**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA E
LITERATURAS ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA**

ANGÉLICA KARIM GARCIA SIMÃO

**O QUE CRER (não) QUER DIZER:
MULTIPLICIDADE DE VOZES NA MANIFESTAÇÃO DE CRENÇAS E
ESTEREÓTIPOS DE ESTUDANTES DE TRADUÇÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA**

São Paulo
2008

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA E
LITERATURAS ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA**

**O QUE CRER (não) QUER DIZER:
MULTIPLICIDADE DE VOZES NA MANIFESTAÇÃO DE CRENÇAS E
ESTEREÓTIPOS DE ESTUDANTES DE TRADUÇÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA**

ANGÉLICA KARIM GARCIA SIMÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Língua Espanhola

Orientadora Profa. Dra. Neide Therezinha Maia González

São Paulo
2008

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS**

**Angélica Karim Garcia Simão
Aluna**

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Neide Therezinha Maia González – Orientadora
FFLCH – USP**

**Prof. Dr. Francis Henrick Aubert
FFLCH – USP**

**Profa. Dra. Maria Teresa Celada
FFLCH – USP**

**Profa. Dra. Cristina Carneiro Rodrigues
UNESP/São José do Rio Preto**

**Profa. Dra. Leila Melo Darin
PUC – SP**

Suplentes

Prof. Dr. João Azenha Júnior
FFLCH – USP

Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjul
FFLCH – USP

Profª. Dra. Mirta Groppi
FFLCH – USP

Profª. Dra. Ana Marisa Benedetti
UNESP/São José do Rio Preto

Profª. Dra. Solange Aranha
UNESP/São José do Rio Preto

À Marlene e Rita.

AGRADECIMENTOS

À professora Neide T. Maia González, pela orientação e constante atenção e carinho dedicados a mim e a este trabalho. Da minha eterna admiração ela jamais se livrará.

À professora Cristina Carneiro Rodrigues, quem desde o primeiro momento me estendeu a mão para indicar os bons caminhos do conhecimento.

Aos professores João Azenha Junior e Maria Teresa Celada, pelas valiosas contribuições dadas no exame de qualificação.

À Nilda Rodrigues, do Sindicato Nacional dos Editores de Livros, e Rutonio Santa'Anna, da Biblioteca Nacional, pelo auxílio e esclarecimento com as pesquisas.

Aos amigos Deni Kasama, Solange Aranha e Fernando Legón, pela colaboração com as versões dos resumos e referências bibliográficas deste trabalho.

Às amigas Soraya Bastos e Andréia Alves Rezende, pelo auxílio com a coleta de dados.

Aos amigos Thiago e Orlando, pelas valiosas conversas sobre a tese, muitas vezes manifestadas sob outros nomes.

Aos amigos Angélica, Arni, Marcos, Margarida, Gustavo, Milena, Patrícia, Denise e Weldon, por me ajudarem a esquecer das dificuldades em noites de festa.

Aos amigos Gilberto, Elaine e Luciana Poly, pelas amáveis e calorosas acolhidas na cidade de São Paulo.

RESUMO

Os objetivos desta pesquisa foram fazer um levantamento das crenças de estudantes de tradução em formação e estabelecer até que ponto o compartilhamento de tais crenças pelo grupo configurou estereótipos sobre a tradução da língua espanhola por estudantes brasileiros. Para tanto, partimos de algumas hipóteses formuladas sobre as supostas crenças de estudantes de tradução e a relação com o contexto no qual se inserem. A análise fundamentou-se tanto no conteúdo das crenças e estereótipos, como na forma como eles foram manifestados nos enunciados presentes na amostra analisada, compondo uma análise semântica e sintático-enunciativa. Os diferentes níveis de análise apoiaram-se em trabalhos da Lingüística Aplicada, na Psicologia Social e na Teoria da Enunciação, e permitiram identificar um modo sintático-enunciativo marcado por contornos e contradições, que evitou a afirmação direta, caracterizando um modo de dizer marcadamente polifônico. Do ponto de vista semântico, pode-se confirmar algumas das hipóteses levantadas inicialmente ao observar a presença de crenças compartilhadas, que podem ser consideradas como estereótipos sobre a tradução da língua espanhola, destacando-se fortemente dois deles: a proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola, responsável pela suposta facilidade do idioma para o tradutor brasileiro, e a projeção de um mercado de trabalho promissor em função do desenvolvimento do MERCOSUL. As crenças e estereótipos foram discutidos à luz das relações estabelecidas com o contexto do qual emergiram, considerando aspectos relacionados ao mercado de trabalho para o tradutor, as características implicadas no currículo do curso de Tradução e a situação do MERCOSUL, desde o seu surgimento, até o momento atual. Os dados, coletados por meio de 2 questionários, pautaram-se em duas técnicas de coleta específicas (substituição e descontextualização normativa) e foram extraídos de um contexto de ensino de tradução de nível superior público.

Palavras-chave: crenças; estereótipos; ensino de tradução; língua espanhola; MERCOSUL

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivos hacer un estudio de las creencias de aprendices de traducción en formación y verificar en qué medida el hecho de que el grupo comparta dichas creencias configura estereotipos sobre la traducción de la lengua española en estudiantes brasileños. Para ello, se ha partido de hipótesis formuladas acerca de las creencias de los estudiantes de traducción y cómo dichas creencias se relacionan al contexto en el cual estaban insertadas. El análisis se fundamentó tanto en el contenido de las creencias y estereotipos, como en la forma como estos se habían manifestado en los enunciados de la muestra analizada, componiendo un análisis semántico y sintáctico-enunciativo. Los diferentes niveles de análisis se apoyaron en trabajos de la Lingüística Aplicada, de la Psicología Social y de la Teoría de la Enunciación, y nos permitieron identificar un modo sintáctico-enunciativo marcado por contorneos y contradicciones, que evitó la afirmación directa, caracterizando un modo de decir marcadamente polifónico. Desde el punto de vista semántico, se observaron creencias compartidas, consideradas como estereotipos sobre la traducción de la lengua española, destacándose entre ellas: la cercanía entre las lenguas portuguesa y española, responsable de la supuesta facilidad del idioma para el traductor brasileño, y la proyección de un mercado de trabajo promisor en función del desarrollo del MERCOSUR. Las creencias y estereotipos fueron discutidos a la luz de las relaciones establecidas con el contexto del cual emergieron, teniendo en cuenta aspectos relacionados al mercado laboral para el traductor, las características implicadas en el currículum del curso de Traducción y en la situación del MERCOSUR, desde sus orígenes, hasta el momento actual. En los 2 cuestionarios que compusieron la muestra investigada se utilizaron dos técnicas de colecta: la sustitución y la descontextualización normativa y estos fueron aplicados en un contexto de enseñanza de traducción de nivel superior público.

Palabras Clave: creencias; estereotipos; enseñanza de traducción; lengua española; MERCOSUR

ABSTRACT

The purposes of this research were to map some of the translation students' beliefs and to establish the extent to which sharing these beliefs within the group meant stereotypes about Spanish translation by Brazilian students. Hypotheses about students alleged beliefs and their relationship with the context were formulated. The data were based on the beliefs and stereotypes content as well as on the way they were stated, which constitutes an argumentative, semantic and syntactic analysis. The different levels of analysis were supported by works on Applied Linguistics, Social Psychology and Argumentation Theory. They allowed the identification of a syntactic argumentative way stressed by oscillations and contradictions that avoided direct statements, characterizing a polyphonic way of saying. On the semantic point of view, some hypotheses were confirmed as the presence of shared beliefs that can be considered stereotypes about Spanish translation. Two of them should be stressed: the proximity of Portuguese and Spanish, responsible for the alleged simplicity of the language for Brazilian translators and the prospective work market because of MERCOSUL. The beliefs and stereotypes were discussed focusing on the relationships with the context they occurred. Work market aspects for the translator, the characteristics implied in Translation syllabus and MERCOSUL situation from its beginning until present were taken into account. Data were two surveys developed by specific techniques (substitution and normative decontextualization) and were placed at a public university context.

Key words: beliefs; stereotypes; translation learnig; spanish; MERCOSUL.

SUMÁRIO

Introdução	11
Hipóteses de pesquisa	16
Capítulo I - Procedimentos Metodológicos	18
1.1 Sobre o contexto investigado	18
1.2 Abordagens metodológicas para o estudo de crenças e estereótipos	26
1.3 Questionários utilizados para a coleta de dados	34
1.4 Técnicas utilizadas: substituição e descontextualização normativa	37
 Capítulo II - Fundamentos teóricos	39
2.1 O que são crenças e estereótipos?	39
2.2 Estereótipo, lugar-comum e preconceito	44
2.3 Os estereótipos segundo Walter Lippman	51
2.4 Mutabilidade dos estereótipos	55
2.5 Aspectos da argumentação: enunciação e polifonia	60
 Capítulo III - Análise dos dados	67
3.1 Quanto à escolha do curso de Tradutor	67
3.2 Quanto à satisfação com o par lingüístico de habilitação	70
3.3 Os caminhos do MERCOSUL	79
3.4 Políticas lingüísticas	93
3.5 O Português e o Espanhol: as línguas do MERCOSUL	101
3.6 As múltiplas vozes que emergem do contexto: análise da fala dos tradutores	110
3.6.1 Marcas da polifonia	110
3.6.1.1 As construções causais-explicativas e consecutivas	110
3.6.1.2 As construções adversativas	130
3.6.1.3 As construções concessivas	139
3.6.2 As relações entre teorias e prática de tradução	150
 Capítulo IV – Considerações finais	167
Referências bibliográficas	176
Anexo – CD (Questionários)	183

Introdução

O interesse pelo estudo das crenças de aprendizes, pela forma como estes encaram o processo de ensino-aprendizagem, bem como seus anseios e necessidades, vem sendo explorado pela Linguística Aplicada desde os anos 80, embora o conceito de crenças já apareça utilizado anteriormente em outras disciplinas como a Antropologia, a Psicologia e a Educação, havendo em todas elas diferentes acepções para o termo.

No âmbito da tradução, alguns pesquisadores também já abordaram o tema, direta ou indiretamente, com propósitos variados. Milton (2000), baseado em pesquisa realizada com estudantes de graduação e especialização em Tradução, examinou as razões pelas quais os estudantes escolhem cursos nessa área, deparando-se com o interesse dicotômico: para melhorar o conhecimento sobre a língua ou para se tornarem tradutores.

A pesquisa de Darin (1997b) aborda a questão do ensino-aprendizagem de tradução em contexto universitário sob a ótica etnográfica, utilizando a perspectiva do professor-pesquisador como observador do ensino por meio do registro em diários e da gravação em áudio das interações dos aprendizes. Com o intuito de observar as estratégias que são utilizadas para facilitar a aprendizagem dos alunos, a professora-pesquisadora observou os pressupostos e as atitudes dos alunos diante do processo, evidenciando o estreito vínculo entre a teoria e a prática da tradução. Ela sugere que há uma série de crenças subjacentes às dificuldades dos alunos, não só a respeito da tradução, como também da leitura, da escrita e das questões de autoria do texto.

Em artigo posterior, a mesma autora (DARIN, 1998) extrai de sua experiência prática comentários de seus alunos acerca de traduções realizadas durante a disciplina Prática de Tradução, ministrada por ela na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Ela constata

a crença dos alunos de que a tradução esteja ligada aos conceitos de fidelidade e originalidade, embora o aluno opere em sua prática tradutória de modo inventivo e criativo, o que revela a contradição entre os seus pressupostos teóricos e suas ações práticas.

A dicotomia entre teoria e prática de tradução impõe-se como uma questão central para o ensino, como revelam trabalhos anteriores aos citados acima (MARTINS, 1992; QUENTAL, 1995 e DARIN, 1997a) e, paralelamente a tal discussão, encontra-se a oposição entre o pensar e o fazer, que parece marcar de modo controverso as crenças e o ato tradutório.

Quanto aos estereótipos, de acordo com Pereira (2002), nos anos 70 e 80 as diversas teorias sobre a categorização contribuíram para a aceitação da idéia de que estes deveriam ser considerados produtos inevitáveis nas interações sociais, sendo vistos como elementos constitutivos dos processos cognitivos comuns.

No Brasil, assim como ocorreu nos Estados Unidos, o estudo dos estereótipos realizado na área de Psicologia Social foi marcado, sobretudo, pela investigação acerca de grupos étnicos e sociais¹. Desse modo, não existem, até o momento e até onde chegaram nossas pesquisas, trabalhos que se dediquem especificamente ao estudo das crenças que circulam entre os aprendizes de um curso de tradução, bem como ao conceito de estereótipo, encarado aqui como crenças compartilhadas por determinado grupo a respeito de um tema específico.

Dentre os trabalhos mais recentes, destacamos no Brasil a pesquisa de Pereira *et alii* (2001) que avaliou a influência da representação do conhecimento mediante significados e imagens no processamento dos estereótipos. Na pesquisa procurou-se determinar se a

¹ Alguns trabalhos que tratam sobre estereótipos de grupos sociais no Brasil são os de: Alencar (1985); Tamayo (1985), D'amorim (1985, 1988 e 1997), Nascimento (1988), Tamayo e Tamayo (1992), Ferreira (1993) e Rodrigues *et alii* (1988).

avaliação de uma categoria alvo, realizada pela apresentação do rótulo verbal da categoria, diferia de uma avaliação na qual se acrescentava, durante a apresentação, uma fotografia de exemplares típicos de cada categoria. Foram incluídas 12 categorias sociais². Paralelamente, tentou-se observar a influência do efeito contextual “tamanho da cidade de residência do participante” na avaliação dos estereótipos. Os resultados demonstraram diferenças na avaliação a partir de estímulos abstratos comparados com os acrescidos de fotografias e também na interação com a variante contextual.

Relacionados à língua espanhola, dois trabalhos são bastante pertinentes e contribuem para esta pesquisa: o de Santos (2005) e o de Rolandi (2005).

Santos (2005) investigou, a partir de uma pesquisa empírica com estudantes de diferentes estágios e distintas instituições e modalidades de ensino, as representações que brasileiros, aprendizes de espanhol como língua estrangeira, têm de si mesmos e do outro (espanhóis e argentinos), bem como da língua materna e da língua estrangeira, no caso, a língua espanhola e suas variantes peninsular e rio-platense (argentina). A autora pôde constatar, a partir de uma análise semântico-enunciativa, apoiada na teoria da enunciação e na análise do discurso, um modo enunciativo marcadamente evasivo, denominado por ela como oblíquo, e que se tornou evidente nas construções adversativas, concessivas, causais e explicativas. Tais construções parecem evidenciar um movimento de vaivém, aproximação e distanciamento, que ora valoriza, ora desqualifica a língua e a cultura do outro, o que colocou em evidência a heterogeneidade enunciativa dos sujeitos de pesquisa, marcando a divisão e a contradição como elementos pertencentes a esses discursos.

² Americanos, alemães, aborígenes australianos, nigerianos, jogador de futebol, argentino, muçulmano, judeu, indígena, esquimó, punk e japonês.

A pesquisa de Rolandi (2005) teve como objetivo refletir sobre a função dos estereótipos no processo de aquisição de língua espanhola, analisando um corpus variado: história em quadrinhos, novelas, notícias de jornal e propagandas. Ao abordar o componente cognitivo dos estereótipos, a autora abandona o termo clichê e propõe a possibilidade de manter as imagens no processo de estereotipia, evitando o processo de ideologização, considerados ambos como processos presentes nas etapas de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse percurso, a autora demonstra como a apresentação de um universo desorganizado e desconexo contribuiu para o desprestígio da língua, da cultura e dos falantes de língua espanhola ao longo da história.

Além das imagens estereotipadas de elementos hispânicos apresentados à cultura brasileira no quadrinho “Los tres amigos” de Glauco, Laerte e Angeli, a autora também aborda aspectos lingüísticos estereotipados, como a associação da língua espanhola com a ditongação, o uso de pronomes e determinadas características fonéticas, presentes nos quadrinhos. Recorre, ainda, ao cinema e à telenovela para mostrar o estereótipo do herói latino sedutor (*latin lover*) presente no personagem Gato de Botas, do filme Shrek, que retoma a imagem do Zorro, e que foi dublado por Antonio Banderas, todos diretamente ligados à imagem da sedução; comenta as representações grosseiras das telenovelas brasileiras que, por vezes, exploram vários elementos do mundo hispânico díspares, congregando-os em um todo inverossímil. Tais imagens, associadas à idéia de uma América Latina homogênea e politicamente desorientada, resgatada pelas novelas, constituem apenas um apanhado de estereótipos, representações fechadas, sem grandes críticas políticas que, de um modo geral, tendem a consolidar os preconceitos existentes através do humor grosseiro. (Cf. ROLANDI, 2005, p. 77 e 78).

Contudo, ao considerar o componente cognitivo dos estereótipos como elemento fundamental para a compreensão e entendimento do contexto no qual nos inserimos, a autora sugere a possibilidade de que o professor de língua estrangeira explore os estereótipos que circulam em nosso contexto social em sala de aula, para que sejam, pouco a pouco, abalados e questionados pelos aprendizes de língua estrangeira, uma vez que eles só podem ser desestabilizados e modificados por meio da pesquisa e da abordagem da própria história, da política e da econômica, além dos aspectos culturais sobre os diferentes países que têm o espanhol como língua materna.

Este breve panorama bibliográfico suscita a possibilidade de se realizar um aprofundamento no estudo do processo de estereotipia sob várias vertentes. Neste trabalho, optou-se por percorrer um caminho que se diferencia do enfoque tradicional dado ao estudo dos estereótipos, considerando que o objeto de estudo desta pesquisa não se relaciona a questões de gênero, sexo, raça ou etnia, mas por outro lado, tangencia os trabalhos citados no que concerne a questões como: por que motivo os estudantes optam pela carreira de tradução e, mais especificamente, de tradução da língua espanhola? Qual é o vínculo estabelecido pelos estudantes entre a teoria e a prática da tradução e qual é a importância atribuída a essa teoria durante o processo de formação? As atitudes, valores e crenças de sujeitos universitários podem refletir as crenças que circulam em segmentos mais amplos da sociedade? E, sobretudo, quais são as crenças e os estereótipos que permeiam e condicionam suas escolhas?

Construímos ao longo de nossa trajetória acadêmica e como docentes, como professores de língua espanhola e de prática de tradução de língua espanhola, nossas próprias crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola e sobre as implicações de alguns aspectos desse idioma para a tradução. Embora neste trabalho

tenhamos optado por uma pesquisa de natureza etnográfica, na qual os dados são levantados a partir da observação e análise do contexto investigado, é inevitável não tecer a priori hipóteses sobre o que julgamos estar presente no contexto investigado.

Sendo assim, relacionamos abaixo algumas das crenças e estereótipos que, a partir da experiência e de uma observação informal, julgamos estarem presentes no contexto e que pretendíamos investigar com maior profundidade, caso viessem a ser constatadas por meio da análise dos dados obtidos. Passaremos a relacioná-las a seguir.

Hipóteses de pesquisa

Os alunos dos cursos de formação de tradutores objeto desta pesquisa:

- a) acreditam existir grande semelhança entre a língua espanhola e a língua portuguesa, e acreditam que tal proximidade facilita sua aprendizagem, compreensão e, conseqüentemente, sua tradução;
- b) parecem reproduzir as mesmas crenças e estereótipos a respeito da língua espanhola que circulam em um nível mais amplo da sociedade e que são veiculados pelos meios de comunicação de massa;
- c) acreditam na grande facilidade da compreensão do idioma espanhol por um falante de língua portuguesa, tanto do texto oral, mas, sobretudo, do texto escrito, o que justifica a inutilidade de sua tradução para o português e a falta de perspectiva de mercado de trabalho com esse idioma;
- d) acreditam não existir grande importância no estudo das teorias da tradução, uma vez que não conseguem estabelecer relação entre elas e sua atividade prática;

- e) acreditam haver um descompasso entre teoria e prática de tradução, uma vez que a teoria não resolve os problemas com os quais eles se deparam durante a prática tradutória;
- f) não admitem ou não têm consciência sobre as próprias crenças e estereótipos a respeito da língua espanhola, o que faz com que isso se torne manifesto de forma enviesada ou dissimulada.

Com base nessas pressuposições, a presente pesquisa foi elaborada a fim de propor um estudo de caso acerca do conjunto de crenças e estereótipos que vigoram entre aprendizes de tradução de língua espanhola em um curso de graduação de Tradução. Pretendemos verificar, dessa forma, de que maneira eles se relacionam com a prática tradutória e os elementos que estão implicados nesse processo, considerando-se o modo como eles determinam as ações que ocorrem no contexto investigado.

Esta pesquisa está estruturada do seguinte modo: no Capítulo I, apresentamos como a pesquisa foi realizada da perspectiva metodológica: como os dados foram coletados, quais são as especificidades dessa pesquisa e do contexto investigado, como os dados foram classificados e serão analisados. No Capítulo II, pretendemos estabelecer alguns aspectos teóricos que dão suporte ao pensamento desenvolvido aqui, bem como conceituar, dentro da perspectiva Social e da Lingüística, como os eventos pesquisados são encarados neste projeto. No Capítulo III passamos à apresentação dos dados e da análise dos dados coletados. Posteriormente, encaminhamos a conclusão e as referências bibliográficas.

Capítulo I

Procedimentos Metodológicos

1.1 Sobre o contexto investigado

O contexto pesquisado é composto por grupos de alunos do curso de Tradução em Língua Espanhola do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação em Tradutor, do IBILCE – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – da UNESP, campus de São José do Rio Preto.

Desde a década de 80, nos Estados Unidos, e da de 90, no Brasil, a pesquisa em sala de aula vem sendo abordada pela Lingüística Aplicada como uma forma de compreender os fenômenos que ocorrem nesse contexto a fim de contribuir para o melhoramento de ensino. Cada sala de aula compõe um contexto particular de pesquisa e poderia, pela heterogeneidade e singularidade dos participantes envolvidos, constituir um estudo de caso específico.

Considerando o curso investigado, essa situação se singulariza ainda mais em função de ser um curso de graduação em Tradução oferecido em uma universidade pública que não possui, em outras universidades públicas do estado de São Paulo, formação correlata. Ao considerar outras universidades públicas do Brasil, fora do estado de São Paulo, também não encontramos cursos com grade curricular e formação semelhante.

Dessa forma, a pesquisa se caracteriza por um estudo de caso, uma vez que trata da investigação de um contexto individualizado e particularizado, não só pelos sujeitos que compõem o contexto, mas também pelas especificidades desse contexto.

De acordo com Yin (2003), a necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos, necessidades essas que permitem uma

investigação para se preservarem as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real. Essa estratégia é escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não é possível manipular comportamentos relevantes.

O estudo de caso acrescenta fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas neles envolvidas. São generalizáveis, da mesma forma que os experimentos, a proposições teóricas, e não a populações ou universos, pois seu objetivo é fazer uma análise generalizante e não particularizante.

Esse autor define o estudo de caso como uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Um dos fundamentos lógicos para selecionar um projeto deste tipo é que o pesquisador tem acesso a uma situação previamente inacessível à observação científica. Nesse caso, a informação descritiva por si só será reveladora.

A faixa etária dos 51 sujeitos participantes desta pesquisa situa-se entre 18 e 27 anos, sendo 36 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Praticamente metade dos alunos (26) não havia estudado espanhol antes de ingressar na universidade. A outra metade (25) já havia estudado espanhol em escolas de idiomas ou como disciplina integrante da grade curricular no ensino médio e fundamental por períodos variáveis (mínimo de 6 meses e máximo de 5 anos). Dessa forma, o conhecimento do idioma por parte dos sujeitos integrantes da pesquisa pode ser caracterizado como heterogêneo.

O curso de Tradutor foi criado em 1978 e possuía, naquele momento, uma estrutura curricular inicial que permitia a habilitação em uma língua estrangeira, que podia ser escolhida entre francês, inglês, italiano e espanhol, mas o aluno também devia cursar,

durante três anos, uma segunda língua estrangeira escolhida entre as mencionadas. Essa estrutura curricular inicial foi modificada, para adequar-se à de um Curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor. O currículo aprovado, pela Resolução UNESP No. 18, de 24/04/1980, incluiu disciplinas de Letras, suprimiu a habilitação na segunda língua estrangeira e disciplinas específicas da área de Tradução. A estrutura aprovada pelo Conselho Universitário manteve apenas Teoria e Técnica da Tradução no núcleo de conhecimentos específicos.

A referida Resolução, entretanto, foi alterada pela Resolução UNESP No 23, de 08/07/1981. A nova estrutura curricular passou a vigorar em 1982, incluindo as matérias do currículo mínimo de Letras, dois anos de uma segunda língua estrangeira (italiano ou espanhol) e habilitação em francês ou inglês. Com isso, uma das distorções do currículo anterior foi corrigida — os alunos tinham pelo menos um instrumental de uma segunda língua estrangeira.

Após tais reestruturações, a estrutura curricular passou por pequenas alterações. Em 1983 houve diminuição de créditos de optativas e aumento de rol de disciplinas. A partir de 1984 houve alteração de pré-requisitos de algumas disciplinas e, a partir de 1986, houve mudança na seriação de quatro disciplinas curriculares.

Em 1987 encaminhou-se um projeto de Reestruturação Curricular, resultado de reflexões feitas por professores e alunos do Curso, tendo em vista, principalmente, o perfil do profissional, a realidade do mercado de trabalho e os próprios currículos de outros cursos para formação de tradutores. A proposta foi aprovada no mérito em 1991, mas, como envolvia a contratação de 14 novos docentes, o processo foi devolvido à unidade "para reformulação e/ou aguardo de um momento bem mais favorável, do ponto de vista das finanças da Universidade, para a implantação da estrutura pretendida". Nesse período, o

Conselho de Curso deu início a uma ampla discussão a respeito da reestruturação curricular. Definiu-se que se deveria conciliar as necessidades da formação de tradutores às condições financeiras da Universidade, em lugar de esperar um momento mais favorável.

Após um período de discussão, uma nova proposta de reestruturação curricular foi aprovada em dezembro de 1994. Decorridos sete anos, algumas inadequações foram detectadas e novos ajustes propostos. As primeiras sugestões para a alteração chegaram no final de 2000. O Conselho fez ampla divulgação dessas sugestões à comunidade e promoveu discussões setoriais em assembléias realizadas durante a XXI Semana do Tradutor, em 2001.

Os pontos analisados foram questões relacionadas ao nome e à pertinência das disciplinas, à manutenção ou desconsideração de pré-requisitos, às ementas, ao conteúdo programático, à harmonia na progressão do conteúdo programático, à harmonia no direcionamento das disciplinas paralelas — ainda que respeitadas suas especificidades peculiares —, à carga horária, à seriação, à introdução de novas disciplinas. Em 2002 e 2003, ocorreram outras discussões sobre a grade curricular em nível departamental. Conseguiu-se, então, formular uma proposta final, em 23/04/2003. A implantação das alterações vem ocorrendo desde então.

O curso, reconhecido pela Portaria MEC N° 77, de 18/02/1983, teve seu reconhecimento renovado pela Portaria CEE-GP No 429, de 11/11/2002, é integral e oferece 32 (trinta e duas) vagas anuais. Sua implantação foi uma iniciativa pioneira, pois, na época, a única Universidade pública que formava tradutores era a UFRGS, em Porto Alegre.

Desde 1983, o curso oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver o aprendizado de dois idiomas — inglês ou francês como línguas de habilitação — e de

dominar mais uma língua estrangeira — espanhol ou italiano — para tradução de textos literários, técnicos, científicos e comerciais. Os alunos realizam, também, estágios de iniciação científica ou profissionalizante em empresas e agências de tradução, supervisionados por professores do Instituto, entre muitas outras atividades de formação.

O curso dispõe de dois laboratórios de idiomas, uma oficina de tradução e seis salas-ambiente, de uso exclusivo para o ensino de línguas estrangeiras na graduação, dotadas de computadores, projetor multimídia, aparelhos de vídeo e DVD, além de poder utilizar-se da infra-estrutura do E.R.I.C. (*English Resource Information Centre*).

De acordo com o projeto pedagógico apresentado em 2007, o curso prima por uma educação de alta qualidade, o que traz o diferencial para os alunos da UNESP no mercado de trabalho, mercado este bastante amplo, seja no âmbito cultural, institucional ou empresarial. O profissional pode também atuar em editoras, fazendo traduções e versões de obras estrangeiras, de gêneros variados, e trabalhar na revisão de textos. Oportunidades existem ainda em escritórios de tradução e instituições internacionais com sede no país. A carreira de tradutor público juramentado, por meio de concurso estadual, é mais uma opção profissional, assim como a de professor e/ou pesquisador, que exige pós-graduação na área. A última ofertada pela própria UNESP/IBILCE, campus de São José do Rio Preto.

A tradução simultânea é também uma outra possível frente de atuação. Mesmo não formando intérpretes, o Curso de Tradutor oferece a base lingüística para que os alunos, com posterior aperfeiçoamento, possam ingressar nesse mercado.

Sobre os objetivos gerais e específicos do curso, o projeto pedagógico propõe como meta formar profissionais capacitados para realizar traduções e versões de textos técnicos, científicos, comerciais e literários, o que prevê um tipo de formação bastante específico em relação à Licenciatura, pois a atividade do tradutor não é ensinar sua língua materna ou uma

língua estrangeira, e sim compreender, traduzir, verter e revisar textos nos dois idiomas. Desse modo, embora seja imprescindível que o tradutor domine as línguas com as quais trabalha, não se pode reduzir o ensino da tradução ao ensino de línguas. Para tanto, a formação do tradutor assenta-se nos seguintes propósitos:

- a) fornecer sólida formação nas línguas materna e estrangeira, enfatizando seu emprego nas mais diversas situações. Essa formação, além de permitir que o aluno analise aspectos morfológicos, lexicais, sintáticos e pragmáticos das línguas com as quais trabalha, deve oferecer condições para que o futuro tradutor saiba como fazê-las funcionar em toda sua potencialidade;
- b) promover o estudo das culturas de língua estrangeira, bem como o da nacional, visando não apenas sua compreensão enquanto expressão de sistemas lingüísticos, mas também a análise das possíveis formas de diálogo e correspondência que se estabelecem entre os diferentes sistemas;
- c) promover a reflexão acerca do ato tradutório, o ensino de normas de tradução e a utilização dos recursos técnicos de que dispõe o tradutor;
- d) promover a integração entre os conhecimentos teóricos e a prática, por meio de uma atividade de tradução refletida;
- e) desenvolver espírito crítico e atitudes éticas e profissionais nos futuros tradutores.

De acordo com os propósitos mencionados, estabelece-se no projeto pedagógico formar um profissional cujo perfil possibilite executar operações de transformação de textos escritos em uma língua X para uma língua Y. Com base nessa proposta, salienta-se que o profissional precisa dominar as estruturas das duas ou mais línguas com as quais trabalha, além de ter conhecimento sobre a cultura e sobre as convenções que regem a interação verbal entre os diversos grupos sociais que usam aquelas línguas.

Tais necessidades apresentam-se fundamentais tanto para o tradutor de textos literários quanto para o de textos técnicos, científicos e comerciais, na medida em que todos os textos/discursos obedecem às condições de produção vigentes em uma dada sociedade. Seus conhecimentos devem ser mais de ordem prática do que metalingüísticos, ao contrário do professor de língua estrangeira que, além de saber utilizar as línguas, deve também saber descrevê-las. O tradutor acrescenta à sua experiência profissional conhecimentos mais profundos sobre a linguagem, a cultura, e o processo de tradução. A seguir, apresentamos a grade curricular das disciplinas que compõem o curso.

Grade curricular do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação em Tradução

1º ano	Disciplinas	Carga horária
	Língua Estrangeira A	180
	<u>Língua Estrangeira B</u>	180
	Língua Latina	90
	Teoria da Literatura	90
	Tópicos Especiais de Língua Portuguesa	180
	Introdução à Lingüística	60
	Introdução às Normas de Tradução	60
2º ano	Disciplinas	Carga horária

Língua Estrangeira A	120
<u>Língua Estrangeira B</u>	120
Prática Redação Língua Portuguesa	120
Cultura Brasileira I	90
Sociolingüística Aplicada Tradução	60
Teorias da Tradução I	60
Prática de Redação Língua Estrangeira A	60
Prática de Tradução em Língua Estrangeira A	60
<u>Prática de Tradução em Língua Estrangeira B</u>	60
Introdução à Terminologia e às Técnicas de Tradução	60

3º Ano Disciplinas	Carga horária
Língua Estrangeira A	90
<u>Língua Estrangeira B</u>	60
Cultura Língua Estrangeira A	60
Literaturas Língua Estrangeira A	60
Prática Leitura Língua Portuguesa	90
Semântica e Pragmática	60
Cultura Brasileira II	60
Teorias da Tradução II	60

Prática de Redação Língua Estrangeira A	60
Estágio de Tradução Língua Estrangeira A	240
Prática de Tradução Língua Estrangeira A	60
<u>Prática de Tradução Língua Estrangeira B</u>	60

4º ano Disciplinas Carga horária

Língua Estrangeira A	90
<u>Língua Estrangeira B</u>	60
Cultura Língua Estrangeira A	60
Literatura Estrangeira A	60
Estilística da Língua Portuguesa	90
Prática de Redação Estrangeira A	60
Prática de Tradução Língua Estrangeira A	60
Estágio de Tradução Língua Estrangeira A	240
<u>Prática de Tradução Língua Estrangeira B</u>	60

1.2 Abordagens metodológicas para o estudo de crenças e estereótipos

Barcelos (2001, p.75) diferencia três abordagens metodológicas diferentes para o estudo das crenças: a normativa, a metacognitiva e a contextual.

A abordagem normativa encara as crenças como indicadores de comportamentos futuros dos alunos e as define como opiniões a respeito da aprendizagem e que a

influenciam, muitas vezes de forma negativa. Geralmente os estudos dessa vertente descrevem e classificam os tipos de crenças apresentados pelos aprendizes de modo descontextualizado e têm poucas garantias de que a sua interpretação seja de fato relevante, em função do elevado grau de generalidade apresentado pelo uso de questionários com escala *Likert* (questionário cujas respostas variam de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”).

Já na abordagem metacognitiva, as crenças são inferidas a partir de declarações dos aprendizes, quando estes refletem sobre sua experiência, e não de suas ações.

Diferentemente das duas abordagens anteriores, a abordagem contextual não considera as crenças como conhecimento cognitivo e não utiliza somente questionários para levantar as visões dos aprendizes. Esses estudos têm a preocupação de tentar compreender as crenças dos alunos e relacioná-las não somente às suas ações, mas também a contextos específicos. Para tanto, utiliza instrumentos de investigação variados, o que permite que se obtenham visões a partir de perspectivas diferenciadas, valendo-se de observações, diários, entrevistas e estudos de caso.

Dada à natureza da pesquisa proposta nesta tese e da orientação que se pretende dar a fim de responder às hipóteses suscitadas anteriormente, buscaremos combinar duas abordagens metodológicas diferentes, por acreditar que as crenças possuam um componente cognitivo, ao mesmo tempo em que se relacionam ao contexto do qual emergem. Dessa forma, para fazer um levantamento da amostra a ser analisada, os alunos responderam a um questionário aberto (anexo 1), posteriormente, um segundo questionário (anexo 2) com o objetivo de focar aspectos da pesquisa que suscitaram uma melhor pormenorização.

Segundo Richards e Lockart (1998), cada um dos instrumentos de pesquisa envolvidos na coleta de dados possui vantagens e limitações, sendo alguns mais úteis do que outros, o que depende do objeto enfocado no estudo. Segundo esses autores, entrevistas e questionários são recursos úteis para se obter informação sobre dimensões afetivas do processo de aprendizagem, tais como pontos de vista, atitudes e preferências. Nesta pesquisa, o primeiro questionário é utilizado para se obter um levantamento exploratório das crenças envolvidas no contexto pesquisado e, com o segundo questionário, buscam-se esclarecimentos de dados obtidos por meio do primeiro.

Pretende-se, portanto, utilizar as abordagens metacognitiva e contextual, valendo-se de uma tendência das pesquisas atuais em combinar múltiplas abordagens, a fim de que os sentidos emergjam do contexto pesquisado, como sugere Barcelos (2001). Desse modo, os procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados ideais para esse tipo de análise são de ênfase qualitativa e natureza etnográfica, como definem Cavalcanti & Moita Lopes (1991, p. 139):

A pesquisa de base antropológica na sala de aula é parte de uma tradição de pesquisa nas Ciências Sociais que questiona a validade da utilização do paradigma positivista, típico das Ciências Naturais, devido à natureza subjetiva de investigação das Ciências Sociais. Portanto baseia-se na visão de que no contexto social não existe um significado/verdade único(a)- típico da visão positivista – mas a construção de significados pelos participantes do contexto social – no caso em questão alunos e professores.

A concepção inicial de estereótipo de Walter Lippman, em sua obra “A opinião pública” (1922), serviu de referencial teórico básico para várias pesquisas realizadas em

meados da década de 20 e início da década de 30, até o surgimento do primeiro trabalho empírico sobre os estereótipos realizado na Universidade de Princeton por Katz e Braly, em 1933, seguido de outros dois estudos, os quais são conhecidos convencionalmente como a “Trilogia de Princeton” (PEREIRA, 2002, p. 59). Nessa pesquisa, pediu-se a cem estudantes que listassem traços característicos a respeito de 10 grupos étnicos diferentes e, posteriormente, que escolhessem, a partir dessa relação, as cinco características mais representativas de cada grupo.

Segundo Pereira (2002.), a técnica de lista de adjetivos (*checklist*), fundamentou a pesquisa de muitos outros trabalhos e, após sofrer várias críticas, foi aprimorada, originando variações e desdobramentos, como a lista de interrogações cujas respostas poderiam ser sim ou não (TUCKMAN e LORGE, em 1953/1958), as listas de afirmações (EHRlich, em 1962) e as listas de adjetivos mais descritivos (BRYANT e SHIRAZI, em 1976). Outros pesquisadores utilizaram fotografias (RICE, em 1964 e LITTERER, em 1933) e entrevistas (DAS, em 1962).

Gardner e Taylor, em 1969, permitiram que os sujeitos escrevessem quaisquer palavras que lhes ocorressem em um período de dois minutos e Guskin, em 1957 e em 1963, solicitou aos seus sujeitos que escrevessem um parágrafo breve no qual forneceria as impressões que possuíam em relação à categoria-alvo. A maioria desses trabalhos refere-se à categorização de grupos étnicos, mas também há trabalhos sobre executivos, operários, cientistas, estudantes e psicólogos.

No Brasil, muitos trabalhos seguiram esse modelo de lista de adjetivos, propondo, em alguns casos, algumas variações. D’Amorim (1985) apresentou aos participantes uma

lista de 15 adjetivos em ordem alfabética³, que deveriam ser relacionados em termos percentuais aos membros dos grupos regionais investigados. Alencar (1985) utilizou uma lista de 12 atributos⁴ que deveriam ser pontuados de 1 a 5 pelos participantes, conforme a intensidade do atributo.

Tamayo (1985) utilizou o método de associação de palavras, sendo “índio” a palavra estímulo. De acordo com o autor, esse método possibilitou que associações feitas pelos participantes surgissem espontaneamente. Nascimento (1988) forneceu aos participantes um bloco com quatro folhas nas quais os participantes deveriam redigir livremente, durante 2 minutos, os aspectos que poderiam ser usados para descrever as pessoas que eram de determinado tipo (o tipo se encontrava escrito no alto da folha).

D’Amorim (1988) utilizou uma folha de instruções e três descrições comportamentais relativas à vida familiar utilizadas por Deaux e Lewis⁵ (1984). O trabalho de Rodrigues *et alii* (1988) utilizou na coleta de dados junto aos universitários um questionário composto por 5 questões, além de dados sobre idade, sexo e profissão. Em um dos itens relacionavam-se 15 adjetivos a serem associados ao político brasileiro, 7 de conotação positiva⁶, e 7 de conotação negativa⁷, e um considerado ambíguo (esforçado),

³ Alegre, amigável, confiável, corajoso, culto, desconfiado, dominador, esperto, hospitaleiro, irresponsável, pão-duro, preguiçoso, presunçoso, religioso e simpático.

⁴ Inteligente, alegre, bonito, preguiçoso, desconfiado, corajoso, irresponsável, pão-duro, esperto, convencido, conversador e honesto.

⁵ As descrições eram afirmações que continham a descrição estereotípica dos papéis masculino, feminino e uma terceira que misturava as duas, denominada mista. A seguir, o instrumento continha uma lista de 12 traços de personalidade apresentados no feminino, precedidos da frase “a pessoa é”. Ao lado de cada traço havia uma linha de aproximadamente 10 cm, tendo à esquerda a palavra “provável” e à direita a palavra “improvável”. O participante da pesquisa deveria assinalar nessa linha o ponto que melhor correspondesse à probabilidade de a pessoa descrita apresentar tal traço. O score foi obtido medindo-se com uma régua o ponto assinalado. O mesmo critério foi utilizado para a segunda lista que continha uma lista de 10 profissões no masculino.

⁶ Sincero, bem intencionado, competente, culto, responsável, preocupado com o bem comum e hábil.

⁷ Ambicioso, embromador, corrupto, egoísta, omissor, oportunista, esperto.

pois foi visto no pré-teste ora como meritório, ora como depreciativo. Os entrevistados deveriam responder sim ou não, em função de sua opinião sobre o político. A lista também foi utilizada para que se indicassem as 3 características ideais para um político. Já para a coleta junto aos outros segmentos da população utilizou-se, inovadoramente, o telefone, com o intuito, inclusive, de verificar a possibilidade desse meio para a coleta de dados em pesquisas.

Santos (2005) também utilizou inicialmente uma lista de adjetivos⁸ que buscava caracterizar diferentes falantes de espanhol (espanhóis e argentinos) e os brasileiros, bem como buscou caracterizar a visão dos alunos sobre a Espanha e o espanhol falado na Espanha, a Argentina e o espanhol falado na Argentina e sobre o português falado no Brasil. Após a análise das respostas obtidas, a autora chegou à conclusão de que a segunda parte induzia as respostas, já que os adjetivos haviam sido previamente selecionados e que tal fato interferia nas respostas livres que os alunos poderiam manifestar na etapa posterior de coleta dos dados.

A constatação de Santos (op.cit.) reflete as principais críticas feitas a esses métodos, que residem no fato de que eles induzem as respostas dos sujeitos e os forçam a pensar em termos generalizados, não distinguindo entre o conhecimento que o sujeito tem do

⁸ **Sobre os espanhóis, os argentinos e brasileiros:** afetivos, arrogantes, briguentos, submissos, simpáticos, inteligentes, mentirosos, rudes, trabalhadores, práticos, pacatos, discretos, autoritários, amáveis, primitivos, diretos, criativos, pacíficos, receptivos, estranhos, francos, corteses, grosseiros, fortes, modernos, honestos, conservadores, alegres, batalhadores, ignorantes, acolhedores, cordiais, fracos, familiares, escandalosos, tristes, violentos, antipáticos, fechados, refinados, trapaceiros, preguiçosos, dissimulados, sensuais, acomodados, objetivos, democráticos, solidários, distantes, burros, sérios, preconceituosos, cultos, secos, abertos, ingênuos. **Sobre as línguas espanholas (faladas na Argentina e na Espanha) e sobre o português:** feia, fechada, aberta, musical, agradável, lenta, incompreensível, rápida, forte, bonita, pobre, importante, suave, dura, melódica, rica, seca, doce, fácil, sensual, compreensível, difícil, sonora, culta, familiar, estranha, desagradável. **Sobre a Espanha, a Argentina e o Brasil:** feia, bonita, pobre, alegre, rica, sem graça, exuberante, séria, subdesenvolvida, desorganizada, triste, atraente, primitiva, moderna, avançada, organizada, atrasada.

estereótipo como pertencente a determinado grupo social e o compartilhamento que se faz dele, isto é, o que é tido como um estereótipo do grupo do qual se faz parte em relação a determinada coisa e o que é um estereótipo ou crença individual sobre determinada coisa.

Devine e Elliot (1995) apontam que essa limitação metodológica pode ser sanada a partir de aperfeiçoamentos. Para isso, sugerem três procedimentos:

1. retirar toda ambigüidade do enunciado, indicando claramente aos participantes quando eles devem manifestar suas próprias crenças a respeito do grupo objeto e quando eles devem manifestar os estereótipos compartilhados pelo seu grupo a respeito do grupo alvo;
2. empreender esforços para que sejam avaliadas as crenças pessoais dos participantes;
3. fazer o possível para elaborar uma lista de adjetivos atualizados, de forma a torná-los mais compatíveis com a percepção real que os percebedores possuem a respeito do grupo alvo.

Com base nos estudos citados anteriormente e nas colocações feitas por Devine e Elliot (1995), optamos, nesta pesquisa, por utilizar como método de coleta para o levantamento de crenças e estereótipos sobre a tradução em língua espanhola o questionário aberto, com sete perguntas, as quais os estudantes poderiam responder livremente.

Tal decisão se justifica pelo fato de que nesta pesquisa também se compartilha da idéia de que o estabelecimento de categorias, adjetivos ou mesmo afirmações prévias podem direcionar a visão dos participantes da pesquisa para características específicas, anulando a possibilidade de se fazer um levantamento inicial isento da visão que se tem do estereótipo consagrado pela literatura ou da visão do próprio pesquisador.

Um outro fator que conduziu a exclusão da possibilidade das listas foi, novamente, a observação de Santos (2005, p. 18) de que as análises quantitativas pouco contribuem para o tipo reflexão que se pretende realizar neste trabalho.

O questionário elaborado para esta pesquisa, apresentado a seguir, foi aplicado a todos os estudantes dos quatro anos do curso de Tradutor da instituição mencionada anteriormente, o que compõe uma mostra de 120 informantes no total, dos quais 60 são aprendizes de tradução de língua espanhola, porém, somente 51 responderam ao questionário.

Julgamos importante fazer esse levantamento em todos os anos, uma vez que uma das teorias que sustentam a diluição, modificação ou redução dos estereótipos étnicos assenta-se na possibilidade do contato, isto é, na idéia de que a visão que se tem sobre os grupos sociais pode ser diluída, modificada ou reduzida a partir do contato entre os grupos. Estabelecendo essa relação para o contexto pesquisado, tentou-se verificar se os estereótipos referentes à tradução passam por transformações à medida que os estudantes passam a ter um maior contato ou conhecimento do idioma, das teorias e das estratégias de tradução.

A seguir, apresentamos os questionários utilizados para o levantamento de dados da pesquisa. Cabe lembrar que os enunciados levantados a partir desses questionários foram transcritos e se apresentarão no capítulo de análise tal qual foram apresentados pelos alunos, sem correção das eventuais imprecisões lingüísticas existentes.

1.3 Questionários utilizados para a coleta de dados

Questionário 1

Idade:_____ Sexo:_____ Língua 1: Língua 2:

- 1) Por que você escolheu o curso de Tradutor?
- 2) Você está satisfeito com o par lingüístico no qual vai se habilitar? Por quê?
- 3) Quais são suas expectativas em relação à tradução nessas duas línguas? Avalie comparativamente, considerando questões como mercado de trabalho, facilidade/dificuldade, interesse pessoal, etc.

Língua 1:

Língua 2:

- 4) Você já havia estudado algum desses idiomas antes de ingressar na Universidade? Em caso afirmativo, qual deles e durante quanto tempo?
- 5) Você acredita que a opinião de seus colegas de sala, ou mesmo dos outros anos do curso, seja a mesma que a sua no que se refere à questão de número três (3)? Por quê?

Língua 1:

Língua 2:

- 6) Você possui ou possuía expectativas em relação à tradução dessas línguas? O que se confirmou ou não?
- 7) Você acredita que as Teorias da Tradução afetam a sua atividade prática de alguma forma?

Obrigado por sua colaboração.

As questões de número um e dois objetivaram fazer um mapeamento geral das motivações e perspectivas dos alunos diante do curso e das línguas com as quais trabalham e observar até que ponto pode-se considerar a projeção das crenças e estereótipos que os alunos têm em relação à língua e à cultura de determinado país nas crenças e estereótipos da tradução desses idiomas.

A questão três teve como objetivo fazer o levantamento das crenças e estereótipos propriamente ditos, levando-se em consideração três âmbitos específicos: o profissional, o estudantil e o motivacional, inferidos, respectivamente, a partir das colocações sobre o mercado de trabalho, facilidade/dificuldade, interesse pessoal. Julgou-se importante mencionar esses âmbitos, uma vez que durante a coleta dos dados os alunos não receberiam nenhum esclarecimento sobre qual desses aspectos poderiam contemplar em suas respostas.

A questão de número quatro pretendeu levantar objetivamente o tempo que o aluno teve de contato com o idioma antes de iniciar os estudos na área de tradução.

A questão cinco procurou levantar a zona muda, da qual trataremos um pouco mais adiante, gerada pela questão três, tentando fazer com que os sujeitos de pesquisa diferenciasssem claramente quais são suas próprias crenças a respeito da língua objeto e quais são as crenças compartilhadas pelo grupo em relação à língua objeto, como sugerem Devine e Elliot (1995).

As questões três e cinco vêm intercaladas pela questão quatro, intencionalmente, como um distrator que tem como propósito que o aluno desvie sua atenção para um assunto particular da sua história pessoal, após ter expressado suas opiniões sobre a tradução e antes de emitir seu julgamento sobre o que ele acredita ser a opinião de seu próprio grupo. Ambas as questões (3 e 5) objetivam levantar a zona muda na representação que os alunos fazem da tradução da língua espanhola, da qual vamos tratar com mais detalhe no item 1.4.

Com a questão seis objetivou-se encontrar diferenças entre as crenças e estereótipos de alunos que iniciam a atividade prática tradutória (segundo ano), daqueles que já a realizam há algum tempo (quarto ano). As informações obtidas por meio dessa questão também podem conduzir a asserções sobre a hipótese de contato, mencionada anteriormente.

Finalmente, a questão de número sete pretendeu fazer um levantamento a respeito das crenças e estereótipos dos futuros tradutores sobre a relação das teorias da tradução com a atividade prática tradutória.

Como previsto em todas as pesquisas de caráter etnográfico, a análise dos dados obtidos por meio deste primeiro questionário possibilitou novos direcionamentos à pesquisa, o que suscitou a necessidade da aplicação de outros questionários para aprofundar em elementos provenientes desse primeiro levantamento. Dessa forma, realizamos uma segunda coleta⁹, utilizando-se novamente as técnicas mencionadas somente para a questão 7, a fim de se avaliar a zona muda das representações que os alunos fazem da relação entre as teorias e a prática de tradução, questionário esse transcrito a seguir.

Questionário 2

- 1) Você acredita que as Teorias de Tradução afetam a sua atividade prática de alguma forma? Em caso afirmativo, qual teoria especificamente? De que forma?
- 2) Você acredita que os seus colegas de classe compartilham da sua resposta anterior? Explique por quê.

⁹ Tal coleta foi realizada por sugestão dos membros da banca do Exame Geral de Qualificação.

1.4 Técnicas utilizadas na coleta de dados: substituição e descontextualização normativa

Alguns pesquisadores da Escola de Aix-en-Provence (França) buscam revelar a zona muda das representações sociais (ABRIC, 2003), explicitada por Menin (2006, p. 43) como “[...] espaços de representações que embora sejam comuns a um determinado grupo e nele partilhadas, não se revelam facilmente nos discursos diários e, ainda mais nos questionários de investigação”.

A Escola de Aix-en-Provence, realizando análise estrutural dos componentes das representações sociais, identificou algumas situações nas quais certos elementos se tornavam explícitos e em outras situações o mesmo componente era disfarçado, por entrarem em conflito com valores ou normas expressas pelo grupo. A partir de então, passou-se a levantar o problema da confiabilidade dos dados obtidos por meio de entrevistas e questionários.

A zona muda não trata, entretanto, de abordar ou revelar uma área inconsciente do entrevistado, considerado do ponto de vista psicanalítico, mas sim de buscar visões ou crenças que não são expressas por estarem encobertas em função da posição social que ocupam os entrevistados e do questionamento ou compartilhamento dos valores de seu grupo. Reduzir a pressão que esses valores exercem facilita a verbalização de elementos que podem tentar se falseados ou “mascarados” e possibilita trazer à tona visões que revelam o antagonismo do que se diz e o que se pensa a respeito do objeto enfocado.

A fim de revelar os elementos presentes nessa considerada “zona muda”, foram desenvolvidas duas técnicas de coleta específicas e que foram utilizadas na investigação apresentada aqui. Ambas buscam reduzir a pressão normativa sobre o sujeito entrevistado.

A primeira delas, a **técnica da substituição**, busca reduzir o nível de implicação pessoal do sujeito com o objeto representado, levando-o a expressar idéias que sejam atribuídas aos outros membros do grupo e não a si mesmo. Desse modo, inicialmente, pediu-se que os alunos manifestassem suas opiniões em relação à tradução nas duas línguas com as quais trabalha (questão 3) e, posteriormente, pediu-se que manifestassem a opinião que eles acreditavam ser a dos outros colegas sobre o mesmo tema (questão 5).

Ainda assim, o próprio autor da técnica (ABRIC, 2003, apud MENIN, 2006) aponta a limitação da técnica de substituição ao considerar o fato de que existe apenas uma hipótese de que as representações expressas pelos sujeitos sejam da zona muda do próprio entrevistado. A outra possibilidade é que as representações expressas sejam as representações do grupo sobre o qual se refere, isto é, que ele conhece os estereótipos do grupo, os identifica e expressa como sendo de fato do grupo. No entanto, ainda que consideremos que o que o indivíduo expressa como a visão do grupo não seja sua zona muda, pode-se pensar no entrevistado como pertencente ao próprio grupo e, dessa forma, partidário das representações deste.

A outra técnica, denominada técnica de **descontextualização normativa**, visa a manipular o receptor das respostas dos entrevistados, o aplicador do questionário, que pode ser alguém do seu próprio grupo ou alguém com outros valores. Em nosso caso, solicitamos que os questionários fossem aplicados por um funcionário da Universidade e um ex-aluno do curso de Biologia, visando com isso desvincular a imagem do aplicador da imagem dos professores dos alunos.

As duas técnicas mencionadas foram exemplificadas por meio de vários estudos realizados pela Escola de Aix-en-Provence, nos quais foram verificadas nítidas diferenças nos resultados obtidos com a utilização desses diferentes modos de coleta de dados.

Capítulo II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para proceder à análise dos dados apresentados neste trabalho, julgou-se relevante fazer um levantamento do conteúdo dos estereótipos, bem como da forma como foram manifestados discursivamente pelos entrevistados. Para tanto, apresento agora um levantamento do conceito de crenças e estereótipos, desde o surgimento dos termos e da forma como foram sendo abordados em pesquisas na área de Linguística e Psicologia Social. Posteriormente, será apresentada a abordagem semântica da enunciação na qual se apóia a análise argumentativa dos enunciados apresentados.

2.1 O que são crenças e estereótipos?

Muitos autores apontam a variedade de definições do que sejam crenças e a multiplicidade e amplitude desse conceito, bem como os elementos contidos nele. Para tentar entender melhor o seu funcionamento e estabelecer alguns limites de sentido nos quais ele será abordado no presente trabalho, farei inicialmente um breve histórico de como o termo vem sendo entendido e explorado em trabalhos de Linguística Aplicada.

Segundo Barcelos (2004, p. 127), o interesse pelo estudo das crenças começou a despontar na década de 70, porém utilizava-se outra denominação. O termo crenças foi usado pela primeira vez somente em 1985, e ganhou proeminência com o movimento de autonomia e de estratégias de aprendizagem no enfoque comunicativo. Esse interesse foi resultante de uma mudança no enfoque de ensino de línguas, que deslocou o seu olhar, até então mais voltado para o produto, para o processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil, o conceito começou a ganhar força somente na década de 90, com a definição de Almeida Filho (1993) de “cultura de aprender” e com a posterior utilização desse conceito para a investigação de crenças de alunos de Letras feita por Barcelos (1995).

Almeida Filho (1993, p. 13) define a “cultura de aprender” como a maneira de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real que o aluno faz da língua-alvo. Também devem ser considerados outros fatores, como atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo. O autor coloca-a como uma das forças operantes do modelo de operação global do ensino de línguas e que influencia todo o processo de aprendizagem.

Richards e Lockhart (1998, p. 35) também exploram o termo “cultura de ensinar” como o elemento sobre o qual se apóiam as crenças e os valores que orientam as decisões e as ações dos professores. Segundo esses autores, o estudo das crenças procura responder a questões como: o que os professores pensam sobre o processo de ensino-aprendizagem, como se organiza esse conhecimento e como essas crenças influenciam o ensino. Eles acreditam que um sistema de crenças se constrói com o tempo, de modo gradual, e não há como afirmar se tais crenças são totalmente objetivas ou subjetivas, o que possivelmente aponta para a presença de ambos os aspectos.

Também não existe um consenso a respeito de as crenças serem conscientes ou não (BORG, 2001). A crença é uma proposição, consciente ou não, relacionada a fatores emotivos e aceita como verdade pelo indivíduo, que orienta seu pensamento e suas ações.

Já Barcelos (2001) atesta que crenças são opiniões e idéias – que podem ser internamente inconscientes e contraditórias – que alunos e professores têm a respeito do processo de ensino-aprendizagem, sendo elas pessoais, contextuais, episódicas e com origem nas experiências, na cultura e no folclore.

Marques (2001) diferencia crenças de pressupostos, sendo as primeiras teorias implícitas, e às vezes inconscientes, que guiam as ações do indivíduo. Já os pressupostos são descritos pela autora como teorias explícitas decorrentes da interpretação das teorias formais de ensino-aprendizagem de línguas, e que também orientam suas ações. De um modo geral, as crenças estariam baseadas na experiência, ao passo que os pressupostos estariam baseados no conhecimento, o que os torna mais passíveis de mutação, uma vez que possuem menos vínculos afetivos.

De modo semelhante, Ponte (1999) distingue crenças de concepções, atribuindo às primeiras a aceitação de verdade pelo indivíduo em âmbitos específicos, e as concepções como as principais noções presentes nesses âmbitos. Dessa forma, as concepções formam um construto geral que pode ser usado para estudar aspectos nos quais uma pessoa não sustenta crenças sólidas. Embora estabeleça essa diferença, o próprio autor aponta para o fato de que estabelecer tais distinções não é tão importante quanto relacionar as crenças ao conhecimento e às ações dos indivíduos.

Pajares (1992, apud BARCELOS, 2001/2004) sustenta que essa multiplicidade de significados para um mesmo conceito termina por prejudicar os estudos sobre crenças devido à dificuldade em delimitar a extensão de sua atuação. Esse autor define crenças como a pedra sobre a qual nos apoiamos, uma metáfora para opiniões e idéias que alunos e professores têm a respeito do processo de ensino-aprendizagem, e que influenciam no modo como as pessoas organizam e definem suas tarefas. Ele ainda chama a atenção para o fato de que elas não podem ser diretamente mensuradas, mas sim inferidas a partir das falas e atitudes dos indivíduos.

Pode-se observar, a partir dessas variadas concepções, a presença de elementos recorrentes, que sugerem que, para se tecer um estudo mais aprofundado a respeito do

tema, devem ser levados em consideração aspectos tais como consciência / inconsciência, objetividade / subjetividade, conhecimento teórico, ações práticas, experiências prévias, cultura, contexto, contradições etc.

Além de considerar esses elementos, Barcelos (2004) ainda levanta uma questão pouco explorada pelos pesquisadores nos momentos iniciais de pesquisa sobre o tema, embora, na visão da autora, esse aspecto seja fundamental para o estudo de crenças. Trata-se de atentar para o contexto, entendendo como as crenças pessoais se desenvolvem e passam, ao mesmo tempo, a moldar as crenças e as interações no contexto social em que ocorrem.

Dessa forma, a autora aponta como superados estudos que se centram somente na delimitação de tipologias de crenças, se essas são corretas ou equivocadas e desconectadas das ações pontuadas por relações de causa e efeito, reivindicando estudos na atualidade que perguntem quais são essas crenças e, sobretudo, qual sua função no contexto, valendo-se para isso de uma pluralidade metodológica e de diferentes percepções para observação do seu funcionamento na cultura da sala de aula.

Nesta tese concebem-se as crenças como o conhecimento do aprendiz baseado em pressupostos teóricos, culturais e sociais sobre os elementos e os temas implicados em contexto de aprendizagem. Tal conhecimento também encontra fundamento em sua experiência educacional, leituras prévias e contatos derivados da interação com outras pessoas pertencentes ou não ao seu grupo.

O conceito de crenças sobre a aprendizagem de línguas, visto em trabalhos de Lingüística Aplicada, pode estender-se ao contexto de aprendizagem de tradução, uma vez que os dois processos envolvem o uso da língua estrangeira em situações de comunicação. Pagano (2000) pontua que as reflexões sobre crenças referem-se a processos de

aprendizagem em geral, podendo ser estendidas à tradução e ao tradutor. Dessa forma, as crenças do aprendiz de tradução filtram sua forma de pensar e abordar a tradução e influenciam suas ações e o trabalho que desenvolve.

Se estendermos o assunto à distinção entre crenças e pressupostos, como sugere Marques (2001), na qual as primeiras são consideradas derivadas da experiência e os segundos provenientes do conhecimento (teorias formais a respeito da aprendizagem), pode-se também tentar dissociar o que seria crença e o que conformaria o pressuposto em aprendizes de tradução. Desse modo, poderíamos pensar que as Teorias da Tradução influenciariam seus pressupostos e norteariam sua prática tradutória em contexto de formação universitária, e os outros fatores, como as experiências prévias, a afetividade e o contexto social, histórico e político, determinariam as crenças que atuam no momento de suas escolhas e da reflexão sobre a prática tradutória.

Já o conceito de estereótipo, para muitos autores da Psicologia Social, abrange parcialmente o conceito de crenças, uma vez que é entendido por estes como crenças e expectativas, compartilhadas pelos percebedores, sobre atributos pessoais (PEREIRA, 2002). Assim, pode-se pensar na distinção entre *crenças*, entendidas como concepções que os sujeitos articulam individualmente, e *estereótipos*, entendidos como o compartilhamento dessas crenças, compartilhamento esse que pressupõe o processo de estereotipia, isto é, a aplicação de um julgamento estereotipado a determinado objeto.

Não se quer dizer com isso que qualquer crença compartilhada seja um estereótipo, mas sim que determinados atributos se relacionam, a priori, a uma série de concepções típicas de determinados elementos.

Historicamente, o conceito de estereótipo parece ter se desenvolvido e se ampliado, ganhando matizes diferenciados, semelhante aos conceitos de crenças vistos anteriormente.

Nos anos 80, Hamilton e Trolie (1986, apud PEREIRA, 2002, p. 45) definiram estereótipos como um “tipo de estrutura que contém o conhecimento, as crenças e as expectativas do percebido em relação a algum grupo humano”.

Embora possamos constatar nessa definição a noção de crença como um componente dos estereótipos, nela não são mencionadas questões idiossincráticas, como podemos observar na definição de Leyens, Yzerbyt e Schadron (1994, apud PEREIRA, 2002, p. 46), que consideram os estereótipos como “crenças compartilhadas sobre atributos pessoais, especialmente traços de personalidade, como também sobre os comportamentos de um grupo de pessoas.”

Falando a respeito de imagens estereotipadas retomadas pela literatura ou pelo cinema, Saliba (1998, apud LANGER, 2004, p. 2) refere-se aos estereótipos como “representações de uma realidade social ou histórica, tomadas como verdadeiras, mas que constituem quase sempre fantasias ou produtos da imaginação”.

Pereira (2001, p. 45) afirma que, recentemente, os estereótipos foram definidos como “crenças sobre atributos típicos de um grupo, que contêm informações não apenas sobre estes atributos, como também sobre o grau com que tais atributos são compartilhados”, o que novamente incide sobre a questão do compartilhamento ou não de idéias, crenças ou juízos a respeito do outro.

2.2 Estereótipo, lugar-comum e preconceito

Segundo Mazzara (1989), do ponto de vista etimológico a palavra preconceito baseia-se em um juízo de valor que não está apoiado na experiência, isto é, que não se vale

de dados empíricos representativos. Dessa forma, é considerado como um equívoco que não tem correspondência com a realidade objetiva, embora tanto o erro como a experiência sejam derivados unicamente da falta ou da boa interpretação que se faz dos fatos.

Apoiar-se na realidade dos fatos é a base da ciência moderna e forma parte da nossa cultura. Para aprofundar sua reflexão em torno desse assunto, Mazzara (1989, p. 10) apóia-se na classificação que Bacon faz no início do século XV sobre os erros e as ilusões do espírito, traçando a distinção entre os erros típicos do ser humano (*idola tribus*), que se baseiam em noções de coerência e harmonia universal, nas relações de causa e consequência, na escolha de dados da experiência que confirmam nossas opiniões e na desconsideração daquelas que as contrariam, dentre outras. Tudo isto constitui, de modo geral, a base para a explicação psicológica do preconceito.

Além desse tipo de erro mais generalizante, ele cita os que carregam elementos idiossincrásicos (*idola specus*), que têm sua origem na história pessoal de cada um, na educação e em seus traços de personalidade. Esse tipo de erro diferencia os indivíduos entre os que ficam na superfície das coisas, daqueles que se aprofundam nelas; os que alimentam o gosto pela novidade, daqueles que se apegam ao que é antigo; os que se atêm aos detalhes, daqueles que observam a obra em seu conjunto de elementos; aqueles que observam as semelhanças, daqueles que se atêm às diferenças. Tais características contribuem para que cada indivíduo vislumbre a realidade de um modo específico.

Há também os erros que derivam dos costumes e da interação entre os seres humanos, como a própria linguagem (*idola fori*), que impõe limites e barreiras artificiais entre a realidade e as coisas, transformando-se em um obstáculo para o verdadeiro conhecimento; e os erros que derivam da tradição e das falsas teorias do passado (*idola*

theatri), que correspondem a fábulas e mitos consolidados através dos tempos e pouco questionados quanto ao seu teor científico.

Mazzara cita Bacon por ser ele o filósofo que mais questionou as barreiras que impedem a apreensão da realidade, embora este tema seja recorrente em todos os fundadores do pensamento científico moderno. O autor coloca que, ao estudar o preconceito, as ciências sociais já haviam agregado a ele o sentido de idéia errônea e de obstáculo para o verdadeiro conhecimento.

Na verdade, grande parte das afirmações que expressamos todos os dias não se apóiam sobre uma constante confirmação de dados empíricos, o que caracteriza tais opiniões como idéias pré-concebidas ou como pré-conceitos. Pensando desse modo, a idéia de preconceito estende-se em excesso e acaba por desfazer-se: se tudo é preconceito, então nada é preconceito, pois este passa a ser uma condição natural e imutável do ser humano (Cf. MAZZARA, 1989, p. 12). Quando encarado desse modo, os juízos expressados frente a grupos sociais minoritários contribuem para a manutenção das estratégias de dominação e controle social. Contribui também para tal manutenção a idéia de que existem preconceitos positivos e negativos, se não considerarmos que são, na verdade, as idéias negativas que acabam por gerar problemas sociais graves.

À luz dessa concepção, não parece viável tratar uma definição de preconceito simplesmente como juízo anterior à experiência ou à observação de dados empíricos, parecendo mais inequívoco encará-lo como uma tendência injustificada em qualificar os membros de determinados grupos sociais desfavoravelmente. Dessa forma, o termo carregará, previamente, a noção de denúncia social, que não pretende ser abordada neste

trabalho, por isso nos fixaremos na idéia do estereótipo, que apresenta um uso mais unívoco e mais simples, uma vez que sua origem é menos antiga.

Enquanto a idéia de preconceito teve sua origem no pensamento filosófico, para posteriormente passar às ciências sociais, o conceito de estereótipo já nasceu nas ciências sociais e é empregado até a atualidade com a mesma denotação.

O estereótipo atravessa a questão da opinião e do sentido comum, da relação com o outro e da categorização, e permite que estudemos as interações sociais, a relação dos discursos com os imaginários sociais e, em termos mais abrangentes, a relação entre linguagem e sociedade (AMOSSY e PIERROT, 2001).

Essas autoras traçam um percurso para entender os estereótipos discutindo os seguintes termos ligados à noção de representação: clichê, lugar-comum, frases feitas e o termo francês, atualmente utilizado com pouca frequência, *poncif*¹⁰.

De acordo com elas, o clichê, em sua dimensão crítica de linguagem cristalizada, repetida e comum, é uma noção desenvolvida no século XIX, em um momento em que todas as expressões referentes às frases feitas tornam-se pejorativas, ao mesmo tempo em que emprestam das artes gráficas termos que figurativamente expressam a idéia de desgaste: *poncif*, clichê, e no século XX, estereótipo. No entanto, o surgimento do termo clichê com essa dimensão de sentido irá marcar uma etapa na história do pensamento, pois com isso, a partir dos anos 70 do século XIX, passaram-se a valorizar as compilações que resgatam da fala popular provérbios e chavões.

¹⁰ O termo *poncif*, assim como *clichê*, também deriva das artes gráficas. Trata-se de uma técnica que consiste em utilizar um molde perfurado colocado sobre tela ou papel para reproduzir o desenho.

Somente no final do século XIX o termo clichê sofrerá críticas e passará a ser diferenciado do conceito de lugar-comum, representando, o primeiro, a materialidade de frase, a fórmula superficial, a expressão cristalizada e, o segundo, a trivialidade da idéia. (Cf. AMOSSY e PIERROT, 2001, p. 16).

Já o termo *poncif* foi empregado inicialmente como adjetivo (anos 30 do século XIX) e posteriormente como substantivo (antes de 1850), expressando um trabalho sem nenhuma originalidade que se presta somente à reprodução. Diferentemente do clichê e do *poncif*, o termo lugar-comum é mais antigo e não teve um uso pejorativo desde sua origem.

Os lugares-comuns derivam da Antigüidade grega, da dialética e da retórica aristotélica, e são concebidos, inicialmente, como formas gerais de argumentação. Posteriormente, agrega-se a eles o valor pejorativo, século XVIII, e no século XIX são criticados como modelos comuns de fala e de pensamentos. No entanto, ainda possuem nesse momento uma extensão de sentido muito ampla, referindo-se tanto a um tema argumentativo a ser ampliado, como a uma sentença ou fórmula cristalizada. Segundo Amossy e Pierrot (2001), o que mudou entre o uso antigo e o da modernidade foi a relação com a tradição, a verdade e a opinião, e, por contarem com a aprovação da maioria, os lugares-comuns passaram ser alvo de suspeita.

A primeira pessoa a tratar o fenômeno da estereotipia à luz da ciência social foi o jornalista norte-americano Walter Lippman em “*A opinião pública*”, publicado em 1922, com o objetivo de esclarecer quais eram os múltiplos fatores que determinam a opinião pública nos meios de comunicação de massa. Nessa obra, o autor aplica o termo a uma ampla quantidade de conteúdos e estabelece todas as áreas que constituirão o estudo empírico e teórico dos estereótipos, analisando os estereótipos sob três vertentes: a cognitiva, a social e a emocional.

O termo estereótipo, neologismo criado no século XVIII, foi utilizado inicialmente pela tipografia para designar um conjunto de modelos fixos. A ferramenta foi inventada por Didot em 1797 e, com o tempo, essa técnica de impressão, utilizada para jornais com grande tiragem, passou a ser adaptada também para gravuras e outros tipos de impressão. A palavra deriva do grego, *stereós* (sólido) e *typos* (carácter ou modelo), e aparece pela primeira vez documentada por escrito em língua portuguesa em 1836¹¹.

Do significado original, o termo se estendeu ao uso figurativo, e passou a referir-se a qualquer coisa que se repete sistematicamente. Na maioria das línguas seu uso se relaciona com as formas de falar, a locuções ou palavras, da linguagem formal ou informal, cujo emprego se intensifica, em determinadas épocas, como uma moda.

A partir dos séculos XIX e XX, o conceito deixou de ser aplicado somente a frases e passou a referir-se também a opiniões e visões de problemas ou grupos sociais. Atualmente, além da significação relacionada às artes gráficas, o termo é entendido como tudo que se adéqua a rigidez ou invariabilidade, um padrão fixo ou geral, ou a esse próprio padrão, formado por idéias preconcebidas e alimentado pela falta de conhecimento “real”, se é possível afirmar que este existe, sobre o assunto em questão. Também é entendido como algo que é falso ou proveniente de falsas generalizações, um clichê¹² ou lugar-comum, e se opõe à idéia do que é autêntico e variado. Caracterizado como o que é falso e não correspondente à realidade, pode-se afirmar, paradoxalmente, que é proveniente dela e que possui um carácter homogeneizador, pois se apresenta como um elemento que diminui as diferenças de visões ou opiniões entre os indivíduos de um grupo social.

¹¹ Francisco Solano Constâncio, *Novo dicionário critico e etymológico da língua portugueza*. Paris, 1836.

¹² O termo clichê, usado também em seu sentido figurado, deriva da fotografia e designa o negativo a partir do qual se podia reproduzir um infinito número de cópias.

Dessa forma, os estereótipos se associam também à noção de representação, entendida como a significação que atribuímos à realidade, ao outro, ao que o outro atribui a nós mesmos, etc. De acordo com Charaudeau & Maingueneau (2004, p. 433), em psicologia social a noção de representação foi retomada e reformulada por Moscovici (1972) que a definiu a partir de sua função primeira que é a de interpretação da realidade que nos cerca, mantendo com ela relações de simbolização e atribuindo-lhe significações. Por esse aspecto, estabelece relação com sistemas de pensamentos e valores, o que envolve os conhecimentos, as opiniões e crenças que são produzidos e partilhados pelos indivíduos de um mesmo grupo. Em análise do discurso ela se liga à noção de interdiscursividade e dialogismo e na pragmática à noção de esquematização.

O conceito de estereótipo atrela-se diretamente ao de preconceito, uma vez que o primeiro compõe o núcleo cognitivo do segundo. Nas palavras de Mazzara (1989, p.14), “o estereótipo é o conjunto de informações e crenças relacionadas a certa categoria de objetos, reelaboradas em uma imagem coerente e constante, em condição de sustentar e reproduzir o preconceito diante dos objetos.” Esse autor pontua que, justamente por haver tal relação, muitas das investigações que se dedicam a explorar o tema do preconceito acabam por descrever os estereótipos comuns e a examinar o modo como orientam a percepção dos dados da realidade em direção ao preconceito, uma vez que este retira sua força do conjunto de idéias genéricas que circulam em determinada cultura sobre os objetos.

Amossy e Pierrot (2001, p. 33) ainda pontuam que o uso do termo clichê como sinônimo de estereótipo não se retém na prática e que as ciências sociais, a partir da concepção inicial de Lippman, fizeram do estereótipo um conceito bem definido, que permite analisar a relação do indivíduo com o outro e consigo mesmo, ou a relação entre os grupos e seus membros individuais.

2.3 Os estereótipos segundo Walter Lippman

De acordo com Lippman¹³ (1972), o homem é incapaz de perceber a totalidade do meio no qual vive direta e objetivamente. O que ele vê é uma projeção da realidade ou uma representação desta, criada, em maior ou menor grau, a partir de sua própria percepção. Esse recurso é resultado de um processo de simplificação cognitiva, uma vez que o meio, em sua totalidade, é demasiado grande e complexo para ser apreendido em sua completude. Dessa forma, para poder interagir nele e com ele, é necessário que se realize essa reconstrução, que se dá, na maior parte das vezes, de modo fragmentado e permeado por filtros culturais, individuais, sentimentais, sociais, códigos morais, filosóficos e políticos, dentre outros, além de apresentar também um elevado componente criativo. É como se o homem utilizasse peças próprias, derivadas de seu conhecimento de mundo, para completar os vãos existentes no complexo quebra-cabeça que é o objeto que vislumbra. A esse respeito ele pontua:

Nossas opiniões abarcam, inevitavelmente, um espaço maior, um lapso de tempo mais longo e um número maior de coisas do que as que podemos observar diretamente. É preciso, portanto, que se formem do que os outros relataram e do que somos capazes de imaginar. Entretanto, nem mesmo a testemunha ocular traça um quadro ingênuo da cena. Pois a experiência parece mostrar que ela própria traz à cena alguma coisa, que dela retira mais tarde; e, o mais das vezes, o que supõe ser o relato de um acontecimento é, na realidade, uma transfiguração dele. [...] Um relato é o produto conjunto do conhecedor e do conhecido no qual o papel do

¹³ O artigo de Lippman foi publicado originalmente em 1922. A versão utilizada aqui é a tradução da obra de Lippman reproduzida em *Mass Media and communication*, publicada em 1966 nos EUA e em 1972 no Brasil, pela editora Cultrix.

observador é sempre seletivo e geralmente criativo. (LIPPMAN, 1972, p. 149-150)

Formula-se a nova idéia a partir do conjunto de imagens que já se possui, valendo-se das “peças próprias”, para que o todo adquira seus contornos e seja possível vê-lo, aparentemente, em sua totalidade. Sem esse recurso que faz com que tenhamos a ilusão de apreender o real em sua integralidade, a realidade nos seria apresentada de forma confusa e contraditória, ou até mesmo de um modo insuportavelmente caótico e desconexo, o que a tornaria inacessível à nossa compreensão. Gestoso (1993) afirma que, com essas palavras, Lippman aponta para a motivação humana da busca pela estabilidade e pela coerência na percepção do mundo, compartilhando esse postulado com muitas correntes psicológicas e psicosociológicas posteriores.

Desse modo, um efeito fundamental da estereotipia é o de sua influência na percepção de novos objetos semelhantes aos que conformam o estereótipo. A incidência da estereotipia ocorre no mesmo momento em que ocorre a percepção, uma vez que

Na maior parte das vezes, não vemos primeiro para depois definir, mas primeiro definimos e depois vemos. Na grande confusão florida e zunzunante do mundo exterior colhemos o que nossa cultura já definiu para nós, e tendemos a perceber o que colhemos na forma estereotipada, para nós, pela nossa cultura. (LIPPMAN, 1972, p.151)

Ao completar a imagem que se tem de algo com os elementos que já se possui, isto é, ao se recolherem sinais reconhecíveis e categorizar previamente um objeto, produz-se um distanciamento entre o observador e o objeto observado. No entanto, esse distanciamento é visto por ele como algo inevitável, pois é um caminho que viabiliza a percepção do real.

Ao entendê-los dessa forma, o autor não aponta o erro, a distorção ou qualquer outro fator que contenha uma carga essencialmente negativa, mas, de modo contrário, assevera a economia do processo, porque, segundo ele,

[...] a vida moderna é apressada e multifária [...] não há tempo nem oportunidade para o conhecimento íntimo. Ao invés disso, notamos um traço que marca um tipo conhecido e enchemos o resto do quadro com os estereótipos que trazemos na cabeça. (LIPPMAN, 1972, p. 157)

Nossa percepção é orientada, sobretudo, pelo que nos informam a respeito das coisas, antes mesmo que as vejamos, que as conheçamos ou as experimentemos de fato. As regularidades existentes no mundo fazem com que aceitemos as previsões no lugar das visões, o que nos poupa tempo e nos livra da impossibilidade de ver o todo completo e com suas particularidades.

Embora seja involuntário e inevitável, não se deve pensar o fenômeno da estereotipia como algo estacionário ou imutável, pois assim como é habitual encaixar dentro de estereótipos tudo aquilo que pode ser ajustado, também é característico desse processo rejeitar o que não se ajuste a eles.

O confronto com o real e a confirmação de algumas idéias pode acarretar a transformação do estereótipo em realidade; todavia, se o homem não é ingênuo e consegue perceber que os sinais que vislumbra são fragmentados e parciais, ele pode modificar a realidade para o estereótipo, sem deixar-se contaminar rasteiramente por eles. Nas palavras de Lippman (1972, p. 157):

O que importa é o caráter dos estereótipos e a ingenuidade com que os empregamos. E estes, afinal de contas, dependem dos padrões totais que constituem nossa filosofia de vida. Se nessa filosofia admitimos que o mundo é codificado segundo um código que possuímos, tenderemos a fazer que nossos relatórios do que está acontecendo descrevam um mundo dirigido pelo nosso código. Mas se nossa filosofia nos diz que cada homem é apenas uma parte do mundo, que sua inteligência capta, na melhor das hipóteses, simples fases e aspectos numa rede grosseira de idéias, ao utilizarmos nossos estereótipos tendemos a saber que são apenas estereótipos, a tratá-los despreocupadamente, a modificá-los prazenteiramente.

Dessa forma, os estereótipos são passíveis de mudança, mesmo sendo alguns tão consistentes e arraigados em algumas culturas que pareçam explicar a realidade com absoluta justeza. Para esse autor, é pela observação e questionamento da sua correspondência com a realidade, e pela disposição para dispensar um tempo em tal atividade, que se pode transformá-los.

De um modo paralelo à visão de Lippman, que acredita que a realidade seja moldada pelo indivíduo a partir de sua cultura, tem-se, em uma perspectiva marxista, a concepção de que a realidade é moldada pela ideologia, isto é, a idéia de que na ideologia “os homens representam para si mesmos suas condições reais de existência sob forma imaginária” (ALTHUSSER, 1996, p. 126). A expressão ideologia foi tomada inicialmente como a teoria das idéias. Ao retomar esse conceito, Marx atribuiu-lhe um sentido diferente, como o de um sistema de idéias e representações que domina a mente de um homem ou de um grupo social, baseando sempre seus estudos na história das formações sociais e das lutas de classes que ocorrem dentro dessas formações.

De acordo com Althusser, é pela ideologia que funcionam os Aparelhos Ideológicos do Estado (o aparelho ideológico religioso, o escolar, seja ele público ou particular, o familiar, o jurídico, o político, o sindical, o da imprensa, o cultural, dentre outros), os quais, diferentemente do aparelho repressivo do Estado, que funciona pela violência, funcionam silenciosamente inculcando no indivíduo, desde a sua mais precoce infância, uma quantidade de “saberes” englobados pela ideologia dominante. Dessa forma, explica-se a origem e a manutenção das ideologias existentes em uma formação social pelo ponto de vista da luta de classes.

Tais perspectivas influenciaram algumas correntes da análise do discurso que propõem que a noção do real é sempre permeada pela à idéia que se faz dele, da percepção que se tem do mundo mediada pela representação e pela ideologia.

2.4 Mutabilidade dos estereótipos

Segundo Mazzara (1989), pode-se distinguir para o estereótipo uma acepção mais geral e neutra de outra mais específica e com conotações marcadamente sociais. A primeira delas refere-se à natureza dos processos mentais e ao modo típico de seu funcionamento, o que permite que se aplique também a objetos não sociais, podendo ter valor positivo ou negativo. Já a segunda, embora parta do mesmo princípio que a anterior, que é a necessidade da mente de organizar e selecionar informações a fim de alcançar idéias simplificadas, interessa-se, particularmente, pelas imagens relativas aos grupos sociais e de modo especial, pelas negativas.

Além destas distinções, Mazzara (1989) ainda aponta que, para entender o funcionamento dos estereótipos, devem-se considerar também outras variáveis. A primeira

delas refere-se ao grau de **compartilhamento social** do estereótipo, isto é, em que medida uma imagem compartilhada por um grupo é também compartilhada por outros grupos ou resulta comum no âmbito de certa cultura. A segunda delas diz respeito ao **nível de generalização**, isto é, a julgar que as características negativas atribuídas ao grupo alvo do estereótipo estejam distribuídas homogeneamente aos outros representantes do grupo. A terceira e última variável tem relação com o caráter de **rigidez** do estereótipo, ou seja, entendê-los como imutáveis por estarem arraigados à cultura ou à personalidade do indivíduo ou considerá-los efêmeros, dada a individualização das causas e a disposição do indivíduo para transformá-los.

De modo análogo, Pereira (2002, p. 95), partindo de uma distinção apresentada no início da década de 90, pontua que as teorias sobre os estereótipos levam em consideração dois critérios: fazer referência ao plano individual ou contextual de análise e enfatizar ou não a dimensão do conflito.

Leyens, Yzerbyt e Schadron (1994, apud PEREIRA, 2002, p. 95) postulam que as teorias sobre os estereótipos podem ser diferenciadas em quatro grupos: as individualistas e conflitualistas, de base psicanalítica, desenvolvidas nas décadas de 40 e 50; as individualistas, que desconsideram a dimensão conflitiva (abordagem da cognição social); as que enfatizam o plano contextual e desconsideram a base conflitiva (abordagem sócio-cultural); as que enfatizam a dimensão contextual e também a dimensão conflitiva (teoria realística de conflito e a teoria da identidade social).

Dentre as abordagens que enfatizam o plano contextual, é da perspectiva sócio-cultural dos estereótipos que se enfatiza o conceito de aprendizagem social, fato que aponta, especialmente, para a evolução e os modos de transmissão dos estereótipos. Nessa dimensão, além da observação do próprio indivíduo para as diferenças presentes no

contexto que percebe, são os meios de comunicação de massa os principais responsáveis pela evolução e transmissão dos estereótipos que, neste sentido, podem ser entendidos como uma parte constitutiva do contexto social no qual se insere.

Não há dúvida de que no passado foi o cinema e hoje é a televisão, além de outros meios de comunicação de massa, como os jornais, internet, revistas, quadrinhos (Cf. ROLANDI, 2005), uma das principais fontes de propagação dos estereótipos e clichês que circulam em uma sociedade. Nas palavras de Pereira (2002, p.98)

O argumento básico da teoria sócio-cultural é a de que os estereótipos se formam através da observação dos comportamentos apresentados pelos membros do grupo estereotipado, em especial com padrões de comportamento tipicamente associados com as expectativas em relação ao papel desempenhado pelos membros do grupo estereotipado. Assim, se observadores tiverem poucas oportunidades de observar diretamente o comportamento dos membros de um determinado grupo social, as observações restringir-se-ão aos padrões de comportamento apresentados nas circunstâncias em que eles são retratados pelos meios de comunicação de massa.

Dado o fato de que os estereótipos são difundidos amplamente pela cultura, sobretudo pelos meios de comunicação de massa, e facilmente acessíveis aos indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade, sua manutenção se caracteriza pela presença de uma tendência em preservar o próprio sistema de crenças, o que, de acordo com Pereira (2002, p. 159), conduz os indivíduos a uma distorção das informações incongruentes às quais acedem e os leva, simultaneamente, a aproximá-las dos estereótipos definidos a priori, a fim de confirmá-los.

Fundamentando-se na distinção entre crenças, como aspectos pessoais, e os estereótipos, como aspectos compartilhados pelo grupo, esse autor argumenta que mudanças no plano das crenças pessoais não são suficientes para eliminar os estereótipos, sobretudo por estes terem sido cultivados largamente pela indústria cultural, o que implica que sua mudança ou redução seja resultante de um esforço sistemático e deva incluir componentes que se manifestam tanto no plano individual, quanto no contextual.

Contudo, a partir do resultado de diferentes pesquisas, pode-se suspeitar que a passagem do tempo e a permanência na universidade fizeram os estereótipos perderem a força quando aplicados por estudantes nas etapas finais de cursos, o que sugere que o contato com outros grupos, ou outras realidades que influenciem a visão dos sujeitos dentro de um contexto específico, possa contribuir para a modificação dos estereótipos. Dessa forma, podemos indagar se o contato com as teorias e o aprofundamento do conhecimento lingüístico e cultural provoca algum tipo de mudança nas crenças e estereótipos dos estudantes, no nosso caso, de tradução.

A “hipótese de contato” (AMOSSY e PIERROT, 2001, p. 46) baseia-se na idéia de que o estereótipo negativo é fruto da ignorância e derivado de informação insuficiente ou equivocada. Daí a idéia de estabelecer contato entre os membros de um grupo, ou entre o percebedor e o objeto percebido, para que possam confrontar os estereótipos com os dados empíricos e fazer modificações em decorrência desse contato. Infelizmente, a maior parte das pesquisas que se dedicaram a observar tais modificações foram infrutíferas, uma vez que o confronto entre os grupos produziu um reforço do processo de estereotipia, demonstrando ser o procedimento insuficiente para transformar os estereótipos presentes no contexto.

Além da hipótese do contato, Allport (apud PEREIRA, 2002, p. 163) pontua outras duas formas de modificar o estereótipo. A primeira delas, denominada reconstrução das barreiras da categoria, é a mais instantânea, e prevê que em determinadas circunstâncias alguns exemplares, muito marcantes, contradizem de forma nítida o estereótipo, o que leva o percebedor a um processo de conversão. Já a segunda, denominada de reconstrução por meio da contabilidade, ocorre de forma mais paulatina e deriva de um acúmulo sistemático de informações levemente contraditórias que aos poucos reduzem o efeito de categorização.

Embora sejam diferentes, ambos os processos culminam em resultados semelhantes e presumem que o percebedor esteja aberto às modificações e atento ao processo, valendo-se de estratégias cognitivas, atencionais e motivacionais.

Outra abordagem que enfatiza o plano contextual é a teoria da identidade social, que se centra na análise do conflito intergrupal, especialmente nas situações que envolvem a mudança social, focalizando, sobretudo, a necessidade dos indivíduos de manter e intensificar a distinguibilidade do seu próprio grupo, com o objetivo de manter uma identidade social positiva. As questões referentes a essa abordagem envolvem contemporaneamente a teoria da autocategorização (PEREIRA, 2002, p. 101). Essa abordagem sugere que a busca por *status* e auto-estima é fundamental para o surgimento de distorções na percepção dos grupos externos.

A fim de obter uma identidade social positiva, manter a coesão e a consolidação da unidade do grupo, manifestar solidariedade e proteger-se contra as ameaças de mudança (AMOSSY e PIERROT, 2001, p. 47), os indivíduos mantêm e tentam intensificar a distinção do seu próprio grupo, comparando-o a grupos externos. Nesse processo grupal, a identidade social compartilhada despersonaliza a autopercepção e a ação individual, fazendo com que os indivíduos se autodefinam em função da afiliação aos grupos sociais aos quais

pertencem e tal autodefinição passa a atuar no comportamento social dos indivíduos. Como afirmam Amossy e Pierrot (2001, p. 48):

A adesão a uma opinião estabelecida, uma imagem compartilhada, permite ao indivíduo proclamar indiretamente sua adesão ao grupo do qual deseja formar parte. Expressa simbolicamente sua identificação com a coletividade, assumindo seus modelos estereotipados. Ao fazê-lo, substitui seu próprio exercício de juízo pelas formas de pensar do grupo do qual lhe interessa fazer parte, reivindicando, implicitamente, o reconhecimento de seu pertencimento.

As noções sobre categorização, comparação e identidade social serão discutidas mais adiante, à medida que se relacionarem ou não com os dados levantados no contexto pesquisado.

2.5 Aspectos da argumentação: enunciação e polifonia

De acordo com García Negroni (1998), a teoria da Argumentação, de orientação estruturalista, se propõe a caracterizar entidades da língua sem aludir a entidades estranhas a ela, isto é, sem recorrer a um conhecimento prévio das propriedades do mundo e do pensamento. Isso não significa que as línguas naturais não sirvam para falar do mundo real e para veicular uma certa imagem da realidade em discursos que são suscetíveis de serem julgados como verdadeiros ou falsos. Significa somente que na descrição lingüística não se deve tomar em consideração a “realidade” da qual falam nossos discursos. As circunstâncias da enunciação são mobilizadas para explicar o sentido real de uma

ocorrência particular de um enunciado, somente depois que uma significação tenha sido atribuída ao próprio enunciado, independentemente de qualquer recurso ao contexto (DUCROT, 1987, p. 16).

Nesse modelo, a relação argumentativa é concebida, num primeiro estado de pesquisa, como uma relação binária, isto é, como uma relação entre dois segmentos discursivos, na qual o primeiro, denominado “argumento” (A), é apresentado pelo locutor como destinado a fazer admitir o segundo, denominado “conclusão” (C). Posteriormente, a passagem do enunciado-argumento ao enunciado-conclusão, passou a efetuar-se pela evocação de um princípio geral chamado *tópos*.

Segundo Anscombe (1998), boa parte do funcionamento discursivo se encontra baseado nos princípios do *tópos*. Cada um deles representa uma ideologia, e convocar determinado *tópos* é apresentar essa ideologia como um saber compartilhado dentro de uma comunidade lingüística da qual formam parte no mínimo o locutor e seu ouvinte. Os *topoi* têm duas partes, uma vez que a introdução do antecedente favorece o surgimento de um determinado conseqüente, e são escalares, uma vez que um argumento confere mais ou menos força a uma dada conclusão.

Garantia dos encadeamentos argumentativos e com um papel análogo ao dos axiomas de um sistema formal, García Negroni (1988) pontua que o *tópos* é um terceiro termo que quase nunca está presente na asserção: o locutor não se apresenta nunca como o autor de um *tópos* determinado, mas sim o utiliza para alcançar, por meio de um enunciado, uma conclusão específica. Os *topoi* representam os trajetos que obrigatoriamente devemos tomar com o objetivo de alcançar, por meio de um enunciado-ocorrência, uma conclusão específica.

Ducrot (1987) atribui três características principais ao *tópos*: a **universalidade**, a **generalidade** e a **gradualidade**. Por **universalidade** deve-se entender que o *tópos* é apresentado como aceito por uma coletividade lingüística mais ou menos ampla e constituída, no mínimo, pelo locutor e seu ouvinte. O *tópos* é universal ou compartilhado num sentido restrito, limitado. O importante é que o locutor apresenta o *tópos* sobre o qual baseia sua argumentação como se fosse compartilhado pela coletividade lingüística da qual faz parte.

A segunda características do *tópos* é a que trata de um princípio geral. O princípio apresentado como válido para argumentar é tido como válido não somente na situação na qual é aplicado, mas também em uma infinidade de situações semelhantes. Neste sentido, a **generalidade** é uma consequência da universalidade, uma vez que se o *tópos* é compartilhado por outras pessoas diferentes do locutor, necessariamente entende-se que deva ser válido nas situações em que é utilizado por outras pessoas.

Por último, a terceira característica que define o *tópos* é a sua **gradualidade**. Essa noção central na teoria de Anscombe e Ducrot recobre, num primeiro momentos, as duas idéias seguintes: os *topoi* colocam em relação dois predicados graduais, isto é, duas “escalas argumentativas”, e a relação que une esses predicados tópicos dentro do *tópos* é, por sua vez, gradual. Um *tópos* estabelece uma correspondência entre as duas gradações que une. Ducrot justifica com dois argumentos a tese da natureza gradual do *tópos*:

1. refere-se ao caráter gradual dos predicados lingüísticos que intervêm nos elementos semânticos que executam o papel de argumentos;
2. relaciona-se à possibilidade de introduzir por meio de conectores um segundo argumento co-orientado pelo primeiro, porém mais forte que ele a favor de determinada conclusão. Dessa forma, posto que toda argumentação é

potencialmente gradual, os *topoi* também o serão, uma vez que são eles que garantem a passagem dos argumentos à conclusão.

A introdução do *tópos* gradual como garantia dos encadeamentos argumentativos trouxe como consequência a idéia de que os operadores argumentativos não restringem as classes de conclusões, mas sim selecionam os trajetos argumentativos que permitem alcançá-las.

A teoria da polifonia enunciativa foi concebida por Ducrot como uma extensão para o campo da lingüística dos trabalhos de M. Bakhtin sobre literatura. Radicalmente oposta ao postulado da unicidade do sujeito da enunciação, isto é, a concepção de que há um único autor do enunciado e responsável por tudo o que nele é dito, a teoria da polifonia concebe o sentido do enunciado como constituído pela superposição das distintas vozes que dele se fazem ouvir. A idéia fundamental é que o enunciado aporta, em seu sentido, indicações sobre o(s) possível/possíveis autor(es) da enunciação. Entre esses sujeitos podem-se distinguir pelo menos dois tipos de personagens: o locutor ou locutores e os enunciadores.

O locutor, que não necessariamente coincide com o sujeito falante efetivo, é o personagem discursivo que é apresentado como responsável pelo sentido do enunciado. “O enunciator está para o locutor assim como a personagem está para o autor” (DUCROT, 1987, p. 192). É a ele que se refere o pronome “eu”, bem como as diferentes marcas de primeira pessoa.

Embora essas marcas subjetivas remetam normalmente a um só locutor, deve-se considerar que certos enunciados apresentam uma pluralidade de responsáveis. Isso é o que ocorre no caso de fenômenos com dupla enunciação, em que uma parte do enunciado, globalmente atribuído a um locutor primeiro, deve ser atribuída a um locutor segundo. A esse respeito Ducrot (1987, p. 182) menciona “o que me motiva o plural é a existência, para

certos enunciados, de uma pluralidade de responsáveis, dados como distintos e irreduzíveis”.

Outra forma de polifonia, mais freqüente do que a que se verifica no caso de enunciações duplas, é a que se refere aos enunciadores. Definidos em um primeiro momento como agentes dos atos ilocucionários, estes serão caracterizados posteriormente como pontos de vista. Os enunciadores se expressam através da enunciação sem que por isso lhes sejam atribuídas palavras precisas, por isso se situam em um nível diferente do locutor: enquanto este é o responsável, de acordo com o enunciado, pela enunciação, os enunciadores são as supostas origens das diversas representações que ocorrem na enunciação.

É importante ressaltar que, se a eleição dos enunciadores sempre é de responsabilidade do locutor, este nem sempre é responsável pelo ponto de vista que aqueles adotam. Os enunciadores podem ser assimilados a pessoas diferentes do locutor, o qual, portanto, pode adotar atitudes diversas com respeito a eles.

Pode assimilá-los e, neste caso, o ponto de vista em questão constituirá o objetivo da enunciação. Pode simplesmente manifestar seu acordo com eles, o que ocorre, por exemplo, no caso da pressuposição, em que o ponto de vista do enunciadador é assimilado por uma certa voz coletiva dentro da qual se encontra incluída a do próprio locutor. Pode finalmente opor-se a eles fazendo-os aparecer como injustificados, o que ocorre com os enunciados negativos, para os conteúdos negados. Pode-se observar também que nada impede que o locutor incorpore um determinado ponto de vista opondo-se ao mesmo tempo a outro, se tomarmos como exemplo um Enunciado “**P mas Q**”, em que o primeiro segmento (P) é apresentado como um argumento para uma certa conclusão (R), e o segundo

(Q) para uma conclusão inversa. Esses enunciados colocam em cena dois enunciadores sucessivos que argumentam em sentidos opostos.

Embora o locutor se declare de acordo com o fato alegado, ele se distancia. Isso não impede que se realize um ato de linguagem tanto na primeira parte do enunciado, quanto na segunda. Na primeira realiza-se um ato “primitivo”, um ato de afirmação argumentativa. Na segunda se faz um ato derivado, “ato de concessão”, que consiste em fazer ouvir um enunciador argumentando no sentido oposto ao seu. (DUCROT, 1987, p. 215).

A idéia fundamental subjacente ao enfoque polifônico da argumentação é que o próprio emprego de algumas palavras introduz no sentido do enunciado pontos de vista argumentativos ligados a essas palavras. Se admitimos, como Ducrot, que o enunciado comporta várias camadas de sentido sobrepostas (i.é, pontos de vista dos enunciadores) e que seu valor global reside no debate instituído entre esses enunciadores, pode-se explicar sem dificuldade que seja possível ao mesmo tempo afirmar que as palavras contêm *topoi* no centro de sua significação e que esses *topoi* podem ser postos em dúvida, ou até mesmo negados, no próprio discurso em que essas palavras aparecem.

Julgamos pertinente conciliar em nossa análise as concepções acerca de crenças e estereótipos vistos, respectivamente, sob a ótica da Lingüística Aplicada e da Psicologia Social, à teoria da enunciação e da argumentação, uma vez que buscaremos não só avaliar o componente semântico dos enunciados, isto é, os pontos de vistas expressos pelos enunciadores, como também o nível sintático, isto é, o da materialidade lingüística sob a qual tais enunciados se manifestam.

Essa escolha se justificou pelo fato de que neste trabalho consideramos as crenças e os estereótipos como produtos inevitáveis das interações sociais constitutivos dos processos cognitivos comuns, mas que, embora comuns, se manifestam no desenvolvimento do

discurso de forma enviesada, às vezes contraditória e paradoxal, tornando evidente a multiplicidade de vozes que existem no interior dos enunciados, o que os caracterizam como polifônicos.

Capítulo III

Análise dos dados _____

A partir de agora, passo à análise dos dados obtidos pelos questionários a fim de tecer um levantamento a respeito do conteúdo das crenças e estereótipos presentes no contexto investigado.

3.1 Quanto à escolha do curso de Tradutor

Quanto à escolha da carreira de tradutor, dos 51 alunos interrogados, 36 expressaram em suas respostas o interesse por línguas e culturas estrangeiras. Destes, 21 pautaram sua escolha somente neste fator, sendo que 15 alegaram este fator associado a outros mais diretamente relacionados à atividade tradutória:

- (1) sempre achei a tradução em si muito interessante**
- (2) porque gosto deste tipo de atividade**
- (3) porque é um ótimo caminho para me tornar intérprete**
- (4) um meio de formação para a profissão de tradutor**
- (5) para trabalhar com legendagem e/ou interpretação**
- (6) por ser uma área com várias possibilidades de escolha**
- (7) a arte de traduzir e o contato de uma língua com outra me parecem coisas fascinantes**
- (8) por gostar da prática de tradução**
- (9) porque traduzir textos e músicas sempre foi uma atividade de que eu gostava bastante**

Alguns pontuaram nitidamente a oposição de sua escolha à da carreira de docência de língua estrangeira:

- (10) sempre me interessei por línguas estrangeiras [...], entretanto nunca gostei muito da idéia de lecionar e vi na tradução uma alternativa**
- (11) sempre quis trabalhar com isso (não dando aulas, mas fazendo algo relacionado com línguas)**
- (12) pelo fato de me formar não para dar aulas nessas línguas e sim para saber traduzi-las**

Outros alunos pontuaram sua escolha exclusivamente na relação direta com atividade tradutória, além de levantar outros fatores como a necessidade, o prazer pelo tipo de trabalho, a possibilidade de autonomia e de seguir a carreira acadêmica:

- (13) por trabalhar com textos e abrir a possibilidade tanto acadêmica, quanto no mercado de trabalho**
- (14) vislumbrei oportunidade de emprego na região em que vivo**
- (15) gosto muito de filmes e desde o começo minha vontade foi trabalhar com legendagem**
- (16) por acreditar que existia uma crescente demanda por profissionais habilitados no mercado**
- (17) por ser um curso necessário em tempos de globalização**
- (18) sempre quis um curso que pudesse me oferecer certa autonomia no que diz respeito à vida profissional**
- (19) porque me dava prazer traduzir**

(20) **porque gostaria de seguir uma área acadêmica voltada para leituras comparativas (textos literários)**

Em face dessas asserções, é interessante lembrar que em 2000, John Milton publicou na revista *Tradterm* 6 o artigo intitulado “*Para ser tradutor ou para melhorar a língua? Por que estudantes brasileiros escolhem cursos de Tradução?*”, no qual apresenta uma pesquisa realizada com alunos de três diferentes universidades brasileiras, a saber: alunos de graduação do curso de Tradutor da UNESP de São José do Rio Preto, alunos de graduação do curso de Tradução e Interpretação do Centro Universitário Ibero-Americano, em São Paulo, e alunos de especialização em Tradução da FFLCH-USP, São Paulo. No estudo, o pesquisador tenta examinar a conexão, ou falta de conexão, entre os cursos universitários de tradução e a profissão de tradutor.

Os dados apresentados em seu trabalho referentes à UNESP de São José do Rio Preto são em parte semelhantes aos obtidos aqui. Neles, podemos vislumbrar o interesse dos estudantes por idiomas e culturas estrangeiras e um menor interesse pela tradução como atividade prática, interesse esse expresso nas asserções de seus alunos.

Tendo a acreditar que as respostas dadas à pergunta “Por que você escolheu o curso de Tradutor?” pareceriam bastante axiomáticas se fossem iguais à que ocorreu em um único caso da amostra desta pesquisa: **porque tenho intenção de ser tradutora**. A pertinência dessa questão parece justamente repousar nas motivações e interesses dos alunos ao fazerem sua escolha pelo curso, mais em seus anseios e aptidões do que na obviedade de se tornar tradutor. Nessa perspectiva, parece-me natural que os alunos escapem ao simplismo da resposta citada e mais natural ainda é o fato de que esses alunos expressem nas respostas

seu grande interesse por línguas e culturas estrangeiras, que é o que afinal compõe a substância de seu ofício.

Milton ainda aponta em sua pesquisa que muitos estudantes de tradução já atuam como professores de línguas durante e também ao concluir o curso, e poucos se dedicam à atividade tradutória profissionalmente. De fato, atualmente, pode-se constatar que alguns alunos atuam como professores de língua durante o curso, bem como muitos deles fazem traduções dentro do próprio campus para alunos de outros cursos ou trabalham em outras atividades a fim de gerar algum tipo de remuneração financeira. No entanto, a UNESP não dispõe um nenhum tipo de banco de dados que possa revelar quanto de seus alunos egressos, nem do curso de Tradução, nem de outros cursos, dedicam-se a uma área afim à carreira cursada na graduação.

O que foi exposto anteriormente permite pensar em transformações contextuais ocorridas nos últimos 10 anos que sinalizam contrastes entre as perspectivas dos alunos de antes e de agora. De fato, no que se refere à realidade da língua espanhola no Brasil, essas transformações são muito visíveis e foram expressas pelos alunos, principalmente nas asserções feitas na questão seguinte. Sobre ela passarei a tratar agora. O que concerne às transformações contextuais será tratado nos momentos oportunos.

3.2 Quanto à satisfação com o par lingüístico de habilitação

Quanto à escolha do par lingüístico para o qual irá se habilitar, cabe lembrar que os alunos ficam sujeitos à classificação do exame de vestibular. Dessa forma, os primeiros 15 colocados optam pelos idiomas de sua preferência e os demais se adéquam às vagas remanescentes. Dos 51 alunos investigados, 30 eram do par Inglês/Espanhol e 21 do par

Francês/Espanhol. Somente 8 alunos demonstraram objetivamente, nas respostas a essa questão, não estarem satisfeitos com o par lingüístico estudado, 4 do inglês e 4 do francês. Destes, 4 por não gostarem do idioma espanhol, 2 por estarem insatisfeitos com o francês, pois gostariam de estudar inglês, 1 por estar insatisfeito com o inglês e querer estudar italiano e 1 por acreditar que **qualquer campo que não seja relacionado com a língua inglesa tem uma perspectiva baixa de emprego.**

As justificativas dos alunos com relação à insatisfação com a qual se deparam são, em poucos casos, pontuadas pelo seu gosto pessoal:

- (21) **estou satisfeito apenas com minha primeira opção. Não me desperta grandes interesses o estudo da língua espanhola e muito menos da italiana, e por esse motivo encaro as disciplinas relacionadas ao estudo do espanhol como “males necessários”.**

Na maior parte das vezes, a referida insatisfação se assenta na perspectiva de emprego e no mercado de trabalho, como é o caso da asserção:

- (22) **uma das grandes motivações para que tivesse optado por Tradução foi o meu grande interesse pela língua inglesa. Não sabia que o Francês ainda era ensinado com tanta ênfase, pois não possui mais tanta importância no comércio atual capitalista [...] a língua espanhola é o que me faz seguir adiante, tanto por sua importância internacional, quanto pelo meu gosto pessoal.**

Assim como a expressão “**importância internacional**”, muitas outras expressões, freqüentes em discursos oficiais e publicitários, e adjetivos surgem para qualificar a língua espanhola ou o par lingüístico estudado:

- (23) **são as duas principais requeridas pelo mercado de trabalho atual**
- (24) **são as duas línguas mais faladas facilitando a oportunidade de empregos**
- (25) **mais comerciais e mais fáceis para emprego**
- (26) **escolhi o par depois de uma pesquisa sobre o mercado de trabalho**
- (27) **estão mais presentes na realidade brasileira**
- (28) **estão mais próximas da realidade do mercado**
- (29) **são interessantes e importantes**
- (30) **são mais correntes em termos de publicações e outros trabalhos**
- (31) **são as mais faladas no mundo e para as quais estão traduzidas as maiores obras da humanidade**
- (32) **o comércio exterior brasileiro se dá mais com países latino-americanos e com os EUA**
- (33) **duas línguas faladas em várias partes do mundo**
- (34) **é uma língua fascinante; possui um amplo mercado**
- (35) **são muito requisitados no mercado de trabalho**
- (36) **acredito muito no espanhol por ser uma língua bastante difundida, pela relação com o MERCOSUL**

Desses enunciados, podemos levantar vários questionamentos: a língua espanhola tem tanto mercado de trabalho quanto a língua inglesa? São correntes, em termos de

publicações, na mesma escala? É para ela que se traduzem as maiores obras da humanidade? E o MERCOSUL?

Como buscamos fazer um estudo exploratório, e não classificar as crenças dos alunos em relação a sua profissão, não tratarei de fazer uma análise de todos os aspectos suscitados e, tampouco, de verificar até que ponto tais crenças se relacionam ou não com a “realidade”. No entanto, tentaremos traçar as possíveis origens dessas crenças, por que elas surgem nesse contexto e por que elas são tão fortemente compartilhadas pelo grupo.

Pode-se verificar nos questionários uma grande atenção do grupo voltada para a perspectiva de mercado de trabalho na área. Na amostra composta pelas respostas aos questionários, 51 no total, o termo “**mercado**” é mencionado 114 vezes, sendo que destas, 75 vezes integrando a expressão **mercado de trabalho**.

Em muitos desses casos, pode-se observar a citação do **MERCOSUL** de forma direta:

- (37) **além de ser uma das línguas mais faladas no mundo, está em grande evidência no mercado, especialmente pelo MERCOSUL**
- (38) **o espanhol pode abrir portas para trabalhos com comércio exterior no MERCOSUL**
- (39) **imagino que o mercado de trabalho no espanhol também seja amplo devido ao MERCOSUL**
- (40) **o espanhol é uma língua em que há mercado também, especialmente porque a maioria dos países das Américas fala espanhol, com o MERCOSUL esse mercado aumenta**

- (41) gostaria de trabalhar em alguma empresa que prestasse serviços para Espanha ou o MERCOSUL**
- (42) o espanhol já se tornou a língua mais estudada aqui no Brasil e talvez por essa razão, abra mais portas, não esquecendo também o MERCOSUL, que contribui significativamente**

Ou é mencionado, indiretamente, por meio das expressões:

- (43) o mercado para o tradutor de espanhol deve crescer, juntamente com o crescimento econômico de países como Espanha e Argentina**
- (44) o Espanhol é mais promissor que a primeira língua (Francês), porque temos um contato mais direto com a América Latina**
- (45) a língua espanhola [...] possui um mercado em ampliação devido às relações políticas e econômicas dentro da América do Sul**
- (46) o mercado de trabalho para o tradutor parece ser promissor, especialmente nas empresas exportadoras**
- (47) oferece muitas oportunidades por estarmos na América Latina e pelas relações que mantemos com os países desta língua**
- (48) acredito que o mercado de trabalho está em expansão devido às relações econômicas do Brasil com países Latinos**

Nas asserções acima podemos observar claramente estereótipos sobre as línguas que revelam uma certa falta de informação por parte dos alunos e que parecem ser encobertos por enunciados que são repetidos, talvez pela força com que são impostos ou veiculados em seu entorno, tanto por pessoas com as quais interagem, como por meios de divulgação mais

amplos. Muitas idéias como essas são fomentadas por órgãos responsáveis pela difusão da língua espanhola no Brasil, órgãos, sobretudo, espanhóis que são responsáveis pela produção de grande parte dos materiais de ensino utilizados para o ensino do idioma no Brasil.

Embora poucos alunos apontem objetivamente sua insatisfação com o par lingüístico de habilitação, muitos enunciados revelaram haver muito pouca perspectiva por parte dos alunos diante de seu futuro profissional, sobretudo daqueles que trabalharão com a língua francesa como língua de habilitação, apresentada no currículo do curso como língua primeira, para a qual são atribuídas maior carga horária e atenção.

Não parece haver por parte dos estudantes um esclarecimento acerca dos campos de atuação para os quais determinadas línguas possam estar direcionados, ocupando nichos direcionados do mercado de trabalho. Confrontados à língua inglesa, tais nichos tornam-se muito segmentados, fato que talvez possa gerar a crença de que línguas como francês possam atualmente ter pouco espaço no mercado, o que é um equívoco dado a grande utilização desse idioma em várias áreas específicas do conhecimento, como é o caso do campo politécnico, para citar um exemplo.

Dessa forma, tais enunciados sempre se apresentam estabelecendo como contraponto, novamente, a idéia da vantagem de se ter como segunda língua a espanhola, porque:

- **está em expansão**
- **é uma língua em ascensão**

Essa visão choca-se com a visão que os alunos têm da língua francesa, uma vez que a apresentam da seguinte forma:

- (49) o francês é uma língua muito interessante, porém o mercado de trabalho é baixo**
- (50) acho que são restritas as possibilidades de trabalho nessa língua**
- (51) o mercado não apresenta muitas oportunidades**
- (52) acredito que, mesmo sendo segunda língua, o espanhol é mais promissor do que a primeira língua**
- (53) não possuo boas expectativas em relação à tradução da língua francesa, pois vejo que o mercado é reduzido e que só os melhores terão espaço no mercado**
- (54) em relação ao mercado de trabalho, sei que ele é escasso na área de francês, acho que terei poucas oportunidades de trabalhar só com essa língua**
- (55) as minhas expectativas quanto ao francês não são as maiores, tenho um grande receio de não encontrar trabalhos que envolvam a tradução dessa língua**
- (56) quanto à tradução, não sei dizer como é a procura, mas acho que a procura de tradução para a língua espanhola seja maior**
- (57) não há oportunidade de emprego, é impossível trabalhar como tradutora de francês;**
- (58) creio que quanto à língua francesa, o mercado de trabalho (no âmbito da tradução técnica, com a qual pretendo trabalhar) não seja tão promissor quanto o de espanhol.**

Nota-se nesses enunciados a crença de que ter a língua espanhola como segunda língua, quando a primeira é a língua francesa, é visto como uma vantagem para o aprendiz. Além disso, ela também é referida como a língua de maior expansão atualmente, fator que parece ser fortemente influenciado pela crença de que o MERCOSUL é um elemento propulsor desse desenvolvimento. Esse vislumbre de que a língua espanhola atravessa um

período de bonança é reiterado pela circulação de discursos que evidenciam o crescimento e aumento de prestígio do idioma espanhol no Brasil, como se pode observar no artigo de Moreno Fernández (2005), que aponta três importantes aspectos da vida econômica, social e cultural do país que justificam esse crescimento: a criação do MERCOSUL em 1991, a implantação de empresas espanholas no Brasil, a partir de 1996, e a cultura hispânica em geral.

Segundo esse autor, o Mercado Comum do Sul, do qual participavam inicialmente Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil, foi criado e serve de instrumento para o desenvolvimento de união aduaneira entre os países, objetivando ampliar o mercado nacional e potencializar o desenvolvimento econômico e aproveitamento dos recursos disponíveis na região. Nesse contexto, a idéia de um idioma comum é de fundamental importância e parece ter sido bastante fomentada, sobretudo nos estados Sul e Sudeste do Brasil. Contudo, sabemos que até o momento pouco foi feito em termos de políticas lingüísticas em relação ao MERCOSUL, muito embora isso tenha avançado um pouco nos últimos anos. Também não se sabe até que ponto e em que medida o Mercado Comum do Sul absorve, no setor trabalhista, profissionais do campo da tradução, direta ou indiretamente, tema sobre o qual nos aprofundaremos mais adiante.

A instalação de grandes empresas espanholas no país, como a Telefônica, a Iberdrola, o Banco Santander e o Banco Bilbao Viscaya, também são apresentadas pelo autor como fatores que estimularam a geração de muitos postos de trabalho e o interesse pela comunicação em língua espanhola, contudo, também não se sabe até que ponto a fixação dessas empresas gerou emprego para tradutores da língua espanhola no Brasil.

Como terceiro fator, Moreno Fernández pontua o valor da cultura hispânica e a simpatia com que ela é assimilada pelos brasileiros. Como observamos no trabalho de

Rolandi (2005), citado em capítulos anteriores, a representação da cultura hispânica de um modo geral, e especificamente nos meios de comunicação de massa (televisão, história em quadrinhos, notícias de jornal e propagandas), apresenta uma simpatia relativa. Ainda que muito estimulada por aqueles que têm interesse na consolidação dessa imagem, o que parece existir é uma constante mistura de ridicularização e desprezo pelo conhecimento aprofundado dos elementos presentes no universo hispânico, que são apresentados ora de forma distorcida ou fundida a vários elementos díspares, por vezes até de modo superficial e estereotipado, tendendo ao grotesco.

Embora seja impossível negar a proximidade fronteiriça ao longo do território brasileiro, o olhar do brasileiro pouco parece voltar-se para essa realidade, quando não, ele ocorre voltado em função da busca pela atividade comercial junto aos países vizinhos e não, predominantemente ao menos, pela valorização ou interesse pela sua cultura.

Kulikowski (2005) aponta que os gestos de aproximação entre o Brasil e o mundo hispânico foram anteriores ao conceito de “aldeia global” e da globalização propriamente dita, ou pelo menos configuraram seus indícios sem serem conseqüências diretas dos fenômenos da globalização. Segundo a autora, essa via de contato começou a ser percorrida anteriormente ao MERCOSUL, em função do retorno das formas democráticas nas instituições, tanto no Brasil como nos países vizinhos, da grande circulação de indivíduos migrando através dos continentes, das tentativas de articulação de políticas econômicas conjuntas na América Latina, dentre outros fatores.

Sabemos que as crenças se constroem com o tempo, de modo gradual, e são compostas de dimensões objetivas e subjetivas. Suas origens podem derivar de diferentes aspectos: experiência como aprendiz, conhecimento prático, fatores de personalidade, princípios baseados na educação ou na pesquisa, etc. (RICHARDS & LOCKHART, 1998, p. 35-

36). Associadas aos fatores históricos e culturais que atravessam as sociedades, as crenças também podem ser pensadas como elementos que derivam de estímulos externos, como ilusões que são vendidas a serviço de interesses dominantes.

Dessa forma, também é válido lembrar que no final da década de 90, mais exatamente em julho de 1998, o Instituto Cervantes abriu sua primeira sucursal no Brasil, na cidade de São Paulo, o que incentivou ainda mais a promoção do idioma. Também não se pode deixar de considerar que para o mercado editorial espanhol é muito benéfico que o Brasil fortaleça seus laços com os países vizinhos, uma vez que o ensino desse idioma no Brasil é quase que exclusivamente realizado com materiais provenientes da Espanha, e não dos países da América Latina. Tais fatos nos levam a considerar que a articulação desse discurso ufanista e promissor parece ter origem não só no discurso dos promotores do MERCOSUL, mas também, e talvez até mais, no discurso do país europeu na busca de alcançar e defender seus interesses mercadológicos e políticos.

Das formas como se articula esse discurso e como ele pode influenciar a formação de tais crenças, projetando seu compartilhamento a ponto de conferir um estereótipo do crescimento da língua espanhola no Brasil, passaremos a tratar agora.

3.3 Os caminhos do MERCOSUL

A falta de perspectiva com relação à carreira como tradutor vai, em grande medida, de encontro às asserções otimistas feitas a respeito da tradução da língua espanhola e do crescimento do mercado e das possibilidades de trabalho com esse idioma no Brasil, o que parece revelar que essas afirmações otimistas podem estar reproduzindo o que é reiterado por alguns meios de comunicação ou pelos “incentivadores” da ampliação e

obrigatoriedade do ensino dessa língua a qualquer preço. Ou seja, temos aqui, claramente, a voz do outro funcionando na fala dos alunos, que de fato, em contato com o real, não se mostram nem um pouco convencidos do que dizem: uma contradição muito reveladora. Mas afinal, qual é o impacto do MERCOSUL sobre a tradução da língua espanhola?

Com o intuito de esclarecer essa relação, parece pertinente entender um pouco como se configura o MERCOSUL desde a sua criação, até o momento atual. Peña (2007), ao tratar do desenvolvimento do MERCOSUL nos últimos quinze anos, pontua que o seu objetivo central, ao ser aprovado, foi o de estabelecer um mercado comum entre os países membros através do desenvolvimento da união aduaneira, o que inclui os elementos próprios de uma zona de livre comércio que implica a liberação do substancial do comércio recíproco ou, pelo menos, dos produtos originários nos territórios constitutivos da união. Esse autor tenta analisar os avanços, a efetividade, a eficácia e a legitimidade social no cumprimento dos objetivos iniciais, bem como a solidez e a sustentabilidade de tais compromissos, o que permite concluir se o acordo revela um espaço econômico comum ou se seria o equivalente a um mercado interno.

É interessante mencionar que o autor pontua certa tradição latino-americana em termos de compromisso de integração econômica, denominada “integração-ficção”, questionando o que há de realidade e de ficção no que foi anunciado pelos governos e que poderia configurar o tratado como um acordo de aparências. De fato, a criação do MERCOSUL, por meio do Tratado de Assunção em março de 1991, assenta-se sobre experiências jurídicas e comerciais anteriores à criação da Associação Latino-americana de Livre Comércio, na qual apareceu pela primeira vez a figura da “zona do livre comércio”. Firmada pelo primeiro Tratado de Montevideu, em 1960, possuía dois objetivos diferenciados. O primeiro, formal, era o de criar uma zona de livre comércio em 12 anos e

distinguia-se do segundo, o real, que era o de resgatar a incipiente rede de acordos bilaterais existentes entre os países da América do Sul.

A construção do mercado comum foi o principal compromisso assumido pelos sócios fundadores e, ao fazê-lo, fixaram prazos e compromissos jurídicos para o que foi chamado de “período de transição”. Com relação à data fixada, 31 de dezembro de 1994, Peña (2007) aponta um equívoco que pode ter sido originado em função da interpretação das diferentes versões, portuguesa e espanhola, do Tratado. A versão espanhola indica que o mercado comum “deberá estar conformado”, ao passo que a versão em português indica que o mercado “deverá estar estabelecido”. O autor pontua que não se trata somente de uma simples diferença semântica, uma vez que “conformar” implica dar forma a algo, configurar; ao passo que “estabelecer” evoca a idéia de algo já constituído, posto em vigor ou instituído. Embora “estabelecido” tenha sido a expressão utilizada em espanhol na ata de Buenos Aires de junho de 1990, o termo “conformar” apresenta maior consonância com o que vislumbravam os negociadores envolvidos, à medida que avançavam na redação do Tratado, uma vez que o prazo de 4 anos não pôde ser cumprido e teve que ser modificado na ocasião da Reunião de Ouro Preto, em dezembro de 1994.

Em Ouro Preto foi adotada uma série de decisões do Conselho do Mercado Comum que, por um lado, avançavam na construção do mercado comum e que, por outro lado, diluíam alguns dos compromissos iniciais, uma vez que tais decisões implicaram modificações no Tratado de Assunção¹⁴. As principais modificações dizem respeito à cobrança de impostos, uma vez que foi diluído o compromisso inicial de eliminar as

¹⁴ Capítulo XII das Disposições Gerais do Protocolo de Ouro Preto - Artigo 53 - Ficam revogadas todas as disposições do Tratado de Assunção, de 26 de março de 1991, que conflitem com os termos do presente Protocolo e com o teor das Decisões aprovadas pelo Conselho do Mercado Comum durante o período de transição.

restrições não tarifárias, aprovada a Tarifa Externa Comum (TEC), em espanhol *Arancel Externo Común* (AEC), e o Código Aduaneiro do Mercosul.

De acordo com Peña (2007), depois de 1994, em termos de desenvolvimento, pouco foi realizado referente à união aduaneira e às políticas que haviam sido estabelecidas originalmente. O comércio cresceu nos primeiros anos do MERCOSUL, mas começou a mostrar seus primeiros indícios de enfraquecimento na segunda metade dos anos noventa, período anterior a crise de 1999. Nos últimos anos observou-se uma nova tendência ao crescimento, mas sem alcançar novamente os altos níveis do período anterior à crise.

Em diferentes ocasiões os países tentaram relançar o MERCOSUL. Segundo Peña (2007), após a reunião de Montevideu em dezembro de 2005, o MERCOSUL parece ter entrado em uma nova etapa. O autor aponta três razões que justificam sua visão: a primeira delas diz respeito à consolidação da união aduaneira (que regulamenta a eliminação da cobrança de imposto duplo da tarifa externa comum e os regimes especiais de importação) e da construção do espaço econômico comum (instrumentos de transformação produtiva conjunta e de tratamento das assimetrias estruturais); a segunda marcada pelo início de um aperfeiçoamento institucional do processo de integração, como a criação do Parlamento do MERCOSUL; e a terceira, a tarefa de incorporar novos países membros à união.

Esse autor prefere apontar os progressos graduais alcançados nesse período e as dificuldades que se impõem e que poderão ser superadas pela vontade política dos países em trabalhar juntos, pelo diferencial entre a tarifa externa comum e pela integração produtiva equilibrada. Dessa forma, sua avaliação apresenta os avanços e os problemas existentes, diferenciando-se de avaliações do tipo extremistas que subestimam a importância dos problemas, manifestando-se de forma otimista, às vezes “triumfalista”, nas

palavras do autor, e de outras mais pessimistas, às vezes “catastróficas”, que anunciam previamente o fracasso do MERCOSUL.

A análise de Sica (2007) difere da citada anteriormente, uma vez que marca a trajetória de desenvolvimento do MERCOSUL por conflitos e anuncia incertezas futuras. Segundo esse autor, as aproximações entre Brasil e Argentina que marcaram a década de 80 e culminaram no marco do MERCOSUL, deram-se em um contexto internacional marcado pela influência do Consenso de Washington e pelo crescimento de acordos regionais de comércio em escala mundial, o que contribuiu para a atração de capitais e aumento de investimento externo, acompanhado das medidas nacionais de privatização, abertura de mercado e liberalização comercial.

Sica (2007) apresenta duas etapas bem definidas: a primeira abrangendo desde a sua criação até 1995, quando foi guiado pelo Tratado de Assunção, período no qual cumpriu com seu mandato, e a segunda a partir de 1995, no qual passou a vigorar o Protocolo de Ouro Preto, período que tornou visível os problemas que acompanhariam o MERCOSUL durante sua vigência. Durante os últimos anos da década de 90, o autor aponta que os avanços foram escassos, sobretudo no que concerne às assimetrias, em função da falta de consenso entre os 4 estados envolvidos para regular as práticas desleais de comércio, o que frustrou a livre circulação de bens e anulou os principais benefícios da união aduaneira.

Dessa forma, o MERCOSUL chegou ao ano 2000 com seus objetivos originais deteriorados em função dos problemas do bloco, fato que estimulou os relançamentos com o objetivo de fortalecer a União Aduaneira. Embora várias situações tenham modificado seu papel nos anos subseqüentes, deslocando-o da posição privilegiada que ocupava, atualmente voltou a ganhar posição com novos desafios a serem resolvidos.

De uma perspectiva evolutiva, Sica (2007) entende os anos de 1991 a 1998 como o período áureo, no qual os estados membros atravessaram uma conjuntura favorável de rápido crescimento comercial; de 1999 a 2002 como o período de crise conjuntural, caracterizado pela queda do nível de atividade e comércio e pelo aprofundamento das assimetrias subjacentes; e um terceiro período, que se estende de 2002 até os dias atuais, em que os países passam por uma etapa de crescimento econômico e comercial, caracterizado, porém, pelas constantes reclamações dos países mais prejudicados e pelo surgimento de conflitos setoriais internos ao bloco.

Esse autor apresenta análises das exportações do MERCOSUL referentes ao ano de 2005 que nos ajudam a entender melhor a existência dos conflitos e assimetrias entre os países do bloco. A Argentina concentra sua oferta em 3 complexos: petroquímico, trigo e automotor, mas também demonstra boa atuação nos setores de plástico e químico. Já o Brasil se destaca pelos produtos com/de maior valor agregado: automóveis, celulares, autopeças, tratores, maquinarias e plásticos. O Brasil é responsável pela compra de 90% dos produtos vendidos pela Argentina, do mesmo modo que o principal sócio desse país é o Brasil, responsável pela compra de mais de 90% do que ele produz. Brasil e Argentina juntos também são os principais compradores dos produtos produzidos no Uruguai. Tendo em vista esse panorama, percebemos que as compras efetuadas pelo Paraguai e Uruguai do que é produzido pelo Brasil e pela Argentina configuram-se de forma marginalizada, decorrentes das diferenças de tamanho de mercado e estrutura produtiva.

Sica (2007) argumenta que o debate sobre tais assimetrias existe desde a segunda metade dos anos 90 e compõe um aspecto extremamente relevante, devendo ser constantemente considerado, uma vez que essas diferenças podem ser responsáveis pela diluição das possibilidades de progresso dos aspectos institucionais do bloco. Segundo esse

autor, as disparidades entre os países que buscam a integração podem ser ocasionadas por diferenças de tamanho ou grau de desenvolvimento e pelas diferenças de interesses dos países integrantes, o que configura dois grandes eixos de conflitos. O primeiro entre os países menores, Uruguai e Paraguai, e os grandes, Brasil e Argentina; e o segundo entre os recorrentes conflitos produtivos e comerciais existentes entre o Brasil e a Argentina. Na verdade, esses conflitos tiveram origem com disputas territoriais, quando esses países eram ainda colônias pertencentes a impérios distintos. Embora não tenham existido conflitos armados depois da Guerra da Cisplatina, elas mantiveram traços de rivalidade ao longo da história, marcando suas relações pelo jogo de tensão/distensão, que pode reaparecer em momentos de disputa (SANT'ANA, 2004).

O fato de cada país possuir interesses internos específicos é, segundo esse autor, responsável pela excessiva dependência de um motor de integração político, que muitas vezes dificultou a possibilidade de se tomar decisões para uma integração mais sólida, sobretudo quando tais decisões exigiam altos custos de implementação. No entanto, o autor aponta que essas posturas individuais com interesses divergentes não impedem que se mantenha o fortalecimento do bloco, uma vez que cada um dos sócios pode ser beneficiado, em escalas diferentes, com o acordo: consolidação da posição industrial argentina, aliança estratégica da economia brasileira com a argentina, consolidação aduaneira e abertura de mercado agropecuário uruguaio e na captação de investimentos e desenvolvimento dos escassos setores industriais paraguaios, que se configurou, até então, como o país mais relegado do bloco, dado o seu reduzido desenvolvimento industrial, que também deriva de fatores histórico-sociais.

Ao considerar as debilidades e potencialidades do MERCOSUL, Nogueira (2007) anuncia o fracasso do tratado, até o momento, como plataforma para competir

internacionalmente, apontando como razões as debilidades jurídico-institucionais, as estratégias de inserção no Comércio Global, a visão das elites e as assimetrias econômicas do bloco. De acordo com esse autor, a questão das assimetrias surgiu durante a integração europeia, no final dos anos 50, em função dos diferentes níveis de desenvolvimento dos países envolvidos. Para solucionar a questão, foi criado um fundo de ajustamento que permitiu que países como Portugal, Espanha, Grécia e Irlanda, com economias menos avançadas e mais pobres, atingissem níveis de renda per capita similar à dos países mais ricos: Alemanha, França e Inglaterra. No caso do MERCOSUL, o princípio de assimetria e tratamento preferencial não foi reconhecido no Tratado de Assunção, uma vez que o Brasil e a Argentina não possuíam dinheiro para ajudar o Paraguai e o Uruguai a integrar-se economicamente, o que conduziu ao estabelecimento dos mesmos direitos e obrigações a todos os países. Apenas recentemente, após vários anos de discussão, foram criados instrumentos para resolver ou diminuir as assimetrias do bloco¹⁵.

Ao considerar o outro fator implicado no processo, a visão das elites, o autor argumenta que a elite política, diplomática, empresarial e acadêmica dos quatro países não acreditava na viabilidade do projeto de integração. Para ele, este grupo via a integração como um processo fadado ao fracasso em função de não se ter conhecimento de êxito de integração envolvendo países em desenvolvimento, pautado na crença de que somente a integração com economias avançadas poderia garantir estabilidade econômica a esses

¹⁵ Trata-se do Fundo para Convergência Estrutural do MERCOSUL (FOCEM), criado em dezembro de 2005, e do Mecanismo de Adaptação Competitivo entre Brasil e Argentina, criado em fevereiro de 2006. O primeiro prevê uma quantia de US\$ 100 milhões a ser integrado em três anos pelo Brasil (75%) e pela Argentina (25%) com o propósito de financiar projetos de infra-estrutura paraguaios e uruguaios. Quanto ao segundo, seu propósito é proteger setores/empresas não competitivas do comércio bilateral Argentina-Brasil.

países. Segundo o autor, essa visão perdeu o brilho acadêmico e midiático diante do pobre desempenho do México na área de livre comércio com os Estados Unidos e o Canadá.

É interessante notar que, no âmbito acadêmico, embora exista um fomento ao desenvolvimento de cooperação internacional tecnológica e científica, que englobam convênios, bolsas no exterior, intercâmbio de professores e associação de grupos de pesquisa em projetos comuns, segundo Cortês (2007, apud CRUZ, 2007), não existe um programa governamental para acelerar as relações internacionais, fomentar a mobilidade de estudantes de graduação e estabelecer um sistema de co-validação de créditos comuns aos países envolvidos no MERCOSUL. Esse autor também aponta as assimetrias entre as instituições de ensino superior brasileiras e as argentinas e uruguaias, citando como exemplo o caso de uma única universidade pública no Brasil que forma por ano 800 doutores e 1200 mestres, ao passo que a Argentina forma em todo país cerca de 500 doutores anualmente.

Ele ainda menciona o fato de as universidades brasileiras possuírem um exame de vestibular para ingresso e nas instituições argentinas não existir tal mecanismo e de a maior universidade da Argentina, a Universidade de Buenos Aires (UBA), ter 320 mil alunos, a Universidade de Córdoba 120 mil e a de *La República*, no Uruguai, um país relativamente pequeno, ter 70 mil alunos, ao passo que a Unicamp, uma importante universidade do Estado de São Paulo, ter somente 32 mil alunos, sendo metade destes alunos de pós-graduação, salientando, ao mesmo tempo, que a presença da pós-graduação nos países do MERCOSUL é bem menos relevante que a existente no Brasil.

Devemos considerar, no entanto, que os dados apresentados por esse autor fazem um recorte um pouco limitado, uma vez que trata numericamente de sistemas de ensino bastante diferenciados tanto pela sua estrutura de funcionamento, quanto pelo número de

habitantes envolvidos nos países em questão, o que faz com que não possam ser tratados como equivalências numéricas. Outro fato também questionável é levantar a possibilidade de que a co-validação dos créditos seja feita pelo governo e não pelas próprias universidades, o que em nosso ponto de vista, seria uma alternativa mais coerente e respeitosa no trato com as já referidas diferenças envolvidas nos sistemas. Outros fatores como o alto índice de evasão e a forma como os alunos acedem às universidades na Argentina, processo implicado no próprio sistema de ensino, também não foram mencionados pelo ator e também não podem ser desconsiderados nesse tipo de análise.

Cruz (2007) argumenta ainda que o sistema de pós-graduação no Brasil olha pouco para os países vizinhos, não explorando as oportunidades que poderiam encontrar com estudantes dos países do MERCOSUL, embora possua agências de fomento como a CAPES, o CNPq e a FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) que, apesar de apresentar toda sorte de dificuldades, atuam de maneira forte e competitiva.

A exemplo do que ocorre no MERCOSUL em termos de políticas de integração científica e tecnológica, ocorre também em temas de políticas culturais e lingüísticas. No momento de sua criação, em 1991, o Tratado não contemplava o âmbito cultural. De acordo com Escobar (2007), isso se deve ao fato de que ele surgiu como projeto de livre comércio e com o objetivo de transformar-se em mercado comum. Após quatro anos de existência, durante a Reunião Técnica Especializada em Cultura, realizada em Buenos Aires, de 13 a 15 de março de 1995, com a participação dos ministros da cultura dos países envolvidos, foi colocado pela primeira vez o termo “MERCOSUL Cultural” que, segundo esse autor, referia-se confusa e precariamente ao fomento de certas atividades, como a livre circulação de bens simbólicos, as indústrias culturais, a conservação do patrimônio e ao turismo cultural.

Esse autor considera que, passados 15 anos da instituição do MERCOSUL, o reconhecimento da necessidade de incorporação do âmbito cultural aos projetos de integração não se efetivou em propostas concretas que articulem políticas culturais e legislações. Para que isso ocorra, ele aponta a necessidade de que existam organismos oficiais capazes de assumir a gestão que demanda a integração na cultura. Essa gestão deve ser destinada a profissionais e técnicos especializados na implementação e administração de projetos e processos culturais, setor em que a profissionalização é relativamente nova. Ele acredita ser adequado que se assumam as especificidades de processos que requerem temporalidades próprias de gestão, amadurecimento e desenvolvimento e que mantenham vínculo com os contextos concretos. Isso significa que os projetos devem estar ligados com os processos do resto da América Latina, sem perder de vista as particularidades da própria região, bem como as assimetrias existentes que ocupam o Paraguai e o Uruguai com relação ao Brasil e a Argentina e as tensões existentes entre os países decorrentes das disputas políticas e dos diferentes interesses.

Considerando todos esses aspectos, ele ainda chama a atenção para a falta de um conceito de cultura que seja operacional e adequado aos trâmites do MERCOSUL. Diferentemente de propor uma definição correta do que seja cultura, ele propõe que ela seja vista sem o ranço tradicional que costuma circunscrevê-la às Belas Artes e ao patrimônio histórico que, freqüentemente, reitera fontes nacionalistas e ilustrativas. Ou seja, de uma perspectiva mais ampla, como um sistema simbólico articulado à tecnologia e às formas de organização social que faz com que as comunidades se reconheçam e se diferenciem, a fim de que se auto-compreendam e se legitimem. Essa idéia ampla de cultura inclui a identidade e a memória, as crenças, os conceitos e as ideologias, as linguagens, os costumes e tradições, dentre outros elementos.

Escobar (2007) ainda coloca que se os fins comerciais, vislumbrados com a criação do MERCOSUL, não foram suficientemente bem encaminhados, dificilmente o seriam os empreendimentos culturais, uma vez que estes se encontram subordinados àqueles. Termina seu artigo com uma lista, incompleta, de questões não resolvidas até o momento acerca da integração cultural. Cabe destacar que, nessa lista, além de mencionar a elaboração de políticas culturais conjuntas, o intercâmbio de informações e critérios acerca das políticas e dos projetos a serem desenvolvidos, as normas jurídicas, o estabelecimento de instâncias para a programação de convênios, a realização de estudos e pesquisas compartilhadas sobre temas culturais, a promoção de intercâmbios de informação (redes de bibliotecas informatizadas, bancos de dados), de capacitação, assistência, atualização e desenvolvimento técnico e científico, o autor também aponta o fomento ao ensino generalizado do espanhol e do português nos programas educativos dos países membros do bloco, uma iniciativa que parece começar a tomar corpo no momento em que escrevemos esta tese.

Do que foi exposto acima, podemos notar que, atrelado à idéia de desenvolvimento do MERCOSUL, encontra-se notoriamente o discurso sobre a necessidade do ensino da língua espanhola que ele gera. No entanto, percebemos que tal necessidade ganha força e passou a ser fomentada no Brasil por aqueles que possuem interesses econômicos ou alheios ao MERCOSUL ou indiretamente ligados à sua expansão, e que se beneficiariam com a promoção e desenvolvimento da língua, neste caso, a Espanha.

Além das já mencionadas empresas espanholas implantadas no Brasil no final da década de 90, durante os últimos anos pode-se testemunhar a chegada ao Brasil de editoras espanholas de grande porte como a Santillana, a Planeta e a Edições SM, que tem invadido o campo das coleções didáticas não apenas para o ensino do espanhol, mas também para as

demais disciplinas. O mercado editorial espanhol já consolidado vem buscando novos espaços para expansão. Esse movimento de expansão parece utilizar-se também idéias e discursos já assentados, tidos como inquestionáveis, e que geram bastante convicção no leitor.

É interessante acrescentar que no começo dos anos 2000 começaram a surgir eventos patrocinados por instituições econômicas que tratam o espanhol como “activo económico y cultural”, mais marcadamente econômico do que cultural, e atrelada a essa visão, em tais eventos, passaram a ser divulgadas informações que tentam colocar o idioma numa posição promissora derivada da expansão do espanhol em nível mundial, pelo fato de ser um idioma falado por cerca de 380 a 450 milhões de pessoas no mundo, o que o coloca como uma das línguas mais faladas em termos de falantes e em termos territoriais. Também se divulgou a idéia de que é um idioma de comprovada unidade lingüística atestada por filólogos e, por isso, presta-se tão bem ao ensino e a divulgação. Estas, dentre outras noções com pouca base empírica, mas que se prestam muito bem a propagação de idéias que buscam promover o idioma, podem ser observadas nas conclusões de uma das mesas realizadas no “*I Acta Internacional de la Lengua Española: Activo Cultural y valor económico creciente*”, realizado em San Millán de la Cogolla (La Rioja) de 26 a 29 de outubro de 2006. Como consequência da reunião, foi elaborado um documento, o qual a Comissão de Cultura Espanhola aprovou por unanimidade propor ao governo da Espanha que assumisse as propostas contidas, que em um dos momentos atesta que:

El valor de una lengua hoy, y de valor económico es de lo que trata esta reunión, al fin y al cabo, no reside exclusivamente en su número de hablantes, sino en su presencia en el mundo de internet, en las tecnologías

de la información y la comunicación (TIC), y los beneficios que reporta a quienes la tienen como principal activo de su actividad económica.

Podemos notar a proposição de desenvolvimento de um “mercado lingüístico” que garante rendimento econômico aos seus investidores. Com base em tais argumentações, a mesa que tratava deste assunto no evento mencionado propôs, ainda que nela houvesse vozes discordantes que foram apagadas no texto final, que a promoção da língua espanhola seja considerada como uma política de Estado, pensada sob estratégias de longo prazo, além de propor a eliminação do caos administrativo e a falta de coordenação entre os órgãos espanhóis destinados a fomentar a língua espanhola no exterior por meio da concessão da liderança a somente uma das instituições responsáveis. Também foi proposto como prioridade profissionalizar o Instituto Cervantes; consolidar a política de leitorados e bolsas; modificar a concessão de vistos para estudantes estrangeiros; potencializar as indústrias culturais vinculadas à língua, especialmente a editorial e cinematográfica, dentre outras.

Estamos diante de uma concepção clara de que a elaboração de uma política lingüística articulada seja vista como uma preocupação de Estado, visando sua própria expansão, tanto econômica, quanto cultural. Tal política utiliza-se de discursos que favorecem sua implantação e a idéia de desenvolvimento e prestígio do MERCOSUL parece conciliar-se e vir diretamente ao encontro dessas motivações.

Em contrapartida, no seio do MERCOSUL parece não haver uma articulação tão clara sobre qual política lingüística deva orientar e planejar as ações envolvidas no acordo. Do ensino das línguas espanhola e portuguesa, bem como das questões concernentes à tradução desses dois idiomas no âmbito do MERCOSUL passaremos a tratar agora.

3.4 Políticas lingüísticas

Ao fazer um apanhado dos textos sobre as políticas lingüísticas nas décadas de 50, 60 e 70, Calvet (2007) aponta que nessas obras está presente a idéia de que a política lingüística parece ter surgido como resposta aos problemas dos países em “via de desenvolvimento” ou das minorias lingüísticas. Posteriormente, ao observar os problemas lingüísticos do Québec, dos Estados Unidos, com a imigração de hispanofalantes, e da Europa, com a construção da Comunidade Econômica Européia, tornou-se claro que a política lingüística (determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade) e o planejamento lingüístico (sua implementação) não estão ligados somente ao desenvolvimento ou às situações pós-coloniais.

Segundo esse autor, qualquer grupo pode elaborar uma política lingüística, entretanto, somente o Estado tem o poder e os meios de passar do estágio de planejamento e colocar em prática suas decisões políticas, respondendo às necessidades de comunicação de determinado grupo, a partir da percepção das relações que as línguas estabelecem com a sociedade. Ele cita a distinção entre planejamentos feita em 1969 por Heinz Kloss, referindo-se ao planejamento do **corpus**, como as intervenções na forma da língua, e o planejamento de **status**, como as intervenções nas funções da língua, seu *status* social e suas relações com as outras línguas. Desse modo, é possível intervir tanto nas mudanças de vocabulário de uma língua, como promover uma língua a uma função que antes não possuía dentro de uma sociedade, o que significa atuar no *status* que ela ocupa.

A sanção da Lei nº 11.161 (05/08/2005), projeto de Lei 3.987, de 2000, de autoria do Deputado Átila Lira, que tornou obrigatória a oferta da Língua Espanhola nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam no Ensino Médio e, eventualmente, no Ensino

Fundamental, introduziu no contexto brasileiro uma mudança de *status* do idioma espanhol, atuando diretamente sobre todas as questões referentes ao ensino dessa língua no Brasil. Essa mudança, atribuída muitas vezes pelos meios de comunicação de massa ao MERCOSUL, culminou no estabelecimento de “Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no ensino médio, na distribuição de kits de materiais didáticos e no estímulo para a criação de cursos de licenciatura em Letras – Espanhol nas universidades públicas brasileiras. Como dito nas *Orientações Curriculares* (2006), “estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política lingüística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo”.

Contudo, no âmbito da tradução, o *status* da língua espanhola parece não ter adquirido tanta proeminência quanto no âmbito do ensino. Mesmo com a introdução da reforma lingüística por meio da escola, em 2006 entrou em vigor o decreto nº 5.851 que promulgou o Acordo sobre Dispensa de Tradução de Documentos Administrativos para Efeitos de Imigração entre os Estados partes do MERCOSUL, celebrado em Florianópolis, em 15 de dezembro de 2000.

Tal acordo prevê a dispensa de tradução de documentos apresentados para trâmites migratórios, referentes à solicitação de vistos, renovação do prazo de estada, concessão de permanência, incluindo passaporte, cédula de identidade, certidões de nascimento e casamento e atestados negativos de antecedentes penais. Além de representar uma afronta à

legislação vigente, artigo 13, “caput” da Constituição Federal¹⁶, o acordo prejudicou diretamente a atividade profissional dos tradutores juramentados da língua espanhola.

À parte os danos relacionados à atuação profissional do tradutor e o não reconhecimento da “estrangeiridade” do idioma espanhol para o falante de português e vice-versa, tal medida tira o prestígio e, conseqüentemente, diminui o *status* do idioma no âmbito da tradução, ao trazer também à tona a questão da suposta facilidade de compreensão da língua espanhola pelos brasileiros, estereótipo que será discutido mais adiante.

Quando o próprio Estado intervém por meio de uma lei, desconsiderando o papel de idioma estrangeiro da língua espanhola, ele autoriza que todos passem a percebê-la como idioma próximo, fácil e semelhante ao português, uma vez que a tradução dos dois idiomas atua, no nível do reconhecimento, justamente no sentido oposto, levando-a a ser percebida como um idioma estrangeiro. Nas palavras de Calvet (2007, p.75):

Quando uma decisão é tomada, uma opção é escolhida, é preciso fazer com que ela se encaixe nos fatos. Ao contrário da gestão *in vivo* (derivada das práticas sociais), na qual a mudança se propaga na prática dos falantes por uma forma de consenso que é necessário estudar com precisão, a gestão *in vitro* (derivada da intervenção do poder) deve, por sua vez, se impor aos falantes e, para isso, o Estado dispõe essencialmente da lei.

Torna-se complexo impor a uma nação a aprendizagem de um idioma tido como estrangeiro, uma vez que circulam na sociedade estereótipos que se assentam na idéia de

¹⁶ **Código Civil Artigo 224:** Os documentos redigidos em língua estrangeira serão traduzidos para o português para ter efeitos legais no País. **Código de Processo Civil Brasileiro:** Artigo 156: Em todos os atos e termos do processo é obrigatório o uso do vernáculo. Artigo 157: Só poderá ser junto aos autos documento redigido em língua estrangeira, quando acompanhado de versão em vernáculo, firmada por tradutor juramentado.

proximidade e facilidade entre a suposta língua estrangeira e a língua materna de tal nação. A existência de uma lei que promulga a oferta desse idioma em nível nacional, paralela à existência de leis que desacreditam e diminuem o seu *status* como idioma estrangeiro, reiterando idéias estereotipadas, como a da facilidade, da proximidade e da semelhança, mais do que complexa, torna-se contraditória.

De uma perspectiva mais ampla, o decreto nº 5.851 aponta também para um outro aspecto já referido anteriormente, quando mencionamos as políticas culturais do MERCOSUL, ou melhor, a não existência delas. Desde o início do Tratado, o processo vem se caracterizando pela ausência de informação sobre como os tradutores atuam em função do desenvolvimento do MERCOSUL. Até o momento, não houve nenhum tipo de discussão ou movimento sindical que articule formas de ação conjuntas dos trabalhadores, ou mesmo de veiculação de informações sobre como os tradutores dos diferentes países envolvidos se organizam dentro do contexto do mercado comum. Sabemos que a ausência de informação não pressupõe a inexistência do trabalho, existe a atividade de importação e exportação que estabelece o elo entre os países associados, contudo não existe referência em nenhum acordo de como as atividades comerciais são organizadas lingüisticamente na esfera da tradução¹⁷.

A mesma insuficiência e dispersão de informação foi apontada por Getino (2003a) ao realizar um levantamento sobre as indústrias culturais no MERCOSUL, a fim de criar um sistema de informação que servisse de base para a formulação de políticas culturais e planos de desenvolvimento e de integração em território argentino e regional. Esse autor realizou um levantamento no âmbito das indústrias culturais (editorial, audiovisual,

¹⁷ Com o intuito de esclarecer tais aspectos, tentamos obter informações via e-mail por meio do Sindicato de Tradutores (www.sintra.org.br), do qual nunca obtivemos resposta.

fonográfica, informática e telecomunicações) dos indicadores econômicos referentes à produção (PIB), faturamento, balança comercial (importação/exportação), investimentos e empregos da Argentina, do Brasil e do Uruguai, incluindo alguns dados sobre o Paraguai, a Bolívia e o Chile. O conjunto do faturamento das indústrias culturais apresentado em seu levantamento torna evidente as cifras desiguais, de acordo com o desenvolvimento de cada país, contudo, as diferenças desaparecem ao relacionar cada uma delas com o produto interno bruto de cada membro do bloco. A maior capacidade produtiva nessa área se concentra, como ocorre com os outros setores, no Brasil e na Argentina, países com maior dimensão territorial e população.

As indústrias editoriais, por exemplo, editam nos países do MERCOSUL cerca de 70 mil títulos anuais, que representam uma tiragem de 400 milhões de exemplares, em espanhol e português. Destes, mais de 40 mil títulos por ano corresponde a produção brasileira, com tiragem de cerca de 330 milhões de exemplares. A indústria editorial argentina, considerada já há algumas décadas como a mais poderosa do mercado hispanofalante, situa sua produção em torno de 12 mil títulos anuais, com tiragem de aproximadamente 48 milhões de exemplares. Os países para os quais mais exporta são os limítrofes do MERCOSUL, em particular Uruguai e Chile. A indústria editorial chilena, com mais de 2 mil títulos produzidos anualmente, com seus 800 selos editoriais, é a sua sucessora. Cabe notar que a exportação no Chile saltou de 3.900 toneladas para 17.790 toneladas, de 1992 a 1997. Seu principal comprador é a Argentina. A maior parte do consumo de livros do Uruguai é procedente da Argentina e da Espanha. A exportação de livros no Paraguai é realizada via correio e o país importa livros, em grande parte, da Argentina.

Esses dados, além de revelarem a já manifesta assimetria entre os integrantes do bloco, revela também a existência de um comércio bilateral, sobretudo entre Argentina e Chile, mas que envolve também Uruguai e Paraguai, na compra de livros da Argentina.

Getino (2003b) aponta que, paradoxalmente, muitos autores brasileiros são conhecidos nos países do MERCOSUL e da América Latina por meio das grandes editoras espanholas que operam em economia de escala e declara que a não incorporação do idioma português nos países de fala hispânica está vinculada à situação do livro e é decorrente de políticas educativas ainda insuficientes.

Contudo, Sorá (2002) aponta que a idéia de que os países vizinhos do sul da América “não se conhecem”, que seus intercâmbios culturais são confinados ao esquecimento pelo Mercado, pelo Estado e pela Educação, é uma crença compartilhada que circula entre os representantes da burocracia cultural e educativa e de outros segmentos da elite intelectual argentina, como críticos e jornalistas. Esse autor busca distanciar-se dessa crença a partir de uma antropologia histórica, perseguindo a gênese de sua configuração e objetivando certas condições de sua reprodução, a fim de demonstrar ter existido permanentemente na Argentina uma ampla veiculação de obras de escritores brasileiros traduzidos para o espanhol. Esse autor propõe a denominação de “fórmula Mérou”¹⁸ a um esquema de pensamento de atravessa a história cultural da Argentina, que afirma o desconhecimento do Brasil ao mesmo tempo em que incentiva ações que revertam tal situação. No campo editorial, essa fórmula reaparece como incentivadora de projetos que promoveram a edição de autores brasileiros em Buenos Aires, convertendo-a no lugar onde mais autores da literatura brasileira foram traduzidos no século XX. Segundo ele, esse

¹⁸ O nome é uma referência à citação de Martín García Mérou “De todas as literaturas sul-americanas, nenhuma é tão pouco conhecida entre nós como a do Brasil”, em *El Brasil Intelectual*, Buenos Aires, Félix Lajouane Editor, 1900.

processo, de longa duração histórica, gera uma força de alteridade específica que articula possibilidades de identificação entre os países do Prata e do Brasil, e esclarece, em nota, que certas apropriações da cultura brasileira são ainda muito mais intensas no Uruguai.

Embora concentre seu olhar sobre os aspectos do campo intelectual e do mundo do livro, que abarca, além da tradução, todas aquelas associadas à edição, encadernação, comercialização, dentre outras, restritos à Argentina, o autor não deixa de mencionar a constatação de que a edição de autores argentinos no Brasil foi e é comparativamente bem maior do que a edição de autores brasileiros na Argentina. E se a sua “fórmula Mérou” não vigora até os dias atuais, também não se esquece de mencionar outras condições, para além do critério e do gosto literário, que atuam e condicionam a circulação literária de uma nação, como é o caso da política, por exemplo. Tal fato pode ser observado ao analisarmos os títulos editados na Argentina e no Brasil em diferentes períodos.

Títulos editados na Argentina por idioma (1995 – 2005)

Línguas	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2005
Inglês	871	1083	1152	1224	1217	982	1168	612	862	431
Francês	169	194	224	230	209	155	162	119	232	26
Italiano	89	121	127	104	105	144	60	61	124	***
Alemão	85	78	84	98	71	70	92	57	195	***
Português	61	93	84	82	74	56	110	102	92	95
Japonês	02	00	01	01	00	01	19	47	156	***
Produção										
total	10.885	11767	14116	15022	16040	14851	13148	9964	14375	17825

Fonte: Cámara Argentina del Libro (<http://www.editores.org.ar>) Junho/2008

Os dados referentes ao ano de 2004 não foram disponibilizados pela *Cámara Argentina del Libro*. Em 2005, embora não haja dados numéricos, o japonês ocupou 3º lugar em número de títulos publicados em língua estrangeira, sendo superado somente pelo inglês e pelo francês, em função da profusão do mangá.

Títulos editados no Brasil por idioma (1999 – 2006)

Línguas	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Inglês	4.818	4.118	2.900	2660	2590	3376	3.575	3754
Francês	560	533	530	420	410	519	513	455
Espanhol	443	351	310	360	260	364	574	748
Alemão	241	974	310	240	180	260	258	232
Italiano	151	136	180	230	270	364	326	298
Japonês	145	84	40	50	30	52	52	163
Produção total	11.654	13.130	15350	15080	13.340	14.482	19.227	20.177

Dados fornecidos pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros em Agosto/2008

Embora os dados não se refiram ao mesmo período e não especifiquem de quais países são procedentes os livros traduzidos para as línguas portuguesa e espanhola, podemos notar que a tradução de livros em língua espanhola no Brasil é muito superior aos de língua portuguesa editados na Argentina.

Cabe ressaltar que o mercado de tradução literária argentino poderia configurar-se como uma, dentre as inúmeras possibilidades, de aproximação entre as culturas brasileira e argentina a serem fomentadas por políticas lingüísticas atreladas ao desenvolvimento do MERCOSUL e que, conseqüentemente, geraria campo de trabalho para o tradutor.

Infelizmente, os dados apresentados não especificam quais áreas do conhecimento são traduzidas em maior ou menor escala pelos países envolvidos. Do mesmo modo, é difícil obter informações a respeito dos textos envolvidos no âmbito do MERCOSUL que são traduzidos e utilizados para o comércio. A falta de informação a respeito de quais gêneros literários estão englobados nessas traduções dificulta o estabelecimento de definições de áreas que possivelmente poderiam ser exploradas nos currículos de tradução a fim de orientar melhor a formação do aluno atrelada à demanda do mercado de trabalho.

Tanto na Argentina, quanto no Brasil, depois da língua inglesa, a língua francesa é a mais traduzida no mercado editorial, o que coloca em discussão a fala generalizada dos aprendizes de que a língua francesa perdeu espaço ou não possui mercado de trabalho no campo da tradução, ou ainda que este mercado seja inferior ao da língua espanhola. Note-se ainda que na Argentina as línguas italiana e alemã estão à frente do português, ao contrário do que acontece no Brasil, em que o espanhol ocupa a terceira posição dentre as línguas mais traduzidas, depois do francês.

3.5 O Português e o Espanhol: as línguas do MERCOSUL

Dos muitos fatores envolvidos no processo de formação de tradutores, o mais manifesto é, sem dúvida, o conhecimento da língua estrangeira da qual ou para a qual se traduz. Os currículos dos cursos de tradução, tradicionalmente e por razões óbvias, privilegiam em sua carga horária as disciplinas de língua estrangeira, bem como as literaturas e culturas relacionadas a ela. Sendo assim, o aprendiz de um curso de Tradução é também um aprendiz de língua estrangeira, e muitas vezes manifesta nas aulas práticas de tradução suas crenças e estereótipos em relação à cultura e ao idioma estudados.

De acordo com Kulikowski e González (1999), cada aluno, ao ingressar em um curso de línguas, possui representações sobre a língua, as quais têm uma importância fundamental nesse primeiro momento de aproximação, e que podem favorecê-lo ou prejudicá-lo. Relacionados à língua e à cultura espanhola e hispano-americana, os estereótipos parecem ir muito além de *paella, touradas, tango e indiozinhos pendurados nas costas de suas mães*. Segundo as autoras, é possível delinear, ao menos no contexto focalizado pelas autoras, claramente o perfil do estudante que procura a língua espanhola: é um idioma fácil e muito parecido com sua língua materna, tão fácil que ele consegue entender tudo e não precisa estudá-lo.

Celada e González (2000) pontuam que os estudos sobre o espanhol no Brasil surgiram sustentados pelo que se pode chamar de *pressuposição do conhecimento*, isto é, em crenças pouco questionadas sobre a semelhança entre as duas línguas. Desse modo, o papel do estudante desse idioma se resumiria ao esforço de atentar para as poucas “diferenças” e, evidentemente, para as “perigosas semelhanças” entre as duas, os já muito veiculados pela mídia falsos amigos (GONZÁLEZ, 2004).

Essa idéia alimenta uma *ilusão de competência imediata* (CELADA E GONZÁLEZ, 2005), de que a apreensão do idioma pode se dar de forma rápida, sem demandar do indivíduo uma grande dedicação ao seu estudo, e sustenta os estereótipos da facilidade e da semelhança com o português. Com base no estereótipo da semelhança com o português, as autoras tecem uma reflexão sobre como se deu o desenvolvimento dos estudos da língua espanhola no Brasil e buscam assinalar um gesto fundador dessa interpretação.

Dessa forma, elas apontam que na *Gramática da língua espanhola para uso dos Brasileiros*, de Antenor Nascentes, cuja primeira edição é de meados dos anos 30, as asserções em torno da língua espanhola não se apresentam como fundadoras de uma

interpretação que conferirá um sentido novo ao que se concebe da língua naquele momento, mas sim como concepções já estabilizadas e aceitas, como se nascessem já sendo o “sentido comum”, sabido, aceito e reiterado por todos.

A conscientização sobre os clichês ou estereótipos que circulam em uma sociedade e vão fazendo parte, ao longo dos anos, do que denominamos senso comum, e sua possível dissolução, ou simples alteração, é uma tarefa difícil, uma vez que eles não ocorrem por opção do indivíduo. De acordo com Mazzara (1999, p. 14):

Este processo de simplificação da realidade não ocorre de forma acidental, nem por uma arbitrária escolha individual, mas sim de acordo com modalidades que se encontram culturalmente estabelecidas [...] e cumprem para o indivíduo uma função de tipo defensivo: ao contribuir para a manutenção de uma cultura e de determinadas formas de organização social, [os estereótipos] garantem ao indivíduo a proteção das posições alcançadas por ele.

Grande parte das ações que desempenhamos diariamente, os juízos de valor que estabelecemos em nossas relações pessoais e que emitimos a respeito dos acontecimentos que nos cercam, são mediados por essas crenças cristalizadas que muitas vezes manifestamos sem nenhuma reflexão. Não é raro que esses valores orientem nosso trabalho e que os tomemos como base para atividades práticas que requereriam uma correspondência maior com o conhecimento teórico que orienta o pensamento humano em algumas áreas do conhecimento.

Essa disjunção entre teoria e prática dá margem para que as atividades reflexivas sejam norteadas por idéias pré-concebidas; como aponta González (1999), “o descompasso entre a teoria explícita e formalizada e uma prática apoiada em crenças, ou inclusive o

divórcio entre ambas, é justamente o que pode nos instalar na zona de maior perigo”, originando ações marcadas pelo preconceito e por visões estereotipadas.

A idéia de semelhança associada à impressão de facilidade gera a contradição expressa no enunciado *talvez por ser muito parecido com o português, eu tenha dificuldades na aprendizagem*, constatação freqüente do aprendiz de língua espanhola ao se deparar com as dificuldades impostas pelo idioma e não confirmar a “promessa do gozo” que a língua representava para ele (CELADA e GONZÁLEZ, 2005).

Por ser uma crença de intensa penetração na fala de boa parte do povo brasileiro, sobretudo nas regiões sul e sudeste do país, fortemente reiterada pela mídia e também pela tradição de pesquisa da língua espanhola no Brasil, acreditamos que ela atravessa o senso comum e se configura como um estereótipo não só da língua espanhola, mas que se estende pelos desdobramentos lingüísticos e culturais do universo hispânico, repousando também sobre as concepções que se tem sobre a tradução desse idioma e até mesmo o valor cobrado por ela. Seria necessário, entretanto, averiguar se esse estereótipo estende-se também por todo país.

No entanto, no meio acadêmico é natural que exista um movimento contrário, manifesto nos discursos que questionam a “facilidade” e a “proximidade” das línguas e que esses discursos circulem e passem a influenciar ou, até mesmo, transformar a realidade do estereótipo para os sujeitos inseridos nesse contexto. Como afirma Pereira (2002, p. 162):

Os estereótipos perderam a força quando aplicados por estudantes em processo de finalização de curso, podendo-se suspeitar que a passagem do tempo, a permanência na universidade, a intensificação de contatos entre membros dos diversos grupos e o conseqüente acréscimo no grau de

conhecimento a respeito dos membros dos outros grupos pode vir a produzir mudanças significativas nas crenças estereotipadas.

É natural, também, que esse estereótipo, ao sofrer a rejeição de alguns membros da comunidade, sobretudo daqueles que representam maior poder institucional, como os professores, por exemplo, passem a ser falseados ou não se manifestem claramente nas relações cotidianas dos estudantes.

As crenças expressas a seguir foram levantadas a partir da questão 5 do nosso questionário, a fim de serem contrastadas com as levantadas pela questão 3, com o objetivo de avaliar a presença de uma “zona muda”, já mencionada no item 1.4, do primeiro capítulo desta tese, nas asserções dos entrevistados. Para estabelecer a relação entre “o que eu penso” e “o que os outros pensam” e avaliar de que forma esses discursos se articulam, os dados são apresentados paralelamente.

(1)

(Eu) A expectativa de trabalho com a língua espanhola é maior, devido à proximidade de países que usam com o Brasil.

(O outro) Não, porque acho que os outros encaram o espanhol realmente como uma língua secundária.

(2)

(Eu) Há algumas dificuldades, pois, apesar de ser parecida com a nossa língua, nem sempre há equivalência.

(O outro) Por haver certa proximidade com o português, talvez seja mais fácil de aprender.

(3)

(Eu) Além de ser uma das línguas mais faladas no mundo, está em grande evidência no mercado, especialmente pelo Mercosul.

(O outro) Em termos de aprendizagem é muito mais fácil por ter afinidades com o português.

(4)

(Eu) O interesse é similar ao da língua inglesa.

(O outro) As pessoas não estão pensando em seguir carreira [...] acredito que procurarão trabalhar com a primeira língua.

(5)

(Eu) O espanhol é fundamental para nosso contexto.

(O outro) Algumas pessoas dizem que espanhol é uma língua que dá para se levar “nas coxas”.

(6)

(Eu) É uma língua em ascensão, portanto merece ser estudada devidamente para que deixe de ser estigmatizada de “língua fácil”.

(O outro) Meus colegas escolheram essa língua porque é mais fácil do que o italiano.

(7)

(Eu) O mercado de trabalho é muito mais vasto para o espanhol.

(O outro) Não, ouço muitos colegas expressarem seus medos com relação ao mercado de trabalho em geral, eles dizem que não há ofertas.

(8)

(Eu) O espanhol é um mercado em expansão.

(O outro) O espanhol é uma língua que todos acreditam saber falar.

(9)

(Eu) Gosto da língua e gostaria de aprendê-la.

(O outro) O espanhol é encarado como segunda língua e a maioria das pessoas não têm interesse algum na língua, nem em traduzi-la ou aprendê-la.

(10)

(Eu) Quero entrar em uma grande empresa e sei que o espanhol me ajudará muito.

(O outro) Entramos na faculdade com uma mentalidade muito infantil. Hoje vemos que paixão pelo curso não “enche barriga”. Estamos saindo decepcionados com o mercado de trabalho.

(11)

(Eu) Para o espanhol as ofertas de tradução são maiores.

(O outro) Não vejo os alunos se empolgarem com o espanhol para trabalhar com ele, mas como uma língua de cultura.

Os dados apresentam pontos que julgamos serem essenciais para o entendimento da zona muda da representação da tradução da língua espanhola no contexto pesquisado. O primeiro deles diz respeito à importância da língua nesse contexto e aos atributos associados a ela. Relacionadas ao “eu” (crenças individuais), observamos uma adjetivação positiva, que aponta as vantagens do idioma ao inserir o profissional em um posto de trabalho:

- (1) língua com maior expectativa**
- (3) língua em evidência em função do MERCOSUL**
- (4) língua cujo interesse é similar ao da língua inglesa**
- (5) língua fundamental para nosso contexto**
- (6) língua em ascensão**
- (7) e (8) língua com mercado vasto e em expansão**
- (9) língua que desperta gosto e interesse**
- (10) língua que auxilia o alcance de um posto profissional**
- (11) língua com maiores ofertas na área de tradução**

Além disso, apresenta-se também a idéia de que sua aprendizagem não é fácil e a idéia de que a facilidade seja algo comumente atribuído a ela:

- (2) língua que apresenta dificuldades**
- (6) que carrega o estigma da facilidade**

Em oposição a tais idéias expressas pelo grupo, encontram-se os enunciados relacionados ao “**outro**” ou “**outros**” (crenças que o aprendiz acredita que sejam compartilhadas pelo grupo). Em tais enunciados, pode-se constatar a associação da língua espanhola a uma adjetivação negativa, colocando-a em uma situação de desprestígio atrelada às idéias de facilidade e de falta de perspectiva de trabalho, diferente da perspectiva otimista apresentada anteriormente:

- (1) **língua secundária**
- (2) e (3) **língua fácil, próxima ao português**
- (4) **língua sem tanta expectativa quanto a língua inglesa**
- (5) **língua que pode ser estudada sem muita seriedade**
- (6) **língua com a qual as pessoas se iludem**
- (7) **língua pela qual todos optam por ser mais fácil do que outras**
- (8) **língua que todos acreditam saber falar**
- (9) **língua que não desperta interesse para tradução e aprendizagem**
- (10) **falta de perspectiva em relação ao mercado de trabalho**
- (11) **língua de cultura**

É interessante notar que o enunciado (9), relacionada ao “eu”, e o enunciado (11), relacionado ao “outro”, trazem dois sentidos atrelados. Ao manifestar que a língua espanhola é uma língua que desperta **gosto e interesse** e que é **uma língua de cultura**, os aprendizes parecem atribuir uma diferenciação entre este idioma e os demais.

Nóbrega e Souza (2007), ao explorar imagens detectadas nos comentários dos aprendizes sobre as línguas inglesa e espanhola, recuperados a partir de questionários, observou que a imagem que marca a língua inglesa é que ela é uma **língua de negócios** enquanto a língua espanhola, que inicialmente é apresentada como **2ª língua de negócios**, ganha força ao longo do processo de ensino-aprendizagem como **língua de cultura**. A

autora interpreta essas imagens na sua relação com certas interpelações a que está exposto o sujeito contemporâneo e o funcionamento de certos pré-construídos¹⁹ pelos quais é capturado. De acordo com ela, com maior tempo de aprendizagem e contato com o real da língua espanhola e com os recortes que de seu simbólico organiza a prática de seu ensino-aprendizado, os aprendizes se mostram tomados por novos sentidos a partir de outras discursividades, diferentes das que circulam em discursividades do Mercado. O processo de aprendizagem abre a possibilidade de um movimento na relação do aprendiz com o idioma, cujo efeito é fazer surgirem novos sentidos para a língua espanhola.

A respeito da pesquisa de Santos (2005), já mencionada neste trabalho, Nóbrega e Souza (2007) pontua que, ao discorrer sobre a cultura, a autora demonstra como ela é um traço característico, e desejado, do outro e, uma vez que a língua carrega essa carga cultural, sua aprendizagem seria, conseqüentemente, um caminho para o acesso ao outro. Ela acredita que a abertura dessa possibilidade de encontro com a alteridade compõe um efeito de sentido, efeito esse que faz com que a língua espanhola seja representada como língua estrangeira, uma vez que a cultura que a língua espanhola carrega não pertence ao brasileiro.

Cabe dizer que, em meio à perspectiva otimista atrelada aos enunciados relacionados ao “eu”, e ao pessimismo expresso nos enunciados atrelados ao “outro”, encontram-se estes enunciados que geram novos sentidos e apontam para o desejo de que o idioma espanhol seja representado como língua estrangeira.

¹⁹ A noção de pré-construído é uma reformulação das teorias da pressuposição de Ducrot. O pré-construído pode ser entendido como a marca no enunciado de um discurso anterior, que foi “já dito” e que, portanto, se opõe ao que é construído no momento da enunciação. (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004: 401)

A zona muda na representação da tradução da língua espanhola dos aprendizes parece evidenciar também duas grandes contradições: **perspectiva de trabalho**, freqüentemente atrelada à idéia do desenvolvimento do MERCOSUL vs. **falta de perspectiva com o mercado de trabalho**; e a suposta **facilidade**, freqüentemente atrelada à idéia da **proximidade** com o português vs. **dificuldade**.

Os dados acima parecem apontar para um “falseamento” nas respostas emitidas na questão 3. Pode-se afirmar, com isso, que as variações nas condições de coleta (descontextualização normativa) e de quem fala, por si mesmo ou pelos outros (situação de substituição), geram transformações no discurso dos aprendizes, possibilitando que se observem os estereótipos citados como elementos existentes nesse contexto e que foram manifestados de forma sinuosa. Tais estereótipos manifestam os deslocamentos de sentido e a relação contraditória que se estabelece com o idioma espanhol.

Ao observar, de um modo geral, os enunciados da amostra coletada, chama-nos a atenção a freqüência de construções causais, adversativas e concessivas. A fim de buscar uma melhor compreensão de como tais construções se articulam com o que foi levantado até aqui, procederemos a uma análise mais detalhada dessas ocorrências.

3.6 As múltiplas vozes que emergem do contexto: análise da fala dos tradutores

3.6.1 Marcas da polifonia

3.6.1.1 As construções causais-explicativas e consecutivas

De acordo com Neves (2000), a relação causal diz respeito à conexão causa-conseqüência ou, pelo menos, causa-efeito entre dois eventos. Pode-se dizer que nas relações causais intervêm alguns esquemas lógicos ligados à relação condicional.

Entretanto, esse tipo de consideração limitaria as expressões a serem rotuladas de causais, uma vez que não costuma ocorrer a relação causal típica da expressão de causa eficiente, que é a que liga dois eventos em subsequência temporal. Na maior parte das vezes, é o falante que invoca o argumento em seu enunciado, devendo, dessa forma, a noção de causalidade ser investigada no complexo de domínios envolvido na produção dos enunciados.

As orações causais encabeçadas por **porque** constituem uma resposta a uma pergunta – a um pedido de informação – encabeçada pelo advérbio interrogativo **por quê?** Na amostra investigada, temos um grande número dessas construções, uma vez que as perguntas 1, 2 e 5 foram elaboradas com esse advérbio (*Por que você escolheu o curso de Tradutor? Você está satisfeito com o par lingüístico no qual vai se habilitar? Por quê?* e *Você acredita que a opinião dos seus colegas de sala, ou mesmo dos outros anos do curso, seja a mesma que a sua no que se refere à questão de número três (3)? Por quê?*). Em resposta a essas perguntas, há construções com os conectivos **porque**, **por** e **pois**:

Motivo da escolha

- (59) **Porque** sempre tive facilidade com línguas.
- (60) **Porque** sempre tive interesse em aprender [...] a cultura dos povos relacionados às línguas as quais selecionei (2)
- (61) **Porque** é um curso pertencente à área de humanidades.
- (62) **Porque** eu tenho facilidade com línguas.
- (63) **Porque** acho que há um amplo mercado de trabalho.
- (64) **Porque** sempre me interessei por línguas (6)
- (65) **Por** gostar da prática de tradução
- (66) **Porque** foram as duas línguas que eu escolhi.
- (67) **Porque** é um ótimo caminho para me tornar intérprete.

- (68) **Porque** ao pesquisar sobre o curso, vislumbrei oportunidade de emprego na região onde vivo.
- (69) **Por** ser uma área que temos diversas possibilidades de escolha.
- (70) **Por** ser um curso que abrange várias áreas e por ser um curso necessário em tempos de globalização.
- (71) **Porque** vejo no curso um meio para a formação de tradutor.
- (72) **Porque** eu quero ser escritor.
- (73) **Porque** eu não passei no vestibular para o curso de design.
- (74) **Porque** sempre tive facilidade com novos idiomas e porque traduzir textos e músicas sempre foi uma atividade que eu gostava de fazer.
- (75) **Pois** escolhi esse par lingüístico depois de uma pesquisa sobre o mercado de trabalho.

Como resposta à pergunta sobre o que motivou a escolha do curso de Tradução, os enunciados acima apontam as causas que motivaram tal escolha, já referidas anteriormente: facilidade e interesse por línguas, interesse pela cultura ou pela carreira de tradução/interpretação, oportunidade de emprego no mercado de trabalho, dentre outras.

Já para justificar a satisfação, ou insatisfação, com o par lingüístico estudado, os enunciados que seguem parecem apresentar justificativas que corroboram os argumentos apresentados. Halliday & Hasan (1976, apud NEVES, 1999, p.473) pontuam que as categorias de conjunção podem expressar relações entre eventos, quando se apresentam como relação entre fenômenos externos à situação de comunicação e, por isso, tal relação é chamada externa ou experiencial, ou entre argumentos. Esses autores afirmam que, neste tipo de relação, os segmentos são relacionados como etapas, “primeiro uma proposição no jogo do discurso é representada depois de outra”.

Trata-se de uma relação interna à situação comunicativa, que se dá entre significados, no sentido das representações das impressões particulares do falante acerca da situação. Justamente por se dar entre proposições é que a relação causal lingüisticamente

expressa não pode ser definida sobre a base material, ou seja, como uma relação de causa eficiente. Dessa forma, embora a interpretação semântica dê a essas ocorrências uma classificação variada (causa, razão, motivo, explicação, justificação, dentre outras), o que parece ocorrer nos enunciados é a constituição de explicações (não causas efetivas) que atuam em diferentes níveis.

Quanto à satisfação com a escolha do par lingüístico:

- (76) Sim. **Porque** consegui pegar o inglês que eu queria e o espanhol também.
- (77) Sim. **Pois** acredito que o ensino dessa língua [espanhol] supera em termos o ensino da primeira língua [inglês].
- (78) **Porque** é a língua estrangeira com a qual eu mais tenho contato.
- (79) Sim, **pois** além de gostar das duas línguas e ter dificuldade com o inglês, acredito que são as duas principais requeridas pelo mercado.
- (80) Sim, **pois** o ensino [inglês] é muito bom e é diferencial para mim.
- (81) Sim, **porque** tenho certeza de que se tivesse ficado com o francês já teria desistido do curso.
- (82) Sim, **porque** foram as mais adequadas ao meu propósito [francês e espanhol]
- (83) **Porque** são as línguas pelas quais mais me interesse [inglês espanhol]
- (84) Acho muito importante [espanhol], **pois** é uma língua bastante falada atualmente.
- (85) Com espanhol, não. **Porque** não gosto desta língua.
- (86) Não, **pois** havia o desejo de aprender inglês ao invés de francês.

Podemos observar nos enunciados acima que há, na maioria dos casos, certa satisfação com o par lingüístico escolhido, o que nem sempre ocorre, quando essas opiniões se referem às opiniões dos colegas, como segue abaixo:

Sobre a opinião dos colegas serem as mesmas que as dele:

- (87) Sim, **pois** formamos nossas opiniões a partir do que os professores e os palestrantes nos dão.
- (88) Sim, **pois** a maioria dos alunos queriam ter escolhido o inglês.
- (89) Sim, **pois** quase todos já tem conhecimento de inglês.
- (90) Sim, **porque** o inglês talvez seja a língua com maior mercado.
- (91) Sim, **pois** a maioria dos alunos que adentram ao curso possuem o objetivo principal de estudar a língua inglesa como língua principal de estudo.
- (92) Sim, **porque** eles compartilham as mesmas idéias e interesses.
- (93) Talvez em relação ao mercado de tradução da língua inglesa sim, **pois** as informações sobre ele são mais difundidas.
- (94) Não. Só estão fazendo essa língua **pois** não havia vagas na turma de inglês.
- (95) Não, **pois** se tem a idéia de que essa profissão é desvalorizada e não tem retorno financeiro.
- (96) Não, **porque** dentro do curso existem pessoas que, dentre outros fatores, não têm pretensão de seguir a profissão de tradutores.
- (97) Talvez [...], **pois** é quase unanimidade entre esses alunos dizer que o francês é “**sobra**” e que só estuda quem não pode escolher inglês.
- (98) Não, **porque** acho que os outros encaram o espanhol realmente como uma língua secundária.

Nesses enunciados atribuídos às crenças alheias tornam-se evidentes, novamente, as asserções positivas referentes à escolha do par bilíngüe inglês/espanhol (88, 89, 90, 91), em oposição às asserções negativas relacionadas ao par francês/espanhol (93, 94, 97, 98). À parte a informação generalizada do enunciado 92, é interessante notar que no enunciado 87 as crenças são remetidas às falas dos professores, ou seja, o que os alunos dizem é entendido aí como uma espécie de eco, um reflexo do que é veiculado por professores e palestrantes, que representam, institucionalmente, a fala do poder, à qual é atribuída maior confiabilidade. Temos, dessa forma, uma indicação explícita do caráter polifônico das crenças dos aprendizes ao indicar a voz do outro que atua por meio da voz deles.

De acordo com Koch (2000), ao se considerar o fato de se apresentar o enunciado como orientado para a seqüência do discurso, determinando os encadeamentos possíveis com outros enunciados capazes de continuá-lo, é necessário admitir que existem enunciados que são empregados com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros. Para descrever tais enunciados, torna-se necessário determinar sua orientação discursiva, isto é, as conclusões para as quais ele pode servir de argumento. A autora salienta que, em alguns casos, esses conectores são considerados como elementos relacionais (**como, mas, porém, embora, já que, pois**) e, em outros, como vocábulos que não se enquadram em nenhuma das classes gramaticais. É o caso de **até mesmo, também, inclusive, só, somente, apenas, aliás, ou melhor, isto é, afinal, então**, dentre outros.

Baseando-se na escala argumentativa formulada por Ducrot (1986, apud ORLANDI, 2000), ela aponta certos operadores que estabelecem a hierarquia dos elementos em uma escala, assinalando o argumento mais forte para uma determinada conclusão. No caso de haver duas ou mais escalas orientadas no mesmo sentido, seus elementos podem ser encadeados por meio de operadores como **e, também, nem, tanto... como, não só... mas também, além de, além disso**, etc. Vejamos como esses conectores discursivos se manifestam nos enunciados que compõem a amostra investigada:

- (99) Acredito que o francês seja um campo promissor uma vez que não temos muitos tradutores ou pessoas que se interessam por essa língua, **já que** se dedicam em grande parte ao inglês.
- (100) Para a língua francesa eu gostaria de atuar na área de tradução editorial, principalmente de obras em quadrinhos. **Já que** é uma parte deste ramo que não tem bastante alcance em países que não tem o francês como língua.

(101) Imagino que seja mais fácil de ser atingido [mercado de espanhol] e que seja mais fácil de se consagrar nele, **já que** o interesse nele é menor em relação ao inglês ou francês.

Apresentadas como causas das informações que antecedem, os enunciados seguidos de **já que** nas orações acima apresentam argumentos que tentam provar ou convencer o leitor para a conclusão que se quer atingir. Os três exemplos trazem afirmações que parecem ter um caráter compensatório, isto é, tentam convencer o leitor de que há uma perspectiva positiva para a afirmação apresentada.

Na primeira delas (99) é apresentada uma compensação às avessas: já que o inglês tem maior mercado de trabalho, todos se interessam por essa língua e poucos pelo francês, o que torna esse campo promissor pela falta de profissionais interessados em trabalhar com esse idioma.

Na segunda (100), a conclusão parece partir de uma observação do funcionamento do mercado editorial de países que não têm o francês como língua materna. Dessa forma, a área de tradução de quadrinhos em língua francesa seria ainda um campo pouco explorado e que resultaria em uma opção para atuação profissional.

Na última asserção (101), a argumentação acompanha o mesmo raciocínio da primeira: é mais fácil atingir e se consagrar no mercado de trabalho em língua espanhola, uma vez que as pessoas se interessam menos por esse mercado do que pelos de línguas inglesa ou francesa.

Nos três fragmentos a operação argumentativa torna-se bastante produtiva, sobretudo pelo uso do conector **já que**, uma vez que ele auxilia a exposição a encaminhar ou comprovar os argumentos apresentados.

A seguir, apresentamos enunciados com as expressões conectivas **além disso** e **além do que**. Tais expressões introduzem enunciados com caráter adicional, uma vez que não só apresentam dados que formam parte do mesmo tema que aparecem previamente, mas também indicam ao receptor que o que segue possui a mesma direção argumentativa do que foi enunciado previamente.

Montolíó (2001, p. 141) propõe que o uso de tais conectores não ocorre de modo arbitrário, uma vez que o argumento apresentado na última posição da enumeração depois do conector **além disso**, além de introduzir uma informação nova, configura-se também como o argumento mais forte, que tenta conduzir o leitor a determinada conclusão.

Nos enunciados:

- (102) Acredito ser necessário para o profissional ter diferenciais para conseguir boas “oportunidades” **Além disso**, cada idioma é mais ou menos extenso dependendo do campo de atuação.
- (103) Devido a quantidade de material disponível no mercado, creio que o inglês oferecerá oportunidade para todos os que são tradutores desta língua. **Além disso**, o tradutor pode especializar-se em alguma área de interesse.

notamos que a argumentação explora a idéia de que existam campos de atuação ou áreas de especialização (diferenciais) que possam ser mais ou menos promissoras relacionadas às línguas com as quais o profissional atua. Da mesma forma, o enunciado abaixo propõe uma especificidade na formação, a de pesquisador, que exige interesses específicos por parte do aprendiz.

- (104) Não há boas traduções do francês para o português em matéria de literatura. **Além disso**, eu enquanto pesquisadora não posso me valer das traduções dos textos por necessitar trabalhar com análise de textos poéticos no original.

Nos enunciados abaixo percebemos a reivindicação de maior pluralidade lingüística atrelada à formação do tradutor:

- (105) Deveríamos ter mais aulas para a segunda língua (no caso, espanhol) [...] **Além disso**, acho que deveria haver uma facilitação (ou mais oportunidade) para quem tem interesse em aprender outras línguas (italiano e francês).
- (106) Deixa um pouco a desejar em alguns aspectos, como por exemplo o maior desenvolvimento da compreensão oral [...] **além disso**, sou a favor da inserção de uma terceira língua estrangeira.

Um dos fatores que pode justificar tal reivindicação pode estar associado à falta de perspectiva com relação ao futuro da profissão. Neste caso, a insatisfação com a habilitação em somente um par lingüístico, mesmo sendo este o par que é reiterado freqüentemente na fala dos aprendizes como par de prestígio (espanhol/inglês), seja justificada pela crença de que a restrição do mercado possa ser sanada por meio do domínio de várias línguas, crença esta que parece ganhar cada vez mais projeção na fala de profissionais da área, podendo vir a se configurar em outros contextos como um estereótipo da profissão.

Uma outra crença compartilhada na área de tradução é a de que, para conhecer bem o idioma, o tradutor precisa morar no exterior, crença esta que faz com que alguns confiem suas traduções a pessoas que moraram no exterior e que muitas vezes poucos conhecimentos possuem a respeito de texto, língua, linguagem e dos complexos processos envolvidos no ato tradutório. Tal crença parece estar representada no enunciado abaixo:

- (107) Sinto uma gritante necessidade de viajar para o exterior, pois estou certa do que isso, **além de** melhorar o meu inglês consideravelmente, iria **também** abrir muitas portas no mercado de trabalho.

No próprio enunciado existe a validação da circulação dessa idéia, uma vez que o melhoramento do nível de conhecimento do idioma e as ofertas no mercado de trabalho são colocados num mesmo nível, como consequência positiva da experiência no exterior.

À parte as crenças que dizem respeito aos tradutores de um modo geral, abaixo expomos, dentre os enunciados construídos com **além de** e **além do que**, as que fazem referência exclusivamente ao universo hispânico e suas relações com os outros idiomas implicados no contexto.

(108) Por acreditar que exista uma crescente demanda por profissionais habilitados no mercado **além de** meu interesse pelo estudo da língua [espanhol].

Somente neste primeiro enunciado o argumento da “crescente demanda do mercado espanhol” aparece como argumento fraco (1), isto é, como primeiro argumento apresentado, o qual é corroborado e matizado pelo segundo argumento introduzido pelo conector **além de**, que introduz como argumento forte (2) adicional a questão do “gosto pessoal”.

(1). crescente demanda de profissionais na área **além de** (2). interesse pela língua

Já nos enunciados abaixo, a argumentação conduz sempre para o inverso, o interesse e outros valores atribuídos à língua passam a configurar a posição inicial, de argumentos fracos, corroborados pela idéia do crescimento atrelado ao idioma espanhol, apresentado como argumento forte, após o conector.

(109) Tenho interesse enorme nesta língua [espanhol]. Acho que posso encontrar, **além de** satisfação pessoal, um mercado relativamente grande nesta área.

(1). interesse pela língua **além de** (2). maior mercado na área de espanhol

(110) Acredito ter maior facilidade com essa língua, **além de** acreditar em um maior número de oferta de tradução para o espanhol.

(1). facilidade com o idioma **além de** (2). maior oferta na área de espanhol

(111) O mercado de trabalho para o tradutor de espanhol parece ser promissor, especialmente nas empresas exportadoras. **Além do que, não** há empresas exportadoras que empreguem o tradutor de espanhol apenas na capital, **mas** em todo o estado.

(1). mercado promissor **além do que** (2). mercado que abrange todo o estado

(112) O espanhol sempre foi minha paixão, já havia estudado antes de ingressar no curso. **Além de** ser uma das línguas mais faladas no mundo, está em grande evidência no mercado, especialmente pelo MERCOSUL.

(1). gosto pela língua **além de** (2). maior evidência em função do MERCOSUL

Nos enunciados seguintes, podemos observar a ocorrência do estereótipo da facilidade associado à proximidade entre as línguas espanhola e portuguesa sobrepondo-se à questão comercial tão reiterada nos enunciados anteriores:

(113) É inegável que o espanhol seja visto como uma língua importante para questões comerciais. **Além disso**, em termos de aprendizagem é muito mais fácil por ter afinidades com o português.

(1). interesse comercial **além de** (2). língua fácil parecida com o português.

É interessante notar que a facilidade expressa anteriormente, embora não seja explicitada no enunciado seguinte, parece estar contida implicitamente na argumentação, uma vez que o contraponto para tais afirmações é a língua espanhola.

(114) Não é fácil traduzir para o inglês, pois é uma língua que trabalha com muitas gírias e falsos cognatos. **Além disso** acredito não possuir tamanho interesse.

Nesse caso, o argumento forte é apresentado de forma negativa, acentuando a falta de interesse por um idioma que não é fácil de ser traduzido devido à presença de gírias e falsos cognatos (língua inglesa). Podemos pensar na hipótese de que este interesse poderia estar mais voltado para uma língua fácil de traduzir, com poucas gírias e poucos, ou já conhecidos, falsos cognatos?

Sobre as construções com relações causais entre proposições, Neves (2000) acrescenta que nesse tipo de construção surge a questão da “realidade” ou “efetividade” da causação, na qual reside a questão de que não é o fato de dois estados de coisas serem relacionados quanto a sua relação causa/conseqüência que estabelece tal relação, mas sim o fato de o falante propô-los como tal. Desse modo, considerando-se que a causalidade é enunciada, e não (cientificamente) comprovada, ela deve ser entendida como referente a qualquer zona que se situe no amplo espectro que vai, por exemplo, da causa eficiente, sendo esta a que liga dois eventos em subsequência temporal, à justificação, passando por relações como razão, motivo e explicação.

Não se pode buscar nos enunciados a pura ordenação lógica ou cronológica de eventos, já que, por definição, cada enunciado constitui uma versão particular – com base cognitiva – da organização dos fatos. Na construção causal com o enunciado de “fatos

possíveis” por um falante, a ordem se subordina à escolha que esse falante faz da apresentação dos fatos, o que reflete não apenas a percepção dos eventos, mas, ainda, a organização de uma porção de fala particular dentro da qual o aspecto cognitivo é apenas um dos componentes, subordinados à intenção comunicativa.

O estudo das construções causais correntes de uma língua não pode governar-se pelos esquemas lógicos. Esse estudo abriga a investigação de domínios envolvidos na produção dos enunciados. Ao lado da reflexão sobre os esquemas lógico-semânticos implicados na relação causal, buscou-se uma definição pragmática dos enunciados que se constroem sobre essa relação (Neves, 2000, p. 494).

As gramáticas do Português consideram **logo, portanto, por isso, por conseguinte, então** como conjunções conclusivas, porque estabelecem uma relação tal entre a oração antecedente e conseqüente, que o que se diz na segunda é conclusão do que se diz na primeira. Do ponto de vista da enunciação, a relação conclusiva é caracterizada como uma relação argumentativa tal que, em construções *X logo Y*, o locutor apresenta o conteúdo *de X* como argumento para o conteúdo *de Y*. (GUIMARÃES, 2001, p. 150).

Pode-se dizer que há uma apropriação da posição comumente encontrada nas gramáticas tradicionais, adaptando-as ao ponto de vista da semântica argumentativa, na qual a relação de orientação argumentativa é uma relação constituída pela enunciação e não pela linguagem/referente. Isso faz com que a relação entre tais construções não seja relativa às questões de verdade, mas sim de conteúdos propostos pelo enunciador co-relacionados na situação de causalidade.

Embora Guimarães (2001) pontue o fato de haver uma especificidade para o uso de cada um dos diferentes operadores, o interesse deste trabalho não é de evidenciar tal

especificidade, mas sim abordar de que forma os conteúdos são propostos na relação de causalidade e, dessa forma, fazer um recorte enunciativo “que altera a relação entre o dito e o não dito, por constituí-la diferentemente”. (GUIMARÃES, 2001, p. 152).

Montolío (2001, p. 120) adverte que o conector **por isso** possui um elemento claramente anafórico, isto é, que assinala um elemento informativo prévio que indica a causa desencadeante da consequência ou conclusão que aparece depois desse conector. Segundo a autora, este tipo de argumentação, baseado em indicar qual é a causa ou motivo relevante, deve indicar uma causa sólida, ou pelo menos razoável, do ponto de vista argumentativo. Por esse motivo, ela julga que esses marcadores constituem uma espécie de ponto intermediário entre os conectores que expressam causa, como **porque**, por exemplo, e os que indicam consequência, como **portanto**. Isto é, a partir disso, parece ser possível estabelecer uma gradação dos conectores no percurso de focalização, que pode ser a indicação e a focalização da causa (**porque**), a indicação da consequência e a focalização da causa (**por isso**), até a indicação e focalização da consequência (**portanto**).

Nos enunciados abaixo, são apresentadas as consequências mediante a utilização do conector **por isso**:

- (115) O mercado de trabalho para essa língua [inglês] é grande, e **por isso** apresenta uma série de oportunidades.
- (116) O mercado de trabalho para o inglês é bem maior. Tenho mais dificuldades nessa língua, **por isso** pretendo ampliar mais o meu conhecimento.
- (117) A grande maioria da sala não havia estudado antes espanhol, e **por isso** mostram grande interesse pela língua.

É interessante notar que os dois enunciados iniciais focalizam o fato de o mercado em língua inglesa ser amplo. O segundo adiciona ainda a dificuldade pessoal em dominar o idioma, o que leva à conclusão de que se deve estudar mais a língua. Ambos os enunciados parecem possuir a mesma orientação argumentativa que a conclusão, ou consequência apresentada.

1. Mercado amplo = mais oportunidades
2. Mercado amplo + dificuldade = mais dedicação

Já o terceiro enunciado parece fugir um pouco da conclusão indicada, uma vez que a consequência não está atrelada diretamente à causa proposta:

3. A sala nunca havia estudado espanhol = mostra grande interesse pela língua

O que nos leva a pensar na incoerência do sentido argumentativo do enunciado.

Vejamos se as construções fossem apresentadas com outro movimento argumentativo:

(a) A grande maioria da sala não havia estudado antes espanhol, porém mostram grande interesse pela língua.²⁰

Ou ainda:

(b) A grande maioria da sala não havia estudado antes espanhol, e por isso tem mais dificuldades nessa língua.

Em # (a), o desconhecimento do idioma, embora provocasse dificuldade, poderia gerar interesse e em # (b) o desconhecimento do idioma provocaria dificuldade. No entanto, o desconhecimento do idioma espanhol não é atrelado à idéia da dificuldade. Já a língua inglesa aparece atrelada a essa idéia e somada ao amplo mercado de trabalho, o que leva à conclusão de “maior dedicação a essa língua”. O valor “mercado de trabalho” aparece aí

²⁰ Os enunciados utilizados a título de exemplo e que não foram retirados da amostra estão indicados com o símbolo #

também como um compensador, pois mesmo gerando maior dificuldade, o idioma merece maior dedicação.

Vejamos os enunciados apresentados na amostra constituídos pelo conector **portanto**:

- (118) Apesar de muitos acharem que todo mundo hoje sabe falar inglês eu não concordo e vejo muitos exemplos disso. **Portanto**, o mercado de trabalho ainda é amplo especialmente em áreas técnicas e científicas.
- (119) Apesar de haver muitas pessoas que trabalham com inglês, essa língua é a mais utilizada no mundo e **portanto**, a mais necessária.

Nos enunciados acima observamos a idéia de um mercado amplo para a língua inglesa, mas saturado, e que, ao mesmo tempo, absorve muitos profissionais, inclusive os desqualificados. Novamente há implícita a idéia de compensação, uma vez que a dedicação e o conhecimento possam servir como um diferencial para atingir o mercado. Essa perspectiva difere bastante nos enunciados abaixo:

- (120) É uma língua [espanhol] em ascensão, **portanto** merece ser estudada devidamente.
- (121) Acredito, assim como a maioria dos meus colegas de sala, que o mercado de tradução em língua espanhola não tem um interesse muito grande, e que, **portanto**, seja mais fácil de ser alcançado.

Os valores atribuídos não são o de dimensão do mercado, mas sim da projeção do crescimento desse mercado, por um lado e, por outro lado, a idéia compensatória de que poucas pessoas se interessam em atuar nele e, por isso, ocorre a possibilidade de alcançá-lo. Vemos claramente a oposição mercado saturado, pelo qual muitos se interessam (língua

inglesa) vs. mercado em ascensão, pelo qual poucos se interessam (língua espanhola), ou ainda, língua necessária que abarca profissionais desqualificados (língua inglesa) vs. língua em ascensão que merece ser estudada (língua espanhola).

Nos enunciados que se seguem surgem crenças e estereótipos variados que vêm a confirmar algumas idéias já exploradas até aqui:

- (122) Pretendo ficar em Rio Preto, mas não trabalharei como tradutora, **porque** não há oportunidades de emprego.
- (123) Acredito que o mercado de trabalho tenha muitos profissionais nessa área, justamente **porque** a maior demanda de textos a serem traduzidos vêm do inglês e já está saturado.
- (124) Sei que tenho chances no mercado **porque** gosto do que faço.
- (125) O espanhol é uma língua em que há mercado também, especialmente **porque** a maioria dos países das Américas fala espanhol.
- (126) Meus colegas escolheram essa língua **porque** é mais fácil do que o italiano.

Podemos observar, respectivamente: (122) a falta de perspectiva no mercado de trabalho, (123) o mercado saturado para a língua inglesa, (124) o gosto pessoal como diferencial, (125) o mercado em ascensão para a língua espanhola e (126) a facilidade do idioma espanhol.

Da mesma forma que **portanto**, a estrutura conectiva **devido a** acarreta em uma construção catafórica, pois indica que o que vem após o conector é o foco da informação. Contudo, ao contrário do caráter consecutivo de **portanto**, **devido a** indica a causa da consequência expressa anteriormente ao uso do conector.

Tomemos os enunciados:

- (127) Sempre gostei muito do espanhol e me interessei por ele **devido aos** países latinos.
- (128) Há grandes oportunidades no mercado de trabalho **devido às** relações do Brasil com países vizinhos, **devido ao** MERCOSUL.
- (129) Imagino que o mercado de trabalho no espanhol também seja amplo **devido ao** MERCOSUL.
- (130) Só estuda [francês] quem não pode escolher inglês, **devido à** posição na lista de chamada.
- (131) O que se firmou foi a minha expectativa de poder ser intérprete, **pois** é uma língua mais fácil de se assimilar [espanhol], **devido à** proximidade com o português.

Observamos nos enunciados (118) e (119) que os pontos de vista expressam a existência do MERCOSUL como causa da ampliação do mercado de trabalho para o espanhol. No enunciado (117), o interesse é justificado pela proximidade com os países latinos de fala espanhola. No enunciado (120) temos novamente a idéia de que a língua francesa ocupa posição de desprestígio em relação à língua inglesa, uma vez que é apresentada como uma imposição da colocação no vestibular e não como uma opção voluntária do aluno. No enunciado (121), acentua-se a idéia da proximidade português-espanhol e da suposta facilidade que isso gera para a “assimilação” do idioma.

As crenças mencionadas acima parecem ser compartilhadas também nos enunciados abaixo, construídos com o conector **pois**:

- (132) Em relação ao mercado de trabalho, sei que ele é escasso na área de francês. Acho que terei poucas oportunidades de trabalhar **só** com essa língua [...] **pois** hoje em dia todos devem saber inglês e espanhol para estar bem no mercado.

Nesse enunciado o espanhol é apresentado, ao lado do inglês, como língua de mercado, ao contrário do francês, que é apontado como língua de mercado escasso. Também vemos implícita a idéia da dificuldade em atuar no mercado com o conhecimento

de somente um idioma. A idéia da língua espanhola como “segunda língua de mercado” também é expressa no enunciado a seguir:

- (133) Quero entrar em uma grande empresa e sei que o espanhol me ajudará muito **pois** hoje em dia exige-se essa língua (**além do** inglês).

Da mesma forma, a insatisfação com o idioma francês, atrelada à idéia de mercado escasso, é corroborada nas asserções seguintes:

- (134) Não sabia que o francês era ensinado com tanta ênfase, **pois** não possui mais tanta importância no cenário atual capitalista.
- (135) O par lingüístico no qual vou me habilitar não me agrada por esse motivo, **pois** não me interessa nem com esforço, pela língua francesa.

E novamente a semelhança entre português e espanhol é indicada, dessa vez não como sinônimo de facilitação da aprendizagem, mas sim como um elemento de restrição ao mercado:

- (136) Acho que o campo é um pouco mais restrito do que o inglês, **pois** por ele ser um pouco parecido com o português, muitos se consideram aptos a entender.

Embora as estruturas comparativas tenham sido pouco ocorrentes na amostra levantada, julgamos importante apresentar os dois fragmentos seguintes, uma vez que a estrutura comparativa manifesta o processo de hierarquização das línguas, tantas vezes reiterado sob outras formas nos enunciados apresentados.

A primeira delas apresenta a já mencionada comparação entre as línguas francesa e espanhola, colocando a língua francesa em posição desfavorável em relação à língua espanhola no que concerne ao mercado de trabalho, o que revela uma contradição, não só por termos apresentado dados referentes ao mercado editorial, no qual a língua francesa situa-se à frente da língua espanhola em termos de publicação, mas também pelo fato de a primeira apresentar-se no currículo dos alunos como língua de habilitação e a espanhola não:

(137) Acredito que quanto à língua francesa, o mercado de trabalho [...] não seja **tão** promissor **quanto** o de espanhol.

A segunda salienta a comparação entre o gosto e a atribuição de prestígio e importância ao idioma espanhol:

(138) **Já** a língua espanhola é o que me faz seguir adiante no curso, **tanto** por sua importância internacional, **quanto** pelo meu gosto pessoal relacionado a ela.

Vimos nos enunciados apresentados no decorrer desta seção que a contradição é um elemento recorrente na fala dos aprendizes, que ora qualificam, ora desqualificam as línguas com as quais trabalham em função da posição que ocupam, ou da projeção que os alunos parecem fazer, dos lugares ocupados por essas línguas no mercado de trabalho. Observamos a partir disso que o desconhecimento sobre tal mercado faz com que os enunciados apresentados sejam repetições, ou espaços ocupados, por falas alheias ou externas ao contexto e que colocam em funcionamento um jogo discursivo de valorização, desvalorização, compensação, otimismo, pessimismo que revelam crenças que derivam do senso comum e não de uma observação ou informação a partir dos dados reais nos quais

tais enunciados poderiam estar apoiados. Isso faz com que tais crenças sejam desconexas e a apresentem um caráter polifônico, como se múltiplas vozes se fizessem presentes nos enunciados. A seguir, veremos como tais enunciados se manifestam nas construções adversativas.

3.6.1.2 As construções adversativas

De acordo com Neves (2000, p. 755), a conjunção coordenativa **mas** marca uma relação de desigualdade entre dois segmentos coordenados, colocando o segundo segmento como de algum modo diferente do primeiro, especificando-se essa desigualdade conforme as condições contextuais. Nas relações de desigualdade, há aspectos especiais marcados pelo uso do **mas**. A desigualdade é utilizada para a organização da informação e para a estruturação da argumentação. Isso implica (em graus diferentes) a manutenção de um dos membros coordenados (em geral, o primeiro) e a sua negação.

Segundo a distribuição do **mas**, seu valor semântico tem especificações. Iniciando enunciados em função atributiva, o **mas** pode indicar apenas contraposição, ou, mais fortemente, eliminação. A contraposição não é necessariamente em direção oposta, podendo ter a mesma direção, ou ainda, direção independente.

Ao contrapor os conectores **pero** e **aunque**, da língua espanhola (**mas** e **embora** do português, respectivamente), Montolío (2001) propõe que o argumento que o conector adversativo **mas** introduz, é o que se impõe, apresentando-se como o argumento mais forte do ponto de vista argumentativo. Em contrapartida, o conector concessivo **embora** propõe um tipo de oposição diferente entre as informações apresentadas. Segundo essa autora, o conector **embora** apresenta uma informação, admitindo sua importância como obstáculo

possível, contudo, esse obstáculo não chega a ser suficientemente forte para impedir que se cumpra o que foi expressado pela oração principal. Dessa forma, ela expressa do seguinte modo a articulação desses dois conectores com os enunciados que propõem:

<A, mas B> = B ganha, pois se apresenta como argumento mais forte

<A, embora B> = B perde, pois se apresenta como argumento mais fraco

As construções adversativas que marcaram contraste entre uma expectativa positiva ou negativa com relação às perspectivas dos alunos, expressadas com os conectivos **porém**, **no entanto** e **entretanto** evidenciaram um percurso ora eufórico, ora disfórico, destacando-se, evidentemente, as construções que expressaram conteúdo disfórico. As construções adversativas revelam essa contradição dentro dos próprios enunciados, como podemos observar abaixo:

- (139) Aparentemente não é uma língua muito requisitada pelo mercado. **Porém**, durante o curso aprendemos que o francês nos oferece uma área de trabalho abrangente.
- (140) As minhas expectativas quanto ao francês não são as maiores. Tenho um grande receio de não encontrar trabalhos que envolvam a tradução dessa língua. **Porém**, acredito que as ofertas de trabalho serão muito interessantes.
- (141) Francês e italiano são línguas com restrito mercado de trabalho. **Porém** algumas pessoas optam por essas línguas exclusivamente por interesse pessoal.
- (142) [...] havia o desejo de aprender inglês ao invés de francês. Agora, **no entanto**, já me acostumei com a língua.
- (143) O espanhol é uma língua que todos acreditam saber falar, **no entanto**, percebe-se que somente um estudo aprofundado do idioma o leve a tal constatação.

Nesses casos há um movimento ascendente, do disfórico para o eufórico, de uma perspectiva apresentada como negativa que progride para uma perspectiva positiva.

Observamos claramente no enunciado (139) a voz do outro, provavelmente do professor ou de profissionais da área, que expressa o conhecimento a respeito do mercado de trabalho como um “aprendizado”. Tal “aprendizado” contradiz a “aparência” apresentada na oração anterior. Estabelece-se, portanto, a contradição **aparência vs. realidade**, realidade esta que não parte da constatação dos eventos “reais”, mas sim de uma informação que lhes é transmitida a título de aprendizado. Essa dualidade revela a contradição **língua pouco requisitada pelo mercado vs. área de trabalho abrangente**, que é retomada nos enunciados (140), **poucas expectativas + falta de trabalho vs. ofertas de trabalho interessantes**, e (141), **línguas com mercado restrito vs. interesse pessoal pelas línguas**.

Embora apresente o mesmo movimento ascendente, do disfórico para o eufórico, que os anteriores, o enunciado (142) apresenta um tom conformado, de resignação e aceitação do que foi imposto.

Já o enunciado (143) parte da constatação do estereótipo da facilidade a respeito da língua espanhola e apresenta uma perspectiva que se opõe a ela, a de que um estudo aprofundado pode mudar essa imagem estereotipada a respeito do idioma. A percepção do estereótipo também parece estar implícita no enunciado:

(144) Sei que será difícil superar certos preconceitos, **mas** adoro essa língua [espanhol].

Também existe aqui um movimento compensatório atrelado à tentativa de superar os preconceitos ligados ao idioma espanhol pelo gosto ou satisfação pessoal em se trabalhar com essa língua.

Nos enunciados que seguem, o movimento argumentativo é o inverso. Parte-se de uma asserção otimista em direção a uma asserção pessimista. Os enunciados abaixo fazem

referência ao idioma inglês e a perspectiva de mercado de trabalho com relação a esse idioma:

- (145) Pretendo me tornar tradutora nesse idioma [inglês], **porém** a perspectiva do mercado de trabalho me desanima um pouco.
- (146) Acho que o inglês realmente tem um mercado de trabalho mais amplo do que o francês, **porém** também tem maior número de profissionais.
- (147) Penso que a tradução técnica seria o ramo adequado para mim, **porém** percebo que a cada dia, tenho mais dificuldades em fazer traduções técnicas.
- (148) Penso que posso obter sucesso futuramente nessa área [inglês], **porém**, particularmente, meu interesse em seguir carreira, neste sentido, é bem pequeno.
- (149) O mercado de tradução na língua 1 (inglês) é sem dúvida o que mais me interessa, caso eu me torne um tradutor de fato. **No entanto**, sei que o mercado [...] não é fácil de conquistar.

Como oposição ao amplo mercado de trabalho ofertado e pelo desejo e possibilidade de sucesso no trabalho com língua inglesa, surgem diferentes justificativas: (145) o mercado desanima (talvez pela saturação), (146) concorrência, (147) dificuldade com o tipo de tradução, (148) falta de interesse pelo campo e (149) dificuldade de inserção no mercado. Daí estabelece-se a oposição **amplo mercado de trabalho vs. mercado saturado, difícil, desinteressante**.

Os enunciados seguintes fazem referência à língua espanhola. Neles pode-se constatar alguns pontos de vista já manifestados anteriormente:

- (150) O mercado para o tradutor de espanhol dever crescer [...], **porém** a semelhança da língua com o português “entope” um pouco o mercado.
- (151) A expectativa com a língua espanhola é maior (que a do francês) [...] **no entanto**, por ser a língua 2, o espanhol não é tão aprofundado no curso.

- (152) [Estou satisfeito] **entretanto**, creio injusto não sermos realmente habilitados como tradutor em espanhol.

O otimismo frente a crescente ascensão do mercado em língua espanhola (150), que é reiteradamente apresentado como sendo maior que o da língua francesa (151), gera certa satisfação no aprendiz. Contudo, essa satisfação é questionada pelo fato de a língua ocupar a posição secundária no currículo, o que é manifestado com certo tom de reivindicação (152). O fato de ocupar tal posição e, também, a associação da semelhança entre espanhol e português geram uma perspectiva disfórica diante da possibilidade de trabalho com o idioma. O mesmo parece estar implícito no enunciado:

- (153) Gosto muito das línguas que escolhi [inglês e espanhol], **mas** não creio estar apto a trabalhar com o espanhol.

Contudo, o par bilíngüe considerado de prestígio (inglês e espanhol) novamente é apresentado como não satisfatório, como nos enunciados abaixo:

- (154) [Estou satisfeito] dentre as línguas disponíveis no curso, são as duas pelas quais eu mais me interessar. **Entretanto**, não são as línguas [inglês e espanhol] que eu escolheria se houvessem mais opções.
- (155) [Estou satisfeito], **mas** tenho pretensões de fazer novamente o curso enfocando o outro par lingüístico: francês e italiano.

As construções adversativas expressas com o conector **mas** foram as mais abundantes na amostra levantada. Dessa forma, estabelecemos a divisão para tratar desses enunciados, de acordo com o seu conteúdo e com os elementos colocados em contraste,

considerando a seguinte valoração atribuída a eles: positivo/negativo (com movimento eufórico vs. disfórico); diferentes; compensatório; reparador; privação/insuficiência.

Dentre os enunciados que estabeleciam contraste entre elementos considerados positivos/negativos, com movimento disfórico, temos:

- (156) A língua espanhola me encanta, e seria um prazer conseguir trabalhar com ela. **Mas** acho que, em produção literária, deve haver muito menos trabalho do que com língua inglesa.
- (157) Gosto muito do espanhol, **mas** acho que o campo é um pouco mais restrito do que o inglês.
- (158) Acho que muitos de nós gostaríamos de atuar como tradutores nesse idioma [espanhol], **mas** a perspectiva do mercado de trabalho nos desanima.

Nesses enunciados vemos a oposição **gosto pessoal** (língua espanhola) vs. **falta de perspectiva com mercado de trabalho**. Diferente da língua inglesa, que apresenta **amplo mercado de trabalho** vs. **mercado de trabalho saturado**:

- (159) O mercado na área de inglês é muito grande, expandido, **mas também** o número de profissionais nessa área o é.

Mesmo sendo apontado como “língua com mercado saturado”, a língua inglesa é vista como mais vantajosa, quando comparada à francesa:

- (160) Acredito que o mercado para tradutores em francês não esteja tão abarrotado, saturado, como o do inglês. **Mas** creio que a demanda é muito menor.
- (161) Alguns colegas gostam muito de estudar francês, **mas também** não vêem muito futuro como tradutores dessa língua.
- (162) A maioria dos alunos queria ter escolhido o inglês, **mas** como não há vagas para todos, tiveram que acabar cursando o francês.
- (163) Quando entrei no curso queria estudar inglês, **mas** as vagas estavam ocupadas.

- (164) Algumas pessoas optam por essas línguas exclusivamente por interesse pessoal. **Mas** vejo muitos colegas, especialmente de francês, que estão descontentes e que só estão fazendo essa língua por não haver vagas na turma de inglês.
- (165) Gosto da língua [francesa], **mas** não é o meu interesse maior.

Dentre os enunciados que estabeleciam contraste entre elementos considerados positivos/negativos, com movimento eufórico, temos:

- (166) Não me interesso tanto em fazer traduções do inglês, **mas** acho que não falta mercado.
- (167) A minha intenção era fazer francês como segunda língua [...] **Mas** hoje em dia vejo que como tradutora será muito mais vantajoso saber espanhol do que francês.
- (168) Não tenho muito interesse em traduzir nesta língua [espanhol], **mas** ao pesquisar na internet vi que mercado de trabalho existe.
- (169) Não sei dizer como é a procura [francês], **mas** acho que a procura de tradução para a língua espanhola seja maior.

Nesses enunciados ocorrem novamente: a expressão do amplo mercado de trabalho em língua inglesa, a ascensão do mercado em língua espanhola e da superioridade desta em relação à língua francesa.

Dentre os enunciados que estabeleciam contraste entre elementos considerados simplesmente diferentes, temos:

- (170) O mercado de trabalho é abrangente para profissionais de língua espanhola, **mas** o meu interesse pessoal ainda é mais direcionado para o inglês.
- (171) Todos gostam e se dedicam [ao espanhol], **mas** se puderem escolher, acredito que procurarão trabalhar com a 1ª língua.

Tais enunciados revelam também a supremacia da língua inglesa.

Dentre os enunciados que estabeleciam contraste entre elementos considerados compensatórios, temos:

- (172) Acho que terei poucas oportunidades de trabalhar com essa língua (francês), **mas** ela será importantíssima para o meu currículo.
- (173) Gosto das duas línguas [inglês e espanhol], **mas** se entrasse hoje na faculdade pegaria talvez o francês por ter mais oportunidades de bolsas.
- (174) O mercado de trabalho na área de espanhol não é tão grande quanto o de inglês, **mas** maior que o de italiano e francês.
- (175) O espanhol me parece mais difícil [...] **mas** seu mercado de trabalho está em expansão.
- (176) O mercado é competitivo [inglês], **mas** apresenta grandes oportunidades de trabalho.
- (177) [...] quanto à língua francesa, o mercado de trabalho [...] não seja tão promissor quando o de espanhol. **Mas** acredito que existam boas oportunidades em empresas.
- (178) Nenhum trabalho é fácil, **mas** o meu empenho com certeza compensará as dificuldades.

Notamos aí a introdução de elementos que tentam compensar a falta de perspectiva com relação às línguas estudadas: importância para o currículo (172), oportunidade em empresas (177) e bolsas (173) atreladas ao francês, a idéia de mercado em expansão (175) e maior que o do francês e italiano (174) ligada ao espanhol.

Dentre os enunciados que estabeleciam contraste entre elementos considerados reparadores, temos:

- (179) Não me dou bem com o espanhol, **mas** gosto de fazer.
- (180) O mercado de trabalho na área de espanhol não é tão grande quanto o de inglês [...] **mas** eu não costumo me prender muito em questões de mercado de trabalho.
- (181) Acredito que o mercado de trabalho é grande, **porém** como a maioria dos profissionais domina o inglês, é necessário estudar sempre.

Dentre os enunciados que estabeleciam contraste entre elementos considerados de privação/ insuficiência, temos:

(182) Pretendo ficar em Rio Preto, **mas** não trabalharei como tradutora.

(183) O mercado de trabalho me parece bom [espanhol], **mas** mesmo assim concentrado.

(184) Acho que o inglês é uma língua com mercado bem amplo na área de tradução, **mas** também há muitos tradutores.

A contradição expressa inicialmente ao levantarmos as crenças dos aprendizes com relação às suas opiniões individuais, em contraste com as opiniões do grupo presentes nas orações causais, torna-se explícita nos enunciados adversativos, nos quais podemos observar a presença de mais de um enunciador em um único enunciado, o que revela o caráter polifônico das asserções.

Além disso, a presença de enunciados com movimentos eufóricos e disfóricos do ponto de vista semântico, além da contradição reforçada pelos conectores, parece revelar um movimento de afastamento/aproximação dos objetos aos quais se referem. Tais objetos adquirem valoração positiva ou negativa, de acordo com os elementos com os quais se contrapõem.

Vemos, por exemplo, que quando a língua inglesa é contraposta à língua francesa, parece haver uma valorização da primeira e uma conseqüente desvalorização da segunda. Tal valorização parece culminar, em determinados momentos, em um sentimento de frustração ou na tentativa de conformação por parte do estudante. De forma semelhante, quando a língua espanhola é contraposta à língua inglesa tornam-se evidentes pontos de vista que valorizam a língua inglesa e desvalorizam a espanhola. Contudo, quando a língua espanhola é contraposta à língua francesa, o que ocorre é justamente o contrário. Embora a

língua espanhola seja língua secundária no currículo dos alunos e a língua francesa primária, parece haver uma valorização quanto à perspectiva de trabalho com o idioma espanhol.

Tais enunciados acabam por revelar uma relação contraditória, evidenciando uma oscilação da posição que o idioma espanhol parece ocupar no contexto, ora como língua de prestígio, com amplo campo de trabalho, ora como uma língua sem perspectiva ou sem interesse profissional.

A baixa expectativa com relação à língua francesa também é evidenciada em alguns enunciados, porém, notamos a presença de interesses diferenciados com relação a essa língua, que talvez possam residir no fomento, ou na informação a respeito de oportunidades de trabalho com essa língua, pois a constatação passa pelo viés da “aprendizagem” e não pela observação de eventos externos.

Outros enunciados apontam que interesses pessoais ou agregados, e não somente os voltados para o mercado de trabalho, também determinam a forma de relação que os alunos estabelecem com os idiomas. Parece haver aí uma atitude compensatória que tenta levantar uma perspectiva positiva em idiomas que não estão diretamente atrelados à idéia de mercado. Passaremos, agora, a observar como tais contradições se manifestam nas construções concessivas.

3.6.1.3 As construções concessivas

De acordo com Neves (1999), as construções concessivas têm sido enquadradas, juntamente com as adversativas, entre as construções **contrastivas**, cujo significado básico

é de “contrariedade à expectativa”, derivada do conteúdo do que está sendo dito, ou do processo comunicativo e da relação falante-ouvinte. A resolução da relação entre as adversativas e concessivas não é simples. A autora cita algumas definições para as construções concessivas:

- Um antecedente concessivo contém um fato, ou noção, apesar do qual a proposição principal se sustém;
- Nas concessivas, contrariamente a uma expectativa justificável, a escolha do elemento disjunto é totalmente irrelevante, pelo menos para o resultado expresso na proposição principal;
- A verdade da oração principal é asseverada, a despeito da proposição contida na oração subordinada.

A origem do termo concessão, segundo ela, está ligada ao substantivo latino *concessio*, cujo significado é concessão/cessão, razão pela qual a relação oracional que expressa esse sentido é denominada por gramáticos e lingüistas concessiva. Esse autor considera que o termo é inadequado, uma vez que essas construções conferem um sentido oposto a uma expressão causal, já que ele anula a causalidade prevista na relação entre os dois termos propostos pelo enunciado. Dessa forma, o mais adequado seria chamá-las de construções não-causais, pois partem da negação da relação normal suposta entre as proposições citadas na premissa maior e na menor, uma negação que se dá no nível sintagmático.

Anscombe (1985 apud NEVES, 1999) ilustra a confusão existente entre a concessão (conceito metalingüístico) das gramáticas tradicionais e a “concessão” (conceito derivado do verbo conceder) da língua ordinária. Tal confusão leva a considerar que é uma

concessão, no sentido metalingüístico, tudo aquilo que for rotulável como concessão, no sentido da língua ordinária, o que implica que a descrição de um enunciado por um falante é considerada como uma análise lingüística. A concessão gramatical é, portanto, confundida com a realização desse ato ilocutório particular que foi provocado pelo uso performativo de **eu concordo/admito que**.

Mesmo os conectores tipicamente concessivos não são parafraseáveis por expressões desse tipo. Para que a substituição de um conector concessivo por uma dessas expressões (**eu concordo/admito que**) seja possível, é necessário que se acrescente na oração nuclear, como expressão de oposição, um segundo conector do tipo **mas, contudo, todavia, entretanto**. Assim, o resultado são construções que mesclam a marca concessiva e a adversativa, e que, segundo a autora, são correntes na língua.

Numa construção concessiva, vista a partir do esquema lógico, pode-se chamar **p** à oração subordinada e **q** à nuclear. Uma construção é desse tipo quando **p** não constitui razão suficiente para **não q**. Em outras palavras, pode-se dizer que, apesar de o fato/evento expresso em **p** constituir uma condição suficiente para a não realização do fato/evento expresso em **q**, **q** se realiza; e nesse sentido pode-se dizer que a afirmação de **q** independe do que quer se esteja afirmando em **p**.

A construção concessiva não pode ser equacionada sem que interfira a relação falante-ouvinte e sem que se evoque noções como compartilhamento de conhecimentos, plausibilidade de argumentação e admissão de objeção, e por isso é considerada no âmbito da argumentação. O que se evidencia, dessa forma, é uma relação entre construções concessivas e causais, como se fizessem parte de um espectro semântico, onde as causais (afirmação da relação de causa entre a subordinada e a nuclear) ocupam um extremo e as concessivas (negação do vínculo entre a subordinada e a nuclear) ocupam outro. Dessa

forma, elas estabelecem uma relação em que o que se espera da causa (ou condição) expressa na oração concessiva é negado na oração nuclear.

Se tomamos o enunciado como exemplo:

Embora alguns alunos digam que espanhol é uma língua que dá pra se levar “nas coxas”, eu vejo como uma língua com importância semelhante ao inglês.

Oração nuclear (q) = Eu vejo a língua espanhola como uma língua com importância semelhante ao inglês.

Oração subordinada (p) = Alguns dizem que a língua espanhola é uma língua que dá pra se levar nas coxas.

Assim, **não p** (espanhol não ser uma língua que dá pra se levar nas coxas) é condição necessária para **q** (ver a língua espanhola com importância semelhante ao inglês) ou **p** (espanhol é uma língua que dá pra se levar nas coxas) é condição suficiente para **não q** (não ver a língua espanhola com importância semelhante ao inglês). Não ocorre **não p** e, surpreendentemente, ocorre **q**, e **p** não consegue ser causa de **não q**. Desse modo, torna-se evidente a ligação de concessão com a não-satisfação de condições e com a frustração de causalidades possíveis. Dessa forma, a apresentação da estrutura concessiva parece conter uma atenuação dessa frustração, uma vez que ela revela um argumento que não encontra força para sua concretização.

Neves (1999) ainda acrescenta que uma concessiva pode ser simultaneamente subentendida e negada por uma condicional ($p \rightarrow \sim q$). Neste caso, se a oração nuclear é afirmativa, a condicional contraditória é negativa, se a oração nuclear é negativa, a

condicional contraditória respectiva é positiva. Vejamos como isto funciona quando aplicado às orações concessivas levantadas em nossa amostra.

Dos enunciados construídos com o conector concessivo, os mais abundantes fazem referência ao mercado de trabalho. Pensando em salientar o valor de atenuação da frustração implícito nas construções concessivas, apresentaremos os enunciados compostos por tal conector acompanhados de sua oração condicional correspondente. Os enunciados abaixo parecem ocultar a idéia de que o mercado para a língua inglesa é bastante saturado:

- (185) **Apesar** de muitos acharem que todo mundo hoje sabe falar inglês, eu não concordo e vejo muitos exemplos disso.
- (186) O mercado de trabalho para a tradução dessa língua é grande [...] apresenta uma série de oportunidades – **mesmo** sendo um mercado de trabalho concorrido.

Uma vez que se subentende desses enunciados as condicionais:

- (185) # **Condicional:** Se muitos acham que todo mundo hoje sabe falar inglês, eu concordo.
- (186) # **Condicional:** Se o mercado de trabalho é concorrido, não é grande e não apresenta uma série de oportunidades.

A mesma idéia é corroborada nos enunciados seguintes e em suas respectivas condicionais subentendidas:

- (187) **Apesar** de haver muitas pessoas que trabalham com inglês, essa língua é a mais utilizada no mundo e, portanto, a mais necessária.
- (187) # **Condicional:** A língua inglesa não é a mais necessária, se há tantas pessoas no mundo que trabalham com ela.

Com relação ao mercado de trabalho para a língua espanhola, podemos observar o mesmo ponto de vista:

- (188) O mercado para o espanhol está cada vez maior e a procura por profissionais na área de tradução também. **Ainda assim**, tenho preferência pelo inglês.
- (189) **Apesar** de existirem muitos tradutores dessa língua [espanhol], o mercado de trabalho exige que existam sempre mais.

Uma vez que se subentendem as condicionais:

- (188) # **Condicional:** Se eu tenho preferência pelo inglês é porque o mercado para o espanhol e a procura por profissionais na área de tradução não está maior.
- (189) # **Condicional:** Se existem muitos tradutores de espanhol, o mercado de trabalho não exige que existam mais.

Outros enunciados ocultam a insatisfação com a remuneração dada ao tradutor no mercado de trabalho e a dificuldade para ingressar em algumas áreas de atuação específicas, como é o caso de:

- (190) Mercado de trabalho existe, **apesar** do salário oferecido não ser compatível na minha opinião.
- (191) **Apesar** da dificuldade espero estar apta a passar no concurso de tradutor juramentado.

Nesses enunciados estão subentendidas as idéias de que:

(190) # **Condicional:** Na minha opinião não existe mercado de trabalho, se o salário oferecido não é compatível.

(191) # **Condicional:** Eu não espero estar apta para passar no concurso de tradutor juramentado, se há tanta dificuldade.

A falta de perspectiva com relação ao mercado de trabalho também é expressa quando o enunciado se refere à língua francesa:

(192) **Apesar** de saber que não há muito campo de trabalho para essa língua [francês], estou satisfeita em estudá-la.

(192) # **Condicional:** Se não há muito campo de trabalho para essa língua não estou satisfeito em estudá-la.

Embora, pareça existir com relação a essa língua uma insatisfação em torno do seu próprio estudo, mesmo quando não se tem em vista o mercado. É o que ocorre nos enunciados seguintes:

(193) Estou satisfeito com o francês, **apesar** de no início ter preferido como 1ª língua o inglês.

(193) # **Condicional:** Se minha preferência inicial era o inglês, eu não estou satisfeito com o francês.

(194) **Apesar** de ter escolhido o inglês, o francês sempre foi um idioma que eu quis aprender.

(194) # **Condicional:** Se eu escolhi o inglês, o francês não era o idioma que eu queria aprender.

(195) Estou satisfeito com o francês, **apesar** de não ter sido minha primeira escolha.

(195) # **Condicional:** Não estou satisfeito com o francês, se não foi língua que escolhi inicialmente.

(196) Estou satisfeito [francês], **embora** eu gostasse mais do inglês antes de iniciar o curso.

(196) # **Condicional:** Se gostava mais do inglês antes de iniciar o curso, eu não estou satisfeito como o francês.

Em todos esses enunciados concessivos, notamos que existe uma insatisfação velada, que se torna mais visível quando pensamos em sua respectiva condicional subentendida. Na maior parte das vezes essa insatisfação toma como base de comparação a língua inglesa, que é a outra língua de habilitação do curso. Também quando comparada à língua espanhola, a língua inglesa continua sendo valorizada e colocada em posição de superioridade, como no enunciado:

(197) **Embora** alguns alunos digam que espanhol é uma língua que dá pra se levar “nas coxas”, eu vejo como uma língua com importância semelhante ao inglês.

(197) # **Condicional:** Eu não vejo como uma língua com importância semelhante ao inglês, se é uma língua que dá pra se levar “nas coxas”.

Podemos observar a idéia implícita de **língua de menor importância** e de **língua fácil** associadas ao idioma espanhol. Tal ponto de vista é atribuído novamente à voz do outro (“alguns alunos dizem”) e não assumido como crença individual de um sujeito. O valor positivo parece ser atribuído somente quando há a possibilidade de associação desse idioma com a expansão do mercado:

(198) A língua espanhola, **embora** não me atraia tanto como a inglesa, possui um mercado em ampliação.

(198) # Condicional: Se língua espanhola não possui um mercado em ampliação, não me atrai tanto como a língua inglesa.

Além do estereótipo da facilidade, podemos observar também a posição de segunda língua, ou língua secundária como é considerada no currículo dos alunos, manifestada sobre a posição que as línguas ocupam em função da grade curricular do curso, como no enunciado abaixo:

(199) Minhas expectativas são maiores em relação ao inglês. Cada um tem uma opinião. **Se bem que** as pessoas tendem a gostar mais da primeira língua.

(199) # Condicional: As opiniões não são diferentes das minhas, se as pessoas tendem a gostar mais da primeira língua.

Tais afirmações podem ser confirmadas também ao observarmos os enunciados (200), (201) e (202), os quais retomam, respectivamente, a idéia de falta de interesse gerada pela impossibilidade de habilitação no idioma, falta de envolvimento com a disciplina, que talvez possa ser decorrente da falta de habilitação, e da proximidade entre os dois idiomas a qual, como citado anteriormente, parece acarretar a facilidade da sua tradução e da possibilidade de “equivalência” tão questionada e debatida pelas teorias da tradução:

(200) Embora não sejamos habilitados para tradução nessa língua [espanhol], desejo aprimorá-la.

(200) # Condicional: Eu não desejo aprimorá-la se não for habilitado para tradução nessa língua.

(201) Apesar de não me interessar muito pelo estudo da língua espanhola, procuro estudar e fazer traduções.

(201) # **Condicional:** Eu não procuro estudar e fazer traduções, se não me interessa muito pelo estudo da língua espanhola.

(202) **Apesar de** ser parecida com a nossa língua, nem sempre há equivalência.

(202) # **Condicional:** Se é parecida com a nossa língua, há equivalência.

Das incertezas e contradições das quais emergem tais enunciados, há também pontos de vista que se manifestam como pontos de fuga e revelam a possibilidade, ou a crença, na perspectiva de transformação do mercado:

(203) O mercado de tradução em língua espanhola nunca me interessou [...] **apesar** disso, imagino que seja mais fácil de ser atingido.

(203) # **Condicional:** O mercado de tradução em língua espanhola me interessa, se for mais fácil de ser atingido.

(204) **Apesar de** acreditar no crescimento do mercado de trabalho para a língua francesa, não tenho muito interesse em trabalhar com ela.

(204) # **Condicional:** Tenho interesse em trabalhar com a língua francesa, se houver crescimento de mercado de trabalho para essa língua.

Parece estar clara uma atitude de compensação discursiva que tenta, por meio do movimento argumentativo, escamotear do enunciatário a presença dos estereótipos que circulam no grupo: a proximidade que gera a facilidade da aprendizagem e da tradução da língua espanhola, a supremacia da língua inglesa como língua de mercado, a falta de interesse e perspectiva com relação à língua francesa, vista como língua de mercado escasso, os valores que são atribuídos à língua espanhola (ascensão e prestígio comercial) para que esta língua seja valorizada, as diferenças entre os papéis que línguas de habilitação

ocupam no currículo e que passam a determinar a forma como os alunos se relacionam e se referem a elas, a falta de perspectiva e insatisfação com relação ao mercado de trabalho e a remuneração praticada nele, a insatisfação com a impossibilidade de se estudar mais línguas que hipoteticamente poderiam transformar essa realidade, a falta de conhecimento a respeito de um mercado de trabalho que é tão citado pelo estudante e que, ao mesmo tempo, parece ocupar um lugar imaginário ao qual se tem acesso via discursos externos e alheios.

Ao mesmo tempo, podemos ver que os próprios estereótipos são contrapostos, assim como são expostos os controversos pontos de vista dos estudantes ao qualificar as línguas primárias e secundárias de seu currículo, os valores que estas representam para cada um deles e os valores que são agregados pelo contexto social e histórico no qual elas se inserem.

Todo jogo de relações entre construções contrastivas (concessivas ou adversativas) e construções condicionais correlacionadas, envolve sempre a intervenção de pelo menos uma negação. Um estudo da concessão do ponto de vista lógico não conseguirá dar conta da complexidade dessa relação. É necessário levar em conta a natureza essencialmente argumentativa que, mais do que relacionar estados de coisas, põe em contraste argumentos. Se, por um lado, não há noções de natureza lógico-semântica que relacionam as construções concessivas à causalidade e à condicionalidade, por outro lado, é a sua natureza essencialmente argumentativa que as aproxima das construções adversativas. Tanto as construções concessivas quanto as adversativas são essencialmente dialógicas, ou seja, envolvem a presença de dois locutores, e o jogo argumentativo entre falante e ouvinte envolve, em muitos casos, um misto concessivo-adversativo. É essa natureza argumentativa e dialógica das construções concessivas que explica o fato de tais construções codificarem

com maior frequência a oposição entre pensamentos e entre atos de fala, e com baixa frequência os eventos/fatos do mundo real.

3.6.2 As relações entre teorias e prática de tradução

A fim de fazer um levantamento das crenças dos estudantes sobre as relações entre as teorias e a atividade prática tradutória, incluímos no questionário 1 a questão 7 (*Você acredita que as teorias da Tradução afetam a sua atividade prática de alguma forma?*). No entanto, as respostas dadas a essa questão foram consideradas superficiais.

A fim de realizar um aprofundamento em tal questão, realizamos um segundo questionário (questionário 2) composto por duas questões (1- *Você acredita que as teorias da Tradução afetam a sua atividade prática de alguma forma? Em caso afirmativo, qual teoria especificamente? De que forma?* e 2 - *Você acredita que os seus colegas de classe compartilham da sua resposta anterior? Explique por quê?*), no qual utilizamos as duas técnicas de coleta mencionadas anteriormente no capítulo de metodologia da pesquisa (descontextualização normativa e substituição).

Julgamos conveniente aplicar o questionário 2 somente nos 2º, 3º e 4º anos do curso de Tradutor, uma vez que os alunos do 1º ano ainda não cursam as disciplinas de práticas de tradução, nem as de teorias. Por meio desse questionário objetivamos também explorar as possíveis manifestações de zona muda na representação dos estudantes a respeito das teorias. Os dados da amostra são apresentados sem a diferenciação dos diferentes anos do curso, uma vez que não foram observadas grandes diferenças que pudessem revelar algum tipo de diferenciação de perspectiva em função do

desenvolvimento do curso. Sendo assim, as informações foram agrupadas por similaridade de conteúdo. Passamos agora à análise da amostra obtida por esse questionário.

Dos 33 questionários respondidos a respeito da primeira questão (1- *Você acredita que as teorias da Tradução afetam a sua atividade prática de alguma forma? Em caso afirmativo, qual teoria especificamente? De que forma?*), somente 5 alunos responderam negativamente. Os argumentos expostos foram os seguintes:

- (205) Na minha opinião as teorias nos mostram certos parâmetros a serem respeitados, mas não nos dão soluções práticas. Não acredito também que há uma verdade absoluta em apenas uma delas, por isso há tantas teorias.
- (206) Não vemos uma aplicação direta e clara na prática, visto que há um grande distanciamento no curso, ao meu ver, entre as disciplinas de prática e as teorias. As práticas são muito boas e proveitosas, sendo o cerne do curso [...] já a teoria é algo que só quem tem uma grande inclinação acadêmica consegue ligar e conciliar com a prática.
- (207) Não acredito que as teorias da tradução afetam minha atividade prática, pois ao estudarmos tais teorias podemos observar que a prática é um processo diferente das teorias, com características particulares e problemas únicos a serem resolvidos e na maioria das vezes não é possível se basear em uma única teoria para realizar a tradução.
- (208) Eu acredito que a tradução é um exercício diário de erros e acertos e as teorias estudadas até aqui somente demonstraram o que determinados autores pensam ou não a respeito do ato “traduzir”. Em momento algum surgiram respostas que de fato preenchem as lacunas incompletas quando o assunto é dificuldade em traduzir. Acho muito mais proveitoso aumentar a carga horária de prática! Afinal de contas, é praticando que se aprende!
- (209) Não, pois, sinceramente, o tempo do tradutor tende a “correr” mais rápido. Portanto, independentemente de qualquer bagagem teórica que o profissional possa ter, na prática a teoria, seja ela qual for, não determina a atividade tradutória.

Nos pontos de vista expressos acima, podemos constatar a crença de que as teorias da tradução não trazem respostas ou “soluções” para os problemas encontrados na prática. Implicitamente, podemos detectar a crença de que fornecer soluções para a atividade

prática, uma aplicação, seria a função ou o papel central das teorias de tradução. Tal visão é bastante discutível uma vez que algumas teorias propõem uma reflexão sobre o processo tradutório, o papel do tradutor, as formas de traduzir, o público envolvido, dentre outros fatores, de forma bastante pragmática e que possibilita uma aplicabilidade direta. Já outras teorias se prestam a tecer reflexões sobre o fenômeno tradutório em níveis mais abstratos e podem, para os alunos, parecerem desnecessárias por não serem tão aplicáveis à prática cotidiana. Outro fator a ser considerado é que muitas vezes a pressão do texto a ser traduzido, em função de prazos e fatores externos à tradução, se sobrepõe à possível reflexão que poderia se tecer a partir do ato tradutório. Contudo, os alunos não estabelecem essa diferenciação e não questionam essas diferentes possibilidades de se relacionar com as teorias.

Na asserção (205) vemos claramente a constatação do descompasso entre teorias e prática apontada pelo estudante e a associação das teorias como uma atividade abstrata, acadêmica e de pouca importância, ao passo que a prática é vista como o cerne do curso. A junção desses dois pontos de vista – falta de aplicabilidade das teorias e valorização da prática – é vista no enunciado (207) e nos enunciados (206) e (208) temos novamente a crença no descompasso entre teorias e prática.

Outros quatro alunos manifestaram a opinião de que as teorias afetam a prática de modo inconsciente, valendo-se dos argumentos:

(210) Acredito que as teorias afetam minha atividade prática de uma forma **inconsciente**, porque não me vejo pensando nelas antes de realizar uma tradução ou versão. Creio que as teorias aprendidas são usadas sim, mas, pelo menos por mim, de uma maneira não refletida.

- (211) Sim. Em especial a teoria desconstrutivista já que se trata da que mais me identifico. Acredito que mesmo **inconscientemente**, com minha visão de mundo, de original, de sentido e de intenção ao traduzir acabo utilizando técnicas dessa vertente.
- (212) Acredito que se afetam é de forma **inconsciente**, ajudando (ou dificultando) o processo prático de tradução.
- (213) Mesmo que inconscientemente, ao traduzirmos somos norteados pelas nossas teorias.

Além da falta de conexão entre as teorias e a prática, podemos observar também que no enunciado (211) é levantada a possibilidade de que as teorias possam não só não ajudar, como até dificultar o processo tradutório.

Somente 1 aluno levantou a dificuldade em lidar com as teorias de tradução e expressou que tal dificuldade possa existir em função de sua falta de conhecimento sobre o mercado de trabalho:

- (214) Apesar de nos serem apresentadas várias concepções do que seria uma tradução, eu me sinto ainda muito preso à concepção teórica que trata a tradução como transporte. Mas procuro nas minhas práticas fazer pequenas nuances a fim de que o texto não fique tão próximo do original ou literal. Mas eu acho complicado dizer qual teoria eu poderei aplicar em minhas traduções visto que não tenho conhecimento profundo da realidade de mercado editorial, por exemplo.

Nos outros 21 questionários as respostas dadas foram afirmativas. Nelas, além de se julgar importante a relação entre teorias e prática, foram expressos também quais aspectos específicos das teorias os alunos acreditam que colaboram para a atividade prática.

Dentre as asserções que abordaram o tema genericamente, temos:

- (215) Todo o estudo dessa disciplina auxilia o tradutor em algumas questões referentes às dificuldades que envolvem o processo de tradução.

- (216) Não especificamente uma teoria, mas todas. Através delas analisamos nosso trabalho prático.
- (217) As teorias em geral afetam porque vemos as diferentes maneiras de se traduzir. Assim, escolhemos a qual acreditamos ser a melhor opção de acordo com o texto que estamos traduzindo. As teorias nos ajudam com as diferentes visões, nos dando mais opções de tradução.
- (218) Elas servem para que tenhamos uma visão diferente da tradução na prática. As teorias, pode ser, que não dizem tudo o que a tradução é na prática, mas auxiliam o tradutor a formar seu ponto de vista sobre a tradução.

As demais respostas apresentadas enfocaram questões específicas do debate teórico sobre a tradução e, em alguns casos, nomes de autores ou correntes teóricas específicas que auxiliam o tradutor. Podemos observar que em suas respostas os alunos levantaram questões referentes à fidelidade, citando autores como Francis Aubert e Vinay e Darbelnet:

- (219) Afetam uma vez que expõe e reflete sobre concepções até então desconhecidas pelo estudante ou até mesmo pelo tradutor que nunca estudou. As discussões sobre a fidelidade ao original bem como a noção de autoria são aspectos essenciais tratados por determinadas teorias que direcionam de forma decisiva o rumo de uma tradução e as escolhas do tradutor. Refletir sobre a realidade de qualquer texto ser passível de diversas interpretações é algo decisivo no momento de traduzir.
- (220) Acredito que ela nos coloca questões interessantes, por exemplo, se somos fiéis ou não e ao quê, se pensamos no leitor na hora de traduzir, se achamos que o sentido está no texto ou não. Acho que as teorias nos ajudam a pensar sobre o nosso papel de sujeitos tradutores e nos mostram que traduzir é muito mais que transportar sentidos.
- (221) Em parte algumas teorias auxiliam na prática tradutória quando passamos a reconhecer algumas etapas. Teorias como as de Vinay e Darbelnet, por exemplo, mostram possibilidades de tradução e clarificam as modalidades, embora sabemos que seus estudos já foram superados. Outros como Aubert deixam ainda mais claras questões como as de fidelidade e infidelidade. Particularmente, as teorias de tradução permitiram-me perder um

certo receio de estar errado, também facilitaram as escolhas de opções e levaram-me a considerar alguns fatores, como a questão de gênero, a qual não havia dado a devida atenção.

- (222) Algumas e em algumas partes. Como alguns conceitos de Vinay e Dalbérnet (as modulações de tradução) possibilitam uma abordagem maior e uma escolha mais direcionada na hora de fazer uma tradução.
- (223) Sim. Especialmente as teorias de autores que tratam a questão da fidelidade. Afinal, é uma incógnita a conclusão de que um tradutor deve ou não ser fiel, além de ser de certa forma uma questão subjetiva. Esse tema afeta a prática no sentido de que pode-se ver a questão de uma forma ou de outra dependendo do texto com o qual se trabalha. Mas algo inegável é o fato de que o tradutor vai fazer uma determinada leitura do texto a partir de uma interpretação que acabará se refletindo na tradução.
- (224) Acho que não há uma teoria específica que afeta minha atividade, mas o fato de conhecer diversas teorias. Antes de estudar Teorias da Tradução, eu achava que teoria e prática eram totalmente separadas, mas agora acredito que caminham juntas. É necessário saber um pouco de Teorias da Tradução para traduzir, especialmente os conceitos mais discutidos como fidelidade, interpretação e autoria.

Também foi explorada a questão da equivalência, da invisibilidade do tradutor e conceitos teóricos propostos por Venutti e Reiss e Vermeer:

- (225) Quando entrei para o curso, acreditava que traduzir era transportar para uma outra língua o que o autor queria dizer na língua dele. Foi por meio das aulas de Teorias da Tradução que pude embasada por alguns teóricos como Venutti, ter em mente que o tradutor é o autor da tradução e que ele não traduz o que o autor quis dizer, pois é impossível saber a intenção do autor. O tradutor é, antes de mais nada, um leitor, e a tradução é a leitura que ele mesmo fez. A tradução não deve ser transparente e o tradutor não deve ser invisível. Acredito na tradução identificadora, que mantém os traços da cultura original e não na tradução neutralizadora, que os transforma em traços da cultura da língua-meta.
- (226) Sem dúvida. Toda prática oculta uma teoria, um conjunto de concepções que nos levam a proceder de determinada forma e não de outra na atividade prática. [...] por exemplo, se o tradutor se identifica com as teorias tradicionais de tradução, vai buscar a equivalência plena, a transposição de significados fixos que ele acredita poder extrair do texto original. Se, por

outro lado, se identifica com a concepção pós-moderna vai assumir um papel de produtor de significados, e não de um receptor passivo.

Também questionaram a noção de tradução como transporte de significados e da estabilidade dos significados presentes no texto:

- (227) Teoria e prática estão completamente ligadas, uma ajuda a outra. Portanto, as teorias afetam a minha prática inevitavelmente, já que quando se reflete de verdade sobre as teorias, não há como esquecê-la na hora de praticar. Teorias como as de que tradução não é um mero transporte de significados estáveis de uma língua para outra, pois cada povo recorta sua realidade de modo diferente, nos ajudam não só a realizar um trabalho com mais qualidade, respeitando a cultura de cada povo, como também a pensar melhor o mundo.
- (228) De certa forma sim. Toda prática deve ter uma orientação, algo que lhe dê alicerce. Caso contrário, não é prática. Acredito que todo tradutor deve atentar para o fato de que nem sempre ficar preso ao original significa fazer uma boa tradução. O que vale é fazer a leitura correta do texto original e passar para a tradução aquilo que se julga a leitura mais compatível com o contexto do original. Neste sentido, tudo depende da leitura que se faz do texto de partida. Resgatar ou não o teor do texto de partida depende mais da individualidade do tradutor, do seu conhecimento de mundo que da sua capacidade de dominar a língua estrangeira. Portanto, acredito que nem sempre o bom tradutor é aquele que conhece a gramática ou a essência da língua de partida, mas sim aquele capaz de transformar sua leitura do texto original em algo de essencial na língua de chegada.
- (229) As teorias que se relacionam com os sentidos do texto e as que nos ajudam na observação e descrição de traduções tidas como “mal feitas” ou “bem feitas”.

Parece existir em grande parte dos enunciados uma conscientização sobre o papel do tradutor diferente da visão tradicional. Os alunos apontam para o fato de que o tradutor não é somente uma ponte ou aquele que transpõe os significados de uma língua para outra, mas sim um sujeito que sofre as influências do seu contexto, da cultura, de sua ideologia, etc, e que sua relação com o texto, em função desses fatores, não é neutra.

No entanto, o suporte teórico com o qual os alunos mais parecem se identificar é com o arcabouço de teorias pós-estruturalistas, especificamente as da desconstrução, talvez em função da abordagem dos professores do curso:

- (230) As Teorias da Tradução afetam nossa atividade prática, principalmente as de linhas desconstrucionistas. Tais teorias conferem uma maior liberdade ao fazer tradutório ao defenderem que não há um significado estável, fixo no texto de partida. Desse modo, elas esclarecem que as regras e normas do que é correto na tradução e às quais devemos nos ater, são exigências de determinadas comunidades interpretativas e, por extensão, regras editoriais, o que além de levantar a baixa auto-estima do tradutor (ser sempre em busca da “origem”, do “correto”) incentiva-o a conhecer a fundo os padrões estilísticos, textuais, editoriais de sua comunidade interpretativa antes de meter-se a traduzir um texto.
- (231) Antes de estudar teoria da tradução eu acreditava que a partir desta matéria eu teria “regras” e respostas para a tradução. Agora, conhecendo e concordando com os estudos da desconstrução, eu reconheço o meu verdadeiro papel como tradutor. A teoria da desconstrução me ajuda a partir do momento em que não determina regras e nem “receitas” para traduzir. Eu sei que não sou completamente livre para escrever o que quiser, mas também sei que não existem significados fixos e “literais”, por isso, a tradução não é uma simples transposição de significados, mas uma transformação de uma língua em outra, de um texto em outro. A partir dessa teoria, eu sei que não preciso me “desesperar” se eu não encontrar uma palavra na língua de chegada com equivalência total com a palavra com a língua de partida, pois eu posso “interpretar” e produzir o mesmo significado (ou um significado bem próximo), sem comprometer a minha tradução.
- (232) Teorias como o desconstrutivismo me fizeram sentir mais livre para fazer uma tradução, melhor dizendo, não me deixou tão presa no texto de partida, o que acarretaria uma tradução mais literal, e sim fez com que eu me sentisse mais à vontade para mudar ou fazer escolhas pessoais que pudessem dar maior fluidez a tradução.
- (233) Sim, absolutamente. A teoria da desconstrução é a que mais afetam o meu processo tradutório. O fato de ter de levar em conta o contexto em que vivemos e nossas ideologias no ato de traduzir é substancial para que eu realize minhas traduções.
- (234) Acredito que a comparação entre as teorias mais estruturalistas e as teorias da pós-modernidade são bastante úteis na nossa atividade prática. Percebemos que a visão pós-

moderna de “original” e tradução nos auxiliam a avaliar nossas próprias traduções e a fazer escolhas coerentes a que nos propomos.

- (235) Acredito que o conhecimento das teorias da tradução de certa forma guia o tradutor, influenciando na sua maneira de traduzir. Depois que estudei a teoria não tradicionalista/estruturalista da tradução passei a encarar o trabalho de tradutor de outra forma. Traduzir já não é mais simplesmente “passar” o texto de uma língua para outra e os significados das palavras adquiriram um sentido mais amplo.
- (236) Procuo levar em conta as teorias de Derrida e o desconstrutivismo. Busco na leitura e posterior tradução de um texto, interpretá-lo a partir da minha ideologia, cultura, tempo e lugar. Há alguns textos que possibilitam a aplicação de tal teoria, mas há outros que requerem uma estrutura mais fixa, como é o caso de textos jurídicos por exemplo.

É interessante notar nesses enunciados a liberdade que a teoria desconstrutivista parece possibilitar ao tradutor, criando um espaço de proteção e deixando-os menos temerosos com relação aos possíveis erros que possam cometer. Essa segurança conferida ao tradutor parece libertá-lo do medo, da insegurança de não dominar totalmente a língua e a cultura do outro, do erro, da invisibilidade, da infidelidade ao texto original, e cria, ainda que ilusoriamente, um espaço de proteção para se defender antecipadamente da constante crítica que os persegue e assombra.

Como alguns autores já apontaram, a crítica desconstrutivista nos leva a relativizar vários conceitos como os da estabilidade de significados, equivalência, originalidade e invisibilidade do tradutor. Nosso objetivo nesta pesquisa não é o de discutir tais conceitos e sim saber quais são as crenças dos tradutores em formação com relação ao laço que eles estabelecem entre tais teorias e sua atividade prática e se, de fato, tais crenças são reveladas objetivamente ou não. Dessa forma, passaremos agora ao confronto entre as respostas anteriores e as respostas dadas a questão seguinte (2 – *Você acredita que os seus colegas de classe compartilham da sua resposta anterior? Explique por quê?*), a fim de explorar a

possível ocorrência da zona muda ou das formas como esse compartilhamento se manifesta no plano do conteúdo e da materialidade lingüística em que foram expressos.

Dos 33 questionários respondidos, 10 responderam negativamente à afirmação.

A fim de avaliar a presença de uma zona muda nas asserções dos entrevistados os enunciados referentes à questão 1, “o que eu penso”, e os da questão 2, “o que os outros pensam” ou “compartilham da minha opinião”, serão apresentados paralelamente, estabelecendo a relação entre o “eu” e o “outro”, a fim de avaliar de que forma esses discursos se articulam.

(1)

(Eu) Não, pois, sinceramente, o tempo do tradutor tende a “correr” mais rápido. Portanto, independentemente de qualquer bagagem teórica que o profissional possa ter, na prática a teoria, seja ela qual for, não determina a atividade tradutória.

(O outro) Não, pois, particularmente, esta turma é adepta a todo e qualquer tipo de teoria que dê as respostas (ou ao menos, que mostre o caminho mais curto até elas).

(2)

(Eu) Teoria e prática estão completamente ligadas, uma ajuda a outra. Portanto, as teorias afetam a minha prática inevitavelmente, já que quando se reflete de verdade sobre as teorias, não há como esquecê-la na hora de praticar.

(O outro) Geralmente as pessoas têm uma certa apatia pelas teorias, portanto pode ser que alguns não concordem que é algo bastante útil. Mas acho que a maioria tem essa consciência exatamente pelo fato de que as teorias nos fizeram pensar muito sobre a nossa profissão.

(3)

(Eu) De certa forma, sim. Acredito que saber sobre as diversas correntes teóricas da área ajudam o tradutor em formação a refletir sobre como ele encara seu próprio trabalho e como resolve os problemas que enfrenta, sem perder a coerência interna do texto traduzido.

(O outro) Não. Acho que sou uma das poucas pessoas que realmente vê alguma utilidade em estudar teorias da tradução.

(4)

(Eu) Procuro levar em conta as teorias de Derrida e o desconstrutivismo. Busco na leitura e posterior tradução de um texto, interpretá-lo a partir da minha ideologia, cultura, tempo e lugar. Há alguns textos que possibilitam a aplicação de tal teoria, mas há outros que requerem uma estrutura mais fixa, como é o caso de textos jurídicos, por exemplo.

(O outro) Acredito que não. Muitos traduzem sem nem sequer darem-se conta da importância das teorias no processo tradutório. Ainda há resquícios da tradução como um trabalho empírico e completamente dissociado das teorias.

(5)

(Eu) Toda prática oculta uma teoria, um conjunto de concepções que nos levam a proceder de determinada forma e não de outra na atividade prática.

(O outro) Há quem acredite que a teoria não afeta a prática, como se a primeira servisse apenas como um conhecimento aprofundado que na realidade, do “dia-a-dia” da tradução em nada vai colaborar. A prática e a teoria, para muitos, ainda são dois conceitos dicotômicos, que quase nunca se fundem, não mantêm relações entre si.

(6)

(Eu) Antes de estudar teoria da tradução eu acreditava que a partir desta matéria eu teria “regras” e respostas para a tradução. Agora, conhecendo e concordando com os estudos da desconstrução, eu reconheço o meu verdadeiro papel como tradutor.

(O outro) Não. Porque, pelo o que eles falam, a “teoria só complica”. Para a grande maioria, os estudos teóricos “são vagos”, “complicam o que é fácil”, “fala e não diz nada”. Talvez essas pessoas estejam esperando “respostas” para as traduções, outros dizem isso porque já desistiram do curso e não se interessam mais por esses estudos, outros ainda, porque concordam com outra linha teórica.

(7)

(Eu) As Teorias da Tradução afetam nossa atividade prática, principalmente as de linhas desconstrucionistas. Tais teorias conferem uma maior liberdade ao fazer tradutório ao defenderem que não há um significado estável, fixo no texto de partida.

(O outro) Creio que não. A maioria pensa que a professora de Teoria de Tradução pouco sabe acerca das aulas de prática, fator importante para tratar da destruição da dicotomia prática X teoria, tão abordada em suas aulas.

(8)

(Eu) Algumas e em algumas partes. Como alguns conceitos de Vinay e Dalbernet (as modulações de tradução) possibilitam uma abordagem maior e uma escolha mais direcionada na hora de fazer uma tradução.

(O outro) Não, todos, e até mesmo eu às vezes não vejo muita utilidade em alguns pontos. Pouca coisa de fato é aprendida pelos alunos.

(9)

(Eu) Sim, absolutamente. A teoria da desconstrução é a que mais afetam o meu processo tradutório. O fato de ter de levar em conta o contexto em que vivemos e nossas ideologias no ato de traduzir é substancial para que eu realize minhas traduções.

(O outro) Não exatamente. Muitos acreditam que algumas das teorias são simplesmente desnecessárias e supérfluas, acreditando que o conhecimento lingüístico está acima do teórico.

(10)

(Eu) Não vemos uma aplicação direta e clara na prática, visto que há um grande distanciamento no curso, ao meu ver, entre as disciplinas de prática e as teorias.

(O outro) Acredito que a grande maioria não, pois vejo que apenas alguns colegas mostram entusiasmo para com as disciplinas de teorias. Destes que não gostam das teorias, [...] poucos se mostram satisfeitos com o curso em si.

(11)

(Eu) Em parte algumas teorias auxiliam na prática tradutória quando passamos a reconhecer algumas etapas. Teorias como as de Vinay e Darbelnet, por exemplo, mostram possibilidades de tradução e clarificam as modalidades, embora sabemos que seus estudos já foram superados.

Outros como Aubert deixam ainda mais clara questão como as de fidelidade e infidelidade. Particularmente, as teorias de tradução permitiram-me perder um certo receio de estar errado, também facilitaram as escolhas de opções e levaram-me a considerar alguns fatores, como a questão de gênero, a qual não havia dado a devida atenção.

(O outro) Alguns, porém, não todos. Sob minha visão subjetiva, parece que poucos dão a devida atenção ou consideram as teorias como exclusivamente teóricas, sem aplicabilidade prática.

(12)

(Eu) Sim. Em especial a teoria desconstrutivista já que se trata da que mais me identifiquei.

(O outro) Alguns sim, mas ao mesmo tempo acredito que existam aqueles que não levam em conta nenhuma teoria ou pensam não ter nenhum posicionamento teórico e outros que refletem consciente e especificamente a respeito de uma teoria.

À exceção dos enunciados 1, que revela a posição de descrença nas teorias como sendo uma postura individual e a crença uma postura generalizada, e 2, que propõe que embora exista certa apatia pelas teorias, ainda sim enfatiza a reflexão que as teorias desenvolveram no grupo, os outros enunciados da zona muda enfatizam a desvalorização das teorias atribuindo a elas pouca importância e clareza, propondo-as como um fator de complicação, desnecessário ou até mesmo supérfluo, além de ressaltar a dicotomia ou descompasso entre as teorias e a prática. Tais oposições revelam existir uma zona muda na qual as crenças ou representações que os alunos fazem dessas relações são ocultadas, uma vez que as afirmações que valorizam as teorias individualmente são negadas quando se referem ao grupo. Também é interessante observar que na amostra fornecida pelo questionário 2 poucos enunciados foram elaborados com construções adversativas ou condicionais, como visto no questionário 1, o que nos leva também a considerar outros fatores implicados nessas afirmações. No entanto, como nas análises anteriores, vemos a

existência de um movimento polifônico, de diferentes vozes que se sobrepõem nos enunciados produzidos por um mesmo enunciador. Essas vozes parecem evidenciar a presença de um outro enunciador, que pode ser possivelmente identificada na presença do professor com quem os alunos aprendem teoria, e que se manifesta de forma enviesada por meio da zona muda.

A zona muda revelada em 12 questionários dos 33 que compõem a amostra levantada pelo questionário 2, parece ser reveladora, como também são as respostas afirmativas dadas a essa questão, presentes nos 21 questionários restantes, como veremos abaixo. Além de revelarem o conflito particularizado entre as crenças do próprio grupo, acreditamos que observadas do ponto de vista contextual, tais crenças presumem duas possibilidades: a primeira é a de que os indivíduos estejam abertos às modificações e atentos ao processo de estereotipia e a segunda, para além das modificações, das quais trataremos mais adiante, a de que exista uma necessidade de manutenção e distinguibilidade do próprio grupo, que poderia ser denominado de grupo de alunos ou de tradutores em formação, com relação a outros grupos.

Centrando-nos na segunda opção, podemos pensar em uma necessidade de manutenção da identidade social positiva dos tradutores em formação enquanto “tradutores com formação”, que se distinguem de uma grande maioria de tradutores inseridos no mercado de trabalho que não possuem formação em tradução, isto é, que não possuem, presumivelmente, conhecimento das teorias que conduzem à reflexão sobre como são regidos os processos tradutórios. Isso faz com que o grupo de tradutores em formação, com o objetivo de manter uma identidade social positiva, busque valorizar o *status* e a auto-estima do “tradutor com formação”, a fim de manter a valorização, coesão e consolidação do seu grupo.

Dessa forma, parece residir também nas respostas afirmativas dadas à questão 2 do questionário 2 uma auto-definição do grupo em função da sua auto-filiação a uma categoria específica, que a distingue das demais, e a caracteriza com um diferencial que valida a sua situação, comparada ao grupo externo, ou aos tradutores “sem formação”, sem conhecimento de teoria e que se valem somente do conhecimento lingüístico, ou conhecimento da prática por meio da própria prática.

Parece residir nas afirmações uma necessidade de legitimação da própria opção profissional, pois se ocorresse o contrário, ocorreria a abertura de um espaço para o questionamento sobre o sentido de estar onde estão, ocupando o lugar que ocupam nesse contexto de ensino específico. Esse desejo de reconhecimento, desejo de pertencer a um grupo, a uma classe, a classe dos tradutores, pode revelar indiretamente o desejo de vínculo e aproximação do mercado de trabalho profissional.

Por outro lado, a existência na zona muda gera em nós a possibilidade de ver nesses enunciados uma certa vacilação ou falta de convencimento a respeito do que é afirmado pelos alunos. Dúvidas do tipo: será que a teoria me ajuda de fato a realizar uma tradução? Será que se aprende a traduzir na faculdade? Ou é o próprio mercado de trabalho que se encarrega de nossa formação? Ou até mesmo, é possível aprender a traduzir?

Tomemos alguns enunciados como exemplo:

- (237)** Acredito que meus colegas compartilham da minha opinião. Penso que, no começo do curso de Teoria da Tradução, não conseguimos entender os propósitos da disciplina. No entanto, com a conclusão do curso, concluímos o quão útil é a disciplina, pois desenvolvemos um senso crítico em relação à tradução.
- (238)** Na minha opinião, caso eu nunca houvesse estudado teorias da tradução, todas minhas traduções seguiriam opiniões comuns, compartilhadas por todo e qualquer estudante de línguas estrangeiras, e todas seriam muito diferentes das atuais.

As respostas afirmativas corroboram a adesão do grupo a uma opinião estabelecida que difere das “opiniões comuns, compartilhadas por todo e qualquer estudante de línguas estrangeiras”, como sugere o enunciado (238), opiniões que poderiam ser atribuídas a qualquer tradutor que exerça a profissão sem ter tido formação para isso. Dessa forma, a resposta afirmativa expressa, em um nível simbólico, a identificação de cada membro do grupo com o grupo como um todo, pela forma de pensar do grupo que interessa a cada membro particularmente, fazer parte, fazendo com que cada indivíduo seja reconhecido como pertencente a este grupo e não a outros e legitimando o que estão fazendo na faculdade.

A respeito das transformações ou mutabilidade das crenças e estereótipos do grupo, algumas pesquisas com estudantes universitários revelaram que a passagem do tempo e a permanência na universidade fizeram os estereótipos perderem a força quando aplicados por estudantes nas etapas finais dos cursos, o que originou a “hipótese do contato”. Tal hipótese propõe que alguns estereótipos são gerados em função do desconhecimento a respeito do objeto, e que podem ser alterados em função do contato empírico ou de um maior conhecimento sobre determinado assunto.

Em nossa pesquisa, embora tenhamos alguns indícios de que a visão dos alunos a respeito da relação entre teorias e prática de tradução possa ser modificada com o desenvolvimento do curso, julgamos tal amostra muito restrita e insuficiente para tecermos esse tipo de afirmação.

O que os dados da amostra parecem indicar são, por um lado, os conflitos existentes em tal relação, conflito esse que se tornou ainda mais visível por meio das técnicas de coleta de dados que revelaram a zona muda de tais representações, e, por outro lado, a necessidade de pertencimento a determinado grupo, ou auto-afirmação do grupo interno,

por meio da adesão à idéia da importância que as teorias têm para a formação do tradutor. Tal adesão legitima sua escolha, a importância, o valor e a funcionalidade do que fazem, sobretudo, em um contexto em que a preocupação com o mercado de trabalho se mostra tão latente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para levarmos a cabo a análise que foi proposta inicialmente – realizar um estudo de caso acerca do conjunto de crenças e estereótipos que vigoram entre estudantes de tradução de língua espanhola em um curso de graduação de Tradução –, percorremos um caminho em sentidos diversificados, caminhos esses que surgiram em função das necessidades e direcionamentos impostos pelo próprio trabalho.

Iniciamos o trabalho ressaltando a importância do estudo das crenças em contextos de ensino-aprendizagem e apontando como este tema havia sido explorado, ainda que indiretamente, por pesquisadores da área de tradução. Quanto aos estereótipos, por sua vez, embora se relacionem diretamente com a temática das crenças, pouco foram explorados com o propósito de estabelecer como objeto central as línguas ou a tradução das línguas para o português, destacando-se os trabalhos de Santos (2005) e Rolandi (2005).

Ao fazermos o levantamento do conteúdo das crenças dos estudantes, percebemos a necessidade de entender aspectos ligados ao contexto de onde emergiram tais crenças, buscando entender como se configurou o MERCOSUL, desde a sua origem até os momentos mais recentes, em um percurso cronológico, pautado na visão de pesquisadores da área de economia. A partir disso, optamos por focar a relação do tratado com o estabelecimento de uma política lingüística pertinente às relações suscitadas por ele, considerando esse aspecto como um dos elementos fundamentais e que aponta para a necessidade do estabelecimento de normas e leis que regulamentem as questões lingüísticas relacionadas ao acordo.

Do ponto de vista sintático, observamos, na amostra constituída pelas respostas dos informantes aos questionários, a existência de um grande número de construções causais,

adversativas e concessivas, o que nos levou a optar pela análise enunciativa dessas construções, de modo a evidenciar o caráter polifônico dos enunciados, caráter esse corroborado pela existência de elementos que compunham uma zona muda nas asserções feitas pelos alunos. Pudemos observar, então, que tal polifonia se manifestou tanto no nível semântico, quanto no sintático.

Para dar início à pesquisa, estabelecemos algumas hipóteses, baseados em nossa trajetória como docentes, e julgamos relevante discuti-las agora, à guisa de conclusão.

A primeira delas (*os alunos acreditam existir grande semelhança entre a língua espanhola e a língua portuguesa, e acreditam que tal proximidade facilita sua aprendizagem, compreensão e, conseqüentemente, sua tradução*) refere-se à circulação do estereótipo sobre a proximidade das línguas espanhola e portuguesa, responsável pela crença na suposta facilidade deste idioma, tanto do nível de sua aprendizagem, como de sua tradução, estereótipo esse muito retomado pelos meios de comunicação de massa, e que foi fortemente reiterado nos enunciados pertencentes à amostra analisada.

Tornou-se claro, nos enunciados que compuseram a amostra e, sobretudo, quando destacamos a existência de uma zona muda com relação a esse estereótipo, que a idéia de facilidade gerada pela proximidade entre os dois idiomas possui desdobramentos muito peculiares no contexto investigado. De todos, o que nos chamou mais a atenção foi a importância atribuída à língua espanhola, ou às diferentes posições que esse idioma parece ocupar em face desta asserção. Em alguns momentos essas posições colocaram o espanhol em uma situação marcadamente positiva: de língua de prestígio, em ascensão, com amplo mercado de trabalho, que traz satisfação, que merece ser estudada, pela qual muitos se interessam, com mais perspectivas de mercado do que a língua francesa. Contrariamente, em outros momentos, essa posição era negativa: língua fácil, com restrito ou abarrotado

mercado de trabalho, parecida com o português, com menos perspectiva de trabalho do que a língua inglesa, que poucos se interessam em aprender. Esse movimento de vaivém, ascensão e queda, amor e ódio, aproximação e distanciamento, evidenciou também a presença de enunciados de caráter compensatório, que pareciam tentar amenizar a sensação de frustração proveniente das constatações pessimistas, da falta de perspectiva dos alunos com o curso e com os idiomas com os quais trabalham, da baixa remuneração da profissão, da dificuldade em dominar as (muitas) competências necessárias para atuar profissionalmente, da limitação em dominar línguas e culturas pertencentes ao outro, ao estrangeiro, da suposta necessidade de viver no exterior para ser um bom tradutor.

A segunda hipótese (*os alunos parecem reproduzir as mesmas crenças e estereótipos a respeito da língua espanhola que circulam em um nível mais amplo da sociedade e que são veiculados pelos meios de comunicação de massa*) confirma-se no que concerne à questão do estereótipo “proximidade e facilidade” da língua espanhola, mas difere com relação ao estereótipo relacionado ao MERCOSUL e do que é veiculado nesse sentido pelos meios de comunicação de massa.

O estereótipo de projeção de sucesso e ampliação de mercado de trabalho em função do MERCOSUL, que foi muito corroborado nos enunciados analisados, não parece estar atrelado ao que se veicula pela imprensa brasileira. Sabemos que toda discussão que envolve o MERCOSUL tem sido apresentada, nos últimos anos, por um viés pessimista e negativo, anunciando seu fim, embora o discurso oficial, talvez o que está presente nessas falas, trate sempre de magnificar a importância do bloco. Embora tenhamos citado autores que relativizam essa visão, como Peña (2007), Sica (2007), Nogueira (2007) e Escobar (2007), sabemos que as informações veiculadas, que muitas vezes pouco se pautam em análises econômicas e de mercado, não anunciam a projeção e amplificação do mercado de

trabalho em decorrência do acordo estabelecido entre os países ligados ao cone sul, o que nos levou ao questionamento sobre quais elementos configuram a origem desse estereótipo no contexto investigado

Citamos como elementos propulsores dessa crença alguns fatos que julgamos estarem intimamente ligados a essa idéia: o crescimento de empresas multinacionais espanholas no Brasil a partir da década de 90, o surgimento de eventos patrocinados por instituições econômicas que tratam o idioma espanhol como “activo económico y cultural”, a existência de um mercado editorial voltado para o ensino da língua espanhola conformado, quase que exclusivamente, por editoras espanholas, a chegada ao Brasil de grandes editoras espanholas, a implantação do Instituto Cervantes em São Paulo em 1998, no Rio de Janeiro em 2001, e em Brasília, Salvador, Curitiba e Porto Alegre, simultaneamente, em 2007.

Também a sanção da Lei nº 11.161, que estipula a obrigatoriedade da oferta do idioma nas escolas públicas e privadas do ensino médio e que, recentemente, rendeu ao presidente Luiz Inácio da Silva o *I Prêmio Internacional Dom Quixote de La Mancha*, concedido pelo governo da província Castela La Mancha e a Fundação Santillana, do grupo de comunicação espanhol Prisa, entregue ao presidente pelas mãos do rei Juan Carlos e pelo primeiro-ministro espanhol José Luis Zapatero, parece atuar como propulsora da visão de crescimento e prestígio de campos de trabalho para o idioma espanhol no Brasil, sempre amparada na idéia da necessidade da integração em função do MERCOSUL.

Cabe citar as palavras do próprio presidente ao receber o referido prêmio:

Haverá um dia em que todos os espanhóis ou todos que falam espanhol estarão lendo Machado de Assis. Haverá um dia em que todos os que

falam português estarão lendo Cervantes [Miguel]. A integração não será mais ficção, não será mais desejo, mas será realidade²¹

É interessante notar que, em suas palavras, o presidente retomou a referência à “integração ficção” citada anteriormente neste trabalho (PEÑA, 2007) para descrever certa tradição latino-americana em termos de compromisso de integração econômica, questionando o que há de realidade e de ficção no que foi anunciado pelos governos, e que poderia configurar o MERCOSUL como um acordo de aparências. Também é irônico perceber, na fala do presidente, que todos os espanhóis ou todos que falam espanhol, o que inclui a América espanhola, irão ler Machado de Assis, e todos que falam português lerão Cervantes, o que inclui somente a Espanha. Essa unilateralidade da integração do Brasil com os países do MERCOSUL, tão evidenciada e favorecida pelas assimetrias econômicas citadas neste trabalho anteriormente, parece trazer à tona elementos claros: de um lado, o favorecimento econômico do Brasil com o MERCOSUL, e, por outro lado, o favorecimento da Espanha com a implantação de seu “mercado lingüístico-editorial” no Brasil, que se faz claramente pautado na idéia da necessidade de integração lingüística via MERCOSUL.

Não queremos argumentar aqui que não existam motivações reais e nacionais para o estreitamento das relações com o idioma espanhol no Brasil, mas sim que parece existir um outro grande interesse, alheio às políticas existentes no MERCOSUL e estritamente para o MERCOSUL, políticas estas que, como vimos, encontram-se desarticuladas e contraditórias muitas vezes às necessidades dos países envolvidos, como é o caso do decreto n° 5.851 que promulgou o Acordo sobre Dispensa de Tradução de Documentos Administrativos para Efeitos de Imigração entre os Estados partes do MERCOSUL. Tais

²¹ Publicado em “O Globo” em 13/10/2008.

interesses externos parecem buscar, nesse contexto, o favorecimento próprio em função de motivações comerciais e econômicas externas ao acordo, embora utilizem o seu nome como elemento propulsor da expansão lingüística. Nas palavras de González (2008):

Curiosa e sintomaticamente, no entanto, não são os países desse bloco e sim a Espanha a nação que mais tem investido nessa política (lingüística, mas não só), em todos os sentidos, com a criação das muitas Assessorias Lingüísticas, a instalação de diversas sedes do Instituto Cervantes, a disseminação de cursos tanto de língua espanhola quanto de atualização de professores e de difusão cultural, uma política de oferta diversificada de bolsas, várias delas com apoio de poderosas instituições financeiras, a ampliação de seu parque editorial e o apoio às publicações voltadas para o ensino da língua e da cultura espanholas (nem sempre claramente voltadas para público brasileiro, embora por vezes com tentativas, mais ou menos bem sucedidas, de adaptações) e, ao menos em tese, de difusão da “hispanofonia”.

A falta de políticas lingüísticas pensadas e articuladas em favorecimento dos países integrantes do bloco parece deixar os mesmos à mercê de políticas e interesses externos alheios aos seus interesses.

Foi possível observar por meio dos enunciados analisados essa multiplicidade de vozes, algumas ligadas ao (micro) contexto universitário, à sala de aula, aos professores, outras ligadas a uma estrutura mais complexa, macro contextual, a instituições e esferas políticas mais amplas. A dúvida, a incerteza e a falta de informação muitas vezes geram espaços que cedem lugar ao imaginário e passam a ser preenchidos por idéias cristalizadas, fixas, prontas, oriundas de pouca reflexão ou de uma observação mais atenta dos eventos que ocorrem em determinados contextos.

De acordo com Orlandi (1999, p. 42) o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele atua a partir das posições que os sujeitos ocupam em uma sociedade, sempre condicionado por fatores culturais, históricos e políticos. Observamos na amostra apresentada que a argumentação se articula em função de tais imaginários, em um processo denominado pela autora como “mecanismo de antecipação”, no qual os sujeitos operam em uma relação de forças, colocando-se no lugar de seus interlocutores, evocando argumentos que circulam na sociedade e que muitas vezes não são resultantes da sua constatação empírica ou de crenças individuais, mas de falas coletivas, estereótipos, que muitas vezes estão a serviço de interesses alheios. Como consequência, e talvez por uma falta de trabalho crítico com esses estereótipos, essas vozes preenchem o espaço da desinformação com um discurso que se repete de forma panfletária e que revela inclusive uma negação do real por parte dos alunos. Essa negação muitas vezes atua justificando e valorizando uma escolha profissional na qual os alunos parecem pouco acreditar.

A respeito da terceira hipótese apresentada (*os alunos acreditam na grande facilidade da compreensão do idioma espanhol por um falante de língua portuguesa, tanto do texto oral, mas, sobretudo, do texto escrito, o que justifica a inutilidade de sua tradução para o português e a falta de perspectiva de mercado de trabalho com esse idioma*), atrela-se à primeira e foi confirmada em vários momentos durante a análise da amostra apresentada, considerando, evidentemente, que a falta de perspectiva de trabalho se sobrepôs, na maior parte das vezes, à crença da inutilidade da tradução do espanhol para o português, não mencionada objetivamente nas respostas dos alunos, embora saibamos que essa idéia está implícita e é latente ao próprio estereótipo da facilidade, e fortemente corroborado em escala nacional pelo decreto nº 5.851. O silenciamento em relação a essa questão parece também responder à necessidade de não desqualificar total e publicamente a

escolha feita pelo estudante, como uma consciência velada da situação pouco favorável constatada empiricamente por meio do contexto que vivenciam.

Como assinala Orlandi (1999), o fato de existir um já-dito nos permite remeter todas essas falas a uma filiação ideológica que constrói um sentido que não está presente somente nas palavras ou nos textos, mas em toda a relação que esses dizeres repetidos estabelecem com o contexto exterior no qual são (re)produzidos de forma contraditória e que não dependem somente da intenção explícita do sujeito, mas sim das posições que eles ocupam nesses contextos.

As quarta e quinta hipóteses (*os alunos acreditam não existir grande importância no estudo das teorias da tradução, uma vez que não conseguem estabelecer relação entre elas e sua atividade prática e acreditam haver um descompasso entre teoria e prática de tradução, uma vez que a teoria não resolve os problemas com os quais eles se deparam durante a prática tradutória*) foram investigadas a partir do questionário 2. Embora poucos alunos respondessem negativamente a essa questão, observamos a existência na zona muda de elementos que questionaram a importância das teorias e também a relação entre elas e a atividade prática, apontando muitas vezes, para o descompasso entre ambas. Por outro lado, as asserções afirmativas feitas com relação a essas questões evidenciaram a manutenção da identidade social positiva do grupo, bem como a necessidade de pertencimento ao grupo ou sua auto-afirmação, por meio da adesão à idéia da importância que as teorias têm para a formação do tradutor.

A sexta hipótese (*não admitem ou não têm consciência sobre as próprias crenças e estereótipos a respeito da língua espanhola, o que faz com que isso se torne manifesto de forma enviesada ou dissimulada*) foi confirmada não só por meio da zona muda revelada pelos participantes, como também na própria estrutura sintática dos enunciados da amostra

que evidenciaram as contradições e a existência de múltiplas vozes no interior do discurso do estudante. Esse caráter polifônico revela um sujeito que se divide entre o dizer e o (não) querer dizer, que preserva sua subjetividade por meio da apropriação da fala do outro, e que acaba por estabelecer uma relação com os objetos notadamente oblíqua e entrecortada por outros discursos.

De um modo geral, podemos concluir pelas crenças e estereótipos manifestados aqui e, mais ainda, pela forma como tais crenças e estereótipos foram manifestados, algumas fronteiras que se impõem na fala dos estudantes e que constituem o espaço da dúvida, da incerteza, da inconsciência, da impossibilidade, do conflito, do desconhecimento. A análise desse espaço, mais do que fornecer respostas para o ensino de tradução, evidencia a complexidade dos fatores envolvidos nesse processo e traz à tona a necessidade cada vez mais crescente de se explorar cientificamente os fenômenos da linguagem e suas relações em contextos de ensino de tradução.

Referências Bibliográficas

ABRIC, J. C. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In : _____ (Org.) **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Saint-Agne: ÉRÈS, p. 59-80, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALLPORT, G. **La naturaleza del prejuicio**. Buenos Aires: Eudeba, 1962.

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. In: ZIZEK, S. (Org.) **Um mapa da Ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

AMOSSY, R.; PIERROT, A. H. **Estereotipos y clichés**. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

ANSCOMBRE, J. C. Pero/sin embargo en la contra argumentación directa: razonamiento, genericidad y léxico. **Signo & Seña**, Buenos Aires. n. 9, p. 45-104, 1998.

ANSCOMBRE, J. C. De l'enonciation au lexique : mention, citativité, délocutivité. **Languages**. v. 80, p. 9-34, 1985.

BARBOSA, R. A. A. agenda futura do MERCOSUL. In: **MERCOSUL quinze anos: avaliação e perspectivas**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre aprendizagem de línguas. **Lingüística Aplicada e ensino de línguas**. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

BORG, M. Teacher's beliefs. **ELT Journal**, Oxford, v. 55, n. 2, p.186-188, abril 2001.

BARROS, S. G. C. Crenças no discurso do professor universitário. **Intercâmbio**, São Paulo v. 5, p.1-22, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias: orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC, 2006

CALVET, L. J. **As políticas lingüísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 17, p. 133-144, 1991.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. El contrapunto de dos lenguas: Los argentinos somos así. Brasileiro é assim mesmo.. **Revista Eletrônica ELE da Editora Espasa Calpe**, Madri, v. 1, 2001.

CELADA, M. T.; GONZALEZ, N. T. M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (Org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola, p. 71-96, 2005.

CHARAUDEAU, P.; MANGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CRUZ, C. H. B. Ciência e Tecnologia. In: **MERCOSUL quinze anos: avaliação e perspectivas**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

D'AMORIM, M. Estereótipos Regionais em Universitários. **Psicologia, teoria e pesquisa**. Brasília. V. 1, n. 1, p. 89-98, 1985.

D'AMORIM, M. Estereótipos de Gêneros em Universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 3, n. 1/2, p. 3-11, 1988..

D'AMORIM, M. Estereótipos de gêneros e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 3, n. 121-134, 1997.

D'AMORIM, M.A. Estereótipos de gênero e assédio sexual. **Revista Ciências Humanas**. Taubaté, v. 20, n. 1, p. 228-237, 1997.

D'AMORIM, M.A. Papel de gênero e atitudes acerca da sexualidade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília. v. 5, n. 1, p. 71-83, 1989.

DAMIÃO, S. M. **Crenças de professores de inglês em escolas de idioma: um estudo comparativo**. São Paulo. (Dissertação Mestrado em 1994)–Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

DARIN, L. C. M. O ensino da tradução em nível universitário: indagações e propostas. **TradTerm**. São Paulo, n. 3, p. 419-428, 1998.

DARIN, L. C. M. O estreito vínculo entre teoria e prática da tradução. **Claritas**. São Paulo, n. 3, p. 41-52, 1997a.

DARIN, L. C. M. Pesquisa em sala de aula: a prática de tradução na prática. **TradTerm**. São Paulo, v. 2, n. 4, p. 97-128, 1997b.

DEAUX, K.; LEWIS, L. Structure of gender stereotypes: interrelationships among components and gender label. **Journal of Personality and Social Psychology**. Washington, n. 46, p. 991-1004, 1984.

DEVINE, P.; ELLIOT, A. Are racial stereotypes really fading: the Princeton Trilogy revisited. **Personality and Social Psychology Bulletin**. Michigan, v. 22, p. 22-37, 1995.

DIAMICO, K., PEREIRA, M. E., FERRAZ, A. Imagem do Político Brasileiro. **Psicologia, teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 4, n.1, p. 2-11, 1988.

DONAIRE, M.L. La polifonía, una relación binaria. In: GARCÍA NEGRONI, M.; ARNOUX, E.N. **Homenaje a Oswald Ducrot**. Buenos Aires: Eudeba, p. 117-134, 2004.

DUCROT, O. **Le dire et le dit**. Paris: Minuit, 1984.

DUCROT, O. Charles Bally et la pragmatique. **Cahiers Ferdinand de Saussure**. v. 40, 1986.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

ESCOBAR, T. 15 Años del MERCOSUR el deber y el haber de lo cultural. In: **MERCOSUL quinze anos: avaliação e perspectivas**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

FERREIRA, M. Estereótipos de gênero: estrutura interna e conteúdo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro. v. 45, n. 1/2, p. 42-54, 1993.

FILINICH, M. I. **Enunciación**. Buenos Aires: Eudeba, 2002.

GARCÍA NEGRONI, M. Argumentación y dinámica discursiva. Acerca de la Teoría de la Argumentación en la Lengua. **Signo & Seña**, Buenos Aires. n. 9, p. 19-43, 1998.

GESTOSO, J. I. C. **Los estereotipos sociales: el proceso de perpetuación a través de la memoria selectiva**. 1993. Tese (Doutorado em Psicologia Social)–Faculdade de Sociologia, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1993.

GETINO, O. Aproximación a la situación actual de las industrias culturales en el MERCOSUR. In: ALVAREZ, G. O. (Org.) **Indústrias Culturais no MERCOSUL**. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2003a.

GETINO, O. Argentina: introducción a la dimensión económica y social de las industrias culturales. In: ALVAREZ, G. O. (Org.) **Indústrias Culturais no MERCOSUL**. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2003b.

GONZALEZ, N. T. M. Las teorías del lenguaje implícitas en las metodologías. In: SANTOS, A. L. E.; ALTO, R. M. (Org.) **Panorama Hispánico**, Belo Horizonte: APEMG Editora, v. 1, p. 41-46, 1999.

GONZALEZ, N. T. M. La investigación en Español/Lengua Extranjera en Brasil: desplazamientos teóricos y recorridos a seguir. In: TROUCHE, A. L. G.; PARRAQUET, M. (Orgs) **Formas & Linguagens: tecendo o hispanismo no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, v. 1, p. 237-256, 2004.

GONZÁLEZ, N. T. M. Situação actual de la enseñanza de español en Brasil. Texto lido na mesa-redonda “Políticas públicas e ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil: desafios para sua implementação”. **V Congresso Brasileiro de Hispanistas e I congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas** (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil) 05/09/2008. Disponível em <<http://addendaetcorrigenda.blogia.com/2008/100201-situacion-actual-de-la-ensenanza-de-espanol-en-brasil.php>>. Acesso em: 10/11/2008 .

GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2001.

HAMILTON, D. TROLIER, T. K. Stereotypes and stereotyping: an overview of cognitive approach. In: DOVIDIO, J. F.; GAERTNER, S.L. (Eds) **Prejudice, discrimination and racism**. Orlando: Academic Press, 1986.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

HILTON, J.; VON HIPPEL, W. Stereotypes. **Annual Review of Psychology**, UK. v. 47, p. 237-271, 1996.

KLOSS, H. **Research Possibilities on Group Bilingualism**: a report. Québec: CIRB, 1969.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

KULIKOWSKI, M. Z. M. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, J. (Org) **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Editora Parábola, p. 45-53, 2005.

KULIKOWSKI, M. Z. M & GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por donde determinar la justa medida de una cercanía. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, n. 9, p. 11-19, 1999.

LANGER, J. Metodologia para análise de estereótipos em filmes históricos. **HISTÓRIA HOJE** (ANPUH), v. 02, n. 05, 2004. Disponível em: <<http://www.anpuh.uepg.br/histo>> , Acesso em 12 dez. 2008

LEYENS, J-P., YZERBYT, V. SCHADRON, G. **Stereotypes and social cognition**. London: Sage, 1994.

LIPPMAN, W. Estereótipos. In: STEINBERG, C. (Org.) **Meios de Comunicação de Massa**. São Paulo: Cultrix, 1972.

MARQUES, E. A. **Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura. 2005** Dissertação (Mestrado em...)—Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

MARTINS, M. A. P. Processo versus Produto: a questão do ensino da tradução. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas: [s.n], v. 20, p. 49-54, 1992.

MARTINS, M. A. P.; FROTA, M. P. Avaliação de traduções: a vez e a voz do aprendiz. **TradTerm**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 69-84, 1º. Sem. 1997.

MAZZARA, B. M. **Estereotipos y prejuicios**. Madrid: Acento Editorial, 1999.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. **Experiência e Representação Social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MENIN, M. S. S. Representação Social e Estereótipo: A Zona Muda das Representações Sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22 n. 1, p. 43-52, Jan - Abr 2006.

MILTON, J. Para ser tradutor ou para melhorar a língua? Por que estudantes brasileiros escolhem curso de Tradução? **Tradterm**. São Paulo, n. 6, p. 83-105, 2000.

MONTOLÍO, E. **Conectores de la lengua**. Barcelona: Editorial Ariel, 2001.

MOSCOVICI, S. **Psychologie sociale**. Paris: PUF, 1988.

NASCIMENTO, M. Nível de categorização de estereótipos sexuais. **Psicologia, teoria e pesquisa**, Brasília. v. 4, n. 2, p.137-148, 1988.

NEVES, M. H. M. As construções causais. In: _____ (Org.) **Gramática do português falado**. V. VI: Novos Estudos. Campinas: Editora da Unicamp/Humanitas, 1999.

NEVES, M. H. M.. As construções concessivas. In: NEVESM M. H. M. (Org.) **Gramática do português falado**. V. VII: Novos Estudos. Campinas: Editora da Unicamp/Humanitas, 1999.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NÓBREBA e SOUSA, G. **Entre língua de negócios e de cultura**: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola. . (2007) Tese de Doutorado-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NOGUEIRA, U. MERCOSUL político-social: Integração ou desintegração? In: **MERCOSUL quinze anos**: avaliação e perspectivas. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2000.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PAGANO, A. Crenças sobre a tradução e o tradutor: revisão e perspectivas para novos planos de ação. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 69-28.

PAJARES, M. F. Teacher's belief and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Washington, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PARRET, H. L'énonciation et as mise em discours. **Revista Cruzeiro Semiótico**, Lisboa n. 6, 1987.

PEÑA, F. Los grandes objetivos del MERCOSUR: zona de libre comercio, Unión aduanera y Mercado Común. In: **MERCOSUL quinze anos: avaliação e perspectivas**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

PEREIRA, M.; MARTINS, A.; CUPERTINO, C.; MARTINS, F. A influência dos significados e das imagens no processamento dos estereótipos. Sociedade Interamericana de Psicologia (Org.) **Anais do XXVIII Congresso Interamericano de Psicologia** (CD-ROM). Santiago, Chile, 2001.

PEREIRA, E. M. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo: E.P.U., 2002.

PONTE, J. P. **Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros**. . 999) Dissertação Mestrado, Universidade de Lisboa, 1999. Disponível em <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>>. Acesso em: 11 jan. 2004.

QUENTAL, R. F. A dicotomia tradicional teoria/prática no ensino de tradução. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 26, p. 37-48, 1995.

RADICE, J. Papéis sexuais no nordeste do Brasil, sua desejabilidade e possíveis conseqüências para a auto-realização da mulher. **Revista de Psicologia**, Fortaleza. v. 5, n. 1, p.93-103, 1987.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

RODRIGUES, A. et al. Imagem do Político Brasileiro. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 4, n.1, p. 2-11, 1988.

ROLANDI, V. F. **Estereótipos: uma porta de entrada no processo de aquisição de língua estrangeira: os estereótipos veiculados pela mídia e o seu papel na aquisição do espanhol/Língua Estrangeira no Brasil**. Orientadora: Neide Terezinha Maia González. 2004 (Trabalho de Iniciação Científica) DLM-FFLCH-USP, São Paulo, 2005.

SANT'ANA, V.L.A. **O trabalho em notícias sobre o MERCOSUL: heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade.** São Paulo: EDUC, 2004.

SANTOS, H. S. **Quem sou eu? Quem é você? Será que um dia gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado (2005)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SICA, D. MERCOSUR: evolución y perspectivas. In: **MERCOSUL quinze anos: avaliação e perspectivas.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

SORÁ, G. Livros de autores brasileiros na Argentina. In: MARTINS, M. H. **Fronteiras culturais Brasil-Uruguai-Argentina.** São Paulo: Editora Ateliê, 2002.

SORIANO de ALENCAR, E. Atribuição de estereótipos a grupos regionais por parte de alunos do primeiro grau. **Psicologia, teoria e pesquisa**, Brasília, v. 1, n.1, p. 65-74, 1985.

TAMAYO, A. O estereótipo de universitários a respeito do índio brasileiro. **Psicologia, teoria e pesquisa**, Brasília, v.1, n. 3, p. 227-236, 1985.

TAMAYO, A. e TAMAYO, M. Estereotipo, autoestereotipo y metapercepción del hombre y de la mujer. **Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina**, Buenos Aires, v. 38, n. 2, p. 139-146, 1992.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO