do conto.

O exemplo seguinte ilustra o conjunto de traduções que apresentaram adaptações em relação ao texto original. Comparemos o trecho a seguir com as linhas de 20 a 25 no texto de partida:

Exemplo 8: “A humanidade dividida em masculino e feminino começa correr em grande velocidade. Porém não encontra o Deus que procura. Há pessoas no mundo que não conseguem encontrar Deus. Por isso é preciso encontrar Deus e correr atrás da felicidade.”

Os dois últimos parágrafos são decisivos para a compreensão do título e do sentido geral do conto; contudo, o exemplo 8 demonstra uma releitura do final da narrativa, o que modifica por completo o sentido original da mensagem e a moral da história. O aluno realizou uma leitura muito particular e adotou uma postura diferenciada das intenções do texto original. Essa atitude nos leva a refletir sobre o fato de que toda interpretação é fundamentada nas experiências, contexto cultural e concepções textuais de cada leitor/tradutor.

Poderíamos aqui discutir sobre a questão do texto original em relação ao texto de chegada representado no exemplo 8, mas preferimos destacar o caráter específico da comunicação literária e da autonomia que o leitor/tradutor tem para construir o seu texto. Com isso, não queremos dizer que qualquer leitura do texto, fruto de uma interpretação imaginária, seja autorizada, mas queremos ressaltar que interpretar um texto é lhe atribuir sentido com base nos indícios que ele apresenta.

O processo de tradução do grupo C foi marcado pela utilização do dicionário por todos os participantes envolvidos. Devemos lembrar que o foco dessa disciplina denominada proficiência em língua francesa, também conhecida como *Français Objectifs Spécifiques* (FOS), é desenvolver a compreensão escrita nos alunos, ou seja, eles participam da disciplina com o objetivo de adquirir a habilidade de leitura e interpretação

textual. Assim, o exercício de tradução mostra-se como principal ferramenta na busca desta competência.

Ao longo do capítulo de análises, constatamos que os alunos dos três grupos pesquisados, embora sejam de nível iniciante e tenham objetivos distintos em relação à aprendizagem da língua francesa, conseguiram realizar de modo satisfatório a leitura e compreensão do conto *Les moitiés* por meio da utilização da ferramenta de tradução. Apesar de, em alguns casos específicos, os alunos demonstrarem dificuldades de interpretação e falta de competência tradutória para tomar decisões e escrever o texto em língua portuguesa, consideramos que a atividade de tradução mostrou-se como uma ferramenta eficaz no auxílio à compreensão escrita, pois a maior parte dos sujeitos pesquisados compreendeu a ideia central narrativa e reproduziu a mensagem no texto de chegada.

3.2. A compreensão escrita do conto

No decorrer de nosso trabalho, evidenciamos a importância do papel do professor em realizar atividades que possam desenvolver em seu aluno as habilidades necessárias para a aprendizagem da Língua Estrangeira. Acreditamos que, de modo geral, o desempenho que os participantes da pesquisa tiveram na tradução decorreu da abordagem que realizamos com o texto, uma vez que a base do nosso trabalho foi a leitura e a interpretação do conto francófono *Les moitiés* a partir de um exercício de compreensão.

Tal exercício estava composto, para os grupos A e B, por questões relativas às quatro habilidades: ouvir, falar, ler, escrever e a descoberta intercultural, como uma habilidade transversal. Para o grupo C, por tratar-se de alunos da proficiência em língua francesa e terem objetivos específicos quanto à habilidade de leitura, focamos no exercício a utilização de questões relativas à compreensão escrita.

Lembramos que a nossa proposta foi utilizar a tradução como ferramenta para a leitura de um conto haitiano escrito em língua francesa. No entanto, apresentaremos nos tópicos, a seguir, a análise que realizamos dos dados coletados com o exercício de compreensão do texto (cf. anexo e), executado em um momento anterior à tradução.

3.2.1. Grupo A – Francês I - Graduação/UFCG

Com o grupo A executamos seis atividades de compreensão escrita do texto, que resultaram nos dados para esta análise. Observamos que os alunos participantes desse grupo apresentaram respostas às questões que comprovam que eles entenderam a mensagem do texto de partida. Para esse grupo, visto que eram professores de FLE em formação, o exercício foi dividido em cinco blocos de perguntas. Cada bloco correspondeu às cinco habilidades citadas anteriormente.

Primeiramente, buscamos desenvolver a compreensão oral, ou seja, a habilidade de ouvir. Para isso, antes de entregar o material escrito, reproduzimos o áudio do conto, disponível em mídia digital (cf. anexo f). Os alunos fizeram duas escutas do conto e responderam questões sobre o título, o número de vezes que ouviram as palavras *Papabondieu*, *humanité* e *moitiés* e a ordem de algumas frases do texto. As respostas dos alunos demonstram que nenhum dos participantes acertou, integralmente, as questões relativas à compreensão oral.

Em seguida, o exercício propunha questões que estimulavam desenvolver a habilidade de expressão oral. Apesar de os alunos terem empreendido esforços para verbalizar as suas repostas, observamos que essas questões apresentaram para eles um maior nível de dificuldade, pois afirmaram que identificar respostas na escuta do áudio é muito difícil, devido à rapidez da fala do narrador.

Essas constatações indicam que o professor de FLE precisa realizar em sala de aula atividades de escuta e fala que contribuam, de modo significativo, para a aprendizagem da língua. Não pretendemos discutir as dificuldades que os alunos de língua estrangeira enfrentam ao realizar atividades dessa natureza, uma vez que não dispomos de conhecimentos teóricos suficientes para adentrar nessa questão. Porém, nossa experiência, como professor de FLE, nos mostra que a aprendizagem da competência oral envolve conhecimentos e saberes que vão além do que o professor pode oferecer no contexto de sala de aula. Resta-nos refletir sobre possibilidades promissoras de utilizar o áudio de contos francófonos, como o que utilizamos no presente estudo, para promover um ambiente que incite os alunos à compreensão e à expressão da linguagem oral.

A partir do terceiro bloco de questões, referente à compreensão escrita, observamos um maior envolvimento dos alunos. Entregamos o conto para a leitura e, no exercício, perguntamos sobre a importância da imagem (*cf.* anexo b) e do resumo para a construção dos sentidos do texto. Pudemos identificar que todos consideraram esses elementos como recursos que facilitaram a leitura.

Exemplo 9: *“Oui. Parce que l’image et le résumé illustre le conte et introduise la message”¹⁵ (sic.)*

Notemos no exemplo 9, que o aluno considera os elementos paratextuais como recursos importantes para a compreensão do conto. Ressaltamos que no momento em que o leitor considera a imagem em sua leitura ele está realizando tradução intersemiótica, ou seja, a figura suscita no leitor a formulação de hipóteses sobre a narrativa e com a leitura do resumo, ele pode confirmá-las e/ou descartá-las, antes mesmo de fazer a leitura do texto completo do conto. Essa estratégia de leitura se mostrou eficaz no processo de leitura/tradução por tratar-se de uma forma que o

¹⁵ “Sim, porque a imagem e o resumo ilustram o conto e introduzem a mensagem do texto” [tradução nossa]

leitor/tradutor tem de antecipar a mensagem e realizar o seu trabalho já conhecendo o assunto que o texto irá abordar.

Nas questões sobre expressão escrita, identificamos mais precisamente que os alunos apresentaram dificuldades para redigir de forma coerente em língua francesa. Sabemos que estamos falando de alunos iniciantes na língua, situação na qual a estrutura linguística e o vocabulário ainda estão sendo apreendidos; entretanto, acreditamos que eles são capazes de organizar as suas ideias de maneira legível em um texto simples, principalmente porque esse grupo é composto por alunos da graduação em letras/francês.

O CECRL (2002) orienta que um aluno na fase inicial de aprendizagem de um idioma, correspondente ao nível A1, deve ser capaz de escrever um texto curto por meio de estruturas que já são familiares. Nesse sentido, no contexto da questão quatorze do exercício de compreensão, solicitamos a escrita de um resumo diferente daquele já proposto (cf. anexo a). Vejamos o exemplo a seguir:

Exemplo 10: *“Très heureux avec tous les belles et perfectionner oeuvres, Papabondieu a pris de l’argile et de créer un être humain. Mais comme il jouait et l’espace vital de terrain très rapide, Dieu son attitude, et divisé dans parties de notre créature, en indiquant le nom et d’une femelle, et l’autre le nom et le sexe masculin” (sic.)*

O exemplo 10 demonstra a dificuldade dos alunos na escrita quando se tratam, principalmente, das concordâncias entre pessoas e verbos, substantivos e adjetivos. O aluno não conseguiu escrever um resumo da narrativa de modo legível, o que nos leva a crer que falta em nosso aprendiz não o vocabulário, uma vez que para fazer um resumo ele dispõe das palavras contidas no próprio texto de partida, mas lhe falta reflexão no processo de escrita. O aluno parece “jogar” as palavras no papel sem se importar com a construção semântica da frase.

Essa atitude nos faz refletir, enquanto professores e/ou pesquisadores de FLE, sobre o ambiente de sala de aula como espaço que exerce influência na prática da linguagem. Devemos nos preocupar em realizar práticas pedagógicas que contribuam para a produção textual, tentando sanar, se não amenizar, dificuldades no uso lexical e na organização de orações coesas e coerentes.

É certo que essas dificuldades na escrita da língua estrangeira, principalmente em se tratando do trabalho com tradução, advém da competência linguística em língua materna e esse fato remonta para questões mais amplas do processo de ensino, como a formação desse aluno/leitor enquanto usuário da língua portuguesa.

No bloco de questões referentes à descoberta intercultural, observamos a seguinte resposta:

Exemplo 11: *“Le Haiti est un pays très pauvre et récemment j’ai été victime de un tremblement de terre”¹⁶ (sic.)*

Notemos no exemplo 11 a falha de comunicação do trecho *“j’ai été victime”*, que quer dizer “eu fui vítima”. Sabemos que o aluno não foi vítima de um terremoto e que ele, na verdade, quer falar sobre o Haiti. Este aluno representa o grupo A, que lembra do Haiti como o país que sofreu com um terremoto de grande magnitude, em janeiro de 2010. Essa informação nos direcionou, em sala de aula, a um debate sobre a relação Haiti e Brasil e aos desastres provocados pela natureza.

A partir dessa discussão, outros assuntos foram levantados, como o turismo e as belezas naturais de ambos os países, bem como questões econômicas e sociais, a exemplo da distribuição de renda e da falta de incentivo ao crescimento educacional. Nesse sentido, a leitura do conto *Les moitiés* atingiu o nosso objetivo de promover a descoberta intercultural.

¹⁶ “O Haiti é um país pobre que recentemente eu fui vítima de um terremoto” [tradução nossa]

O grupo A, por tratar-se de professores de FLE em formação, nos direcionou à reflexões sobre o contexto da graduação Letras/Francês. Primeiramente, ressaltamos a dificuldade que esses alunos enfrentam na aprendizagem da língua. Como vimos, esse grupo é formado por alunos que estão tendo o primeiro contato com a língua francesa e que pretendem ensiná-la. Dessa forma, a prática do professor nesse ambiente deve promover uma aprendizagem múltipla, que desenvolva inúmeros saberes. É preciso que os alunos sejam levados à aprender a língua e à refletir sobre o seu papel como futuros professores.

Um segundo ponto a ser posto em questão é a relativo à autonomia desse grupo. Considerando que a noção de autonomia está liagada ao conjunto de atitudes e comportamentos complexos que envolvem inúmeras variáveis, utilizamos o estudo de Lima (2008) para afirmar que, embora os professores de FLE em formação inicial tenham consciência que são responsáveis pela sua aprendizagem, a prática do professor desempenha um papel fundamental nessa formação; suas ações pedagógicas refletem diretamente na construção de um aprendiz autônomo.

3.2.2. Grupo B – Francês I - Escola de Francês/CG

No grupo B foram realizados 10 exercícios de compreensão do conto, o mesmo proposto para o grupo descrito anteriormente. De modo geral, foi possível observar que os alunos compreenderam o texto e todos expressaram as suas interpretações durante o processo de aplicação do exercício.

Inicialmente, antes da entrega do texto escrito, executamos duas vezes o áudio do conto (*cf.* anexo f) e os alunos responderam às questões referentes à compreensão oral (*cf.* anexo e). Observamos que, apesar de acreditarem que não estavam entendendo nada do texto oral, as suas respostas mostraram que 7 participantes acertaram, quase que integralmente, as questões relativas ao título, ao número de vezes que entenderam

as palavras *papabondieu*, *humanité* e *moitiés* e a ordem em que se encontravam algumas das frases do texto. Esse dado revela que a maioria da turma, apesar de afirmar ter dificuldades na compreensão de registros sonoros, teve um desempenho mais satisfatório nas questões de escuta, se comparado à turma do grupo A.

Esses alunos têm por objetivo aprender a língua por razões profissionais, como a realização de cursos de especialização ou mestrado em sua área de estudo, e/ou pessoais, como viagens de turismo a países francófonos. Por essa razão, os participantes afirmaram que buscam, por iniciativa própria, desenvolver melhor a habilidade de escuta através do auxílio do canal de televisão TV5, de filmes e de músicas. Vemos, então, que o hábito de escutar a língua francesa fora do ambiente de sala de aula pode ter influenciado no melhor desempenho desses participantes.

No segundo momento, ainda sem o acesso ao texto escrito, realizamos uma discussão sobre as questões de expressão oral. Perguntamos sobre o tema do conto, solicitamos que reproduzissem a história de forma resumida, buscamos conhecer as opiniões dos envolvidos sobre a narrativa e saber se eles já tinham encontrado a sua alma gêmea. Notamos que os alunos participaram de forma efetiva desse momento e apresentaram, oralmente, as respostas que acreditaram ser convenientes a cada uma das perguntas.

O envolvimento de todos os alunos, mesmo daqueles mais reservados, nos chamou a atenção. Acreditamos que a nossa proposta de trabalho, por sair do contexto do livro didático, considerado, muitas vezes, enfadonho, motivou os alunos a participarem da aula e a contribuírem, de maneira significativa, para a produção de dados para a nossa pesquisa.

Em seguida, entregamos o texto escrito do conto e solicitamos a leitura silenciosa. A partir desse momento, os alunos deveriam responder, no exercício, as questões do bloco de compreensão escrita, expressão escrita e descoberta intercultural.

O exercício continha uma questão sobre a relação intertextual do conto. Com essa pergunta, buscamos conhecer qual a experiência de leitura dos nossos sujeitos e se eles seriam capazes de ver a semelhança do texto literário proposto com outros textos. Com a exceção de um aluno que não respondeu, os demais identificaram que o conto *Les moitiés* fala da criação do mundo e que se assemelha ao livro bíblico de gênesis. Tínhamos a expectativa de alguém relacionar o conto haitiano a alguma das muitas lendas indígenas que temos em nossa cultura, mas isso não aconteceu.

Gostaríamos de suscitar a relevância de fazer o aluno conhecer os textos escritos que fazem parte da história cultural do nosso povo, como as lendas indígenas e as histórias africanas. É nesse sentido que a nossa proposta de trabalho com o conto africano de diáspora pretende vincular o estudo da língua francesa aos conhecimentos culturais envolvidos e fazer o aluno de FLE refletir sobre outro e sobre si mesmo.

Na terceira parte do exercício, referente à expressão escrita, pedimos que os alunos, com base na sua interpretação do texto, explicassem o título *Les moitiés* e sugerissem um novo título. Vejamos o exemplo, a seguir:

Exemplo 12: “O título se refere ao final do conto, explicando porque existem as famosas metades, tão difíceis de ser encontradas”.

Identificamos que o grupo B não apresentou dificuldades quanto à compreensão da relação título e texto. Percebemos, a partir do exemplo acima, que o aluno/leitor destaca que *Les moitiés* é uma referência ao final do conto, quando *Papabondieu* dividiu o ser humano em duas partes. O exemplo mostra que o aluno remete sua resposta ao

último parágrafo do texto, onde fala sobre a dificuldade que todo ser humano tem de encontrar a sua metade.

Sobre a sugestão de um novo título, notemos os exemplos:

Exemplo 13: “La création”.¹⁷

Exemplo 14: “Le rendez-vous”.¹⁸

Exemplo 15: “”L’amour!”¹⁹

Sabemos que o título, de acordo com Barthes (2008), é o aperitivo da leitura, cuja função é despertar no leitor o interesse de saborear o texto literário. Vemos nos exemplos acima que os alunos sugeriram os novos títulos de acordo com a interpretação que cada um realizou da mensagem central do texto. Por um lado, o exemplo 13 demonstra que a criação do mundo é o tema principal do conto e escolhe o título “A criação” como expressão que anuncia a narrativa. De fato, a temática da criação está explícita em todo o texto e acreditamos que esta seria uma sugestão válida para um novo título, uma vez que o leitor teria uma visão geral sobre o conteúdo do conto.

Por outro lado, os exemplos 14 e 15 sugerem títulos que estão ligados a uma temática implícita. Ou seja, quando o aluno propõe o título “O encontro” o leitor constrói hipóteses sobre o texto que só poderão ser confirmadas/descartadas após a leitura integral do conto. Em *Les moitiés*, após a separação da criatura em macho e fêmea, cada um se põe a correr e passa a procurar a metade que lhe foi arrancada. Dessa forma, o encontro, de fato, não acontece e fica a cargo do leitor interpretar “o encontro” segundo as suas experiências e expectativas. Da mesma forma, o exemplo 15 sugere o título “O amor!”. Este termo não é citado em nenhum momento do texto, no entanto, acreditamos que quando se fala da relação entre homem e mulher que buscam se encontrar e serem

¹⁷ “A criação” [tradução nossa]

¹⁸ “O encontro” [tradução nossa]

¹⁹ “O amor!” [tradução nossa]

felizes, lembramos do termo alma gêmea, que por conseguinte, nos remete á temática do amor.

Propomos, no momento da descoberta intercultural, uma questão para os alunos apresentarem quais as semelhança/diferenças que observam entre Haiti e Brasil. Observamos que 1 aluno não respondeu e outro afirmou não identificar nenhum aspecto de semelhança/diferença entre esses países. Os outros 8 alunos apontaram, principalmente, a crença da criação do mundo e a religião cristã como fatores que ora se assemelham, ora de diferenciam. Vejamos:

Exemplo 16: “Acho que é um país com crenças diferentes do Brasil, mas que tem uma explicação ‘sobrenatural’ para os fatos da vida, assim como no Brasil.”

Notemos que o aluno afirma que o Haiti possui crenças diferentes das nossas, entretanto, em ambos os países, é possível encontrar textos que apresentam explicações sobrenaturais para acontecimentos do cotidiano. Queremos chamar a atenção para este fato como uma das principais características dos contos africanos que conhecemos. Esse dado nos mostra que o aluno reconhece que em nossa cultura, marcada fortemente pela influência indígena e africana, nós temos textos literários que apresentam explicações fantásticas para fatos do dia a dia.

A leitura e análise dos dados do grupo B apontou para a discussão de dois aspectos importantes dentro do contexto de formação de usuários da língua: o primeiro refere-se ao desenvolvimento das habilidades orais e o segundo é relativo à educação intercultural como mecanismo para uma aprendizagem que preze por uma relação dialógica entre as culturas.

Vimos que o desempenho das competências orais desse grupo foi mais satisfatório em relação ao grupo A. Não sabemos se os professores em formação inicial têm a sua disposição os mesmos recursos de TV, vídeo e áudio que os alunos da escola

de língua francesa possuem. No entanto, acreditamos que a familiarização com a escuta de documentos sonoros autênticos na língua alvo pode ter influenciado de forma positiva no desempenho das habilidades relativas à linguagem oral.

Sobre a educação intercultural, ressaltamos que a aula de língua estrangeira é um espaço favorável a esta prática. É imprescindível que o aprendiz de FLE veja que não há hierarquia entre as culturas da língua estrangeira e da língua materna. Para isso, o desenvolvimento da competência intercultural em sala de aula propicia o conhecimento de valores próprios e alheios, importantes para a formação de um cidadão consciente e mais reflexivo, capaz de reconhecer a si mesmo e ao outro, como sujeitos sociais participantes de culturas distintas.

3.2.3. Grupo C – Francês I - Proficiência/UFCG

O grupo C colaborou com a realização de 22 exercícios de compreensão do texto. Para esse grupo, o exercício foi restrito às questões de leitura e se diferenciou dos outros dois contextos, por tratar-se de uma disciplina que tem objetivos específicos em relação ao desenvolvimento da competência de compreensão escrita.

Iniciamos a aplicação de nossa proposta com a entrega do material escrito do texto e solicitamos a realização de uma leitura silenciosa; reproduzimos o áudio do conto (*cf.* anexo f), não para o desenvolvimento de habilidades orais, mas como recurso de auxílio à interpretação textual. Em seguida, entregamos o exercício de compreensão escrita e os alunos iniciaram a resolução do mesmo.

Como sabemos, o texto descreve a criação do mundo e o momento em que Deus dá vida à humanidade como uma criatura andrógena, que possui características físicas bizarras. Buscamos conhecer se os alunos entenderam essa passagem do texto, solicitando que descrevessem as características da humanidade, antes da separação em

machos e fêmeas. Apenas 5 alunos entenderam que a humanidade possuía duas cabeças, quatro braços, quatro pernas e um abdômen; os demais 17 alunos/leitores fizeram uma descrição diferente do texto, não compreenderam essa passagem do conto e/ou não apresentaram uma resposta satisfatória para essa questão.

Exemplo 17: “Apenas terra, oceanos, rios, animais com a natureza mais preservada... uma paisagem maravilhosa o homem transforma todo o meio ambiente e sua reação é degradadora.”

Vemos que o exemplo acima demonstra que o leitor não entendeu o que solicitamos e não apresentou uma descrição que conferisse com as características da criatura. A resposta demonstra ainda que o aluno fugiu da ideia do texto, abordando o tema da preservação da natureza e da ação do homem sobre o meio ambiente.

Dados como esse foram recorrentes durante a análise de todos os documentos coletados no grupo C. Vimos que os alunos tendem a não obedecer ao que foi solicitado na questão e apresentam respostas que fogem à temática do texto. Isso nos mostra a dispersão do aluno de proficiência durante a aplicação da nossa proposta em sala de aula. Atitudes desse tipo não favorecem o desenvolvimento da aprendizagem na língua e dificulta o trabalho do professor no objetivo de realizar práticas pedagógicas eficientes.

Visamos conhecer a compreensão dos alunos sobre o final da história e como eles entenderam a mensagem que o texto pretendeu passar. Verificamos que 17 repostas falaram da necessidade do ser humano em encontrar uma pessoa que lhe complete, que seja a sua metade. O exemplo 18, a seguir, é representativo desse grupo:

Exemplo 18: “Que homem e mulher formam um só ser, diferentes, mas que se completam.”

Concordamos com a opinião apresentada e vimos que a mensagem central do conto foi apreendida pelos sujeitos. Acreditamos que o êxito do grupo na compreensão do sentido geral da mensagem está ligado a uma estratégia de leitura utilizada com frequência no contexto da aula de proficiência: a identificação da temática central do

texto. O ambiente de aprendizagem da língua francesa com o objetivo específico de leitura busca formar um leitor autônomo, que seja capaz de utilizar técnicas que favoreçam o processo de compreensão de uma mensagem. Dessa forma, verificamos que, por um lado, o desenvolvimento de estratégias de leitura em aula de FOS é importante para a eficácia da tarefa do leitor de língua estrangeira que precisa, primeiramente, partir de uma compreensão global do sentido do texto, não se preocupando em entender todas as palavras do mesmo.

Por outro lado, identificamos 5 alunos que não entenderam a mensagem do conto e apresentaram respostas que divergem do sentido original da narrativa.

Exemplo 19: “As pessoas devem sempre buscar a Deus e a felicidade e não apenas correr.”

O exemplo acima revela uma interpretação que vai além do que o texto propõe. O aluno entende que o ser humano precisa buscar a Deus e não cita a busca pela sua metade, ou alma gêmea, como parte importante para encontrar a felicidade.

Para identificarmos se os alunos da proficiência tinham compreendido o conto como um todo, solicitamos a escrita de um resumo, diferente daquele já proposto no texto (cf. anexo a). Observamos que, dentre os 22 participantes, com a exceção de 6 que deixaram essa questão em branco, os demais 16 alunos demonstraram, de modo geral, dificuldades de expressão escrita na língua materna. Vejamos o exemplo, a seguir:

Exemplo 20: “Deus (papabondieu) cria um ser p/ povoar a terra, este c/ 4 braços, 4 pernas, duas cabeças, dois sexos e um ventre. Mas este não se movimenta bem, é ruidoso e não usa bem as pernas ou braços. Papabondieu corta-o ao meio, surgem o macho e fêmea, cada um c/ 1 cabeça, 2 braços duas pernas. Parte do abdômen e este pode correr bem.” (sic.)

Um resumo tem a função de sintetizar, com fidelidade, as ideias ou fatos que estão presentes no texto. Notemos que o aluno revela ter entendido as características físicas da criatura andrógena que *Papabondieu* criou. Entretanto, o resumo torna-se confuso a partir do momento que antecede a criação da humanidade em macho e fêmea.

Vemos que há a repetição do pronome demonstrativo “este”, utilizado de modo inadequado nas frases. Há também a utilização de abreviações para as preposições “para” e “com”, o que não é conveniente no texto formal acadêmico. O final do resumo não apresenta uma ideia coerente e o aluno demonstra não ter compreendido essa passagem do texto.

Constatamos que as dificuldades apresentadas vão além da habilidade de leitura e compreensão do conto. O exemplo 20 mostra que a elaboração de um resumo é uma atividade complexa que envolve critérios de interpretação, capacidade de síntese, organização coerente e redação clara das ideias principais do texto; o que observamos não ter acontecido no resumo acima. Vejamos outro exemplo:

Exemplo 21: “Papabondieu criou a humanidade e havia criatura andrógenas, ele criou fêmeas e machos que podem se completar, mas isso é questão de sorte.” (*sic.*)

Vemos nesse exemplo a dificuldade da escrita em língua materna de maneira mais acentuada. O leitor de um resumo como este não conseguirá identificar a mensagem que o texto pretende passar. Por essa razão, ressaltamos que o ato de ler e compreender um texto envolve a capacidade do aluno em conseguir transmitir a mensagem de modo claro. É nesse sentido que retomamos a afirmação de Coste (2002) quando se refere à competência comunicativa estar relacionada não só à habilidade linguística, mas à habilidade textual, de discurso e os conhecimentos de mundo.

A análise do grupo C suscitou alguns questionamentos sobre a formação desse leitor na língua materna e sobre o posicionamento do professor de FLE diante desses dados. Quais experiências de leitura o profissional que se encontra na pós-graduação possui? E como o professor de Francês Língua Estrangeira deve direcionar a aprendizagem do novo idioma, se é visível verificar a existência de uma deficiência linguística na LM? Esses questionamentos orientam para a importância de continuarmos

a realização de estudos que visem à formação de alunos/leitores mais competentes na LE e, sobretudo, na sua língua materna.

CONCLUSÕES

Finalizamos a presente pesquisa afirmando que a nossa proposta de aplicar para alunos iniciantes uma atividade de tradução como exercício de leitura e apreciação literária foi realizada de modo satisfatório.

Ao longo do nosso estudo tivemos o objetivo de mostrar que essa atividade é uma estratégia eficaz na leitura de um texto literário francófono e que permite ao aluno, mesmo em se tratando de alunos iniciantes na língua de partida, participar de um momento que instiga a comunicação intercultural e a aquisição e aperfeiçoamento de ambas as línguas envolvidas.

Os resultados nos mostraram que a tradução estimulou os participantes envolvidos a considerar a importância da carga semântica das palavras dentro do seu contexto de utilização, tanto na língua de partida como na língua de chegada; contribuiu também para fazê-los refletir sobre as questões interculturais referentes à relação Brasil e Haiti e, sobretudo, favoreceu a formação de leitores mais proficientes, que ultrapassam a leitura da palavra e consideram os aspectos contextuais no processo da compreensão escrita.

Durante a análise levantamos a discussão de vários aspectos importantes inerentes ao processo de ensino/aprendizagem do Francês Língua Estrangeira, no entanto, destacamos em nossa conclusão as seguintes questões: o trabalho com o texto literário francófono em aula de língua, a tradução como ferramenta de leitura e interpretação textual e o papel do professor e do aluno no contexto de ensino/aprendizagem de FLE.

É visível que o uso da literatura em aula de língua tem se consolidado no contexto de FLE de forma significativa, uma vez que a discussão sobre essa associação vem sendo, de modo crescente, objeto de inúmeros debates e estudos. A nossa pesquisa se propôs a apresentar uma proposta de trabalho com o texto literário, de forma que o seu uso não se restringisse a um estudo reducionista de aspectos gramaticais. Destacamos a importância de levar a literatura para dentro da sala de aula, não como mero pretexto, mas como uma possibilidade para o aluno de todos os níveis de aprendizagem, em nosso caso o aluno iniciante em FLE, ter contato com a língua e a cultura francófona num contexto real de utilização.

Em relação à atividade de tradução associada ao texto literário, retomamos as orientações de Séoud (2003), sobre fazer do ambiente de sala de aula o momento propício para tornar o aluno leitor e autor de literatura. Assim, concordamos que o processo tradutório mostra-se como o verdadeiro espaço de produção de literatura, onde ocorre o desenvolvimento de inúmeros saberes, sobretudo, a aprendizagem da leitura e escrita na língua alvo e na língua materna.

Vimos que a ferramenta de tradução favorece a leitura e a compreensão do texto literário, mas é preciso conscientizar o leitor/tradutor da importância do seu papel dentro desse processo. A maior dificuldade do trabalho de tradução é, de fato, encontrar na língua materna expressões e equivalências textuais que possuam o mesmo valor semântico da língua estrangeira. Nesse sentido, a tradução pressupõe a realização de um trabalho complexo de reflexão e pesquisa dos aspectos contextuais do texto de partida e a sua transposição para o texto de chegada, como elementos culturais e históricos.

O conto haitiano de expressão francesa, sendo ele literatura africana de diáspora, revelou-se como um espaço propício para a prática do exercício de alteridade.

A educação intercultural tem se mostrado essencial na aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente porque corrobora com a noção de uma educação plurilíngue.

De acordo com Beacco (2008), a educação plurilíngue consiste em fazer o aluno capaz de se apropriar da língua como instrumento importante para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e cultural. A aula de FLE mostra-se, então, como um espaço favorável para despertar no sujeito a curiosidade à diversidade, bem como fomentar a tolerância e o respeito às diferenças.

Os dados apontaram para a discussão de questões como a autonomia dos alunos e a prática de escrita em língua materna. Vemos esses pontos como pilares importantes para a realização de amplos debates e para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor de FLE.

Portanto, concluímos que para desenvolver em nosso aluno habilidades mais eficazes referentes à competência escrita e a capacidade tradutória, faz-se necessário refletir mais detidamente sobre o papel do professor em sala de aula. Ele deve, dentre tantos aspectos a discutir, orientar para as variáveis de produção e recepção que interferem no processo de compreensão de um texto literário. Assim como, ressaltar que todo tradutor é autor do texto de chegada e que através de uma tradução consciente é possível obter resultados mais satisfatórios em sua interpretação e construção dos sentidos, por conseguinte, uma aprendizagem mais eficaz de ambas as línguas envolvidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, M.-C.; SOUCHON, M. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette, 2000.

ALBIR, A. H. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e práticos. In.: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (orgs.) *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p.19-57.

ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A.; *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

AMÂNCIO, I. M. C. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In.: AMÂNCIO, I.M.C.; GOMES, N.L.; JORGE, M.L.S. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ANASTASSIADI, M.-C. *Le conte, un atout pour l'oral*. Le français dans le monde. nº 347, 2006.

ARROJO, R. *Oficina de tradução: A teoria na prática*. São Paulo: Ática, 2007. 85 p.

AUBERT, F. H. *As (in)fideliades da tradução: servidões e autonomia do tradutor*. Campinas: Editora da Unicamp.

BAGNO, M. *Le français et le portugais, langues créoles*. (Conferência) XVII Congresso Nacional de Professores de Francês. Brasília, 2009.

BARBOSA, M. V. *Discurso e Tradução*. Ciclo "Presenças do livro francês no Brasil: traduções, bibliotecas de escritores e manuais de ensino. São Paulo, Casa das Rosas, de 14 a 18 de setembro de 2009. (Inédito)

BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução J. Guinsburg. 4 ed. São Paulo : Perspectiva, 2008.

BEACCO, J-C. *Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue ?* Le français dans le monde. Nº355. Janvier-Février, 2008.

BENJAMIN, W. A tarefa – Renúncia do tradutor. Trad. Susana Kampff Lages. In.: *Clássicos da teoria da Tradução*, vol. 1. Florianópolis: UFSC/NUT, 2001, p.188-215.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador : introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDET, J-F. *Fiction littéraire et apprentissage des langues*. Revue de Didactologie des langues-cultures. ÉLA, nº 115. Paris : Didier, 1999.

BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio: volume 1)

BRASIL ESCOLA. *Vodu*. < acesso em 10/10/2010 > Dispositivo em : <http://www.brasilecola.com/religiao/vodu.htm>

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. [Coordenação da equipe de tradução Ângela M. S. Corrêia e Ida Lúcia Machado]. São Paulo: Contexto, 2008.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Division des Politiques Linguistiques : Strasbourg, 2000.

CONTE-MOI LA FRANCOPHONIE. *Les moitiés*. Un conte de Haïti. < acesso em 10/05/2010 > Dispositivo em : <http://www.conte-moi.net/conte.php?id=36>

COSTA, W. C. O texto traduzido como re-textualização. In.; *Cadernos de Tradução*. nº XVI. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Pós-Graduação em estudos da Tradução. 1996.

CORNAIRE, C.; RAYMOND, P. M. *La production écrite*. Didactiques des langues étrangères. Paris : CLE, 1999.

COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. In.: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (orgs.) *O texto: leitura e escrita*. 3 ed. Campinas: Pontes, 2002. p.12-31.

CUQ, J.P. *Cours de didactique le Français Langue Etrangère et Français Langue Seconde*. PUG. Grenoble, 2003.

_____. *Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003

DE CARLO, M. Quoi traduire ? Comment traduire ? Pourquoi traduire ? In. : CARLO, M. (Org.). *Didactiques des langues et traduction*. Revue de Didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie. ÉLA n° 141. Paris: Didier Érudition, 2006.

DELISLE, J. Les risques de la traduction littérale. In. : *L'enseignement pratique de la traduction*. Beyrouth/Ottawa : Université Saint-Joseph, Faculté des Lettres et des Sciences humaines, École de Traducteurs et d'interprètes /Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2005, p.119-127.

DICTIONNAIRE HACHETTE. *Le Dictionnaire Hachette Encyclopédique Poche*. Coordenação de edição Carola Strang. Paris: Hachette, 2007.

DICIONÁRIO LAROUSSE Francês-português, português-francês: mini. Coordenação editorial José A. Galvez. 1 ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

FERNANDES, M. Trad. *A Megera Domada/William Shakespeare*. Porto Alegre: L&PM, 1998.

FLEURI, R.M. (org.) *Educação intercultural: mediações necessárias*. DP&A, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. *Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GENTZLER, E. *Teorias Contemporâneas da Tradução*. Trad. Marcos Malvezzi. 2 ed. rev São Paulo: Madras, 2009.

GOLÇALVES, H. de A. *Manual de metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: Aver Camp, 2005.

- GÜNAY, V. D. *Le traducteur, un co-auteur*. Le français dans le monde. nº 314, 2001.
- JAMET, B. *La langue médiatrice en classe de F.L.E.* (2003) Acesso em <20/03/10> ; Dispositivo em : <http://www.edufle.net/La-langue-mediatrice-en-classe-de>
- JOUVE, V. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. Campinas: Unesp, 2002. p.17-87.
- KEZEN, S. *Ensino de leitura em língua estrangeira: a contribuição do modelo sociointeracional na construção do conhecimento e do sentido dos textos*. Revista Virtual Partes. ISSN 1678-8419. Ano IV. n. 44 – abril de 2004. < acesso em 25/10/10 > Dispositivo em: <http://www.partes.com.br/ed44/educacao.asp>
- KLEIMAN, A. B.. *Oficina de Leitura* (10ª ed. 2ª reimpresão). 11. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- LEBRUN, M. A literatura no ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE): comprometer-se com convicção. (p. 16-27). In.: PIETRARÓIA, C. C.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs). *Horizontes em Lingüística Aplicada*. Vol. 6, n.1, 2007 – Brasília (DF). Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada/UnB. 200 p.
- LEDERER, M. *La traduction aujourd'hui*. Paris : Hachette, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção magistério – Série Formação do professor).
- LUCINDO, E. S. *Tradução e ensino de línguas estrangeiras*. (2009) Universidade Federal de Santa Catarina. Acesso em <17.09.2009>; Dispositivo em: <http://www.scientiaindustriais.ufsc.br/ensino.pdf>
- LIMA, T. de A. *Um estudo sobre a autonomia de aprendizes de Francês Língua Estrangeira (FLE)*. 100 fls. Monografia (Graduação). Unidade Acadêmica de Letras – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, A., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (orgs). *Gêneros Textuais e Ensino*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.
- MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*. PUF : Paris, 2006. p. 86-119.

MELO-ARAÚJO, K. S. *Compreensão escrita: estratégias de leitura de textos literários em Francês Língua Estrangeira*. 2009. 85f. Monografia (Especialização) – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2009.

PAGEAUX, O. *Le conte em classe de langue (FLE)*. 2005 < Acesso em 30/08/08 > ; Dispositivo em : <http://www.edufle.net/Le-conte-en-classe-de-langue-FLE>

PENNAC, D. *Comme um Roman*. Paris : Gallimard, 1992.

PEYTARD, J. *Littérature et classe de langue: français langue étrangère*. Langues et apprentissage des langues. Paris : Hatier-Crédif, 1982.

_____. *Littérature et communication en classe de langue (F.L.E.)* In. : PAPO, E. ; BOURGAIN, D. *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*. Langues et apprentissage des langues. Paris : hatier-Crédif, 1989.

PIETRARÓIA, C. C.; JOVER-FALEIROS, R.. *Leitura: questões, incongruências e tabus*. (p. 8-12). In.: PIETRARÓIA, C. C.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs). *Horizontes em Lingüística Aplicada*. Vol. 6, n.1, 2007 – Brasília (DF). Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada/UnB. 200p.

PINHEIRO-MARIZ, J. ; ISHIHARA, T. *L'enseignement de la littérature en classe de FLE dans un contexte exolangue*. Letra Viva (UFPB), v. Ed. Esp., p.73-84, 2007.

PINHEIRO-MARIZ, J. *O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)*. 284f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. *Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)*. Revista Eutomia On line. Recife, 2008. p. 522-537.

PRESIDÊNCIA DA REPUBLICA. *Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. < acesso em 18/12/2007 >; Dispositivo em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis>

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. < acesso em 18/12/2009 >; Dispositivo em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

PROPP, V. *Morphologie du conte*. Trad. Fr. Paris : Poétique/Seuil, 1970.

PUCCINI, P. Le "Grand Tour" de la traduction. Pour un parcours interdisciplinaire et interculturelle. In. : DE CARLO, M. (Org). *Didactiques des langues et traduction*. Revue de Didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie. ÉLA n° 141. Paris: Didier Érudition, 2006.

RICHER, J.-J. *Mettre en place des stratégies de lecture*. Le français dans le monde. n° 275, 1995.

SEARA, A. R. *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. Cuadernos del Marques de San Adrián. (2001) < Acesso em 19/05/2009 >; Dispositivo em : http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm

SÉOUD, A. *Pour une didactique de la littérature*. Langues et Apprentissage de Langues. Paris : Didier, 1997.

_____. *Enseigner la littérature : pourquoi pas ?* ENJEUX, n° 56, mars 2003.

SILVA, M.R. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008. p.23-41.

SILVA, R. M. F.; RIDD, M. Tradução consciente: chave mediadora da leitura em língua estrangeira. (p. 56-66) In.: PIETRARÓIA, C. C.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs). *Horizontes em Lingüística Aplicada*. Vol. 6, n.1, 2007 – Brasília (DF). Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada/UnB. 200p.

TAGLIEBER, L. K. A leitura na língua estrangeira. In.: VANDRESEN, P.; BONH, H. I. (orgs). *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. (série didática)

TELLES, J.A. "É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e ensino*. Vol. 5, n°2, 2002.

TORRES, M. H. C.. *L'autre traduit ou la littérature française au Brésil*. Synergies Brésil, n° 7 – 2009, p.91-99.

VINAY, J.P., DARBELNET, J. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris : Didier, 1957.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES / UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO - MESTRADO

LEITURA DE CONTOS FRANCÓFONOS ATRAVÉS DA ATIVIDADE DE TRADUÇÃO LITERÁRIA

QUESTIONÁRIO

1. Perfil do estudante :

Sexo: Feminino Masculino Idade: _____

Profissão: _____

Se estudante, curso: _____ Instituição: _____

2. Aprendizagem da Língua Francesa:

a) Nível de estudos / em horas: _____

Instituição : _____

b) Quais os motivos que o levaram a estudar a Língua Francesa?

c) Quais são suas expectativas em relação ao ensino/aprendizagem da Língua e Literatura Francesa? _____

3. Atividade de leitura literária:

d) Você já estudou em sala de aula algum texto/excerto literário em Língua Francesa?

Sim Não

Se sim, quais? _____

Como? Leitura Estudo do vocabulário Estudo gramatical

Abordagem dos aspectos interculturais Discussão interpretativa

Outras: _____

Que tipo de exercício foi realizado com o texto literário?

Resumo - expressão escrita Resumo - expressão oral

Tradução francês/português Compreensão escrita

Outros : _____

e) Qual sua opinião sobre a leitura literária em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)?

f) Você acredita que a leitura literária é importante para seus estudos em FLE?

Sim Não

Justifique : _____

g) Você já realizou a leitura de alguma obra literária francesa por interesse pessoal?

Sim Não

Se sim, quais? _____

Em francês? Sim Não

Em sua língua materna? Sim Não

4. Atividade de tradução:

h) O que você entende como atividade de tradução em Língua Estrangeira? _____

i) Você já realizou em sala de aula alguma atividade de tradução francês/português?

Sim Não

Explique como aconteceu esse momento: _____

a) Qual sua opinião sobre a atividade de tradução em aula de FLE?

b) Como você considera o exercício de tradução literária em aula de FLE?

Ótimo Bom Regular Ruim

Justifique: _____

c) Sabendo-se que o texto literário é um caminho possível para um diálogo intercultural, você acredita que o exercício de tradução literária proporciona um estreitamento das relações interculturais entre os países francófonos e o Brasil?

Sim Não

Justifique: _____

Obrigada por sua contribuição.

APÊNDICE B – Plano de ação pedagógica – Grupo A

Sequência Didática - Língua Francesa I – Graduação/UFCCG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES / UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO – MESTRADO

LEITURA DE CONTOS FRANCÓFONOS ATRAVÉS DA ATIVIDADE DE TRADUÇÃO LITERÁRIA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

Turma: Língua Francesa I – Graduação Letras/Francês

Carga Horária: 4 horas

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Realizar a leitura do conto haitiano *Les Moitiés* na perspectiva de enfatizar um trabalho fundamentado no desenvolvimento das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, e a competência intercultural.

Objetivos específicos:

- Apresentar a pesquisa e aplicar o questionário de sondagem;
- Expor os tipos de tradução no contexto de ensino/aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE);
- Apresentar a atividade de tradução como uma ferramenta propícia ao desenvolvimento das principais competências em LE, em especial, da compreensão escrita e do intercultural;
- Mobilizar/Sensibilizar os alunos para a leitura do texto literário de expressão francesa - divulgação do site www.conte-moi.net;
- Realizar a leitura silenciosa do conto haitiano *Les Moitiés*;
- Reproduzir o áudio do conto, narrado por Mimi Barthélemy – Desenvolvimento da Compreensão Oral;
- Explorar os elementos linguísticos e visuais do texto para favorecer a construção de sentidos;
- Propor um exercício para verificar a compreensão do conto – Desenvolvimento da Expressão Oral e Compreensão e Expressão Escrita;
- Propor uma atividade escrita de tradução (Francês-Português) do texto literário.

CONTEÚDOS

1. Tradução como estratégia de compreensão escrita;
2. Leitura literária: *Les Moitiés* (Conto do Haiti)
 - 2.1. Estratégias de leitura:
 - Inferências; Construção de hipóteses; Antecipações;
3. Temática abordada: criação do mundo, religião;
4. Cultura / Interculturalidade: relações interculturais: Haiti / Brasil.

MATERIAIS

- Material impresso – fotocópia do conto: *Les Moitiés*;

- Aparelho de reprodução de áudio.

METODOLOGIA

Primeiro Momento: a pesquisa e o questionário.

- Apresentação do trabalho de pesquisa e solicitação aos alunos para responder a primeira parte do questionário de sondagem sobre a atividade de tradução em contexto de ensino/aprendizagem de FLE (30 minutos);

Segundo Momento: Conhecendo um pouco a atividade tradução em Língua Estrangeira (LE).

- Apresentação dos três tipos de tradução em LE (10 minutos);
- Apresentação da atividade de tradução como estratégia de leitura, em especial, a leitura do texto literário (10 minutos);

Terceiro Momento: Leitura Literária.

- Apresentação do site www.conte-moi.net (5 minutos);
- Entrega do exercício de compreensão do texto e escuta do áudio do conto – Desenvolvimento da Compreensão Oral (10 minutos);
- Discussão sobre o áudio do conto – Desenvolvimento da Expressão Oral (10 minutos);
- Entrega do conto *Les Moitiés*: leitura silenciosa do conto (15 minutos);
- Realização do exercício de compreensão do texto – Desenvolvimento da Compreensão Escrita, Expressão Escrita e Descoberta Intercultural (30 minutos).

Quarto Momento: Socialização das interpretações.

- Discussão em grupo sobre as leituras realizadas (20 minutos);
 - Antecipações, confirmação ou negação das hipóteses;
 - Temática abordada;
 - Cultura / Interculturalidade;
 - Relações Interculturais.

Quinto Momento: Atividade de tradução.

- Realização de uma atividade escrita individual de tradução francês-português do texto (60 minutos);
- Solicitação da leitura de alguns dos textos produzidos na atividade de tradução literária (10 minutos);
- Solicitação aos alunos para responder a segunda parte do questionário de sondagem sobre a atividade de tradução em contexto de ensino/aprendizagem de FLE (10 minutos);

REFERÊNCIA

Conte-moi la francophonie. Acesso em : <15/maio/2010>; Dispositivo em: <http://www.conte-moi.net/home.php> ;

Les Moitiés. *Conte-moi la francophonie*. Acesso em : <15/maio/2010>; Dispositivo em: <http://www.conte-moi.net/conte.php?id=36> ;

APÊNDICE B – Plano de ação pedagógica – Grupo A

Exercício de Compreensão do texto

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES / UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO – MESTRADO

**LEITURA DE CONTOS FRANCÓFONOS ATRAVÉS DA ATIVIDADE DE TRADUÇÃO
LITERÁRIA**

Les Moitiés

EXERCICE DE COMPRÉHENSION DU TEXTE:

Classe: Langue Française I – License Lettres/FLE

Compréhension Orale:

1. Quel est le titre du conte ? _____
2. Combien de fois avez-vous entendu les mots suivants ?
 - Papabondieu: _____
 - Humanité: _____
 - Moitiés: _____
3. Dans quel ordre vous avez entendu les phrases suivantes ?
 - () Il s'émerveille de voir, dans les airs, quantité de bêtes à plumes de tout poil.
 - () Il décide alors de créer l'humanité.
 - () Le sixième petit matin de la création, Papabondieu, accoudé au balcon du ciel [...].
 - () Quand on se trompe, c'est la déveine, mais quand on la trouve, c'est le bonheur.
 - () Chacun cherche la moitié qu'on lui a enlevée. Beaucoup la cherchent encore.

Expression Orale:

4. Quel est le thème du conte? Justifiez votre réponse.
5. Faites un résumé du texte.
6. Donnez votre avis à propos de la fin de l'histoire?
7. Vous avez déjà rencontré votre moitié ? Expliquez.

Compréhension Écrite:

8. L'image et le résumé présent dans le texte ont facilité l'interprétation du conte?
Expliquez Pourquoi.

9. Après la lecture du premier paragraphe, est-il possible d'apercevoir un rapport intertextuel?

Oui Non

Avec quel texte? _____

10. Expliquez la fin d'histoire ?

11. Quel est le message central du conte ?

Expression Écrite:

12. Imaginez une fin différente pour le texte?

13. Après la lecture du conte, vous pourriez expliquer le titre?

Quel autre titre vous donneriez au texte? _____

14. Faites un résumé du texte, différent de celui qui est déjà présent.

Découverte Interculturelle:

15. Quelles informations avez-vous sur le Haïti, pays d'origine du conte?

16. Appuyez-vous sur le conte et identifiez les similitudes/différences entre le Haïti et le Brésil?

17. Croyez-vous qu'il y a la bonne moitié pour chaque être humain? Expliquez votre avis.

APÊNDICE C - Plano de ação pedagógica – Grupo B

Sequência Didática - Língua Francesa I – Escola de Francês/CG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES / UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO – MESTRADO

LEITURA DE CONTOS FRANCÓFONOS ATRAVÉS DA ATIVIDADE DE TRADUÇÃO LITERÁRIA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

Turma: Língua Francesa I – Escola de Francês/CG

Carga Horária: 4 horas

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Propor o desenvolvimento das competências em LE, em especial, da compreensão escrita e do intercultural, por meio da leitura e tradução do conto haitiano *Les Moitiés*.

Objetivos específicos:

- Apresentar a pesquisa e aplicar o questionário de sondagem;
- Expor os tipos de tradução no contexto de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (LE);
- Apresentar a atividade de tradução como uma ferramenta propícia ao desenvolvimento das principais competências em LE, em especial, da compreensão escrita e do intercultural;
- Mobilizar/Sensibilizar os alunos para a leitura do texto literário de expressão francesa - divulgação do site www.conte-moi.net;
- Realizar a leitura silenciosa do conto haitiano *Les Moitiés*;
- Reproduzir o áudio do conto, narrado por Mimi Barthélemy – Desenvolvimento da Compreensão Oral;
- Explorar os elementos linguísticos e visuais do texto para favorecer a construção de sentidos;
- Propor um exercício para verificar a compreensão do conto – Desenvolvimento da Expressão Oral e Compreensão e Expressão Escrita;
- Propor uma atividade escrita de tradução (Francês-Português) do texto literário.

CONTEÚDOS

1. Tradução como estratégia de compreensão escrita;
2. Leitura literária: *Les Moitiés* (Conto do Haiti)
 - 2.1. Estratégias de leitura:
 - Inferências; Construção de hipóteses; Antecipações;
3. Temática abordada: criação do mundo, religião;
4. Cultura / Interculturalidade: relações interculturais: Haiti / Brasil.

MATERIAIS

- Material impresso – fotocópia do conto: *Les Moitiés*;
- Aparelho de reprodução de áudio.

METODOLOGIA

Primeiro Momento: a pesquisa e o questionário.

- Apresentação do trabalho de pesquisa e solicitação aos alunos para responder a primeira parte do questionário de sondagem sobre a atividade de tradução em contexto de ensino/aprendizagem de FLE (30 minutos);

Segundo Momento: Conhecendo um pouco a atividade tradução em Língua Estrangeira (LE).

- Apresentação dos tipos de tradução em LE (10 minutos);
- Apresentação da atividade de tradução como estratégia de leitura, em especial, a leitura do texto literário (10 minutos);

Terceiro Momento: Leitura Literária.

- Apresentação do site www.conte-moi.net (5 minutos);
- Entrega do exercício de compreensão do texto e escuta do áudio – Desenvolvimento da Compreensão Oral (10 minutos);
- Discussão sobre o áudio do conto – Desenvolvimento da Expressão Oral (10 minutos);
- Entrega do conto *Les Moitiés*: leitura silenciosa do conto (15 minutos);
- Realização do exercício de compreensão do texto – Desenvolvimento da Compreensão Escrita, Expressão Escrita e Descoberta Intercultural (30 minutos).

Quarto Momento: Socialização das interpretações.

- Discussão em grupo sobre as leituras realizadas (20 minutos);
 - Antecipações, confirmação ou negação das hipóteses;
 - Temática abordada;
 - Cultura / Interculturalidade;
 - Relações Interculturais.

Quinto Momento: Atividade de tradução.

- Realização de uma atividade escrita individual de tradução francês-português do texto (60 minutos);
- Solicitação da leitura de alguns dos textos produzidos na atividade de tradução literária (10 minutos);
- Solicitação aos alunos para responder a segunda parte do questionário de sondagem sobre a atividade de tradução em contexto de ensino/aprendizagem de FLE (10 minutos);

REFERÊNCIA

Conte-moi la francophonie. Acesso em : <15/maio/2010>; Dispositivo em: <http://www.conte-moi.net/home.php> ;
Les Moitiés. *Conte-moi la francophonie*. Acesso em : <15/maio/2010>; Dispositivo em: <http://www.conte-moi.net/contes.php?id=36> ;

APÊNDICE C - Plano de ação pedagógica – Grupo B

Exercício de compreensão do texto

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES / UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO – MESTRADO

LEITURA DE CONTOS FRANCÓFONOS ATRAVÉS DA ATIVIDADE DE TRADUÇÃO LITERÁRIA

Les Moitiés

EXERCICE DE COMPRÉHENSION DU TEXTE:

Classe: Langue Française I – Cours de FLE

Compréhension Orale:

1. Quel est le titre du conte ? _____
2. Combien de fois avez-vous entendu les mots suivants ?
 - Papabondieu: _____
 - Humanité: _____
 - Moitiés: _____
3. Dans quel ordre vous avez entendu les phrases suivantes ?
 - () Il s'émerveille de voir, dans les airs, quantité de bêtes à plumes de tout poil.
 - () Il décide alors de créer l'humanité.
 - () Le sixième petit matin de la création, Papabondieu, accoudé au balcon du ciel [...].
 - () Quand on se trompe, c'est la déveine, mais quand on la trouve, c'est le bonheur.
 - () Chacun cherche la moitié qu'on lui a enlevée. Beaucoup la cherchent encore.

Expression Orale:

4. Quel est le thème du conte? Justifiez votre réponse.
5. Faites un résumé du texte.
6. Donnez votre avis à propos de la fin de l'histoire?
7. Vous avez déjà rencontré votre moitié ? Expliquez.

Compréhension Écrite:

8. L'image et le résumé présent dans le texte ont facilité l'interprétation du conte? Expliquez Pourquoi.
-
-

9. Après la lecture du premier paragraphe, est-il possible d'apercevoir un rapport intertextuel?

Oui Non

Avec quel texte? _____

10. Expliquez la fin d'histoire ?

11. Quel est le message central du conte ?

Expression Écrite:

12. Imaginez une fin différente pour le texte?

13. Après la lecture du conte, vous pourriez expliquer le titre?

Quel autre titre vous donneriez au texte? _____

14. Faites un résumé du texte, différent de celui qui est déjà présent.

Découverte Interculturelle:

15. Quelles informations avez-vous sur le Haïti, pays d'origine du conte?

16. Appuyez-vous sur le conte et identifiez les similitudes/différences entre le Haïti et le Brésil?

17. Croyez-vous qu'il y a la bonne moitié pour chaque être humain? Expliquez votre avis.

APÊNDICE D – Plano de ação pedagógica – Grupo C

Sequência Didática - Língua Francesa I – Proficiência/UFCG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES / UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO – MESTRADO

LEITURA DE CONTOS FRANCÓFONOS ATRAVÉS DA ATIVIDADE DE TRADUÇÃO LITERÁRIA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

Turma: Língua Francesa I Proficiência (Pós-graduação) – Extensão Universitária

Carga Horária: 4 horas

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Realizar a leitura do conto haitiano *Les Moitiés* na perspectiva de enfatizar a tradução literária como ferramenta para o processo de compreensão escrita.

Objetivos específicos:

- Apresentar a pesquisa e aplicar o questionário de sondagem;
- Expor as principais teorias de tradução no contexto de ensino/aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE);
- Apresentar a atividade de tradução como uma ferramenta propícia a compreensão escrita;
- Mobilizar/Sensibilizar os alunos para a leitura do texto literário de expressão francesa - divulgação do site www.conte-moi.net;
- Realizar a leitura silenciosa do conto haitiano *Les Moitiés*;
- Explorar os elementos linguísticos e visuais do texto e reproduzir o áudio do conto, narrado por Mimi Barthélemy, como estratégia para favorecer a construção de sentidos;
- Propor um exercício escrito para verificar a compreensão do conto;
- Propor uma atividade escrita de tradução (Francês-Português) do texto literário.

CONTEÚDOS

1. Tradução como estratégia de compreensão escrita;
2. Leitura literária: *Les Moitiés* (Conto do Haiti)
 - 2.1. Estratégias de leitura:
 - Inferências; Construção de hipóteses; Antecipações.

MATERIAIS

- Material impresso – fotocópia do conto: *Les Moitiés*;
- Aparelho de reprodução de áudio.

METODOLOGIA

Primeiro Momento: a pesquisa e o questionário.

- Apresentação do trabalho de pesquisa e solicitação aos alunos para responder a primeira parte do questionário de sondagem sobre a atividade de tradução em contexto de ensino/aprendizagem de FLE (30 minutos);

Segundo Momento: Conhecendo um pouco a atividade de tradução em Língua Estrangeira (LE).

- Apresentação das principais teorias de tradução em LE (10 minutos);
- Apresentação da atividade de tradução como estratégia de leitura, em especial, a leitura do texto literário (10 minutos);

Terceiro Momento: Leitura Literária.

- Apresentação do site www.conte-moi.net (10 minutos);
- Entrega do conto *Les Moitiés*.
 - inferências e levantamento de hipóteses a partir dos elementos textuais. (5 minutos)
 - Leitura silenciosa do conto. (20 minutos)
 - Escuta do áudio do conto *Les Moitiés*, narrado por Mimi Barthélemy. (5 minutos)
- Entrega do exercício escrito de verificação da compreensão do conto. (30 minutos)

Quarto Momento: Socialização das interpretações.

- Discussão em grupo sobre as leituras realizadas (20 minutos);
 - Antecipações, confirmação ou negação das hipóteses;
 - Temática abordada;
 - Cultura / Interculturalidade;
 - Relações Interculturais.

Quinto Momento: Atividade de tradução.

- Realização de uma atividade escrita individual de tradução francês-português do texto (60 minutos);
- Solicitação da leitura de alguns dos textos produzidos na atividade de tradução literária (10 minutos);
- Solicitação aos alunos para responder a segunda parte do questionário de sondagem sobre a atividade de tradução em contexto de ensino/aprendizagem de FLE (10 minutos).

REFERÊNCIA

Conte-moi la francophonie. Acesso em : <15/maio/2010>; Dispositivo em: <http://www.conte-moi.net/home.php> ;
Les Moitiés. *Conte-moi la francophonie*. Acesso em : <15/maio/2010>; Dispositivo em: <http://www.conte-moi.net/contes.php?id=36> ;

APÊNDICE D – Plano de ação pedagógica – Grupo C

Exercício de compreensão do texto

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES / UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO – MESTRADO

**LEITURA DE CONTOS FRANCÓFONOS ATRAVÉS DA ATIVIDADE DE TRADUÇÃO
LITERÁRIA**

Les Moitiés

EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO ESCRITA:

Turma: Língua Francesa Proficiência (Pós-graduação) – Extensão Universitária

1. Que hipóteses você conseguiu levantar sobre o tema do conto a partir da leitura do título?

Você confirmou/negou suas hipóteses? Justifique. _____

2. A imagem e o resumo presentes no texto contribuíram para a sua interpretação do conto? Explique.

3. Em sua opinião, qual o tema do conto? Justifique com uma passagem do texto.

4. Após a leitura do primeiro parágrafo você consegue identificar alguma relação intertextual?

Sim Não

Com qual texto? _____

5. Como você compreende o final da história?

6. Que mensagem o conto pretende passar?

7. Descreva outro final para o conto estudado?

8. Descreva as características físicas da humanidade antes da separação em machos e fêmeas? Qual sua opinião sobre este aspecto?

9. Após a leitura do conto, como você explica o título?

Que outro título você daria ao texto? _____

10. Faça um resumo do texto.

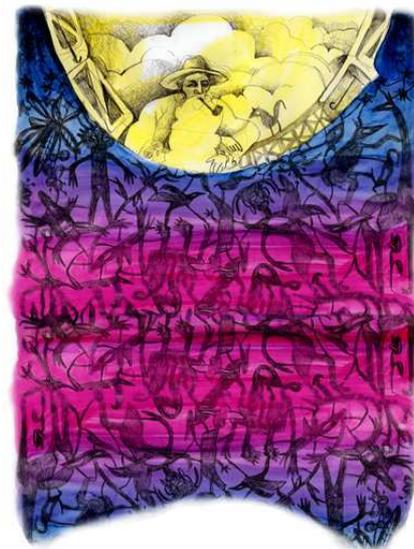
ANEXOS

ANEXO A – Conto *Les moitiés*

LES MOITIÉS

Un conte de Haïti

Illustration : Marie-Denise Douyon



RÉSUMÉ

Après avoir créé la terre et les océans, Papabondieu, crée l'humanité. Il prend de l'argile, modèle deux têtes et un ventre, quatre bras, quatre jambes et deux sexes. L'humanité fraîchement créée se met à rouler à grand fracas, mais la vitesse avec laquelle la créature androgyne se reproduit le laisse pantois...

Texte du conte

Le sixième petit matin de la création, Papabondieu, accoudé au balcon du ciel, considère avec une certaine satisfaction les étoiles, innombrables loupiotes qui s'éteignent au lever du jour.

Papabondieu trouve que tout cela est bon.

Il baisse les yeux et admire les océans, les fleuves, les lacs qui regorgent de bêtes à écailles, de dauphins et autres mammifères colossaux et microscopiques. Il admire de même, la terre toute égaillée de bêtes à cornes, de bêtes à poils gigantesques et minuscules. Il s'émerveille de voir, dans les airs, quantité de bêtes à plumes de tout poil.

Papabondieu trouve que tout cela est bon.

Il décide alors de créer l'humanité. Il prend de l'argile et fait trois boules, deux petites pour deux têtes et une grosse pour un ventre. Avec un long boudin, il fait quatre bras et quatre jambes. Il rassemble le tout auquel il donne deux sexes, comme pour la vanille, et il pose cette créature androgyne sur le sol.

L'humanité fraîchement créée se met à rouler à grand fracas, s'appuyant tantôt sur les mains tantôt sur les pieds. Papabondieu arrive à supporter ce vacarme car il a une grande capacité de concentration, mais la vitesse avec laquelle la créature androgyne se reproduit le laisse pantois. Il est à craindre qu'au rythme où ça va, il n'y aura, d'ici peu, plus de place pour tout ce monde sur terre. Papabondieu ne fait ni une ni deux, il dégaine sa machette et.... raaaa, coupe son œuvre en deux moitiés.

Pour la première fois, l'humanité divisée en mâle et femelle se retrouve debout sur ses pieds, et se met aussitôt à courir, courir, courir. Où va-t-elle et, grand dieu, que cherche-t-elle ?

Chacun cherche la moitié qu'on lui a enlevée. Beaucoup la cherchent encore. Il y a tant de monde sur terre que ce n'est pas chose facile de tomber sur la bonne moitié. Quand on se trompe, c'est la déveine, mais quand on la trouve, c'est le bonheur.

ANEXO B – Imagem: Ilustração do conto *Les moitiés*

LES MOITIÉS

Un conte de Haïti

Illustration : Marie-Denise Douyon



