



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE LETRAS

TRADUÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO EM AUDIODESCRIÇÕES
BILÍNGUES PARA ALUNOS DE ESPANHOL COMO SEGUNDA LÍNGUA

VICTORIA DANKA LIMA DAS GRAÇAS

Rio de Janeiro

2023

VICTORIA DANKA LIMA DAS GRAÇAS

TRADUÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO EM AUDIODESCRIÇÕES
BILÍNGUES PARA ALUNOS DE ESPANHOL COMO SEGUNDA LÍNGUA

Monografia submetida à Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito
parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras
Português/Espanhol.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Flávia Ferreira dos Santos

Rio de Janeiro

2023

FOLHA DE AVALIAÇÃO

VICTORIA DANKA LIMA DAS GRAÇAS

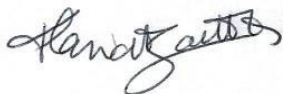
DRE: 116158838

**TRADUÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO EM AUDIODESCRIÇÕES
BILÍNGUES PARA ALUNOS DE ESPANHOL COMO SEGUNDA LÍNGUA**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras Português/Espanhol.

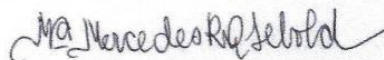
Data de avaliação: 10 / 7 / 2023

Banca Examinadora:



NOTA: 10,0

Presidente da Banca Examinadora
Prof.^a Dra. Flavia Ferreira dos Santos (orientadora)
Universidade Federal do Rio de Janeiro



NOTA: 10,0

Prof.^a Dra. Maria Mercedes Riveiro
Quintans Sebold (Leitor Crítico)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

MÉDIA: 10,0

FICHA CATALOGRÁFICA

Dedico esse trabalho à minha família (de sangue e de vida), principalmente à minha mãe (*in memoriam*), ao meu pai, aos meus irmãos, à minha avó Alzira e à minha tia Neide. Não há nada sem vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe. Sou semente dos seus ensinamentos e do seu amor. Disse sabiamente Galeano que a morte é uma mentira. É verdade. Você está viva em cada pedaço dessa história.

Ao meu pai, meu orgulho, dedico este trabalho. Por sempre ter me ajudado a engatinhar (bebê ou adulta nos meus projetos de vida). Cada apoio e colo me trouxeram até aqui. Sem você, nada disso seria possível.

Ao meu irmão Victor, o primeiro da família a ter um curso universitário. Você é uma grande inspiração para mim, para nossa família e para os que virão.

À Esther Viguini, minha amiga/irmã desde antes de eu saber que eu era gente. Eu não sabia que caminhos teríamos naquela época que tomávamos banho de caixa d'água. O que eu sabia é que teria você em cada momento dessa caminhada.

À Julia Maria, minha amiga/irmã. Gratidão eterna a você e à sua mãe que me acolheram tanto. Foi você a primeira pessoa que disse para eu me mudar para o Rio. Esse caminho foi trilhado também por sua causa.

À minha amiga/irmã Gabiá dos Santos. Te conheci no primeiro dia dessa jornada e agradeço por estar presente em boa parte dela (ou pelo menos nos dias mais caóticos). Obrigada pelas histórias, pelas escutas, pelo caos risório e pela nossa irmandade eterna.

À minha amiga/irmã Juliana Felix. Agradeço pelas risadas, pelas insanidades, pelos momentos de lucidez e pelos legumes assados. Amo seu equilíbrio entre o extremo e o suave, que me ajudou a querer viver ou a me manter quieta por aqui.

À minha grande amiga/irmã da graduação, Thaynara Regina. Você me dizia no início: “Que loucura se mudar para longe da família”. Sim, mas aqui encontrei uma nova família com uma integrante carioca e dramática: tú. Sou muito grata a você, ami. Grata pelas ajudas com ônibus, pelas conversas de corredor e pela vida além da universidade.

À minha amiga/irmã Emanuelle, quem conheci e morei junto durante a pandemia. Minha amiga, obrigada por ter me suportado num momento tão difícil. Comer hambúrguer com você e falar besteira me deram força para seguir mesmo não querendo.

Só temi viver nessa cidade caótica porque não sabia que ganharia essas grandes irmãs. Sem as nossas conversas, choros e risadas, eu não teria conseguido, meninas.

Aos meus grandes amigos do CLAC, Brenda Grandini, Lucas Domingos e Silvia Luiza (*in memorian*). Em especial ao meu amigo Patrique Santana, que esteve comigo por mais tempo e em diferentes momentos caóticos. Oh amigo, que felicidade aprender e rir tanto com você. Agradeço demais pela sua presença na minha vida.

Aos meus monitores-chefes do CLAC que me ensinaram imensamente: Ana Martins, Bianca Nascimento, Déborah Souza, Eduarda Vaz, Larissa Monteiro (*in memorian*), Lorena Varella e Thiago Santos.

Às minhas grandessíssimas amigas do ProLInc: Luanny Lima e Rose Soares. Amigas, que felicidade ter iniciado neste projeto juntas e ver que finalizamos juntas. Vocês estão diretamente ligadas a este trabalho e ao meu caminho nessa universidade. Só agradeço.

Agradeço à minha professora e orientadora Flávia Santos. Minha primeira professora de espanhol da vida e quem me acompanhou em minha fase final deste caminho. Por todo o aprendizado, pela calma e por ser uma inspiração, obrigada. Eu não poderia ter finalizado este caminho de forma melhor.

À minha professora e orientadora no projeto CLAC, Mercedes Sebold. Minha segunda professora de espanhol da vida e quem me iniciou no caminho como professora de espanhol. Obrigada pelos conselhos, por todos os ensinamentos e por ser uma inspiração. Levarei todas as suas palavras comigo.

Aos demais professores da graduação que me inspiraram a cada período e me lembraram sempre, através de suas aulas, que era este o caminho para trilhar: Gratidão e obrigada!

Por que então a linguagem é tão poderosa? A linguagem, a mais humana das invenções, pode possibilitar o que, em princípio, não deveria ser possível. Pode permitir a todos nós, inclusive os cegos congênitos, ver com os olhos de outra pessoa.

(Oliver Sacks)

GRAÇAS, V.D.L. Tradução como Recurso Didático em Audiodescrições Bilíngues para alunos de espanhol como Segunda Língua. 2023, 47 f. Monografia. (Graduação em Licenciatura em Letras curso de Português/Espanhol) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar as experiências no processo de audiodescrição bilíngue (português e espanhol) no Projeto Letras Inclusiva (ProLInc) da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O projeto surgiu a partir da necessidade de adaptar materiais do curso para uma aluna cega, sendo a audiodescrição (processo de transposição de linguagem visual para linguagem verbal) a adaptação mais realizada. Em virtude de a disciplina atendida pelas adaptações ser primeiramente a de espanhol, as audiodescrições passaram por um processo de construção bilíngue em português e espanhol, primeira e segunda línguas (L1 e L2), pelos alunos da graduação que participavam do projeto. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi observar se, para além do uso como ferramenta de acessibilidade, as audiodescrições bilíngues foram um recurso didático para os alunos envolvidos no processo de tradução, além de impactar na autonomia desses estudantes.

Palavras-chaves: Audiodescrição. ELE. Recurso Didático. Tradução.

GRAÇAS, V.D.L. Translation as a Didactic Resource in Bilingual Audio Description for Spanish as Second Language. 2023, 47 f. Monografia. (Graduação em Licenciatura em Letras curso de Português/Espanhol) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the experiences in the process of bilingual audio description (Portuguese and Spanish) in the Projeto Letras Inclusiva (ProLInc) of the Faculdade de Letras of the Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). The ProLInc arose from the need to adapt course materials for a blind student, being audio description (process of transposition from visual language to verbal language) the most common adaptation. Since the discipline served by the adaptations was primarily Spanish, the audio descriptions went through a bilingual construction process in Portuguese and Spanish, first and second languages (L1 and L2), by the undergraduate students who participated in the project. Thus, the objective of this work was to observe whether, beyond their use as an accessibility tool, the bilingual audio descriptions were a didactic resource for the students involved in the translation process, besides impacting on the autonomy of these students.

Keywords: Audio description. Didactic Resource. ELE. Translation.

LISTA DE SIGLAS

LE: Língua estrangeira

L1: Primeira língua

L2: Segunda língua

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

PROLINC: Projeto Letras Inclusiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. QUESTÕES DE TRADUÇÃO.....	14
1.1 A Audiodescrição e seus conceitos.....	14
1.2 A tradução intersemiótica.....	15
1.3 A tradução interlingual.....	17
1.4 A tradução como recurso didático.....	18
1.5 A tradução e a autonomia.....	18
2. OS CURSOS DE LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL E A TRADUÇÃO.....	20
2.1 O lugar do Projeto de Extensão.....	21
3. A ADAPTAÇÃO NO PROLINC: HISTÓRIA E CONTEXTO.....	22
3.1 Processos de adaptação de materiais.....	22
3.2 Processos de adaptação de imagens.....	24
3.3 Processo contínuo: debates coletivos.....	25
3.4 As versões e os comentários.....	26
4. FORMULÁRIO SOBRE A EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE TRADUÇÃO DAS AUDIODESCRIÇÕES.....	28
4.1 Reflexões sobre o formulário.....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36
APÊNDICES.....	38

Introdução

O uso de imagens estáticas (como fotos, cartuns, charges etc.) é amplamente utilizado no processo de ensino-aprendizagem, não só no ensino básico como no ensino superior. No curso de graduação de língua estrangeira, as imagens também são recursos utilizados no desenvolvimento de aprendizagem. Com a presença de alunos cegos, este recurso imagético passa por uma adaptação que visa à garantia de que alunos cegos e videntes acessem o mesmo conteúdo que estão aprendendo. Essa adaptação de imagens chama-se audiodescrição, processo intersemiótico de transposição de signos de naturezas diferentes, neste caso, a transposição de imagem para texto oral ou escrito.

Estando relacionado a diversos conceitos de acessibilidade, o processo de transposição de signos que compõe a audiodescrição é realizado a partir de um conjunto de sujeitos dentro de um dado contexto. Os sujeitos são o audiodescritor, pessoa vidente que traduz a imagem em texto, e o consultor, pessoa cega ou com baixa visão que avalia e legitima o sucesso da tradução. É no diálogo entre os dois que se constrói a audiodescrição. Entre os contextos, a inserção desta tecnologia assistiva vem alcançando diversos espaços e, ao passo que se insere em diversos lugares, adquire outras formas de construção e outros fins para além de exclusivamente como recurso de acessibilidade.

No contexto da graduação do curso Letras - Português e Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), após o ingresso de uma aluna cega, professora e alunos monitores de uma das disciplinas de espanhol passaram pelo processo de adaptação de material do conteúdo apresentado em sala. Esse fato mobilizou outros alunos do curso, levando à criação de uma oficina de material adaptado. A audiodescrição tornou-se uma das tecnologias assistivas mais utilizadas no curso e, como agentes na realização, os alunos videntes participantes da oficina desempenhavam o papel de audiodescritor, a aluna cega, o de consultora e a professora orientadora da oficina supervisionava o processo.

Por tratar-se de um curso ministrado em espanhol, as audiodescrições dos materiais inicialmente eram escritas nesta língua, a segunda língua (L2) dos alunos que realizavam as adaptações e da aluna que as recebia. Porém, a partir de uma indagação da aluna, uma questão se sobressaiu: os alunos videntes do mesmo curso acessavam as imagens apresentadas sem que fosse necessário o uso da segunda língua. Ela, ao ter contato com as imagens através das audiodescrições em espanhol, necessitava primeiro

saber o significado das palavras nesse idioma para depois conseguir transformá-las em uma imagem mental.

Diante de tal questão, a escolha entre os participantes da oficina foi não de abandonar a audiodescrição em língua espanhola, mas de realizar audiodescrições bilíngues entre o par português e espanhol. Havia, então, dois processos tradutórios na realização dessa atividade: o intersemiótico (transposição entre signos diferentes) e o interlingual (transposição entre línguas diferentes).

As versões bilíngues funcionaram a partir do entendimento de que a escolha por uma das línguas geraria alguns entraves. O uso apenas da primeira língua (L1) implica no não exercício da segunda língua (L2) e, além disso, não contribui para a ampliação de conhecimento do idioma estudado. Contudo, somente o uso da L2 implica na desigualdade de acesso ao conteúdo do aluno com deficiência visual ao ter contato com a audiodescrição, visto que, ao contrário do aluno vidente, que fará a interpretação da imagem sem necessariamente ter que interpretá-la na segunda língua, o aluno cego terá que saber e entender primeiro os termos no outro idioma para poder interpretar a mesma imagem.

A audiodescrição bilíngue, nesse caso, responde positivamente a estes entraves, pois possibilita o acesso às imagens na primeira língua do aluno e estimula o conhecimento da segunda língua estudada. O mesmo foi descrito por Elton Vergara-Nunes em sua tese de doutorado *Audiodescrição Didática* (2016), ao comentar sobre sua experiência de ensino de língua espanhola para estudantes cegos, em seu caso, alunos do nível básico de ensino. Sobre a audiodescrição bilíngue que apresentava para os estudantes, Vergara-Nunes comenta que

Os sujeitos cegos, ao estudarem língua espanhola no nível básico durante a coleta de dados para esta tese, confirmaram essa ideia da língua a ser usada na audiodescrição nesse nível de ensino. A maioria dos aprendizes disse que primeiramente escutava a audiodescrição das imagens dos materiais didáticos em língua portuguesa para poder entender o que havia no material e logo a escutava em língua espanhola para poder aprender mais da língua. Neste caso, a audiodescrição deixava de ser simplesmente um recurso de acessibilidade visual, ou meramente a tradução da imagem para o sistema verbal, e passava a cumprir um papel didático, facilitador da aprendizagem da língua estrangeira. (2016, p.151)

Assim como no caso dos alunos cegos de Vergara-Nunes (2016), na Oficina de Material Adaptado, depois transformada em Projeto de Extensão “Projeto Letras Inclusiva” (doravante denominada de ProLInc, sua sigla atual), a confecção das

audiodescrições bilíngues também atuou como um facilitador de aprendizagem entre os graduandos que participavam do processo. No caso de Vergara-Nunes, a audiodescrição transformou-se em um recurso pedagógico dos alunos cegos ao terem contato com a audiodescrição. No caso do ProLInc, eram graduandos aqueles que faziam a audiodescrição e traduziam-na e, a partir disso, puderam com essa prática desenvolver a língua que estudavam.

Na presente monografia, teve-se o objetivo de analisar como as audiodescrições bilíngues realizadas no projeto contribuíram para o desenvolvimento da habilidade tradutória, atuaram como um recurso didático, além de colocarem os estudantes em um papel ativo em relação à língua, dando-lhes autonomia e trazendo a experiência tradutória para as suas formações.

O nosso pressuposto era que, dentro de um curso de língua estrangeira, a tradução é um instrumento que amplifica o uso da L2 dos estudantes e desenvolve a segurança dos alunos em relação à língua que está aprendendo. Além disso, ainda que a tradução seja um tema abordado nos cursos de Letras - Português e Espanhol e seja uma das profissões possíveis para os seus egressos, muitos não possuem vastas oportunidades de a praticarem durante a graduação. Sendo assim, a participação no projeto teria dado aos alunos um novo uso para esta língua e uma oportunidade de vislumbrar um caminho possível na tradução.

1. QUESTÕES DE TRADUÇÃO

Para nos aprofundarmos no pressuposto deste trabalho, procuramos as definições de conceitos importantes para a nossa análise. Nos tópicos seguintes, apresentamos os conceitos de audiodescrição, de tradução intersemiótica e interlingual, além de outros dois temas pertinentes: recurso didático e autonomia.

1.1 AUDIODESCRIÇÃO E O SEU CONCEITO

Não é incomum deparar-se com a ideia de que uma pessoa com deficiência não precisa acessar mídias que estão ligadas ao seu tipo de deficiência. Essa ideia, como exemplo, pode ser encontrada na surpresa de alguns quando pessoas surdas afirmam gostar de certos cantores ou bandas, como se não fosse possível acessá-las por causa da deficiência. De igual forma, há muitos que acreditam que as imagens são desnecessárias na vida de pessoas cegas ou com baixa visão.

Os signos visuais formam e acrescentam significados em cada indivíduo. Cada um é por si só uma imagem e se constrói também por elementos visuais, inclusive as pessoas com deficiência visual. A deficiência não anula estes elementos para estes indivíduos, mas são as barreiras, falta de conhecimento e de recursos práticos que dificultam ou inviabilizam a garantia plena de acesso desse tipo de mídia às pessoas com deficiência.

Uma forma de indivíduos cegos ou com baixa visão acessarem as imagens é a audiodescrição, definida pela educadora Livia Motta, em seu livro “Audiodescrição na Escola, Abrindo Caminhos para Leitura de Mundo”, como:

[...] um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar [...]”. (MOTTA, 2016, p. 15)

Assim, a audiodescrição visa ao acesso de imagens a aqueles que não o teriam sem algum tipo de adaptação. Outro aspecto importante desse recurso é sua categoria enquanto tecnologia assistiva, tendo a definição explicitada no artigo 3º da Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, como:

Tecnologia Assistiva: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;(BRASIL, 2015)

Dessa forma, a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social vistos na definição de tecnologia assistiva se relacionam com o acesso à cultura, à informação e aos diversos espaços que Livia Motta nos aponta em sua definição sobre audiodescrição. Essa tecnologia assistiva, então, proporciona o acesso e amplia os sentidos das pessoas com deficiência, assegurando aquilo que é definido por lei.

1.2 TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA

A audiodescrição é propriamente um tipo de tradução, pois é um processo de conversão de signos, como aponta o significado da palavra “tradução” no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP). O traduzir desse mecanismo inclusivo atravessa a tradução intersemiótica, definida por Roman Jakobson e chamada por ele de “transmutação” como processo que “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais”. (1991, p. 65).

A tradução intersemiótica da audiodescrição enquanto recurso de inclusão para pessoas cegas ou com baixa visão se desencadeia primeiro pelo signo não-verbal e é transmutada para o signo verbal, sendo eles imagem (estática ou em movimento) e texto (escrito ou oral), respectivamente.

Na citação de Livia Motta, a autora aponta essa tradução como passagem para “informação sonora” e, no próprio nome desse recurso, há o termo “áudio”. No entanto, é válido ressaltar que na criação das audiodescrições no ProLInc, a ideia principal é a passagem da imagem para o texto escrito. Isso porque muitas vezes cria-se a audiodescrição escrita e são os programas que a transformam em áudio, como o DosVox, um sistema para computadores que se comunica com o usuário através de síntese de voz.

Sobre as imagens, as audiodescrições se relacionam com diversos tipos. Livia Motta separa-as em três categorias: “imagens estáticas: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, gráficos, esquemas, mapas, infográficos e outros; imagens dinâmicas: imagens cinematográficas e televisivas; e imagens animadas: imagens digitais com movimento.” (2016, p. 34)

Entre os tipos de imagens e os processos de tradução intersemiótica das audiodescrições, há algumas regras e parâmetros. No entanto, assim como em todos os estudos, não há uma única forma de fazê-las. Isto é, o processo se desenvolve de diferentes maneiras a partir do tipo de audiodescrição (audiodescrição profissional, audiodescrição amadora, audiodescrição pedagógica etc.) e sua finalidade e/ou contexto (publicidade, redes sociais, sala de aula etc.).

Dentro do próprio projeto, o modo de criação foi modificado a partir do entendimento que não estávamos fazendo audiodescrições profissionais. No início, o modo de criação era guiado por métodos aprendidos em um curso do Instituto Benjamin Constant, no qual se preza por uma audiodescrição menos subjetiva possível e mais profissional. No ProLInc, eram graduandos não profissionalizados na área que exerciam o papel de audiodescritores e de consultora, além do fato de que estas audiodescrições eram destinadas ao contexto da sala de aula. Devido a isso, percebemos que teríamos que usar outro método, visto que as imagens constroem conhecimento de mundo na sala de aula e, por tanto, havia uma finalidade diferente das audiodescrições profissionais aprendidas no curso citado.

1.3 TRADUÇÃO INTERLINGUAL

Diferente conceitualmente da tradução intersemiótica anteriormente definida, a interlingual é a forma mais conhecida entre as traduções, sendo o processo tradutório de uma língua a outra ou, como a define Roman Jakobson, "a tradução interlingual ou tradução propriamente dita consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua"(1991, p.65). Os contextos e finalidades da tradução interlingual são vastos. Também várias são as teorias de traduções que discorrem sobre o próprio tema.

As traduções interlinguais realizadas no projeto se guiavam pela necessidade de promover a possibilidade de que alunos cegos ou com baixa visão acessassem as imagens nas suas primeira e segunda línguas (L1 e L2). Esse processo de tradução interlingual das audiodescrições funcionou tanto da língua portuguesa para a língua espanhola como da língua espanhola para a língua portuguesa, sendo realizados, então, processos de tradução e versão entre essas duas línguas.

Apesar de sabermos das diferenças entre esses processos (tradução e versão), chamaremos os dois apenas de tradução ou processo tradutório, não fazendo distinção entre ambos. O termo “versão” será usado apenas para descrever etapas das audiodescrições, como “versão 1” para a primeira versão sem modificação de uma audiodescrição, e para definir o idioma utilizado no processo, como “versão em espanhol”, para indicar que é a audiodescrição que está escrita em espanhol.

Outra questão importante sobre as traduções interlinguais é o uso dos termos L1, L2 e LE que fazemos neste trabalho. A autora Ana Adelina Lôpo Ramos, em seu artigo “Língua adicional: um conceito “guarda-chuva” (2021), comenta que “[...] a distinção entre LE e L2 é algo que nem sempre está claramente explicitado” e mostra neste artigo sobre as diferenças conceituais que se fazem entre L1 e LE, tendo a imersão como diferença principal. Sob essa ótica, os estudos que fazem distinção entre as duas pontuam que a LE estaria relacionada a aprender uma língua não nativa no país da língua nativa, enquanto a L2 estaria relacionada a aprendizagem imersiva no país da língua estudada. Entretanto, essa distinção não é adotada de forma unânime

Dito isso, não fazemos distinção entre esses dois conceitos. Neste trabalho, os alunos de espanhol, brasileiros, estudaram a língua em uma universidade brasileira (UFRJ), logo, não foi uma aprendizagem de segunda língua estudada *in situ*. Assim,

usamos L2 para falar da língua espanhola e L1 para falar da língua portuguesa, sem considerar o contexto de aprendizagem desses estudantes.

1.4 TRADUÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO

Uma vez definidos os conceitos de tradução intersemiótica e interlingual, é necessário pensar primeiramente o que é um recurso didático e, então, pensá-lo através da tradução. Segundo Souza (2007, p.111), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”.

Por essa ótica, tanto o processo de tradução intersemiótica quanto o interlingual podem ser vistos como auxílios no ensino-aprendizagem, pois o primeiro explora habilidades, como a observação, criação de critérios para intercalar informações, entre outras capacidades. O segundo, por sua vez, desenvolve a capacidade do uso da língua dos discentes, sendo inclusive apontada como uma possível quinta habilidade entre alguns autores, como Costa (1988), que afirma:

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

Nesta citação, Costa (1988) comenta especificamente sobre a tradução interlingual. Usamos sua citação aproveitando sua percepção sobre este tipo de processo tradutório, mas acreditamos também nos benefícios da tradução intersemiótica para os alunos, ainda que não seja a tradução com maior foco neste trabalho.

Ainda que em muitos espaços a tradução possa ser vista como uma forma menos pretendida no desenvolvimento da L2, o seu uso como recurso didático não visa à sua aplicação como método geral de aprendizagem. Souza (2007) aponta que o uso dos recursos didáticos é auxiliar no ensino e deve proporcionar ao aluno o estímulo à pesquisa e à busca de novos conhecimentos. É neste sentido que nos apoiamos na sua definição e que acreditamos no papel da tradução como benéfico para estudantes de línguas.

1.5 TRADUÇÃO E A AUTONOMIA

Como mencionamos no último parágrafo do tópico anterior, o uso das traduções como recurso didático pode estimular diversas práticas, como a pesquisa e a busca de novos conhecimentos. No entanto, não são essas as únicas capacidades despertadas neste tipo de uso. A relação entre autonomia e a tradução como recurso didático está mais especificamente no uso e na forma de lidar com sua própria atuação no idioma. Isso porque há barreiras em torno dos aprendizes de uma L2 referentes à forma como os alunos se veem nessa outra língua, visto que comumente há a oposição entre o falante nativo e o falante não nativo.

Esse fato se deve a um imaginário que coloca os verdadeiros falantes como aqueles que têm o idioma como a sua L1 e são estes falantes o parâmetro que os estudantes da língua devem alcançar. É também aos falantes nativos que se é permitido (de maior ou menor maneira, visto que o preconceito linguístico existe em diversas línguas) as formas mais inovadoras da língua, o sentimento de pertencimento, de ver-se no idioma.

Sobre essa oposição entre falante nativo e não-nativo, Ana Maria Balboni Palma, em sua tese “Representações de falantes nativos e não-nativos de inglês no discurso de alunos brasileiros: (des)construindo oposições binárias”, utiliza das ideias de Luke Prodromou para comentar sobre essa binariedade:

O autor justifica sua posição afirmando que, historicamente, os estudos sobre aquisição de uma segunda língua sempre atribuíram ao falante não-nativo o lugar de um "falante nativo fracassado", e não de um usuário capaz e independente do nativo. [...] O uso do termo "não-nativo" de forma indiscriminada e irrefletida reforçaria essa descrição negativa do "usuário de L2", segundo o autor, sem valorizar a capacidade de inovação desse falante. (PRODROMOU, 1988 apud PALMA, 2011, p.26)

No processo de aquisição, o estudante pode ver a si mesmo como um estudante, não como um falante do idioma estudado. É nesse sentido que Renata Beatriz Freitas Estanislau, em seu artigo “Tradução No Ensino-Aprendizagem Da Segunda Língua”, ao discorrer sobre o papel da tradução no processo de aprendizado mais autônomo e consciente, afirma que “Dar autonomia de aprendizado para o aluno é dar a ele uma nova função; é colocar em suas mãos o conhecimento e identificá-lo como um usuário da língua, e não como um aprendiz.” (2021, p.1273)

Portanto, a autonomia que a tradução, neste caso interlingual, possibilita aos estudantes de idiomas aparta barreiras que impedem que o aluno se veja como usuário,

dando-lhe mais confiança e novos usos na L2. A atividade da tradução na graduação pode promover o senso de autonomia na segunda língua daqueles que, muitas vezes, aprendem para se tornarem profissionais em áreas que abarcam diversos usos desse outro idioma, sendo um deles o de profissional da tradução.

2. OS CURSOS DE LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL E A TRADUÇÃO

Feitas as definições sobre os temas que circundam o presente trabalho, é necessário contextualizar a presença da tradução na graduação dos participantes para situarmos melhor os possíveis impactos das traduções interlinguais nos discentes. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, na Faculdade de Letras, há dois cursos de Letras - Português e Espanhol. Estes cursos se dividem entre licenciatura e bacharelado e o perfil de seus estudantes é amplo e muito diverso.

No curso de licenciatura de Letras: português-espanhol da UFRJ, a disciplina obrigatória de Espanhol VIII tem a possibilidade de ser dedicada a pensar a tradução e seus aspectos teóricos e práticos. Em sua ementa, lê-se que os tópicos para a disciplina são: Leitura. Escrita e Tradução no contexto da sala de aula. O estudo de todos os tópicos ou o enfoque por um ou dois dos tópicos, assim como a bibliografia, depende da escolha do professor ministrante da disciplina. No que diz respeito ao curso de bacharelado em Letras: português-espanhol da mesma universidade, é possível ter contato com o tema tradução na disciplina obrigatória de Tópicos Especiais em Língua Espanhola, que também tem a leitura, a escrita e a tradução como possíveis temas abordados, com enfoque em um ou mais a partir da orientação do professor ministrante.

Sendo assim, a tradução circunda os alunos destes cursos, estando o tema presente em ementas das disciplinas da grade obrigatória. A presença do tema também está no perfil profissional do egresso esperado pela universidade e consta, no portal da Faculdade de Letras (UFRJ), que sobre os formados em bacharelado e em licenciatura:

O primeiro prepara o estudante para trabalhar com inúmeras profissões onde o bacharel de letras pode atuar. Estas profissões geralmente de base técnica e ou artística-literária utilizam o uso da língua espanhola para traduções (tradutor), edição (editores), diplomacia (diplomata) entre inúmeras funções que vão além da área de conhecimento onde o profissional atue. O segundo permite que o estudante após sua formação esteja apto a se tornar professor do ensino fundamental e médio, além de também abarcar todas as profissões acima já elencadas[...]

Assim, os estudantes de ambos os cursos têm a possibilidade de profissionalmente seguir o caminho de tradutor após a sua formação acadêmica. Desse modo, a tradução não é um processo excluído dos cursos ou das opções que a própria faculdade sinaliza como carreira para os alunos. No entanto, o seu estudo está restrito a uma disciplina obrigatória da graduação, em cada um dos cursos, sendo ambas estipuladas para o oitavo período (quarto ano de faculdade dos alunos).

O uso ou o seu estudo em outras disciplinas depende dos professores ou professoras que as ministrem, não sendo obrigatória a sua presença em outros momentos do curso para os graduandos. Por tanto, é necessário que o estudante interessado no tema busque outros espaços para expandir tal habilidade.

2.1 O LUGAR DO PROJETO DE EXTENSÃO

Os projetos de extensão fazem parte da graduação, mas não do componente curricular obrigatório¹. São definidos pelo site portal da UFRJ, no tópico Extensão e Sociedade, como “ação processual e contínua, de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado.”

Como explicamos no tópico anterior, a presença da tradução nos cursos mencionados, ainda que exista, ocorre de forma pontual. Por tanto, os projetos de extensão podem ser uma opção para dar ênfase a estudos com os quais os alunos se identifiquem, a uma prática que desejam realizar e/ou para desenvolver capacidades que os estudantes queiram exercer, como a tradutória,

Dito isto, é importante destacar que o ProLInc não se apresenta como um projeto sobre ou de tradução. O uso dessa habilidade se relaciona à necessidade de adaptação materiais, sendo uma delas a de imagens no processo de audiodescrições de forma bilíngue.

Ao longo dos anos deste projeto, houve a participação de alunos dos cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) e de pós-graduação da Faculdade de Letras e de outros cursos da UFRJ. No entanto, para este trabalho, será considerada a participação dos alunos dos cursos de Letras - Português e Espanhol por serem estes os que participavam do processo tradutório entre línguas.

¹ Em 2023.1, está em andamento o processo de incorporação da extensão como componente curricular obrigatório para os cursos de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

3. A ADAPTAÇÃO NO PROLINC: HISTÓRIA E CONTEXTO

Como mencionamos no início do trabalho, as adaptações se iniciaram a partir da necessidade de ajustar o conteúdo da disciplina de Espanhol I às necessidades de uma aluna da graduação com deficiência visual. Com isso, alguns alunos (inclusive a aluna cega), monitoras e a professora da disciplina conjuntamente passaram a adaptar todo o conteúdo.

Depois desse primeiro momento emergencial, um novo grupo de alunos de outras disciplinas e também alunos de outras áreas passaram a fazer parte da criação das adaptações. Conseqüentemente, após o aumento dos participantes e a decisão de seguir com este trabalho não só no conteúdo da disciplina Espanhol 1, a professora responsável (doravante a chamaremos de professora orientadora ou apenas orientadora) por organizar o grupo criou a Oficina de Material Adaptado, que também adaptaria materiais didáticos para outras disciplinas da graduação nas quais a aluna com deficiência visual estivesse inscrita.

Naquele momento, a participação dos alunos envolvidos passou a ter um papel mais definido no grupo. Nas audiodescrições, os alunos videntes adaptariam as imagens, ocupando o papel de audiodescritores e a aluna cega analisaria o conteúdo audiodescrito, ocupando o papel de consultora, que é a pessoa com deficiência visual que aponta problemas na tradução intersemiótica e na estruturação da descrição, e é quem valida a audiodescrição.

Mais tarde, com a ampliação de disciplinas e de pessoas atendidas pelas adaptações, durante a pandemia de Covid-19, ainda em processo de ensino remoto, a Oficina transformou-se em Projeto de Extensão. Nesse momento, também houve a chegada de outros estudantes para fazer parte do projeto que se tornaram audiodescritores ou consultores (no caso de alunos com deficiência visual).

3.1 PROCESSOS DE ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS

O contexto da organização e da distribuição de tarefas entre os participantes é algo que sofreu algumas variações durante os anos. No primeiro momento, a orientadora, quem ministrava a primeira disciplina adaptada, analisava os materiais que deveriam ser trabalhados e dividia-os entre os alunos envolvidos neste processo.

Depois, como não era mais a orientadora quem ministrava as disciplinas em que a aluna cega estava inscrita, ela comunicava ao professor da disciplina que havia uma

aluna cega inscrita em sua turma e que o conteúdo de sua aula precisaria passar por uma adaptação para essa estudante.

Após essa comunicação, o professor da disciplina enviava o conteúdo para a professora orientadora do projeto. Ao longo dos semestres e com novos professores, este envio foi feito de maneiras diferentes, podendo ser feito aos poucos ou todo o material de uma vez. Mas, uma vez em contato com esse conteúdo, a orientadora apresentava-o para os envolvidos e, então, pensávamos todos como seria feita a distribuição entre o grupo.

Antes de falar sobre o processo de distribuição, é essencial entender que a vinda de materiais de diversas disciplinas e o início do período remoto (causado pela pandemia de Covid-19) fez com que o grupo tivesse a necessidade de se encontrar semanalmente em reuniões online. Principalmente na pandemia, essas reuniões semanais eram necessárias não apenas para a divisão de tarefas, mas também para que a aluna consultora comentasse sobre as adaptações e os demais alunos pudessem falar sobre as dificuldades e dúvidas. Falaremos melhor sobre esse processo no próximo tópico sobre a adaptação das imagens estáticas.

Após o envio do material pelos professores e durante as reuniões semanais, o conteúdo era apresentado para todos e pensávamos nas partes que eram mais urgentes naquele momento e nas necessidades de adaptação: audiodescrição para as imagens, mapa tátil para os mapas, adaptação de tabelas etc. Depois de analisar esses fatores, planejávamos como seriam divididas as partes e quais alunos ficariam a cargo de cada uma delas.

As partes poderiam ser divididas de diversas formas a depender das necessidades dos materiais. Um exemplo é o caso de livros didáticos que, quando tinham capítulos/unidades menores e mais simples, cada aluno poderia ser responsável por um ou mais capítulos/unidades. No caso de livros didáticos com capítulos ou unidades maiores e mais complexos, poderiam ficar responsáveis mais de um aluno pelo mesmo capítulo/unidade.

Por ser este trabalho sobre o processo tradutório interlingual dos alunos participantes do projeto, focaremos apenas nas imagens estáticas. Este recorte é feito posto que as imagens dinâmicas e animadas foram adaptadas por um grupo menor de alunos e em menor quantidade, comparadas às primeiras.

Essa escolha se justifica também porque nem todos os participantes envolvidos nos processos relacionados às imagens estáticas participaram dos processos relacionados às imagens dinâmicas. No entanto, todos que participaram da segunda também

participaram da primeira. Sendo assim, é mais produtivo buscar discutir o processo com mais alcance entre os participantes.

Por último, o processo desenvolvido em cada um desses tipos de imagens ocorre de forma diferente, isso porque cada tipo de adaptação parte de uma construção variada. Por exemplo, a audiodescrição de vídeos requer que a adaptação contenha uma sinopse do conteúdo do vídeo descrito em um documento que a pessoa cega ou com baixa visão possa acessar para entender melhor o contexto da obra.

O mesmo não ocorre nas audiodescrições de imagens estáticas, que não precisam de uma sinopse da imagem adaptada e obedecem a outro tipo de construção nas adaptações.

3.2 PROCESSOS DE ADAPTAÇÃO DE IMAGENS

Como mencionamos, na reunião semanal, o grupo analisava os materiais que deveriam ser adaptados e sua divisão. As imagens estáticas poderiam estar dentro de um outro material, fazendo parte de um capítulo de livros, por exemplo, ou poderiam ser usadas sozinhas, como uma fotografia sem qualquer tipo de texto escrito.

Cada versão (em português ou em espanhol) das imagens audiodescritas é feita apenas por uma pessoa. É possível que o mesmo aluno faça a tradução intersemiótica e a interlingual da mesma imagem, mas também há audiodescrições em que a parte intersemiótica é feita por um aluno e a parte interlingual é feita por outro.

No início, as audiodescrições eram feitas apenas em espanhol. Após a escolha pelo formato bilíngue, as adaptações eram primeiramente feitas em espanhol e depois passadas ao português. Depois, ao longo dos períodos, não havia mais uma ordem específica entre as adaptações bilíngues. Poderiam ser construídas em espanhol e depois traduzidas ao português ou tomando o caminho inverso.

Com a expansão do ProLInc, houve a chegada de mais alunos não graduandos de espanhol que também faziam as audiodescrições, porém apenas em português. Nesses casos, os alunos de espanhol faziam a versão em espanhol da adaptação a partir da audiodescrição em português que os outros colegas já tinham realizado.

Muitas das discussões semanais tinham como base a discussão da audiodescrição e, por tanto, da sua forma e seu conteúdo. Mais precisamente sobre o conteúdo, havia discussões com todo o grupo sobre vocabulários e sua precisão. A tradução intersemiótica e interlingual passavam por um processo atento individual de cada responsável pela versão, mas também por uma discussão coletiva para debater a funcionalidade daquela audiodescrição.

3.3 PROCESSO CONTÍNUO: DEBATES COLETIVOS

Após a criação da audiodescrição bilíngue pelos alunos, cada uma passava por uma leitura em voz alta em ambas as línguas, que todos deveriam ouvir atentamente antes de visualizar a imagem a que se relacionavam. A aluna consultora opinava e, depois de sua fala, outros alunos e a orientadora também faziam os seus apontamentos.

Esse primeiro processo fomentava discussões sobre o detalhamento de cada uma das versões e das informações que nelas havia, que muitas vezes se diferenciavam ao faltar conteúdo uma em relação à outra. Além disso, havia a defrontação entre termos que pareciam indicar o mesmo elemento, mas que não pareciam ser equivalentes entre os idiomas. Neste caso, acontecia então a busca por um termo que abrangesse o elemento que aparecia na imagem e que estivesse de acordo com a outra língua.

Para exemplificar esse processo, uma discussão sobre a pelagem facial de um homem que aparecia em uma foto de um material didático se iniciou no grupo, provocando o surgimento de diversas dúvidas e debate entre os participantes. Nessa situação, houve a dúvida se na versão em português o homem teria barba, bigode, cavanhaque e/ou barbixa. Não se sabia exatamente qual ou quais termos indicariam corretamente a ligação com a imagem. Em espanhol, buscou-se entender se os termos “perilla”, “bigote” ou “barba” eram suficientes para indicar também nesse idioma o que se apresentava na foto.

Essa discussão mobilizou não apenas o aluno responsável pela tarefa, mas todos do grupo, utilizando conhecimentos e dúvidas de forma coletiva. Na construção usando a L1, cada um dizia o que entendia com cada uma das palavras e fazia pesquisas sobre a definição de cada um dos termos mencionados no debate. As pesquisas poderiam ser em dicionários online ou através do Google Imagens, buscando correspondências para cada uma das palavras até chegar no melhor resultado, que indicaria a palavra que seria a mais adequada para ser usada na adaptação.

Na L2, o processo foi semelhante, utilizando o conhecimento anterior, buscando imagens com palavras chaves em espanhol e pesquisando em ferramentas de tradução e dicionários de espanhol online, como o da *Real Academia Española*, para, neste caso, produzir a versão (do português, língua fonte, para o espanhol, língua alvo) daquela imagem.

Após a pesquisa, era refeita a leitura em voz alta para mais uma rodada de debates até que houvesse consenso sobre a adaptação ser satisfatória a nível intersemiótico e

apropriada a nível interlingual. Dessa forma, a maior parte das audiodescrições tinham mais de uma versão, cada uma discutida em conjunto.

A adaptação bilíngue também pôde melhorar as adaptações, visto que a comparação que se fazia revelava possíveis detalhes mais bem desenvolvidos em uma das línguas, provocando uma nova adaptação na outra língua. A comparação entre as duas formas gerava uma melhora na versão final após o olhar atento, a reflexão sobre o uso de ambos os idiomas e a busca ativa na produção das audiodescrições.

3.4 AS VERSÕES E OS COMENTÁRIOS

Além dos comentários nas reuniões semanais, também havia os comentários nos arquivos Google Docs das audiodescrições. Cada material adaptado é organizado em pastas do Google Drive (que podem indicar a disciplina adaptada ou um material adaptado) e cada parte do material é adicionado em um mesmo documento. Para exemplificar, se um livro tiver que ser adaptado, criamos uma pasta com o nome do livro e, dentro desta pasta, separamos os capítulos do livro e cada um fica separado em um documento Google Docs diferente.

Nesse documento é possível que todos os integrantes do grupo interajam com a adaptação, fazendo comentários, adicionando sugestões ou marcando trechos confusos. Essa atividade teve mais ênfase durante os anos iniciais e durante a pandemia e diminuiu após a volta das reuniões presenciais do grupo.

Através dos arquivos armazenados na pasta do Google Drive, é possível verificar alguns desses comentários, que modificavam as versões das adaptações. Essas modificações, muitas vezes, se relacionavam às questões mencionadas anteriormente: busca, na primeira língua e segunda língua, de termos mais compatíveis, mudança de estruturas sintáticas mais adequadas e correção de desvios ortográficos em ambas as línguas.

Para exemplificar e discutir sobre alguns dos comentários feitos sobre as audiodescrições, usaremos negrito para indicar a palavra marcada por um comentário. Abaixo da audiodescrição, comentaremos a sugestão mencionada.

Audiodescrição 1:

Dibujo. Un hombre tiene las manos en el cierre de los pantalones, que está abierto. **El** se inclina hacia **tras**, aparecen las venas en el cuello y los dientes. En el lugar de los ojos hay una X, tres gotas salen de la cabeza. Al fondo, un sofá y una luminaria.

Desenho. Um homem com as mãos no zíper da calça, que está aberto. Ele se inclina para trás. As veias do pescoço e os dentes aparecem. No lugar dos olhos há um X. Três gotas saem da direção da cabeça. Ao fundo, um sofá e uma luminária.

Nessa audiodescrição, temos dois equívocos marcados em negrito na versão em espanhol. A primeira marcação indica a falta de acentuação do pronome “él”. A segunda marcação indica um termo equivocado “trás” em “Él se inclina hacia tras” para uma estrutura que, observando a versão em português, deveria significar “Ele se inclina para trás” em espanhol. A palavra “tras”, em espanhol, existe, mas não é o termo adequado para o contexto. Na segunda versão em espanhol, foi feita a correção da acentuação de “él” e da adequação da segunda estrutura comentada para “Él inclina hacia atrás”.

Audiodescrição 2

Dibujo en blanco y negro: Dos mujeres en una habitación, una a la izquierda de una cama y Clara del lado derecho. La mujer sonríe **en cuanto** Clara **está con** la mano **en su** mentón y la mirada fija. Encima de la cama, hay 3 vestidos (uno liso de mangas medias, uno sin mangas con curvas estampadas y uno de manga corta con botones). La mujer de la izquierda se dirige a Clara y le dice en un globo de habla: “yo que tú . . . el rosa, que está de moda.”

Desenho em preto e branco. Duas mulheres em um quarto, uma **a** esquerda de uma cama e Clara do lado direito. A mulher do lado esquerdo sorri enquanto Clara está com a mão sob o queixo e olhar fixo. Sobre a cama, há 3 vestidos: um liso de mangas **curtas**, um sem mangas com curvas estampadas e um de manga curta com botões. A mulher **a** esquerda se dirige a Clara e diz em um balão de fala “yo que tú . . . el rosa, que está de moda.”

Nessa audiodescrição, a versão em espanhol e em português receberam comentários sobre a estrutura. Na versão em espanhol, a marcação em “en cuanto” recebeu a sugestão de substituir o termo por “mientras”; a marcação em “está con” recebeu sugestão de substituir por “tiene”; a marcação em “en su” recebeu sugestão de substituir por “en el mentón”.

Na audiodescrição em português, há 3 três marcações: a primeira e a última sugerem a substituição da preposição “a” por “à” e a segunda sugere a substituição de “curtas” por “médias” para coincidir com a versão feita em espanhol.

Audiodescrição 3

Un meme en blanco y negro que se enfoca en un hombre del pecho arriba. El hombre (Cantinflas) está apoyado en una pared, tiene piel y pelo oscuro, un bigote fino y **desordenado**. Lleva un sombrero en la cabeza, un pañuelo en el cuello y blusa blanca con un chaleco oscuro **ácima**. **Está mirando** a la derecha mientras lleva un cigarrillo por la mitad en la mano izquierda. En la parte superior, está escrito “Poes yo cuando digo una cosa digo otra, pues es como todo” y en la parte inferior está escrito “Es que hay cosas que ni que, tengo o no tengo razón?”

Nos trechos marcados, o primeiro é sobre o entendimento do que está na imagem e recebeu o comentário “no lo veo desordenado”. Os outros dois comentários se referem às questões de estrutura: o termo “ácima” recebeu a sugestão de substituí-lo por “encima”; em “Está mirando”, há um comentário que aponta o tipo de estrutura a se usar nas audiodescrições e acaba com uma sugestão “evitar gerundio. Mira a la derecha”.

Com tais exemplos de audiodescrições comentadas é possível perceber que além da movimentação própria dos alunos para fazer a tradução intersemiótica e depois interlingual, havia também um aprimoramento da versão com sugestões e marcações. São diversos comentários em muitas audiodescrições que ajudaram a construir o conhecimento sobre essas línguas.

Na audiodescrição 2, há o termo “blanco y negro” em espanhol, a forma mais produtiva para “preto e branco” em português. Muitos participantes traduziam a estrutura como “negro y blanco”, fazendo uma tradução termo a termo. Esse equívoco foi discutido e depois apontado em um documento de orientações básicas para a realização da audiodescrição.

Esse fato mostra como a produção das audiodescrições bilíngues e as discussões sobre ambas as línguas propiciaram o conhecimento dos estudantes, mostrando suas diferenças e auxiliando no ensino-aprendizagem como uma forma de recurso didático.

4. QUESTIONÁRIO SOBRE A EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE TRADUÇÃO DAS AUDIODESCRIÇÕES

Para entender melhor a percepção dos alunos dos cursos de espanhol que passaram por processos tradutórios no projeto, criamos e compartilhamos com eles um formulário online do Google com questões que pudessem apontar visões e reflexões dessa prática. Foram dezoito perguntas objetivas, divididas em quatro partes, que também apresentavam

uma caixa de resposta, caso quisessem explicar a resposta anterior. Dos nove alunos que receberam o formulário, seis responderam o arquivo.

Na primeira seção, havia perguntas sobre o perfil dos alunos e sua atuação no projeto. Baseado nas duas primeiras perguntas dessa seção, é possível dizer que todos os alunos que responderam eram do curso de licenciatura de Letras - Português e Espanhol e o tempo no projeto é variável, pois ainda que nenhum tenha participado por apenas um período, houve variação nesse tempo, tendo 50% respondido que esteve por dois períodos, 33,3% respondido que esteve por quatro períodos e 16,6 respondido que esteve por sete períodos.

No processo de tradução de imagens para texto dentro do projeto, todos os participantes apontaram que traduziram tanto da imagem para o espanhol como da imagem para o português. Porém, no processo tradutório entre as línguas, ainda que a maioria afirmasse que traduziu do espanhol para o português e do português para o espanhol (83,3% das respostas), uma pequena parcela traduziu apenas do português para o espanhol (16,7% das respostas).

Sobre a preferência na tradução interlingual, perguntamos se os alunos preferiram iniciar as audiodescrições a partir do português para o espanhol ou o contrário. A maioria optou pela opção “Não tenho preferências” (50% das respostas), uma outra parcela com “Do espanhol para o português” (33,3% das respostas) e a minoria respondeu “Do português para o espanhol” (16,7% das respostas).

Um aluno que respondeu do espanhol para o português comentou que assim preferia porque era mais fácil. No entanto, um aluno que preferia do português para o espanhol disse “Minha preferência do português ao espanhol se dá devido à comodidade desta ser minha língua materna, por isso sempre audiodescrevia primeiro em português e depois passava para o espanhol.”

No tópico “Experiências com a tradução na Oficina de Material Adaptado/ ProLInc”, as perguntas visavam ao entendimento dos possíveis ganhos ou perdas dos alunos com as traduções das audiodescrições. Nesse tópico, as perguntas objetivas tinham a opção “sim”, “não” e “talvez” para responder as perguntas, com exceção da quarta pergunta, que tinha as opções “beneficiou”, “prejudicou”, “não vejo diferença”.

A primeira pergunta falava sobre se os alunos acreditavam que o processo tradutório entre as línguas ajudou no conhecimento vocabular da língua espanhola, tendo todos os participantes assinalado a opção “sim”. Três alunos comentaram sobre suas respostas dessa pergunta, o primeiro dizia: “Foi muito bom pra [sic] reconhecer

diferenças”; o segundo: “Aprendi e lembrei algumas palavras”: o terceiro pontuou que “No processo de tradução, pude conhecer muitos termos e construções sintáticas (específicas para audiodescrição) que não conheceria antes”.

A segunda pergunta indagava sobre acreditar que o processo tradutório entre as línguas ajudou no melhor conhecimento sobre a sintaxe da língua espanhola e todos os participantes assinalaram a opção “sim”. Neste, houve apenas um comentário sobre a resposta que dizia “Menos do que o vocabular, mas de alguma forma ajudou sim”. Além deste comentário, podemos aproveitar a última resposta citada no parágrafo anterior que fala sobre as construções sintáticas para a audiodescrição. Essa resposta aponta o uso de construções específicas para essa finalidade e explica que não as conheceria antes.

A terceira pergunta indagava sobre se eles acreditavam que o processo tradutório entre as línguas ajudou no domínio da escrita em espanhol. Neste, as respostas foram variadas, com 50% das respostas assinaladas em sim, 33,3% em talvez e 16,7% em não. Nesta pergunta, houve também apenas um comentário justificando a resposta, que diz “Acho que não, porque as ads são um gênero muito específico e, além disso, eu escrevia bem mais nas disciplinas de espanhol do que nas ads”. (“Ads” é uma sigla utilizada para se referir a “audiodescrições”. No singular, a sigla usada é apenas “ad”)

A quarta pergunta questionava se os alunos diriam que o processo de tradução entre as línguas beneficiou ou prejudicou o desempenho deles na língua espanhola. Houve variação também nestas respostas, em que 83,3% apontou que beneficiou, enquanto 16,7% indicou que não viu diferença. Esta pergunta não recebeu nenhum comentário.

Na quinta pergunta, a questão indagava se eles acreditavam que o processo de tradução fomentou a confiança deles no uso da língua espanhola. Houve variação nas respostas, que indicavam que 66,7% responderam que talvez, 16,7% que sim e 16,75% que não. Um dos questionados que respondeu “não” justificou a resposta com o comentário: “Pelo mesmo motivo que não acredito que tenha sido um diferencial na minha escrita em espanhol”. Outro aluno, que respondeu “talvez”, comentou: “Ainda não tive muitas oportunidades de usar o espanhol fora da universidade”.

A sexta pergunta questionava se a experiência na tradução era uma nova função ou uma nova forma de usar a língua espanhola para estes estudantes. Nesta questão, 83,3% dos alunos responderam que sim, enquanto 16,7% responderam que não. Um dos estudantes que responderam sim comentou sua resposta: “Sim, considero que inclusive foi uma forma de usar a língua que eu não exploro normalmente”.

A sétima e última pergunta da seção interrogava se a nova função ou nova forma de uso contribuiu para que eles tivessem mais autonomia na língua espanhola. As respostas variaram entre as opções, tendo 66,7% respondido que sim, 16,7% respondido que não e 16,7% respondido que haviam respondido que não a viam como uma nova função na pergunta anterior. Um aluno questionado que respondeu ‘não’ comentou: “Acho que a autonomia e segurança vem muito mais das competências de fala e escrita.”

Na última seção, a pergunta inicial questionava se eles achavam que existe uma diferença entre ser um usuário da língua (alguém que usa a língua ativamente) ou um estudante da língua (alguém que apenas estuda a língua). Nesta, todos os alunos assinalaram a opção “sim”. Nos comentários, um aluno respondeu que “Dá pra estudar a língua sem nunca usar, conhecer td [sic] o sistema, os usos, até parte do vocabulário e não conseguir usar ativamente.” Em outro comentário, um estudante disse: “Acho que estudar a língua de maneira teórica sem utilizar ela, não te capacita a usar aquela língua em contextos reais.”

A pergunta seguinte indagava: “Sobre as definições anteriores, o processo tradutório ajudou que você se visse como usuário da língua ou estudante da língua?”. Esta questão apresentava 4 respostas possíveis, sendo: “Usuário da língua”, “Estudante da língua”, “Ambos” e “Não vejo diferença entre os dois”. Como resposta, 66,7% apontaram que se veem como “Estudantes da língua” e 33,3% apontaram que se veem como “Ambos”. Não houve comentários para essa pergunta.

Na terceira pergunta da última seção, indagou-se se já havia participado de processos de tradução entre línguas em outro momento da graduação, o que 50% dos interrogados disseram que sim, tendo os outros 50% respondido que não.

Na quarta pergunta, perguntou-se se os alunos viam a tradução como uma área de interesse profissional. As opções para a resposta eram “Sim”, “Não” e “Talvez”. Nesta, 66,7% dos alunos responderam “sim” e 33,3% responderam “talvez”.

A quinta e última pergunta do questionário fazia referência a resposta anterior dos questionados e perguntava: “Caso tenha respondido que sim ou talvez na pergunta anterior, a experiência com tradução na Oficina/Projeto fomentou o interesse por essa área?” As opções para resposta eram “Sim”, “Não” e “Respondi que não é uma área de interesse.” Nesta questão, todos os alunos responderam “sim”.

Para finalizar o questionário, deixamos em aberto uma opção de comentário que dizia “Gostaria de comentar sobre a sua experiência no processo de tradução entre as línguas português e espanhol na Oficina/Projeto?”. Houve dois comentários de dois

alunos que escreveram “O projeto me apresentou a essa área e tenho bastante interesse em seguir esse caminho no futuro” e “Comecei a fazer parte do processo de adaptação de materiais no início da graduação e isso me fez ter vontade de conhecer mais a área.”

4.1 REFLEXÕES SOBRE O FORMULÁRIO

O formulário distribuído entre os alunos dos cursos de Espanhol foi importante para conhecer e refletir sobre como os estudantes que participaram da tradução interlingual dentro do projeto percebiam a sua própria experiência.

Nas seções sobre a visão sobre a própria prática nos processos de tradução interlingual, apenas quatro perguntas tiveram unanimidade na resposta. Sendo assim, houve uma pluralidade de percepção sobre os possíveis benefícios dessa prática desenvolvida nas audiodescrições bilíngues que nos ajuda a pensar a influência do projeto sobre os participantes.

Sobre as perguntas mais ligadas à estrutura da segunda língua, houve resposta negativa apenas na questão que indagava sobre dominar melhor a escrita, pois o aluno que assim respondeu apontou sobre a especificidade do gênero audiodescrição e, por tanto, a escrita se desenvolveria estritamente nesse gênero.

No formulário, usamos, em algumas perguntas, palavras ligadas à parte teórica e às citações que mencionamos. Queríamos, com isso, saber se esse grupo de graduandos e graduados dos cursos de Espanhol, mesmo sem saber em quais teorias nos apoiamos, confirmariam as afirmações que desenvolvemos aqui.

Usamos, por exemplo, o termo “confiança” quando explicamos o conceito de autonomia que tratamos neste trabalho e usamos essa mesma palavra em uma das perguntas do questionário que dizia: “Você acredita que o processo de tradução fomentou a sua confiança no uso da língua espanhola?”. As opções “sim” e “não” receberam a mesma porcentagem de respostas e a opção “talvez” recebeu mais da metade das respostas totais. Por tanto, podemos destacar a confiança no uso da língua espanhola que a tradução interlingual oferece para esses alunos do projeto como uma potencialidade, mas não como um fato unânime.

Dentre as respostas a essa pergunta, o mais interessante é a parte dos comentários. Um aluno que assinalou “não” comentou que assim o pensa pelo mesmo motivo que não acredita que tenha sido um diferencial na escrita em espanhol. Ou seja, o aluno atrela a confiança à prática escrita no idioma, algo muito semelhante ao comentário feito na resposta da pergunta sobre autonomia.

O segundo comentário da mesma pergunta, de um aluno que assinalou “talvez”, diz que ainda não teve muitas oportunidades de usar o espanhol fora da universidade. Sendo assim, o segundo atrela a confiança às práticas fora do contexto universitário. Sua resposta nos leva a indagar sobre a influência dos contextos universitários ou não universitários nos estudantes e como cada um deles pode influenciá-los em relação à confiança dos alunos de modos distintos.

Outra palavra usada na parte teórica e no formulário é autonomia. No formulário, após perguntarmos se a tradução era uma nova função ou um novo uso que o aluno teve com o espanhol, indagamos se essa função ou esse uso contribuiu para que tivessem mais autonomia. As porcentagens variaram, tendo, entre os alunos que a tinham como nova função, a maioria respondido “sim”. Apenas uma pessoa assinalou a opção “respondi que não é uma nova função/novo tipo de uso” e uma outra pessoa assinalou a opção “não”. Por ser apenas um voto “não”, sabemos que este aluno assim o pensa devido ao comentário que deixou, que diz: Acho que a autonomia e segurança vem muito mais das competências de fala e escrita.

Algo interessante de sua resposta é que, ainda que ele não tenha usado a fala nas audiodescrições, esse aluno praticou a escrita na produção da tradução. Por tanto, havia uma das habilidades que ele cita, mas que, por algum motivo, ele não reconhece como tal.

Na última seção de perguntas do formulário também surgiu algo intrigante. Havia a pergunta que indagava se eles acreditavam que existe diferença entre ser um usuário da língua ou um estudante da língua, ao que todos responderam que acreditam nesta diferença. A pergunta seguinte questionava justamente se eles achavam que o processo tradutório ajudou que se vissem como usuários da língua ou como estudantes da língua, o que a maioria respondeu como “estudante da língua” e uma menor porcentagem como “ambos”.

Ainda que a pergunta falasse estritamente da ligação da tradução nessa identificação como usuário ou estudante, as respostas à indagação podem levar a questionamentos a respeito de como ou a partir de qual momento um estudante de língua estrangeira se entende como usuário daquele idioma.

Também na seção final, as últimas perguntas se relacionam com a possibilidade destes alunos seguirem a profissão de tradutor e a influência do projeto nesta possível decisão.

Apontamos neste trabalho, no tópico 2 (Os Cursos de Letras - Português e Espanhol e a tradução), que a tradução é uma possibilidade profissional para os egressos desses cursos. Por tanto, seria interessante saber a visão dos alunos sobre tal profissão e a possível influência do projeto e das traduções de audiodescrições nas respostas.

A maioria respondeu que sim, que a tradução é uma área de interesse. Uma minoria respondeu que talvez seja uma área de interesse e ninguém respondeu que não era uma área de interesse. A pergunta seguinte indagava sobre a influência da atuação deles no ProLInc no interesse na profissão, ao que todos responderam que sim, que a experiência no projeto fomentou-lhes o interesse pela área.

Dentre os dois comentários feitos para esta pergunta, um aluno comentou: “Comecei a fazer parte do processo de adaptação de materiais no início da graduação e isso me fez ter vontade de conhecer mais a área.” Com seu comentário, vemos que a influência do projeto pode atingir os estudantes muito antes da sua formação, inspirando possibilidades para os seus caminhos nas escolhas profissionais.

Em resumo, a partir da definição de Souza (2007) sobre recurso didático, podemos entender a tradução como tal. Isso porque as respostas do questionário confirmaram essa nossa hipótese, visto que os próprios alunos observam ganhos na aprendizagem da L2 através dessa habilidade.

No entanto, ainda que tenhamos falado neste trabalho sobre a autonomia que este processo proporciona aos alunos, nem todas as respostas apontaram para este pressuposto. Nos apoiamos na ideia de Estanislau (2021) sobre autonomia, que afirma que a autonomia é dar ao aluno uma nova função e identificá-lo como usuário da língua. Ainda que a maioria confirme a tradução como uma nova função que contribuiu para a autonomia, não são todos os que se veem como usuários da língua.

De maneira geral, podemos perceber que a maioria, mesmo nas perguntas com diversidade de respostas, aponta a própria participação no ProLInc de forma benéfica em relação ao espanhol, pois auxiliou na aprendizagem de novos conhecimentos na língua. Metade dos alunos indagados não tinham participado de traduções na graduação antes da participação no projeto e puderam ter contato e ver como uma possibilidade atuar na tradução, ampliando as perspectivas profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionamos no início do trabalho, a audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência

visual (Motta, 2016). Neste trabalho, quisemos mostrar como este recurso não beneficia apenas alunos com deficiência, pois, através da tradução interlingual desse recurso, muitos alunos não deficientes visuais foram afetados positivamente ao passar por tal processo.

Com relação à tradução, sabemos que o seu local no ensino-aprendizagem de língua estrangeira é algo amplamente debatido, com seus pontos positivos e negativos. No entanto, não pretendemos trazê-la como ferramenta principal do ensino, mas mostrar como é possível que o seu uso beneficie os alunos, servindo-lhes como um recurso didático e até mesmo ampliando suas áreas possíveis de atuação.

Além disso, buscamos dos alunos participantes desse processo a confirmação das premissas que fizemos sobre as implicações do desenvolvimento de audiodescrições bilíngues para a relação com a segunda língua. Nem todas as respostas do formulário utilizado confluíram com nossas ideias, mas seus comentários acrescentaram visões sobre como veem a confiança e a autonomia no uso da língua espanhola.

Também no formulário notamos em suas respostas uma variedade de percepções sobre a própria experiência, mas destacamos principalmente os significativos ganhos que apontam sobre a participação nesse processo. Exceto a questão relacionada ao domínio da escrita, todos que responderam apontam para um resultado benéfico sobre o conhecimento adquirido da segunda língua.

Por fim, esperamos que o trabalho contribua para a observação e a investigação sobre os temas que circundam as tecnologias assistivas na educação do ensino superior, além de mostrar os lugares possíveis para a tradução no ensino de língua estrangeira. A audiodescrição bilíngue pode ser vista como um recurso de acessibilidade e um recurso didático, contribuindo para a formação superior de alunos cegos e videntes, além de impactar positivamente o ambiente universitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRIKS, F. J. P. TRADUÇÃO: FERRAMENTA EFICAZ NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA O ALUNO DO ENSINO SUPERIOR. *Belas Infiéis*, Brasília, Brasil, v. 1, n. 1, p. 153–167, 2012.

CORRÊA, E. F. de S. Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de língua não materna: quinta habilidade e macroestratégias. *Rev. de Letras, Fortaleza*, v. 33, n. 2, p.53-64, jul./dez. 2014

COSTA, W. C. “Tradução e ensino de línguas”. In: BOHN H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos de Lingüística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 282- 291.

ESTANISLAU, R. B. F. Tradução no ensino-aprendizagem da segunda língua. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 7, n. 2, p. 1264-1277, 2021.

GUTIÉRREZ, L. P.; LOPES, Fernanda Cristina. FUNDAMENTOS DA TRADUÇÃO PEDAGÓGICA: TRADUÇÃO, ENSINO E COMUNICAÇÃO. *Revista X*, v. 14, n. 2, p. 5-41, 2019.

JAKOBSON, R. *Lingüística e comunicação*. Trad. De José Paulo Paes e Isidoro Blikstein, São Paulo: Cultrix, 1991.

LIBERATTI, E. A tradução na sala de aula de LE: (des)construindo conceitos. In: *Entrepalavras*, Fortaleza - ano 2, v.2, n.1, p. 175-187, 2012.

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica, [S. l.]*, v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207.

LUCINDO, E.S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. *Scientia Traductionis*, n. 3, 2006.

MAGALHÃES, G. M. A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MOTTA, L. M. V. M. *Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PALMA, A. M. B. Representações de falantes nativos e não-nativos de inglês no discurso de alunos brasileiros:(des) construindo oposições binárias. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

PEGENAUT, L. La traducción como herramienta didáctica. In: *Contextos*, nº 27-28, Madrid, p. 107-126, 1996.

SOUZA S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. Arq Mudi. 2007;11(Supl.2): 110-4.

SOUZA, J. P. Tradução e ensino de língua. Revista do GELNE, v. 1, n. 1, p. 141-151, 1999.

TERRA, M. R. Tradução & aprendizado de língua estrangeira: o ponto de vista do aluno. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 49, p. 69-85, 2010.

VERGARA-NUNES, E. Audiodescrição didática. 2016. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Seção sobre o perfil dos alunos

Indique qual o seu curso da graduação Português- Espanhol da UFRJ.

 Copiar

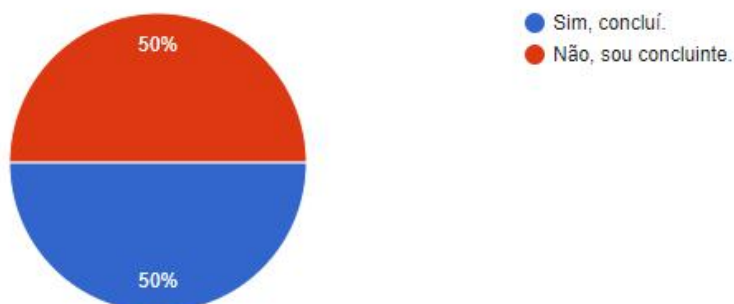
6 respostas



Você já concluiu o seu curso?

 Copiar

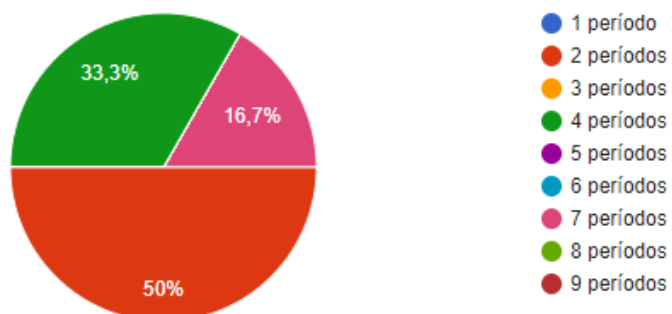
6 respostas



Participou por quantos períodos na Oficina de Material Adaptado/ProLinc?

 Copiar

6 respostas



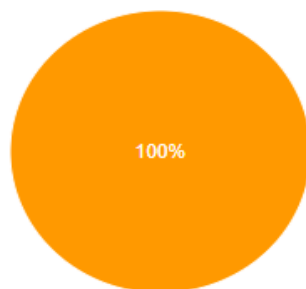
APÊNDICE B - Seção sobre os processos tradutórios na Oficina de Material Adaptado/ProLinc

Seus processos tradutórios na Oficina de Material Adaptado/ ProLinc

No processo de tradução de imagens para texto na Oficina/Projeto, você:

[Copiar](#)

6 respostas

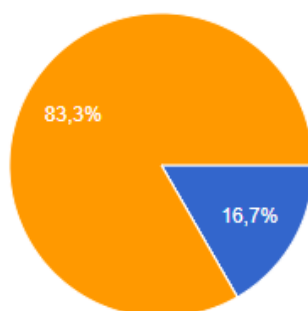


- Traduziu imagens para o português.
- Traduziu imagens para o espanhol.
- Traduziu imagens para ambas as línguas.

No processo de tradução entre as línguas, você:

[Copiar](#)

6 respostas

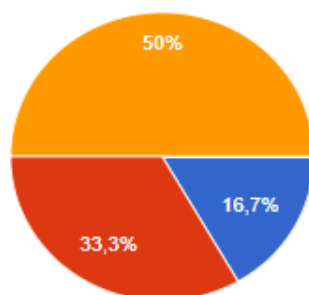


- Traduziu do português para o espanhol.
- Traduziu do espanhol para o português.
- Ambos.

No processo de tradução entre as línguas, você preferia desenvolver:

 Copiar

6 respostas



- Do português para o espanhol.
- Do espanhol para o português.
- Não tenho preferências.
- Desenvolvi apenas do português para o espanhol.
- Desenvolvi apenas do espanhol para o português.

Caso tenha indicado preferência na pergunta anterior, poderia explicar o motivo da escolha?

2 respostas

Minha preferência do português ao espanhol se dá devido a comodidade desta ser minha língua materna, por isso sempre audiodescrevia primeiro em português e depois passava para o espanhol.

Pra mim, era mais fácil.

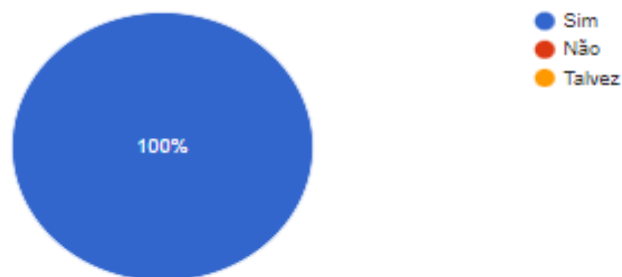
APÊNDICE C - Seção sobre experiências com a tradução na Oficina de Material Adaptado/ProLInc

Experiências com a tradução na Oficina de Material Adaptado/ ProLInc

Você acredita que esse processo tradutório entre as línguas ajudou no seu conhecimento vocabular da língua espanhola?

 Copiar

6 respostas



[Não obrigatório] Caso queira comentar sua resposta anterior, escreva aqui.

3 respostas

Foi muito bom pra reconhecer diferenças

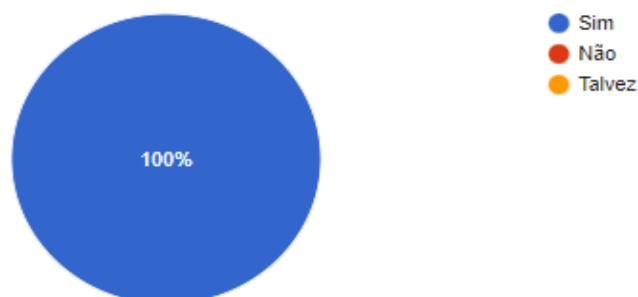
Aprendi e relembrei algumas palavras.

No processo de tradução, pude conhecer muitos termos e construções sintáticas (específicas para audiodescrição) que não conheceria antes.

Você acredita que esse processo tradutório entre as línguas ajudou no melhor conhecimento sobre a sintaxe da língua espanhola?

 Copiar

6 respostas



[Não obrigatório] Caso queira comentar sua resposta anterior, escreva aqui.

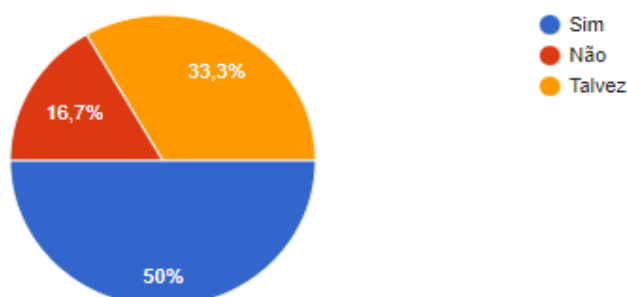
1 resposta

Menos do que o vocabular, mas de alguma forma ajudou sim

Você acredita que esse processo tradutório entre as línguas ajudou no domínio da escrita em espanhol?

 Copiar

6 respostas



[Não obrigatório] Caso queira comentar sua resposta anterior, escreva aqui.

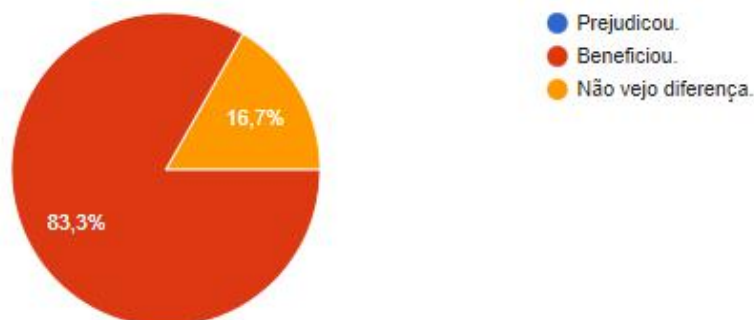
1 resposta

Acho que não, porque as ads são um gênero muito específico e, além disso, eu escrevia bem mais nas disciplinas de espanhol do que nas ads

Você diria que o processo de tradução entre as línguas beneficiou ou prejudicou o seu desempenho na língua espanhola?

 Copiar

6 respostas



[Não obrigatório] Caso queira comentar sua resposta anterior, escreva aqui.

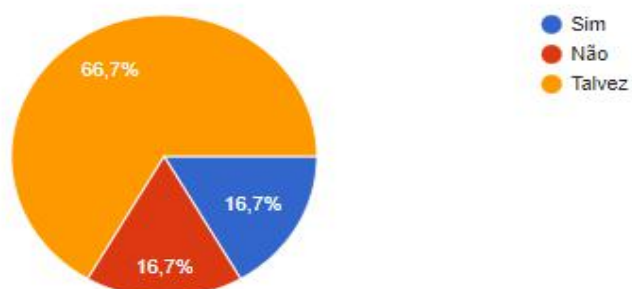
0 resposta

Ainda não há respostas para esta pergunta.

Você acredita que o processo de tradução fomentou a sua confiança no uso da língua espanhola?

 Copiar

6 respostas



[Não obrigatório] Caso queira, comentar sua resposta anterior, escreva aqui.

2 respostas

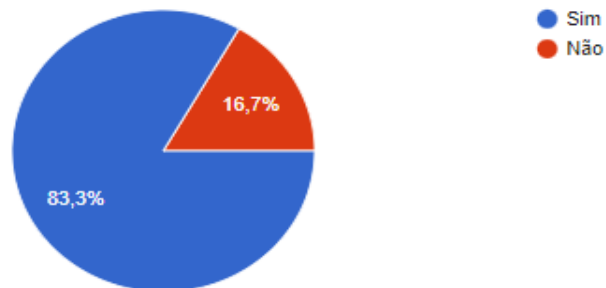
Pelo mesmo motivo que não acredito que tenha sido um diferencial na minha escrita em espanhol.

Ainda não tive muitas oportunidades de usar o espanhol fora da universidade.

A experiência na tradução foi uma nova função/uma nova forma de usar a língua espanhola?

 Copiar

6 respostas



[Não obrigatório] Caso queira comentar sua resposta anterior, escreva aqui.

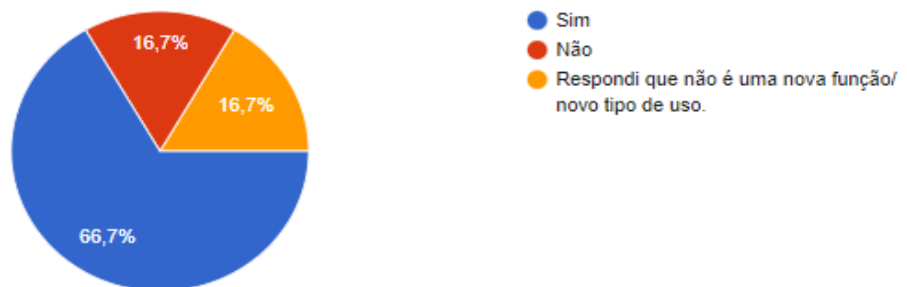
1 resposta

Sim, considero que inclusive foi uma forma de usar a língua que eu não exploro normalmente

Essa nova função/nova forma de uso contribuiu para que tivesse mais autonomia na língua espanhola?

 Copiar

6 respostas



[Não obrigatório] Caso queira, comentar sua resposta anterior, escreva aqui.

1 resposta

Acho que a autonomia e segurança vem muito mais das competências de fala e escrita

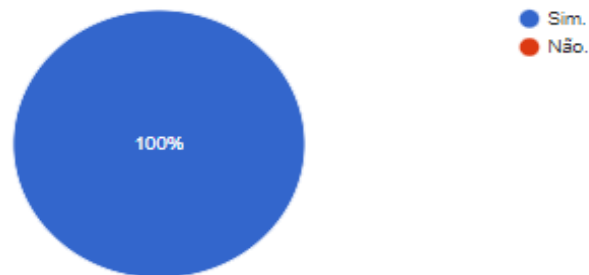
APÊNDICE D - Última seção do questionário

Última seção

Você acha que existe uma diferença entre ser um usuário da língua (alguém que usa a língua ativamente) ou um estudante da língua (alguém que apenas estuda a língua)?

 Copiar

6 respostas



[Não obrigatório] Caso queira, comentar sua resposta anterior, escreva aqui.

2 respostas

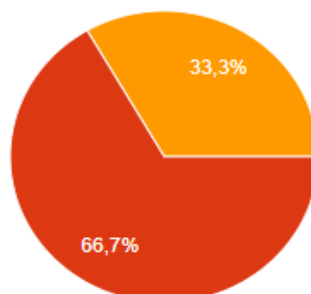
Acho que estudar a língua de maneira teórica sem utilizar ela, não te capacita a usar aquela língua em contextos reais

Dá pra estudar a língua sem nunca usar, conhecer td o sistema, os usos, até parte do vocabulário e não conseguir usar ativamente

Sobre as definições anteriores, o processo tradutório ajudou que você se visse como usuário da língua ou estudante da língua?

[Copiar](#)

6 respostas



- Usuário da língua.
- Estudante da língua.
- Ambos.
- Não vejo diferença entre os dois.

[Não obrigatório] Caso queira, comentar sua resposta anterior, escreva aqui.

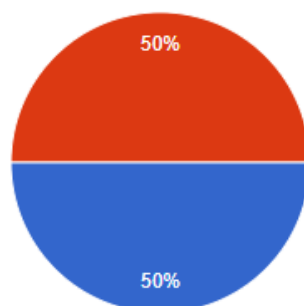
0 resposta

Ainda não há respostas para esta pergunta.

Já havia participado de processos de tradução entre línguas em outro momento da graduação?

[Copiar](#)

6 respostas

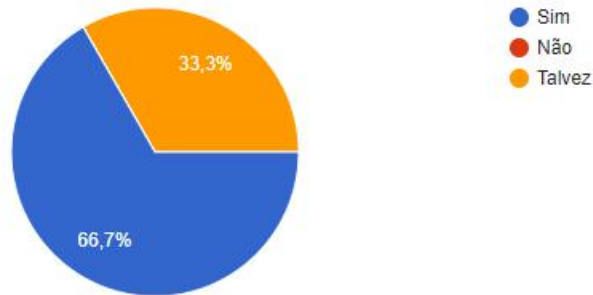


- Sim
- Não

A tradução é uma área de interesse profissional?

 Copiar

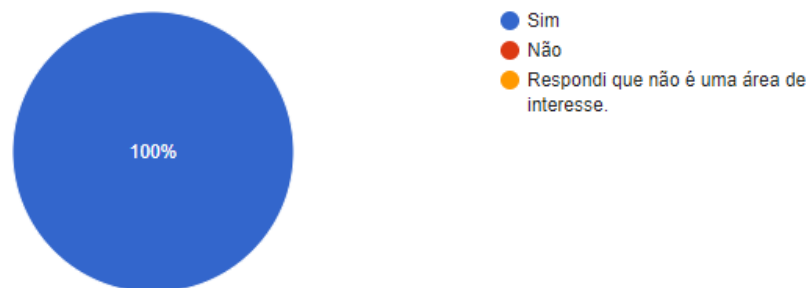
6 respostas



Caso tenha respondido que sim ou talvez na pergunta anterior, a experiência com tradução na Oficina/Projeto fomentou o interesse por essa área?

 Copiar

6 respostas



Gostaria de comentar sobre a sua experiência no processo de tradução entre as línguas português e espanhol na Oficina/Projeto?

2 respostas

O projeto me apresentou a essa área e tenho bastante interesse em seguir esse caminho no futuro.

Comecei a fazer parte do processo de adaptação de materiais no início da graduação e isso me fez ter vontade de conhecer mais a área.