

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICA E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

**ESTRATÉGIAS DE TRADUÇÃO EM UM CURSO DE LICENCIATURA
EM LETRAS: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE ANDREW
CHESTERMAN**

Maria Elizete Pereira dos Anjos

**Anápolis-GO
2017**

MARIA ELIZETE PEREIRA DOS ANJOS

**ESTRATÉGIAS DE TRADUÇÃO EM UM CURSO DE LICENCIATURA
EM LETRAS: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE ANDREW
CHESTERMAN**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT-UEG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias. Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias. Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais.

Orientador: Dr. Ariovaldo Lopes Pereira

**Anápolis-GO
2017**

Ficha catalográfica

A599e Anjos, Maria Elizete Pereira dos.
Estratégias de tradução em um curso de
Licenciatura em Letras [manuscrito] : uma
análise sob a perspectiva de Andrew
Chesterman / Maria Elizete Pereira dos Anjos. -
2017.
167f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira.
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em
Educação, Linguagem e Tecnologias).
Universidade Estadual de Goiás, Campus de
Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis,
2017.

Inclui bibliografia.

1. Linguística. 2. Tradução - Chesterman,
Andrew. 3. Línguas estrangeiras - Estudo e
ensino. 4. Dissertações - MIELT - UEG. I. Título.
CDU 81'25(043)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes
Bibliotecária/UEG/CCSEH
CRB1/2385

ESTRATÉGIAS DE TRADUÇÃO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE ANDREW CHESTERMAN

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 06 de abril de 2017.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira (Universidade Estadual de Goiás - UEG)
Orientador / Presidente

Profª Drª Barbra do Rosário Sabota Silva (Universidade Estadual de Goiás - UEG)
Membro interno

Profª Drª Válmi Hatje-Faggion (Universidade de Brasília - UnB)
Membro externo

Profº Dr. Sostenes Cezar de Lima (Universidade Estadual de Goiás- UEG)
Suplente

Anápolis-GO, 06 de abril 2017.

Dedico esta dissertação aos meus filhos,
Claudionor e Júlia, que têm me colocado
cada vez mais perto de Deus.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por ter me dado a permissão de chegar até aqui, e por toda a força concedida na concretização desse sonho. Agradeço especialmente por todas as pessoas que cruzaram meu caminho e que estão aqui citadas, todas muitíssimo especiais.

Aos meus pais, Claudionor e Nemízia (*in memoriam*) que sempre nos incentivaram a estudar, mesmo não tendo experimentado quase nenhuma oportunidade.

Aos professores Dr. Osmar Oliva (UNIMONTES) e Dra. Jane Adriane Gandra (UEG) pelo apoio, incentivo e orientações que culminaram no meu ingresso neste Programa de Pós-Graduação.

À minha família, especialmente meu esposo João, que sempre me incentivou e torceu pela minha vitória.

Ao meu orientador, professor Dr. Ariovaldo Lopes Pereira, por seu apoio, dedicação, competência, e especial atenção nas revisões e sugestões, fatores fundamentais para a conclusão deste trabalho.

A todos os professores do PPG-IELT, que, de alguma forma contribuíram para a minha formação.

A todos os colegas da quarta turma do mestrado, pelo apoio, e, especialmente pelas risadas, o que tornaram o fardo mais leve e o caminho mais suave.

Ao Jeferson e ao Ítalo, pelo zelo e cuidado demonstrados em forma de caronas toda semana.

Às professoras Dra. Barbra Sabota e Dra. Válmi Hatje-Faggion, por terem aceitado participar da minha banca de qualificação e defesa.

À família Melo: Ademir, Nelma, Jamylla e Hebert, pelo acolhimento e carinho durante o período de aulas presenciais.

Ao Enzo que, pelo sorriso, apenas pelo sorriso, me encorajou a ir cada vez mais longe.

À UEG, pelo apoio financeiro por meio de bolsa de estudos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 REVISÃO TEÓRICA: ABORDANDO ESTUDOS DA TRADUÇÃO	20
1.2 Os primeiros tradutores	21
1.2.1 Metáforas da tradução	22
1.2.2 O que é tradução?	24
1.2.3 Tradução em contextos de formação de professores de língua estrangeira	28
1.2.4 Tradução e competência comunicativa	29
1.2.5 Tradução: questões de intertextualidade Interdiscursividade	32
1.2.6 Sobre tradução e tradutores	35
1.3 Processos de tradução em contextos de aprendizagem colaborativa no ensino-aprendizagem de LE	37
1.3.1 Teoria sociocultural e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)	39
1.4 Estratégias de tradução de acordo com Andrew Chesterman	46
1.4.1 Estratégias de tradução como processo	48
1.4.2 Estratégias de tradução como manipulação textual	49
1.4.3 Estratégias orientadas por um objetivo	50
1.4.4 Estratégias de tradução são procedimentos potencialmente conscientes	51
1.4.5 Estratégias de tradução intersubjetivas	52
CAPÍTULO 2 METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO	55
2.1 Objetivos e pergunta de pesquisa	55
2.2 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso naturalístico	56
2.3 Etapas da pesquisa	60
2.3.1 A coleta de dados e a materialização da pesquisa	60
2.3.2 Contextualização da pesquisa	62
2.3.3 A duração da pesquisa e as escolhas do tema e da turma	63
2.3.4 Característica do ensino de inglês: materiais didáticos, práticas de ensino e metodologias	64
2.3.4.1 A roda de conversas	64
2.4 A coleta de dados e materialização da pesquisa	66

2.4.1 O contexto de estudos e os participantes da pesquisa	68
2.4.1.2 O curso de Letras e os alunos	
2.4.1.3 A professora da turma	69
2.5 As atividades de tradução	70
2.5.1 A dinâmica da tradução dos textos	72
2.6 Transcrições das gravações das aulas	73
CAPÍTULO 3 REFLEXÕES E PERSPECTIVAS: TRADUZINDO OS DADOS COLETADOS	75
3.1 A taxonomia de Andrew Chesterman	75
3.2 Análise das situações de ocorrência de estratégias: G1, G5 e Pr3	80
3.2.1 Construções lexicais e morfossintáticas simples	81
3.2.2 Ponto de partida para outras estratégias	83
3.3 Situações de uso da estratégia Pr3	87
3.3.1 Imprescindibilidade de acréscimo de palavras no texto traduzido	88
3.4 Situações de uso da estratégia G5	91
3.5 Situações de uso de estratégias na tradução de <i>idioms</i>	92
3.6 Uso de palavras diretamente de outra língua	93
3.7 A colaboração e interação no uso de estratégias	95
3.8 Traduzindo o “por quê” da utilização de determinadas estratégias: a concepção dos sujeitos da pesquisa	101
3.8.1 O uso recorrente das estratégias Gramaticais	102
3.8.2 O uso mediano das estratégias Pragmáticas	105
3.8.3 O uso limitado das estratégias Semânticas	107
3.9 O uso de estratégias e o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes	111
EM BUSCA DE ALGUMAS RESPOSTAS	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
Implicações para o processo de ensino e aprendizagem de ILE	122
Limitações deste estudo	123
Encaminhamentos futuros	124
Palavras finais	125
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A Termo de consentimento do diretor	136

APÊNDICE B	Termo de assentimento livre e esclarecido para os alunos	137
APÊNDICE C	Tradução final do texto do <i>Anne Frank's Diary</i>	138
APÊNDICE D	Tradução final do texto <i>Charles Darwin's Diary</i>	139
APÊNDICE E	Tradução final do texto <i>The Lord of the Mongol</i>	140
APÊNDICE F	Tradução final do texto <i>The Human body: the tinny invaders</i>	141
APÊNDICE G	Transcrição da Aula 1	142
APÊNDICE H	Transcrição da Aula 2	149
APÊNDICE I	Transcrição da Aula 3	155
APÊNDICE J	Transcrição da Aula 4	160
APENDICE L	Transcrição parcial das Rodas de Conversas	166

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1** - Origem dos textos trabalhados
- QUADRO 2** - Convenções para transcrição
- QUADRO 3** - Estratégias gramaticais denominadas por Chesterman (1997)
- QUADRO 4** - Estratégias semânticas denominadas por Chesterman (1997)
- QUADRO 5** - Estratégias gramaticais denominadas por Chesterman (1997)
- QUADRO 6** - Ocorrências de estratégias no texto 1
- QUADRO 7** - Ocorrências de estratégias no texto 2
- QUADRO 8** - Ocorrências de estratégias no texto 3
- QUADRO 9** - Situações e motivações de uso de estratégias

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	<i>Anne Frank's Diary</i>
GRÁFICO 2	<i>Charles Darwin's Diary</i>
GRÁFICO 3	<i>The tinny invaders</i>
GRÁFICO 4	<i>The Lord of the Mongols</i>

LISTA DE ABREVIATURAS

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

LE – Língua Estrangeira

ILE – Inglês como Língua Estrangeira

TF – Texto Fonte

TC – Texto de Chegada

UT – Unidade de Tradução

PPG-IELT - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

AC - Aprendizagem Colaborativa

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

UEG - Universidade Estadual de Goiás

G - Estratégias Gramaticais

S - Estratégias Semânticas

Pr - Estratégias Pragmáticas

ET - Estratégias de Tradução

TT - Texto Traduzido

ANJOS, Maria Elizete Pereira dos. **ESTRATÉGIAS DE TRADUÇÃO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE ANDREW CHESTERMAN** 2017. 167 páginas.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira

Defesa: 06 de abril de 2017

RESUMO

A presente dissertação, vinculada aos estudos que integram a área da Linguística Aplicada, é resultado de investigações sobre o uso de estratégias tradutórias por alunos de um Curso de Licenciatura em Letras. Optamos pela pesquisa qualitativa/interpretativista com ênfase no estudo de caso naturalístico, como fundamento metodológico para a condução desta pesquisa. Para realizar o estudo, observamos, catalogamos e analisamos estratégias utilizadas pelos estudantes em processos de tradução interlingual de textos (português-inglês). Foi adotada a taxonomia estabelecida por Chesterman (1997), que classifica as estratégias em três grupos distintos: Gramaticais, Semânticas e Pragmáticas. Baseando-nos em Jakobson (1971), Derrida (1972), Milton (1998), Arrojo (1996), Darim (1997), Paiva (2005), Prado (2008), Hatje-Faggion (2011), Alves, Magalhães e Pagano (2014), foi possível estabelecer diálogos entre a área dos Estudos da Tradução e a de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira em contextos de formação acadêmica. Abordamos também a relevância das contribuições de atividades colaborativas no processo de tradução coletiva de textos. Para tanto, nos apoiamos na Teoria Sociocultural (Vigostsky, 1978) e nos estudos realizados por Sabota (2002), Figueiredo (2012), entre outros. Tal investigação nos permitiu compreender o nível das relações entre o uso de determinadas estratégias e os mecanismos que os estudantes utilizam para aquisição da língua inglesa e, com isso, apontar as estratégias de tradução metacognitivas como forma de monitoramento de ações e reflexão acerca das decisões tomadas em atividades tradutórias.

Palavras-chave: Estratégias de Tradução; Chesterman; Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, línguas inglesa e portuguesa.

ANJOS, Maria Elizete Pereira dos. **ESTRATÉGIAS DE TRADUÇÃO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE ANDREW CHESTERMAN** 2017. 167 páginas.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira

Defesa: 06 de abril de 2017

ABSTRACT

This dissertation, which is linked to the area of knowledge of Applied Linguistics, is the result of investigations about the use of translation strategies by undergraduate students of a course of *Letras*. We chose qualitative/interpretative research with emphasis on the naturalistic case study as a methodological basis to conduct this research. To carry out the study, we observed, catalogued and analyzed strategies used by students in interlingual translation processes of texts. It was adopted the taxonomy proposed by Chesterman (1997), which classifies the strategies into three distinct groups: Grammatical, Semantic and Pragmatic. Based on Jakobson (1971), Derrida (1972), Milton (1998), Arrojo (1996), Darim (1997), Paiva (2005), Prado (2008), Hatje-Faggion (2011), Alves, Magalhães and Pagano (2014), it was possible to establish dialogues between Translation Studies and teaching-learning of English as a foreign language in academic contexts. We also discuss the relevance of the contributions of collaborative activities in the process of collective translation of texts. For that, we rely on the socio-cultural theory (Vigostsky, 1978) and the studies carried out by Sabota (2002), Figueiredo (2012), among others. This research allowed us to understand the level of relations between the use of certain strategies and the mechanisms that students use to acquire the English language and, with this, to point out the metacognitive translation strategies as a way of monitoring actions and reflection on the decisions made in translation.

Key-words: Translation Strategies; Chesterman; Teaching and learning of foreign languages, English and Portuguese languages.

INTRODUÇÃO

Em que pesem as incisivas opiniões contrárias à tradução, em muitos estudos ela é compreendida como componente privilegiado em atividades de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Tais pesquisas denotam que a tradução se constitui em uma abordagem relevante para a compreensão do funcionamento da linguagem, por exemplo. Trata-se de um processo privilegiado, que permite, entre outras coisas, a comparação mais consciente entre língua materna e língua estrangeira, contribuindo, desta forma, para formação do aprendiz tanto em termos linguísticos, quanto culturais, como nos revelam estudos perpetrados por Jakobson (1971), Derrida (1972), Arrojo (1996), Paiva (2005), Santos (2012), Hatje-Faggion (2011), Pagano, Magalhães e Alves (2014), entre outros .

Desta mesma forma compreendemos a tradução neste trabalho: como privilegiada abordagem em contextos de formação de futuros professores de inglês como língua estrangeira, a partir do entendimento de que esta se constitui em uma atividade que pode ser realizada, tendo como objetivo principal, a aprendizagem crítico-reflexiva, atendo-se a aspectos linguísticos e/ou socioculturais.

Neste sentido, a presente dissertação, produzida dentro do escopo da Linguística Aplicada e apoiada na área de Estudos da Tradução objetiva analisar as estratégias de tradução interlingual empregadas por estudantes do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG) Câmpus Posse-GO, considerando a taxonomia empreendida por Andrew Chesterman (1997). Como objetivos específicos, pretendeu-se compreender o nível das relações entre o uso de determinadas estratégias e os mecanismos que os estudantes utilizam para aquisição da língua inglesa; apontar as estratégias de tradução metacognitivas como forma de monitoramento de ações e reflexão acerca das decisões tomadas em atividades tradutórias; e identificar as contribuições de atividades colaborativas no processo de tradução coletiva de textos.

O conceito de estratégia com o qual lidamos neste estudo é o estabelecido por Chesterman (1997) e Alves, Magalhães e Pagano (2014), para os quais, estratégias se constituem em mecanismos que o tradutor, profissional ou aprendiz, utiliza para resolver um determinado problema de tradução, de modo que possam

monitorar suas ações e examinar as decisões tomadas durante o processo tradutório.

O nosso interesse em estudar o uso da tradução tendo como base a utilização de estratégias, emergiu de reflexões que fomos tecendo sobre como acontece a tradução em contextos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, ao longo da nossa experiência como professora de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Laboratório de Língua Inglesa no curso de Letras, situações que nos permitiram problematizar o uso de estratégias tradutórias no aprendizado de inglês como língua estrangeira (doravante ILE) por falantes de português.

Tais reflexões estão ancoradas em observações sobre como os acadêmicos se relacionam com o texto escrito em língua inglesa no momento da tradução-compreensão dos mesmos. Geralmente, o uso de dicionários impressos ou digitais é uma prática recorrente, o que, comumente, resulta em traduções artificiais e com problemas linguísticos.

Vale salientar que os Estudos da Tradução, embora vinculados à Linguística Aplicada, não se aplicam diretamente a processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Entretanto, nesta pesquisa foi possível estabelecer diálogos entre autores que abordam estas duas áreas. Assim, embora não concebida por alguns autores como atividade especificamente relacionada a processos pedagógicos, pela característica do estudo aqui desenvolvido, reputamos a tradução como uma abordagem inerente ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE, auxiliando no desenvolvimento da compreensão e produção oral e escrita.

Reiteramos que nossa intenção não é apresentar sugestões, reflexões nem encaminhamentos para formação de tradutores, mas de apontar a tradução como abordagem que facilita a aquisição de uma língua estrangeira e, com isso, contribuir para formar professores de língua inglesa que possam, futuramente, utilizar esta ferramenta, como abordagem ou como recurso facilitador do ensino-aprendizagem.

Ademais, apesar de compreendermos a tradução como uma atividade integradora que requer o ativamento das habilidades intrínsecas à língua materna e à língua estrangeira, observamos, ao longo da nossa experiência docente, que o ato

de traduzir um texto sem um direcionamento adequado resulta, muitas vezes, em algo mecânico e diferente dos objetivos de tradução almeçados pelos nossos alunos.

Diante disso, tomamos a utilização de estratégias como atividade que pode colaborar neste sentido, pois permite que o aprendiz, ao lidar com o texto, verifique e monitore suas ações de maneira consciente e reflexiva, e assim pode eleger o caminho mais viável para alcançar seus objetivos de tradução de textos.

Visitando o banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontramos alguns trabalhos que tratam da tradução com base nas estratégias de Chesterman (PENZZINI, 2005; BRANCO, 2007). No entanto, nenhum deles relaciona-se com o ensino de inglês como língua estrangeira em contextos que formam professores desta língua, e que, futuramente irá atuar no ensino básico.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discutimos alguns aspectos relacionados à tradução e ao seu uso no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Para isso, fazemos uma breve retomada histórica da tradução, estabelecendo contraponto com suas teorias pós-modernas.

Abordamos também aspectos da Teoria Sociocultural (Vygotsky, 1978) com o intuito de promover maior entendimento acerca da aprendizagem colaborativa, que concebe o ato de ensinar e aprender numa dimensão dialógica, como um processo que acontece por meio das inter-relações que são estabelecidas entre o professor e os aprendizes através das relações socioculturais, das tarefas instrucionais e das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Por fim, argumentamos acerca de construtos teóricos em que se baseia o uso de estratégias de tradução em sala aula de língua estrangeira a partir das orientações de Andrew Chesterman (1997) e Pagano, Alves e Magalhães (2014), para os quais o uso de estratégias se constituem em caminhos que os tradutores-aprendizes percorrem para solucionar eventuais problemas tradutório.

No segundo capítulo, tratamos da metodologia adotada para o estudo em tela. Optamos pela pesquisa qualitativa/interpretativista com ênfase no estudo de caso naturalístico, como fundamento metodológico para a condução desta investigação. A escolha se deu a partir do entendimento de que esse tipo de

pesquisa exige do investigador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar e visa apresentar, descrever e explicar os fatos e os fenômenos de uma determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987) por meio de um processo de interação entre sujeito, contexto e objeto de estudo.

Neste capítulo, detalhamos o contexto, os sujeitos, as etapas, a duração da pesquisa e os instrumentos adotados para a coleta de dados. Explicamos as características do ensino de inglês no contexto pesquisado, enfatizando as práticas de ensino, metodologia e material didático utilizado.

No capítulo 3, apresentamos a taxonomia de estratégias de tradução proposta por Chesterman (1997), que estabelece uma classificação de estratégias agrupadas em três grupos distintos: Gramaticais, Semânticas e Pragmáticas. A taxonomia elaborada pelo autor foi utilizada como ponte para discutir questões teóricas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em face à tradução.

Neste capítulo, exploramos os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados empiricamente, no tocante às observações das estratégias de tradução utilizadas pelos alunos nas atividades de tradução oral e coletiva de textos. Na oportunidade, foi possível observar quais estratégias foram mais recorrentes, bem como a relação do uso de estratégias com o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e reflexão, e do monitoramento de ações que colaborem para a tradução consciente de textos do inglês para o português.

O quarto e último capítulo, dedicamos às considerações finais, retomando os objetivos estabelecidos para o estudo, buscando dar respostas às perguntas de pesquisa e propondo sugestões e encaminhamentos para pesquisas futuras na área.

Vale ressaltar que todas as citações em língua estrangeira utilizadas nesta dissertação foram traduzidos pela pesquisadora.

Pesquisar estratégias de tradução em contextos de ensino que formam professores de ILE nos revelou que a adoção de uma determinada estratégia faz parte de um comportamento estratégico adotado pelo tradutor-aprendiz. Isso acontece quando este se depara com um problema de compreensão na interação

com o texto na língua de chegada. Desta forma, compreendemos que o uso de estratégias se constitui parte integrante da competência estratégica do aprendiz que, por sua vez, integra a sua competência comunicativa.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS TEÓRICOS NO ÂMBITO DOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Neste capítulo discutimos alguns aspectos relacionados à tradução e ao seu uso no ensino de língua estrangeira (LE) a partir da premissa de que o ato tradutório se constitui em um processo natural, que continuamente acontece, mesmo quando não explicitamente nos diversos contextos de comunicação e interação. Implica em dizer que estamos sempre traduzindo, pois traduzir sinaliza, conforme assegura Checchia (2002), entender o que está sendo comunicado. Nesta perspectiva, pode-se validar a ideia de que traduzimos quase o tempo todo, aquilo que está em nossa volta: traduzimos conversas no processo de interação, signos verbais e não verbais, dentre outros componentes que nos ajudam a compreender o mundo e o outro.

A tradução, destarte, reveste-se de uma operação fundamental de linguagem que colabora em diversas áreas do conhecimento, inclusive no aprendizado de línguas estrangeiras, e, mais primordialmente no conhecimento da própria língua (CAMARGO, 2012).

Desta forma, compreendemos a tradução como abordagem em contextos de formação acadêmica de professores de LE, a partir do entendimento de que esta se constitui em uma atividade que pode se realizar, tendo como objetivo principal, a aprendizagem crítico-reflexiva, atendo-se a aspectos linguísticos e/ou socioculturais.

Abordamos também aspectos da Teoria Sociocultural com o intuito de promover maior entendimento acerca da aprendizagem colaborativa, que concebe o ato de ensinar e aprender na dimensão dialógica, como um processo que acontece por meio das inter-relações que são estabelecidas entre o professor e os aprendizes através das relações socioculturais, das tarefas instrucionais e das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Por fim, argumentamos acerca de construtos teóricos em se baseiam o uso de estratégias de tradução em sala aula de língua estrangeira a partir das orientações de Andrew Chesterman (1997); Pagano; Magalhães; Alves (2014), para os quais, o uso de estratégias se constituem em caminhos que os tradutores-aprendizes percorrem para solucionar um problema tradutório.

1.1 Os primeiros tradutores

Apresentaremos no tópico seguinte um breve histórico da tradução, com base nas premissas de Lanzeti (2007). As características de cada fase serão retomadas ao longo do Capítulo I, estabelecendo contraponto com as teorias contemporâneas da tradução.

Targumim (300 AC) - A tradução literal

De acordo com Lanzeti (2007) os chamados *targumim* foram, provavelmente, as primeiras traduções críticas do mundo, ou seja, traduções para as quais estudos críticos foram compilados, a fim de se estudar a “fidelidade” e a “recepção” do texto traduzido. Os *targumim* se constituíam em traduções feitas para o aramaico dos Escritos Sagrados, do Cânone Judaico (escritos originalmente em hebraico). O ideal tradutório dos tradutores dos *targumim* era ser o mais “fiel” possível ao texto original. Não havia preocupação se o texto de chegada não obedecesse à sintaxe e à pragmática da língua-alvo.

Cícero & Horácio (106-8 AC) - De optimo genere oratorum, Ars Poética

Em seus escritos sobre a interpretação, a oratória e a poética, Cícero e Horácio, foram os primeiros teóricos que distinguiram entre tradução palavra por palavra e tradução sentido por sentido. Seus comentários sobre a prática da tradução influenciaram as gerações de tradução seguintes até o século XX. Esses teóricos rompem com a tradição de “fidelidade” da tradução, preferindo que o texto traduzido soasse natural e fluido. Com isso, o “sentido completo” do texto original, portanto, ficaria em segundo plano.

Tradutores medievais - Monges cristãos

Os tradutores-monges medievais (séc. IX-XIV), precursores das teorias de Cícero e Horácio, foram responsáveis por quase 90% de todas as traduções para e de línguas ocidentais na Europa. Através da tradução para o latim dos Escritos Sagrados Judaicos, conhecida como Vulgata, São Jerônimo permitiu que a dogmática Cristã se estabelecesse no Ocidente, dando vigor ao estabelecimento do poder da Igreja.

Boécio (Séc. IX)

Boécio, um ministro ostrogodo que residia em Roma, no período referente à pós-invasão bárbara, foi o incubido pelas retraduições dos escritos de Aristóteles para o latim a partir do árabe. A maioria dos livros de Aristóteles havia sido perdida no tempo, e traduzidos para o árabe por Ibn Averroes. A tradição aristotélica ocidental (como a introdução feita por Tomás de Aquino de conceitos aristotélicos na dogmática Cristã) só pôde ser continuada devido ao trabalho de Boécio.

Alexander Fraser Tytler (1790)

No final do século XVIII, o jurista inglês Tytler escreve o primeiro ensaio exclusivamente sobre questões tradutórias, no qual elenca os *princípios tradutórios*, firmados em sua experiência como tradutor literário. Os princípios de Tytler são: a tradução deve consistir na transcrição completa das ideias do texto original; o estilo da tradução deve ser o mesmo do texto original; o texto traduzido deve possuir a mesma fluidez do texto original.

Autores-tradutores

A partir do século XV, autores neoclássicos iniciam a tradição literária da Grécia e de Roma para as línguas vernáculas europeias. A partir de suas experiências enquanto tradutores, estes produzem uma série de ensaios, métodos e conselhos para quem deseja traduzir. Devido ao fato de serem respeitados como literatos, esses autores recriam a concepção do ideal tradutório *dos targumim*, pois, para eles, o texto traduzido tem por objetivo ser o mais “fiel” possível ao original. Essas concepções foram preconizadas, principalmente, por Dante, Goethe, Baudelaire, Mallarmé, Nietzsche, Pound, entre outros, começando no período do Renascimento e passando pelo Romantismo (principalmente alemão).

1.2 Teorias pós-modernas da tradução

As teorias pós-modernas da tradução encontram respaldo especialmente nas ideias de teóricos e estudiosos do tema, tais como de Jacques Derrida e Rosemary Arrojo, que discutem conceitos de equivalência entre as línguas e des(constroem) ideias acerca de originalidade; fidelidade da tradução; sentido do texto dado, no próprio texto; tradução literal; tradução técnica/tradução literária, entre outros.

1.2.1 Metáforas da tradução

É comum que nos contextos formais e não formais de ensino de línguas estrangeiras haja um estranhamento acerca de práticas que envolvem o uso de

traduções de texto. Isso se deve ao fato de a tradução já ter sido relacionada apenas à transferência de itens lexicais e estruturas gramaticais, como no ideal tradutório dos tradutores dos *targumim*, cujo objetivo primordial era ser o mais “fiel” possível ao texto original. Não havia preocupação, conforme exposto, se o texto de chegada não obedecesse à sintaxe e à pragmática da língua-alvo.

Esse pensamento certamente colabora para que alguns pensadores e linguistas criem metáforas, algumas delas com conotações pejorativas acerca da tradução, conforme nos conta Milton (1998 p.1-2):

Durante o período de 1550 a 1650 as imagens predominantes são as relativas a se seguirem os passos exatos do autor, ao tradutor como servo ou escravo, e ao trabalho do tradutor como sendo infinitamente inferior ao original - o avesso de uma tapeçaria, a luz da vela comparada à luz do sol.

Após 1650 o *status* do tradutor varia muito e algumas das imagens mais positivas partem dos alemães do fim do século XVIII e do início do século XIX. Neste período o tradutor passa a ser visto como um “esotérico semideus, a estrela da manhã, um profeta, uma espécie de guia para a utopia que outorgará à literatura alemã o mais alto centro de criação artística” (MILTON, 1998 p.3) e com isso proporcionará infinitas possibilidades por meio da incorporação das formas e das ideias das grandes literaturas mundiais.

Neste contexto, a figura do tradutor se reveste de poderio e exaltação, conforme defende Campos (1987, p.57):

[...]aquele que retira o véu e fornece a luz: é a tradução que abre a janela, para deixar a luz entrar, que quebra a casca, a fim de podermos comer a polpa; que abre a cortina, a fim de podermos olhar o lugar mais sagrado; que remove a tampa do poço, a fim de podermos tirar a água.

Por outro lado, nos dois últimos séculos, entre as imagens mais comuns da tradução estão aquelas que referem a alguém desajustado, que impede a luz entrar. Milton (1998) relembra que Heine acreditava que um tradutor tentava empalhar a luz do sol e que Virgínia Woolf, ao ler obras russas gregas em tradução, sentia que estava “usando óculos errados ou que havia uma neblina entre ela e a página” (pág. 55).

Milton (1998, p.56) relata que para José Paulo Paes, o tradutor pode “ter o complexo de judas, e que Robert Frost acredita que a poesia é justamente aquilo que se perde com a tradução”.

Assim, as metáforas acerca da tradução revelam as diversas maneiras através da quais é descrita; no entanto, a maioria delas tem em comum a discussão entre a forma e o conteúdo. Ademais, tais metáforas denotam que o papel da tradução e do tradutor ao longo do tempo esteve no escopo das discussões entre especialistas, linguistas e leitores, o que outorga à tradução condição relevante na aquisição de línguas estrangeiras.

A seguir, trataremos de conceitos e funcionalidades da tradução a partir de ideias contemporâneas, sobretudo daquelas que se dedicam a questões associadas à equivalência entre as línguas; originalidade; fidelidade da tradução; sentido do texto dado, no próprio texto; tradução literal; interculturalidade; transferência linguística, entre outros.

Diferentemente das ideias apresentadas sobre tradução e tradutores que apresentamos nesta breve retomada histórica – ora endeusados, ora demonizados – as perspectivas contemporâneas trazem outro trato, apresentando, sobretudo, as relações dialógicas que se estabelecem no momento da tradução entre obras, autores, leitores e tradutores. É sobre essas questões que discutiremos no próximo tópico.

1.2.2 O que é tradução?

O ato tradutório pode ser compreendido, de acordo com alguns estudos, como componente privilegiado às atividades de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Tais estudos denotam que a tradução constitui um recurso importante para a compreensão do funcionamento da linguagem, por exemplo. Trata-se de um processo privilegiado, que permite, entre outros, a comparação entre língua materna (LM) e língua estrangeira (LE), contribuindo, desta forma, para a formação do aprendiz tanto em termos linguísticos, quanto culturais como nos revelam pesquisas desenvolvidas por Jakobson (1971), Derrida (1972), Paiva (2005), Bruno (2005), Pezzini (2005), Prado (2008), Hatje-Faggion (2011), Hurtado (1988), entre outros.

Ademais, traduzimos conversas no processo de interação, signos verbais e não verbais, dentre outros componentes que nos ajudam a compreender o mundo e o outro. Como a língua varia de acordo com suas manifestações sociais, quando há interpretação e compreensão das mensagens transmitidas, há, destarte, tradução.

Estudos perpetrados por Gorovitz (2001), Oustinoff (2001), Lefevere (2007), Bezerra (2009), Pagano (2014), denotam que, para além do domínio e conhecimento especialmente da língua de chegada, quem traduz deve ter sempre a flexibilidade no momento da transferência linguística, atentando, sobretudo, para possíveis precedentes e invenções de novas soluções que darão significado ao texto na língua de chegada, doravante (LC).

Nesta perspectiva, ao proceder à tradução de um texto, não é lícito considerar a língua como um simples instrumento, como uma operação intransitiva que acontece entre o pensamento e sua expressão, pois não podemos conceber a existência de traduções imparciais ou diáfanos, através das quais o texto original surgiria “idealmente como um espelho, identicamente” (OUSTINOFF, 2011, p. 22).

O ato tradutório também é compreendido como ‘busca de equivalência no texto alvo’ (NIDA, 1964); (CATFORD, 1980), entre outros; ‘reformulação’ (RÓNAL, 1981); ‘transposição’ (THEODOR, 1976).

A tradução, do grego, *traductio*, pode significar passar de um estado para o outro. Dessa forma, promove uma condição de interação, podendo, no entendimento de Gorovitz (2001), ser compreendida como situação de passagem entre culturas e realidades, entre línguas, autores, obras e leitores.

Com isso, à função comunicativa da tradução, juntamente com a linguística, deve ser adicionada a função intercultural. Isso se torna relevante a partir do entendimento de que este ato não pode ser reduzido apenas à busca de equivalentes linguísticos e à transferência irrefletida de itens lexicais e de estruturação morfossintática, mas se trata de um processo de passagem, de comparação entre as duas línguas, sugerindo a consideração do contexto sociocultural e dos cenários em que os dois textos foram produzidos.

No entanto, faz-se mister ponderar que, conforme já exposto no início deste capítulo, a tradução já foi relacionada puramente à letra (tradução literal, pura) como o fez Chateaubriand, ao traduzir **Paraíso Perdido**, de John Milton, em 1836, que em suas observações demonstra resignação em efetuar uma tradução “elegante”, acrescentando imediatamente: “é uma tradução literal na mais forte acepção do termo a que eu empreendi, uma tradução cujo texto uma criança ou um poeta

poderão seguir, linha a linha, palavra a palavra, como um dicionário aberto diante dos nossos olhos” (CHATEAUBRIAND, 1789 apud OUSTINOFF, 1956, p. 48).

Tais assertivas contrariam o pensamento de Campos (1986), quando este advoga que a tradução não se limita apenas a uma simples transposição de uma língua para a outra, mas envolve a bagagem cultural de ambas as línguas, ou seja, o tradutor traduz de uma cultura para a outra num processo de reflexão e comparação entre aspectos culturais presentes no texto fonte e no TC.

A tradução, deste modo, reveste-se de uma operação fundamental de linguagem que colabora com diversas áreas do conhecimento, inclusive no aprendizado de línguas estrangeiras, e, mais primordialmente no conhecimento da própria língua (CAMARGO, 2012).

Apesar de o ato tradutório já ter sido concebido apenas no aspecto da letra, entendemos que tal processo não pode ser restringido a dimensão linguística, pois se assim o fosse, para uma boa tradução seria necessário apenas um bom linguista que tivesse amplo domínio da língua estrangeira e da língua de chegada. A compreensão e o domínio do léxico da língua de partida constitui-se uma condição importante, mas não suficiente, pois para além do domínio linguístico, acrescenta-se à tarefa do tradutor, fazer com que a vida interior do espírito da expressão traduzida corresponda à vida interior do seu original.

Isso significa dizer que o ato tradutório pode estar relacionado ao “espírito”¹, (OUSTINOFF, p.15) ao considerar o entendimento, os valores, as crenças e a cultura dos usuários do texto de chegada, como procedeu Lutero (1512) ao traduzir a Bíblia para a língua alemã.

Não é às palavras da língua materna que devemos perguntar como se deve falar alemão, como fazem esses asnos; mas à mãe em seu lar, às crianças nas ruas, ao homem do povo na praça do mercado que é preciso perguntar, lendo em seus lábios como eles falam, e depois disso que se deve traduzir, porque assim eles compreenderão e se darão conta de que lhes estamos falando em alemão. (LUTERO, 1512, apud OUSTINOFF, 1956, p. 17).

Contudo, é relevante esclarecer que, ao considerar a cultura dos usuários do texto de chegada, na época em que foram traduzidos os textos sagrados para o

¹ “Espírito” faz analogia ao capítulo 3, versículo 2 da Carta de São Paulo ao Coríntios. Michael Oustinoff, no livro Tradução, História, Técnica e Métodos, chama a mensagem que o texto transporta de “Espírito” enquanto que a parte linguística é chamada pelo autor de “Letra”.

alemão, ninguém se aventuraria a modificar a palavra divina, sob pena de ser levado à fogueira, como aconteceu com Étienne Dolet, enforcado e queimado em 1546, em Paris.

Lutero entendia que a “letra mata, mas o espírito vivifica” (2 Coríntios 3,6, Bíblia Sagrada) na mesma medida que entendia que era preciso ser fiel à mensagem transmitida nos textos sagrados, para recriar o espírito do original. Com isso seria necessária uma tradução-interpretação que não renunciasse a si mesma, que não afastasse o intérprete no tempo, nem no espaço, nem na cultura em relação àquilo que se pretendia reinterpretar de forma criativa. Com efeito, “nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém sua unidade e sua integridade aberta, mas se enriquecem mutuamente” (BAKHTIN, 2003, p. 365).

Com isso, o texto traduzido, a obra em movimento, abarcará as condições socioculturais em que foi produzida e para as quais está sendo traduzida, o que pode evitar a ocorrência de traduções artificiais e sujeitas a desvios e enganos linguísticos.

Isso denota que uma boa tradução deve considerar questões léxico-semânticas, de estruturações morfossintáticas mas, sobretudo, o diálogo intercultural no momento de passagem entre as duas línguas por meio de valores que as pessoas transportam. Vista sob esse ângulo,

a tradução é um diálogo de individualidades criadoras de diferentes culturas, isto é, um autêntico diálogo de culturas, no qual o tradutor escarafunha as entranhas do original, ausculta as vozes que o povoam, entranha-se às vezes no quase insondável da linguagem, compenetra-se da vida de suas personagens; em suma, embebe-se do original para poder interpretá-lo em seu conjunto e dar-lhe uma nova vida, vida essa, porém, marcada pela singularidade dos múltiplos modos de ser da língua e da cultura do tradutor, por sua individualidade criadora. (BEZERRA, 2012, p.2)

Sobre isso, concordamos com Katan (2004, p. 1), quando defende o entendimento do papel desempenhado pela cultura no processo de tradução: “a conscientização do papel da cultura é necessária para construção, percepção e tradução da realidade”. Trata-se da reescrita de uma língua em uma cultura e contexto específicos para outra língua em outra cultura e contexto específicos (LEFEVERE, 2007). A reescrita que o ato pressupõe ganha sentido a partir da interatividade sociodiscursiva entre autor, texto e leitor. Isso significa dizer que traduzir é, sobretudo, produzir conhecimento propriamente dito, por meio de

intercâmbio de posturas, individualidades, ideologias, permeadas nos idiomas envolvidos (CAMARGO, 2012).

1.2.3 Unidade de Tradução

Uma Unidade de Tradução (doravante UT) é um segmento do texto de partida, independente de tamanho e forma específicos, para o qual, em um dado momento, se dirige o foco de atenção do tradutor (PEZZINI, 2005 p.34).

A unidade de tradução pode ser considerada como a base cognitiva e o ponto de partida para todo o trabalho processual do tradutor. Suas características peculiares de delimitação e sua mutabilidade contribuem fundamentalmente para que os textos de chegada tenham formas individualizadas e diferenciadas. O foco de atenção e consciência é o fator direcionador e delimitador da unidade de tradução e é através dele que ela se torna momentaneamente perceptível (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2014, p. 38).

1.2.3 Tradução em contextos de formação acadêmica de professores de língua estrangeira

No que se refere ao uso da tradução como ferramenta pedagógica em contextos de formação de professores de línguas estrangeiras, alude-se que esta pode contribuir para a construção de aprendizagens crítico-reflexivas, por permitir o contato com aspectos linguísticos e culturais, conforme já explicitado. Nesta direção, Rodrigues (2000, p. 25-32) discute a tradução como forma de exercício, ou seja, tradução como habilidade a serviço da comparação linguística entre as duas línguas e da construção de conhecimento metalinguístico. O autor salienta que ao fazer exercícios tradutórios, especialmente em trabalho em grupos, de forma dialogada, reflexiva e colaborativa, os aprendizes são oportunizados a refletirem sobre como acontece o próprio aprendizado, comparando constantemente as próprias hipóteses com aquelas levantadas pelos colegas.

Da mesma forma, Peixoto (2016, p 41-42) assevera que:

a colaboração no ensino de línguas é mais do que uma cooperação. Ela pressupõe todo o processo de aprendizagem, e isso pode incluir os educandos que compartilham conhecimentos, alunos que colaboram e ensinam ao professor e, logicamente, também, o professor que ensina aos estudantes. O mais importante é que os educandos se responsabilizem pela criação de um ambiente colaborativo e interacional de trocas de saberes e e criação de responsabilidades, e para se alcançarem os objetivos propostos, é necessário que os aprendizes tenham se auxiliado na busca pelo conhecimento.

Nesse sentido, atividades que envolvem tradução em contextos de formação de professores de língua estrangeira devem ser vistas como práticas que criam ligações, que estabelecem vínculos entre as pessoas, que geram interfaces. Contudo, é preciso ponderar que essa prática de uso tradutório deve ser conduzida de forma que a “letra abarque as particularidades e o diálogo das individualidades criadoras do espírito” (OUSTINOFF, 2001 p.55).

Ademais, a atividade tradutória se revela como um ato cultural e, sobretudo, didático, conforme assegura Peixoto (2016, p. 23):

Vemos que o aprendiz, além de aprender os conhecimentos de uma nova língua, tem a oportunidade também de conhecer a realidade em que se dão as relações sociais, nos variados contextos em que as línguas estrangeiras são faladas. Tais questões resultam da própria experiência de cada um dos envolvidos no processo educativo e da atitude de debruçar-se criticamente sobre o fazer humano, em que pela língua(gem), pode-se desvendar novos processos de indagação e problematização do mundo, face às novas formas de conhecimento e às novas perspectivas de participação.

Apesar de no atual cenário acadêmico ainda existir uma tendência para a tradução literal, tanto que os dicionários impressos ou virtuais são os instrumentos mais utilizados pelos aprendizes para tradução de textos, os Estudos de Tradução têm ganhado nova roupagem e a preocupação especial com os aspectos linguísticos vem sendo substituída por questões de ordem intercultural. Isso acontece a partir do entendimento de que “a tradução não acontece no vácuo, mas em um contínuo; ela não é um ato isolado, mas parte de um processo de transferência intercultural”. (BASSNETT, 1999, p. 21).

Essa perspectiva de trato da tradução em contextos de ensino de língua estrangeira vai ao encontro da abordagem comunicativa de LE, conforme atestam autores como Almeida Filho (2010), entre outros, e sobre a qual discorreremos no tópico seguinte.

1.2.4 Tradução e Abordagem Comunicativa

Para Almeida Filho (2010), ser comunicativo significa, sobretudo, colocar o aluno no centro da aprendizagem, ou seja, preocupar-se mais com o aluno enquanto sujeito e agente no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Implica, portanto, menor ênfase no ensinar e maior força naquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas que têm significado para sua vida e para seu futuro enquanto pessoa.

Desta forma, atividades de tradução realizadas por meio do uso estratégias, em que o estudante é colocado no centro da aprendizagem e instigado a encontrar a forma mais adequada de chegar a um texto de chegada fluído, por meio da comparação e do contraste com a língua estrangeira e materna, por exemplo, e por meio do uso de subsídios que lhe auxiliie na tradução, constitui-se, destarte, em uma atividade comunicativa.

Autores como Lucindo (1997) e Malmkjaer (1998) categorizam a tradução como uma atividade essencialmente comunicativa, que permite vastas formas de uso em sala de aula, especialmente aquelas relacionadas ao aprimoramento da língua materna e da língua estrangeira, nesse caso, o inglês, através da análise contrastiva (HURTADO, 1998), além de aprimorar habilidades de leitura em ambas as línguas.

Neste sentido, o trabalho pedagógico com tradução em cursos de licenciatura que abordamos aqui, pretende colaborar para o desenvolvimento da competência comunicativa a partir da compreensão de tradução como um processo de reexpressão do sentido que as palavras e expressões adquirem no contexto, sentido produzido a partir da convergência entre os elementos linguísticos e extralinguísticos, ou seja, o conhecimento da situação, do tema, dos códigos socioculturais, que intervêm na comunicação (HURTADO, 1998).

Lavaut (1998); Checchia (2002), Fracaro (2002) Ridd (2003); Cervo (2003); Welker (2003), Hargreaves (2004); Terra(2010), por meio de seus estudos, defendem uma abordagem comunicativa (AC) do ensino de LE, focalizando os estudos da tradução e suas implicações na aquisição da língua de chegada. De uma forma geral, esses estudos consideram inadequado o divórcio atual entre a AC e a tradução, a partir da argumentação de que este assunto ainda carece de fundamentos e pesquisas no que se refere “aos apelos feitos para que a citada abordagem do ensino de LE se recuse a utilizar a tradução pedagógica” (TERRA, 2010, p. 13). Desta forma, conforme advoga Ridd (2003, p.102), “a tradução, empregada de forma consciente e criativa, pode enriquecer o ensino nos moldes da AC sem, de maneira nenhuma, contrariar os postulados e a filosofia que a caracterizam”.

Isso significa compreender a aprendizagem conforme as acepções de Nogueira (2009, p. 17), para quem é um processo contínuo e dinâmico que ocorre durante toda a vida do ser humano e é por meio dela que o indivíduo se apropria de algo novo, apreende um novo conhecimento, de modo que esse conhecimento passe a fazer parte dele.

O pensamento de Hurtado (1998) e Nogueira (2009) colabora com as assertivas de Almeida Filho no que tange ao uso da abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras, considerando que ela, da forma como a tratamos neste estudo, é entendida como um meio importante para o desenvolvimento da competência sociodiscursiva dos aprendizes. Além disso, lhes confere condições para o desenvolvimento da autonomia e de bases que permitam a construção de significados para sua vida e para seu futuro enquanto pessoa, reconhecendo quando, como e onde utilizar o conhecimento linguístico adquirido, monitorando os diversos contextos de uso da língua.

É nesta perspectiva que abordamos o uso da tradução como ferramenta de ensino-aprendizagem em contextos de formação de futuros professores de língua inglesa, por compreendermos que se trata de uma atividade que pode ser realizada com a colaboração de parceiros, através de testagem de hipóteses e de negociação de sentido para o texto traduzido. Com isso, os aprendizes podem obter sucesso em situações efetivas de uso da língua, em situações comunicativas, sejam elas via interação oral ou escrita.

Ademais, o professor, quando faz uso da tradução em sala de aula, que pode ser bem diversa numa mesma sala de aula, colabora com o desenvolvimento da competência sociocultural dos alunos, especialmente quando adota atividades tradutórias ‘colaborativas e dialogadas’, (assunto sobre o qual discutiremos adiante), em que é possível explicar que não há apenas uma única ‘tradução correta’ possível, e que os significados que as palavras recebem no texto de chegada (TC) variam de acordo com as vivências socioculturais dos seus interlocutores. Neste sentido, concordamos com Ridd (2003), quando ressalta que nas salas de aula de língua estrangeira o papel do aluno ainda continua passivo, porém, ao oportunizar a discussão autêntica, a tradução recupera a voz silenciada do aprendiz.

Almeida Filho (2010, p.43) também se refere à “representação de temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica”, como postura comunicativa. Assim, o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira a partir do uso da tradução, pode abarcar atividades que permitam a reflexão, a problematização, especialmente através do confronto entre os textos da língua fonte e da língua de chegada por meio da análise comparativa e contrastiva entre as duas línguas.

A partir do entendimento de que o ato de traduzir constitui-se também em diálogos entre outros textos, inclusive aqueles transportados pelos tradutores e pelos leitores das obras traduzidas, trataremos no tópico seguinte de fenômenos intertextuais e interdiscursivos que estão imbricados no ato tradutório.

1.2.5 Tradução: questões de intertextualidade e interdiscursividade

A intertextualidade pode ser concebida como um recurso estilístico que permeia diversos domínios discursivos, especialmente os literários, conforme Bentes, Cavalcante e Koch (2007). Consiste na inserção de um texto dentro de outro e, por se constituir em “memória social de uma coletividade ou da memória discursiva” (Ibid., p. 17), trata-se de um elemento cultural.

O sentido de intertextualidade com o qual lidamos neste estudo é numa perspectiva semiótica, concebida por Julia Kristeva (1978), que considera todo texto como uma citação do texto cultural, no sentido defendido por Barthes (1987, p. 51), “uma citação sem aspas”.

Para Kristeva (1978) a subjetividade é construída no ato da leitura, vista enquanto processo semiótico. Assim, o sujeito se torna ‘efeito de sentido’ do processo de trabalho semiótico. Visto dessa forma, nenhum texto é original, pois é resultado de outros textos. Considerando que tudo já foi dito, que nada é completamente original, o discurso nada mais é do que é uma bricolagem de excertos do discurso do outro com novas interpretações e perspectivas.

Assim, um texto traduzido é um recorte significativo feito num processo contínuo de semiose intercultural, que carrega os interdiscursos e as intersubjetividades dos sujeitos que com ele se relaciona num processo dinâmico e, sobretudo, dialógico.

Neste sentido, pretende-se tratar não das tipologias de relações intertextuais, mas de um conceito semiótico da intertextualidade como "um tipo de relação que se materializa somente através da interação semiótica". (HATIM; MASON 1990, p. 133). Esse modelo reconhece a tradução numa perspectiva de intertextos. Tal perspectiva consiste na identificação de um pré-texto inserido no texto fonte (ST) por meio de fenômenos intertextuais e, em seguida, por uma análise do pré-texto com base nas suas características, encontradas no texto traduzido (NOWINSKA, 2008).

Desta forma, aludimos que todo texto traduzido apresenta marcas de intertextualidade, tanto por parte do tradutor quanto do leitor da obra traduzida. Ambos identificam sinais de pré-textos na língua de chegada e na língua fonte no processo de tradução/leitura/compreensão da obra.

Para Hatim e Mason (1990, p.133), os sinais intertextuais são elementos "tangíveis" dentro do texto. Eles podem ser identificados por meio de palavras, frases, sentenças ou textos, entre outros, mas não são, necessariamente, a própria referência intertextual. Estes fenômenos se constituem em sinais que têm a função de ponto crucial (*crucial pointers*), (HATIM; MASON, 1990, p.133), ou seja, elementos textuais que iniciam o ato do processamento semiótico que, por sua vez, leva o leitor (tradutor ou leitor da obra traduzida) a identificar um intertexto (NOWINSKA, 2008).

Em outras palavras, a atividade tradutória carrega a atribuição de mediadora entre texto e leitor e esta mediação passa pelo reconhecimento da rede intertextual proposta pelo tradutor/autor na escrita do seu texto e do leitor do texto traduzido. Quando identifica e busca reproduzir as marcas intertextuais do original, o tradutor possibilita ao leitor o acesso não apenas ao mesmo texto, mas a outros que, de alguma maneira, estão inscritos naquele, proporcionando ao leitor uma maior abertura para a cultura fonte (FREITAS, 2008).

Corroborando, neste sentido, o pensamento de Eco (2004, p. 23), quando argumenta que o receptor ocupa um lugar privilegiado, já que a cada contato com a obra produz "uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original".

Traduzindo, é o tradutor e, da mesma forma, o receptor, que, por meio de suas vivências, de suas culturas, de suas leituras, percebem e reproduzem as marcas intertextuais e interdiscursivas presentes na obra em movimento que se

apresentam de forma explícita (palavras, frases, marcas discursivas etc.) ou implícitas, elucidadas através de suas experiências socioculturais.

Ainda sobre a incompletude dos textos, Eco (2004) declara que todo texto é uma máquina preguiçosa solicitando ao leitor que contribua com o seu trabalho. Significa que o leitor tem papel crucial na atribuição de sentidos ao texto lido. Nesta perspectiva, ousaríamos dizer que no processo tradutório acontece a “morte do autor” quando se dá “nascimento do leitor” Eco (2004, p. 13). Esse leitor que, conforme já explicitado, se apresenta no papel do tradutor ou do receptor da obra traduzida.

Ponderamos, no entanto, que as interpretações/traduições textuais, para conseguirem êxito, devem ser averiguáveis, considerando o texto e o que ele propõe. Em outras palavras, os interesses, as ideologias, as perspectivas do leitor/tradutor, se apresentam naturalmente na obra lida/traduzida, entretanto não devem se sobrepor ao que a obra permite inferir, caso contrário teríamos o que Peirce (2003, p. 121) nomeou de “deboche do pensamento”, ou seja, um uso que não intenciona compreender a textualidade da forma como ela se propõe, mas promover um jogo de imaginação.

O texto, conforme Barthes (2004, p. 4), “é um tecido de citações, soldas dos mil focos da cultura”. Depreende-se, com isso, que estamos sempre nos valendo de outros textos para construção dos nossos, associando-lhes mais ideias e conferindo-lhes novos valores e novos sentidos.

O ato tradutório, neste sentido, se constitui na produção real de um novo texto com autoria própria (do tradutor) e que, por sua vez, ganha novas acepções, novas tessituras e novos sentidos quando lido na língua de chegada. Essa obra em movimento abarca os interdiscursos e os intertextos presentes na cultura do texto fonte e do texto de chegada. Assim, a “intertextualidade diz respeito a um item indispensável para efetivação da comunicação” (SANTOS, 2009 p. 53).

Hatim e Mason (1990) defendem que uma remissão intertextual é composta por um processo, no qual um signo transita de um sistema ao outro, e para se tornar uma forma de comunicação efetiva precisa ser reconhecida socialmente. É neste “transitar” (ênfase nossa) que os signos, de acordo com os referidos autores, ganham nova significação na medida em que lhes são atribuídos valores.

Assim, a intertextualidade no processo tradutório não está no intertexto em si, mas nos valores provenientes do ambiente (cultura fonte, tradutor, cultura de chegada), no qual os signos estão sendo acomodados e na capacidade do leitor de compreendê-la. Neste sentido, pode-se inferir que um texto traduzido pode adquirir uma nova significação dentro de um contexto de chegada, diferente daquela oriunda de sua fonte, pois vai variar de acordo com cada sala de aula, dos alunos presentes com sua bagagem e repertório individual.

Entendemos, desta forma, que traduzir é, essencialmente um ato de leitura, e neste ato, um leitor reconhece os precursores de um dado autor. Sendo concebida como leitura, a tradução se reveste de função relevante no ensino de línguas a partir do entendimento de que tanto leitura quanto tradução se constituem em atividades produtoras de significados. É sobre estas relações que discorreremos no tópico seguinte.

1.2.6 Sobre traduções e tradutores

No tocante ao ensino de línguas, a tradução assume papel importante, visto que o intercâmbio de experiências de diferentes idiomas permite ao aluno perceber a língua como a representação de aspectos socioculturais de uma sociedade. Lidar com a tradução significa ocupar-se com a linguagem, que não pode ser reduzida às regras linguísticas idealizadas, austeras e precisas (PEIXOTO, 2016).

Os textos de forma geral, ao serem atualizados pela leitura, geram sentidos diferenciados e obedecem, na opinião de Costa (1996 p. 32), “dois vetores, cujas tensões agem em sentidos opostos, ainda que coexistentes e concomitantes, e cujas marcas são detectáveis pelo leitor”. Desta forma, existem textos com aspectos conceituais, ou seja, sua função substancial é prover informações, noticiar um fato, organizar uma argumentação. Entretanto, o mais importante é que o leitor tenha acesso da forma mais homogênea e clara possível à informação, ao fato noticiado, à argumentação e que seja capaz de fazer uso crítico e autônomo desses conhecimentos em diferentes situações de uso da linguagem.

Da mesma forma, a tradução de textos, se constitui numa prática que vai além da transposição dos sentidos de um texto, pois atravessa, sobretudo, a significância deste mesmo texto, ou seja,

busca-se uma retextualização na língua-cultura de chegada que seja homóloga ao texto de partida, não tanto em seus elementos conceituais e de referência, mas nas tensões produtivas geradas pelo jogo de significantes disponíveis na língua de chegada. (COSTA, 1996, p.14).

Neste processo de busca de significância no texto de chegada, o leitor do texto traduzido depara-se inevitavelmente com as marcas impressas pelo sujeito/tradutor, que não traduz um texto de forma passiva, mas imprime-lhe as marcas do seu inconsciente, dos sentidos que costuma atribuir às coisas e, sobretudo, da sua inserção histórica e sociocultural e pela materialização linguística registrada.

Significa dizer que no processo de tradução (que envolve sujeito/autor, sujeito/tradutor, objeto/obra e sujeito/leitor) a função da leitura transcende a busca de sentidos e de informações apenas do texto (original ou traduzido), mas do contexto da obra na língua e, sobretudo, do sujeito/tradutor e do sujeito/leitor, pois “quem escreve se escreve, quem traduz, traduz o texto original, mas também se traduz”. (ARROJO, 1996, p.15) e quem lê uma obra traduzida, repito, imprime-lhe as marcas do seu inconsciente, dos sentidos que costuma atribuir às coisas, das suas inserções históricas e socioculturais, ou seja, pelo repertório individual de cada leitor e pelos seus objetivos de leituras.

Num sentido amplo, a tradução/leitura é um processo semiótico, interligado às mundivivências de leitores/interpretantes que Pierce (2003) caracterizou como uma “série infinita” (*inifinite series*), enquanto Eco (2005) reestruturou no terreno dos encadeamentos culturais como semiose “ilimitada”.

Ao passo em que concebemos tradução e leitura como práticas que não podem envolver a retomada pura de significados presentes e armazenados em textos fechados, admitimos que o ensino de tradução não poderá ser muito diferente do ensino de leitura ou da produção de textos. Lidar com tradução, assim como lidar com leitura e com escrita, “significa lidar com produção de significados que serão aceitos como legítimos e adequados por aqueles que constituem a comunidade intercultural na qual pretendem atuar o tradutor, o leitor, o escritor” (ARROJO, 1996 p.15).

Visto desta forma, o trabalho com tradução em sala de aula de língua estrangeira pressupõe conscientizar o aprendiz do papel essencialmente autoral que

exercerá ao traduzir qualquer texto, por mais simples e despretensioso que seja. Em outras palavras, o trabalho pedagógico com tradução implica auxiliar os estudantes na compreensão de que “sua visão de mundo necessariamente determina suas leituras” (ARROJO, 1996, p. 96) e, com isso, as traduções que faz.

Desta forma, espera-se que o estudante de língua estrangeira, que se vale da tradução para aprimoramento das habilidades na língua que está aprendendo, compreenda que quanto mais enriquecida e aberta for sua visão de mundo e suas relações sócio e interculturais, maior será o repertório a partir do qual poderá produzir leituras e traduções.

Neste sentido, abordamos no próximo tópico, questões inerentes ao trabalho colaborativo em sala de aula de LE, a partir da concepção de que o conhecimento é construído socialmente, em um processo de interação entre pessoas e não pela transferência de informações do professor para o aluno (TORRES, 2004).

1.3 Processos de tradução em contextos de aprendizagem colaborativa no ensino-aprendizagem de LE

A aprendizagem colaborativa, de acordo com as acepções de vários autores, dentre os quais destacam-se Sabota, Swain (2000), Sabota (2002; 2012), Lantolf (2000), Freitas (2003), Torres (2004), Irala (2005), Behrens (2008), Figueiredo (2012), constitui-se em uma abordagem de ensino que carrega o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo ao pensamento crítico, ao aprimoramento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas. Ademais, promove o desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem.

Essas formas de ensinar e aprender, de acordo com os estudiosos supramencionados, auxiliam os aprendizes a se tornarem mais responsáveis pela própria aprendizagem, conduzindo-os na assimilação de conceitos e na construção de conhecimentos de forma mais reflexiva, autônoma e consciente.

Essa conscientização envolve um redimensionamento do conceito de aprender, o qual passa a demandar que o aprendiz se torne mais seguro para eleger o caminho mais adequado, para selecionar e gerenciar as ações que melhor respondam a seus interesses e necessidades e, sobretudo, buscar mecanismos de

apreensão e utilização de conhecimentos que sejam compatíveis com o seu estilo individual de aprendizagem.

A proposta de aprendizagem na perspectiva colaborativa traz, de forma intrínseca, concepções de ensino, de aprendizagem e da natureza do conhecimento. Na aprendizagem colaborativa a aprendizagem se dá pela interação entre os sujeitos. Neste sentido, o processo ensino-aprendizagem não se restringe à figura do professor, visto antes como o único detentor do conhecimento, mas o aluno exerce nele papel fundamental. A função do professor é de proporcionar contextos, ambientes e situações adequados para que o aluno possa aprimorar suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo, na interação com o outro (TORRES, 2004).

Deste modo, rejeita, sobremaneira, a metodologia de transferência do conhecimento, que coloca o aluno como sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem. Em oposição à abordagem tradicional de ensino, que ainda permanece enraizada em alguns contextos de ensino de línguas estrangeiras, a proposta de aprendizagem colaborativa reconhece e valoriza os conhecimentos prévios dos aprendizes, suas experiências e suas inserções socioculturais.

Neste sentido, é exemplar o pensamento de Torres (2004) quando defende que na esteira do ensino de línguas estrangeiras numa perspectiva colaborativa, a aprendizagem ocorre por meio da interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta e mediada pelo professor.

De acordo com a teoria em questão, a percepção que temos sobre o mundo não se realiza de modo imediatista e a compreensão das relações que acontecem em nosso meio social acontecem a partir de instrumentos psicológicos que nos permitem conceber o mundo, as pessoas e a nós mesmos (SABOTA, 2008).

A forma como Sabota (2008) compreende a Teoria Sociocultural corrobora as assertivas de Barros e Cavalcante (1999), para os quais o aprendiz é parte de um grupo social e deve ser oportunizado a questionar, desvelar e compreender o mundo a partir de interações que se estabelecem com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserido. Neste contexto, o trabalho do professor é de mediar e

favorecer a convivência social, estimulando a troca de informações em busca da construção de um conhecimento coletivo e compartilhado.

A fundamentação teórica que a aprendizagem colaborativa apreende, encontra respaldo na Teoria Sociocultural empreendida por Vygotsky (1978) nos anos que sucederam a Revolução Russa. Trataremos da referida teoria no item seguinte.

1.3.1 Teoria sociocultural e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

A ode à interação e valorização das diferenças no processo ensino-aprendizagem é antiga e, conforme já mencionamos, encontra respaldo teórico na Teoria Sociocultural empreendida por um dos maiores contribuidores para a Psicologia e a Educação, o soviético Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1924). A Teoria Sociocultural ou sociointeracionismo consiste na forma primeira com que se compreendeu a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e encontra-se na base da criação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Sua matriz epistemológica baseia-se no materialismo histórico e dialético, na medida em que considera que, ao produzir o meio em que vive, o homem se produz; ou seja, o homem é determinado historicamente, contudo é, ao mesmo tempo, determinante da história (ZANELLA, 1994). Nesta acepção, Vygotsky considera que o desenvolvimento e a aprendizagem inter-relacionam-se desde o nascimento, ou seja, a construção do sujeito é um movimento que acontece de forma dialética entre desenvolvimento e aprendizagem.

Ao analisar a Teoria Sociocultural (Vygotsky, 1978), Lantolf (2000) menciona que o conceito mais importante que este construto teórico sustenta é aquele que defende que a mente humana é mediada, ou seja, “fazemos uso de ferramentas simbólicas” (TRINTA, 2009, p.151), sendo a mais importante delas a linguagem, de forma que mediamos e controlamos nosso relacionamento conosco e com aqueles que nos cercam.

Vygotsky lida com o conceito de funções mentais superiores, construídas ao longo do processo socio-histórico humano, em sua relação com o mundo. Tais funções são nomeadas como: atenção voluntária, memória intencional, planejamento, pensamento lógico, solução de problemas, aprendizagem e avaliação

da eficácia desses processos. Na acepção de Vygotsky (1978) estas funções apresentam-se duas vezes durante o desenvolvimento do indivíduo: inicialmente, em um nível sociointerpersonal: quando nos são apresentadas situações novas, interagindo com o ambiente e as pessoas que nos cercam; e, em um segundo momento, de maneira intrapessoal, ao internalizarmos o que foi apreendido/compreendido.

A transferência do que nos é apresentado, do nível interpessoal para o intrapessoal, acontece dentro da ZDP (Vygotsky, 1978), conceito de substancial relevância para as práticas diárias de ensino, pois considera o desenvolvimento cognitivo dos alunos como um todo, atentando-se, ao mesmo tempo, com o que já foi internalizado e, também, com aquilo que está por vir, em processo de amadurecimento. (TRINTA, 2009).

Para Vygostky,

A ZDP define as funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã, mas estão ainda em estado embrionário. Tais funções podem ser chamadas de botões ou flores de desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. O nível real de desenvolvimento caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, ao passo que a ZDP caracteriza-o de maneira futura, o que está por vir. A ZDP nos permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado de desenvolvimento dinâmico, mostrando-nos não somente o que já foi alcançado, mas o que está, também, em processo de amadurecimento. (VYGOTSKY 1978, p. 86)

Depreende-se, com isso, que a ZDP se constitui em uma ferramenta essencial que nos possibilita compreender as potencialidades dos indivíduos, o que está em processo de amadurecimento. Se bem trabalhada, torna-se um meio viável para encorajar o pensamento crítico, conduzindo o aprendiz a ações problematizadoras e transformadoras em que comunicação, razão e autorreflexão se concatenam, ou seja, os aprendizes são capazes de usar suas habilidades metacognitivas para autorreflexão sobre o próprio aprendizado (STANDISH, 2005; THADPHOOTHON, 2005).

Portanto, como a aprendizagem ocorre por intermédio de um “processo de integração” (LEFFA, 1996; SABOTA, 2002), os aprendizes se apossarão do conhecimento necessário para a solução de seus problemas através da qualidade da interação instituída entre seus pares. Esse processo pode ser aprimorado pelo professor por meio da promoção de mediações adequadas.

Pesquisadores como Connery (1988), Lantolf (2000) e Wells (1999) asseguram que a ZDP representa uma força motriz para a aprendizagem que é obtida por meio do envolvimento entre seus participantes no momento em que eles se dedicam a uma atividade específica de modo colaborativo. Tal envolvimento, que demanda harmonia e reciprocidade de ações, contribui para que todos sejam capazes de aprender, desde que lhes sejam oportunizadas construções mútuas. Tais premissas são sustentadas também por Figueiredo (2006) e Coelho (1992) quando advogam que é através da interação que os estudantes dão e recebem ideias promovendo, assim, uma assistência mútua para que o resultado da atividade seja obtido de forma exitosa.

Afere-se, com esse pensamento, que o ato de ensinar e aprender é, sobretudo, dialógico, visto como um processo que acontece por meio das inter-relações que são estabelecidas entre o professor e os aprendizes através das relações socioculturais, das tarefas instrucionais e das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Tais interações podem ocorrer por meio do uso de estratégias que professores e estudantes utilizam para solucionar problemas que surgem no processo ensino-aprendizagem de línguas, conforme trataremos no tópico seguinte.

1.3.2 Estratégias de Tradução no ensino de LE

O ato de traduzir se constitui numa tarefa de coordenadas múltiplas, em constante mutação. Isso reafirma a necessidade de se trabalhar este processo considerando as características peculiares de aprendizagem dos tradutores-aprendizes, assim como seus mecanismos de operação cognitiva. Desta forma, enfatizamos a relevância da utilização e da observação das estratégias de tradução que os aprendizes utilizam neste processo, a partir do entendimento que estudantes bem-sucedidos conhecem os potenciais benefícios associados ao uso de certas estratégias (SANTOS, 2012). Isso ocorre porque, conforme Chamot (2005 p.116), os “tradutores-aprendizes não utilizam determinada estratégia ‘num vácuo’, mas optam pela sua aplicação com base em condições contextuais de uso da língua e em suas preferências e experiências” .

Alguns estudiosos definem estratégias como técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir a informação (DEMBO, 1994). Da mesma forma, apontam Nisbett, Schucksmith e Dansereau (1987, *apud* Pozo, 1996), as estratégias de aprendizagem são vistas como sequências de procedimentos ou atividades adotadas com o objetivo de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação. Da Silva e Sá (1997) tratam do conceito de estratégia em um nível mais específico quando advogam que as estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa.

O construto teórico que abarca os conceitos de estratégia dos autores supracitados é o da Psicologia Cognitiva, baseada na Teoria do Processamento de Informação, que ressalta a relevância da adoção de práticas pedagógicas que considerem o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas (BORUCHOVITCH, 2004; DEMBO, 2000; HACKER, 1998; HONG; O'NEIL, 2001; POZO, 1996; SYMONS; SNYDER; CARIGLIA-BULL; PRESSLEY, 1989; WOOLFOLK, 2000).

As estratégias cognitivas se constituem em meios eficazes para obter e utilizar informações, conforme assegura Dembo (1994) e se referem a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada de forma eficaz. Entretanto, o tipo de estratégia que nos interessa neste estudo são as metacognitivas, que podem ser definidas como procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento na resolução de um problema na aprendizagem.

As estratégias metacognitivas implicam que o aprendiz estabeleça posturas reflexivas e conscientes acerca do quanto ele está sendo capaz de absorver um determinado conhecimento e, a partir daí, passe a monitorar seu comportamento, caso depare com algum impedimento neste processo. Essa atitude envolve autoquestionamento para investigar se houve compreensão acerca do que está sendo ensinado, estabelecimento de metas e acompanhamento do progresso em direção ao cumprimento das metas, incluindo modificação das estratégias utilizadas, se necessário.

Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 33), ao tratar do aspecto metacognitivo da aprendizagem, destacam que o “o uso de

estratégias metacognitivas colabora para que os alunos possam controlar a aprendizagem e, com isso, obter mais sucesso neste processo.”

No tocante ao trabalho pedagógico com tradução em contextos de ensino de LE, nos orientamos, primeiramente, pelo conceito estabelecido pelo estudioso Andrew Chesterman, para quem “estratégia é um processo que oferece uma solução para um problema de tradução através de manipulação textual explícita”. (CHESTERMAN,1997, p. 68).

Löscher (1990, apud Chesterman,1997, p.91) define estratégia como “um procedimento potencialmente consciente para a solução de um problema que um indivíduo enfrenta ao traduzir um segmento de texto de uma língua para outra”

Neste sentido, a ideia de conduzir os estudantes a desenvolver estratégias de tradução (doravante ET) no processo ensino-aprendizagem de LE está imbuída do espírito de conscientizá-lo da complexidade do ato tradutório e da necessidade de monitorar suas ações a fim de analisar e adotar práticas reflexivas acerca das decisões tomadas ao longo desse processo.

Para Pagano, Alves e Magalhães (2014), a conscientização desse tradutor envolve um redimensionamento do conceito de aprender, que passa a exigir que o aprendiz de línguas estrangeiras se torne diretamente responsável pelo seu próprio aprendizado. Dito de outra forma, o que se espera é que o tradutor-aprendiz² se torne autônomo para optar pelo caminho mais adequado, para selecionar e gerenciar as ações que efetivamente colaborem e respondam aos seus interesses e necessidade e, sobretudo, para buscar formas de aquisição e de utilização do conhecimento, acordados com o seu estilo individual de aprendizagem.

Santos (2012) caracteriza estratégias como ações encaminhadas por um indivíduo a fim de atingir um objetivo no seu uso e/ou aprendizagem de uma língua estrangeira e pondera que, inicialmente, as estratégias são ativadas consciente e intencionalmente, mas ao longo do tempo e através da prática de uso, muitas delas passam a ser automáticas e inconscientes.

Pagano, Alves e Magalhaes (2014) e Santos (2012) nos lembram que as tendências atuais passaram a se referir às estratégias como (*learner strategies*) e

² Utilizamos o termo “tradutor-aprendiz” para referir àqueles que utilizam a tradução para aprimoramento das habilidades em LE.

não apenas como (*learning strategies*). A segunda nomenclatura coloca na aprendizagem o foco de aplicação das estratégias, o que seria adequado, mas limitador. As estratégias atuam não apenas no âmbito da aprendizagem dessa língua, mas também no âmbito do uso, e nos dois âmbitos ao mesmo tempo.

Por outro lado, “o termo *learner strategy* dá conta dessa amplitude, e mais: coloca o aprendiz no centro e controle do uso das estratégias, fazendo com ele seja agente de suas decisões estratégicas”. (SANTOS, 2012 p. 18).

Deste modo, a adoção de uma determinada ET faz parte de um comportamento estratégico adotado pelo tradutor-aprendiz quando este se depara com um problema de compreensão na interação com o texto na língua-alvo. De modo específico, as ETs parecem ser parte integrante da competência estratégica do aprendiz que, por sua vez, integra a competência comunicativa, conforme já mencionamos neste texto.

Isso decorre do fato de que o processo tradutório envolve escolhas de elementos linguísticos e culturais na língua do texto de chegada que têm equivalência com o significado do texto de partida. Isso faz com que estas escolhas colaborem com o sentido pretendido pelo tradutor-aprendiz. Durante o processo de tradução, o/a tradutor/a, mesmo que de forma inconsciente, faz uso de estratégias para sanar as dificuldades no percurso tradutório e chegar a uma tradução almejada no texto de partida.

Ademais, vale elucidar que durante o processo de leitura, interpretação ou recriação de um determinado texto, surgem dúvidas e questionamentos que normalmente vão sendo elucidados com base no nosso conhecimento prévio, linguístico e cultural e em informações que buscamos externamente ao texto, por meio de pesquisas em textos paralelos, por exemplo.

Enquanto Chesterman (1997) institui uma taxonomia de estratégias de tradução divididas em três categorias: morfossintáticas, semânticas e pragmáticas, Pagano, Alves e Magalhães (2014, p. 27) apresentam algumas estratégias de tradução que considera relevantes ao exercício dessa atividade, quais sejam:

a segmentação do texto em unidades de tradução que reflitam adequadamente a compreensão do mesmo; a busca, em fontes externas ao tradutor, de informações e conhecimentos essenciais ao entendimento do texto; a utilização das habilidades de inferência e associação a partir dos conhecimentos que o tradutor já possui como parte de seu conhecimento de

mundo e bagagem cultural; o reconhecimento de aspectos macrotextuais, tais como o gênero discursivo de um texto e os padrões retóricos dominantes nele; análise dos componentes microtextuais e sua adequada compreensão.

As estratégias supramencionadas oferecem um modelo de estruturação das etapas do processo tradutório, que colabora para visualização e compreensão dos caminhos percorridos e dos tipos de decisões tomadas pelo tradutor-aprendiz no percurso tradutório.

Pagano, Alves e Magalhães (2014) nos lembram que todas essas ações que realizamos, muitas delas de forma automática, semiconscente, enquanto que outras, a partir de decisões cuidadosamente tomadas, são meios de resolução de problemas, que chamamos de estratégias. Os referidos autores, em consonância com o pensamento de Chesterman (1997), cita-o, para se referir a estratégias como formas eficientes, apropriadas e econômicas de resolver um determinado problema.

A relevância do uso de estratégias em atividades tradutórias em contextos formais de ensino de língua estrangeira está atrelada ao fato de que estas instrumentalizam os tradutores-aprendizes para saber decidir, implementar e avaliar os mecanismos de aprendizagem apropriados em diferentes contextos de tradução/compreensão textual.

Estes objetivos estão em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) e seu foco no aprimoramento do educando como ser humano, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, a preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (art.35).

Nesta perspectiva, Santos (2012) assevera que para participar em situações de usos linguísticos discursivos de forma plena não basta “saber sobre” determinado aspecto relativo a esses usos: é necessário, sobretudo, estar apto a tomar decisões fundamentais sobre escolhas disponíveis e as consequências dessas escolhas ao fazer usos de linguagens na sociedade em que estamos inseridos. Posto em outros termos, o trabalho com estratégias tradutórias pode colaborar para ensinar os alunos/leitores/ tradutores/escritores a se tornarem competentes e autônomos no aprendizado de língua estrangeira.

1.4 Estratégias de tradução de acordo com Andrew Chesterman

O termo 'estratégia' tem incorporado sentidos diferentes em psicologia, sociologia, linguística e teoria da tradução aplicada. Diferentes tipos de distinções foram feitas entre estratégias: táticas, planos, métodos, regras, processos, procedimentos e princípios (LÖRSCHER, 1991).

O'Malley e Chamot (1990) *apud* por Chesterman (1997, p. 85) atestam que

Na linguística aplicada, há estudos sobre estratégias de aprendizagem de línguas e sobre estratégias de comunicação em que as estratégias de aprendizagem de línguas são entendidas como sendo típicas de bons aprendizes de línguas: elas incluem estratégias metacognitivas, cognitivas e sociais, tais como auto-monitoramento, auto-discussão, testes de inferência, cooperação entendidas como sendo típicas de bons aprendizes de línguas: elas incluem estratégias metacognitivas, cognitivas e sociais, tais como auto-monitoramento, auto-discussão, testes de inferência, cooperação.

Apesar de estratégias serem concebidas como metacognitivas, cognitivas, sociais, dentre outras (SANTOS, 2012), conforme já explicitado no tópico anterior, este estudo se restringirá ao trato das estratégias metacognitivas, ou seja, aquelas que colaboram para a visualização e compreensão dos caminhos percorridos e dos tipos de decisões tomadas pelo tradutor-aprendiz no percurso tradutório.

Essas decisões implicam, sobretudo, na autorreflexão acerca dos caminhos percorridos durante o ato tradutório, dos significados atribuídos ao texto na língua de chegada, visto como flexíveis, plásticos, com certa incompletude e ganhará o sentido final a partir 'das leituras' feitas na cultura de chegada.

Essa incompletude do texto deve ser interpretada a partir do entendimento da existência dos vários discursos que permeiam a obra desde seu (co) original, a manipulação feita pelo tradutor/leitor e as interferências interdiscursivas realizadas pelo leitor da obra (semi) traduzida. É nesta direção que Eco (2004) trata das oscilações e instabilidade do processo tradutório:

³ Within applied linguistics, there have been studies on language learning strategies and on communication strategies. Language learning strategies are understood as being typical of good language learners: they include metacognitive, cognitive and social strategies such as self-monitoring, self-talk, inference-testing, co-operation etc.

Trinta anos atrás (...) eu me preocupava em definir uma espécie de oscilação ou de equilíbrio instável entre iniciativa do intérprete e fidelidade à obra. No correr desses trinta anos, a balança pendeu excessivamente para o lado da iniciativa do intérprete. O problema agora não é fazê-la pender para o lado oposto e, sim, sublinhar uma vez mais a ineliminabilidade da oscilação. (ECO, 2004, p.22)

Apreende-se, deste modo, que, o receptor ocupa um lugar privilegiado na construção de significados na obra traduzida, considerando que a cada fruição o intérprete produz “uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original” (ECO, 2004 p. 24).

É nesta mesma direção que Chesterman (1997) assinala que no processo de tradução os significados não são mais vistos de acordo com uma visão tradicional e convencional, como sendo algo objetivo, estável, que existe de forma desvinculada de um determinado contexto. Os significados em contextos tradutórios se revestem de mutabilidades, apresentam deslizos, nunca são originais; são sempre relativos. Esta afirmação ilumina a visão da tradução que se pretende lançar aqui – uma visão funcional, descritiva, que transcende a questão da estrutura, significado e propósitos imediatos do texto original, sem foco em estruturas linguísticas.

Esta obra aberta é entendida como um meio “entre a abstrata categoria da metodologia científica e a matéria viva de nossa sensibilidade; quase como uma espécie de esquema transcendental que nos permite compreender novos aspectos do mundo” (ECO, 2005, p. 158). A dialética entre a abertura da obra para a liberdade interpretativa do leitor e a estruturação do texto como “organismo” que estimula e regula sua fruição é o que embasa o nosso estudo, no sentido de que a oscilação de discursos que permeiam o texto traduzido, configura-o como obra aberta a novos significados construídos social, cultural e historicamente pelos seus interlocutores.

No que tange ao uso de estratégias, Chesterman (1997) cita O'Malley e Chamot (1990) para defender que as estratégias de comunicação são formas de resolver problemas de comunicação: as duas classes principais são as estratégias de redução (visam alterar ou reduzir a mensagem do texto original), estratégias de realização (tentativas de preservar a mensagem, mas mudam os meios, como a utilização de paráfrase, aproximação, reestruturação, mímica etc.) No entanto, ambas as áreas de pesquisa são relevantes para a teoria da tradução, considerando que tradutores são, neste contexto, pessoas que se dedicam a resolver

determinados tipos de problemas de comunicação e, em ambos os casos, existem tipos específicos de problemas a serem solucionados.

Ademais, as estratégias geralmente são utilizadas de acordo com os problemas encontrados pelo tradutor que surgem durante o processo tradutório e, por conseguinte, o propósito de traduzir textos também pode orientar as estratégias que serão utilizadas para que os objetivos propostos sejam alcançados no texto traduzido.

Assim, no entendimento de Chesterman, quem faz uso de estratégias de tradução normalmente concebe o ato tradutório como um processo, faz manipulação textual, entende que o processo é orientado por um objetivo (*goal-oriented*), é potencialmente consciente e faz uso da intersubjetividade, conforme discussão no próximo tópico.

1.4.1 Estratégias de tradução como processo

Para Chesterman (1997), estratégias são formas pelas quais os tradutores procuram reagir às normas para tentar se adequar a elas. Significa que não é necessariamente importante alcançar a equivalência máxima, mas simplesmente chegar à melhor versão almejada, ou seja, o que é considerado como a tradução otimizada.

Posta nestes termos, Chesterman (1987), assim como Jakobson (1982) e Catford (1970), coloca a noção de 'equivalência' em segundo plano, considerando que os referidos autores defendem que equivalência absoluta não existe, portanto toda experiência cognoscitiva pode ser transposta para qualquer língua, pois esta se constitui como elemento de comunicação, e, tais recursos cognoscitivos podem ser adotados para superar as barreiras colocadas pela organização estrutural peculiar da cada sistema.

Neste sentido, a missão do tradutor será levar o conteúdo do texto-fonte ao do texto traduzido de maneira que alcance a melhor versão na obra traduzida. Catford (1970) parte do conceito de equivalência textual contrapondo-o ao de correspondência formal, quando argumenta em favor da existência de um sistema semântico fechado em cada língua frente aos demais sistemas linguísticos e que só em casos excepcionais poderia ser falado de correspondência formal.

Além disso, não obstante a ambiguidade nas construções acerca do termo 'equivalência' em modelos ou teorias em que ele figura, dadas vertentes dos Estudos da Tradução, como a Desconstrução (DERRIDA, 1978) e o Funcionalismo (NORD, 1988), são categóricos ao afirmar a impossibilidade de haver equivalência em tradução.

Destarte, a defesa da adoção de estratégias no processo tradutório não está atrelada à busca de uma equivalência total, mas, sobretudo de colocá-las no conceito mais amplo da teoria da ação, identificada em primeiro lugar como processo, no ato tradutório, conforme assevera Chesterman (1997, p. 86):

Uma estratégia é aqui entendida primeiramente como uma maneira planeada de fazer algo. Falar de estratégias de tradução é olhar a tradução como uma ação, colocá-la no contexto mais amplo da teoria da ação. Isto é exatamente o que vários estudiosos vêm fazendo na última década, particularmente aqueles relacionados com o que eu chamei de fase de comunicação da teoria da tradução⁴.

1.4.2 Estratégias de tradução enquanto manipulação textual

As estratégias de tradução, de acordo com as concepções de Chesterman (1997 p. 81):

Descrevem tipos de comportamento linguístico: especificamente, comportamento linguístico-textual. Ou seja, referem-se a operações que um tradutor pode realizar durante a formulação do texto alvo (o processo de "textualização"), operações que podem estar imbricadas à relação desejada entre o texto-alvo e o texto de origem, ou com a relação entre este texto e outros textos-alvo do mesmo tipo. Essas relações, por sua vez, são determinadas, obviamente, por outros fatores, como a relação pretendida com os leitores em perspectiva, fatores sociais e ideológicos, etc.⁵

A partir deste entendimento, a ideia de equivalência perde a sua acepção primária de reprodução do ST e passa a relacionar-se com a inevitável interferência por parte do tradutor-leitor, pela sua interpretação e manipulação do ST. O tradutor, neste sentido, é visto como um sujeito inserido num determinado contexto

⁴ A strategy is understood here first of all as a planned way of doing something. To speak of translation strategies is to look at translation as an action, to place it in the wider context of action theory. This is precisely what a number of scholars have been doing over the past decade or so, particularly those associated with what I called the Communication stage of translation theory.

⁵ descrevem tipos de comportamento linguístico: especificamente, comportamento linguístico-textual. Ou seja, referem-se a operações que um tradutor pode realizar durante a formulação do texto alvo (o processo de "textualização"), operações que podem estar imbricadas à relação desejada entre o texto-alvo e o texto de origem, ou com a relação entre este texto e outros textos-alvo do mesmo tipo. Essas relações, por sua vez, são determinadas, obviamente, por outros fatores, como a relação pretendida com os leitores em perspectiva, fatores sociais e ideológicos, etc.

sociocultural, ideológico, político e psicológico e, por isso, não pode ser desconsiderado ou eliminado do processo de tradução.

Neste sentido, o tradutor-leitor-autor torna-se visível pelas marcas da sua subjetividade que deixa inevitavelmente na sua tradução enquanto reescrita/recriação, “ao proceder a determinadas escolhas tradutivas” (FERREIRA, 2010 p. 12). Mas isto não denota que ele prescindia o autor do seu papel criador ou que sobreponha o texto original pela sua recriação. A realidade é que tradutor passa a caminhar ao lado do autor, com o mesmo tipo de reconhecimento, ou seja, passa também ele a ser considerado o autor do texto traduzido.

1.4.3 Estratégias orientadas por um objetivo

No entendimento de Chesterman (1997) a opção por uma determinada estratégia de tradução está intrinsicamente relacionada aos objetivos a que se quer chegar nas escolhas tradutivas, ou seja, uma estratégia torna-se visível a partir do entendimento de que ela é orientada por um objetivo (*goal-oriented*). Diante disso, o autor argumenta: “se um objetivo é o ponto final de uma estratégia, qual é o ponto de partida. A resposta é simples: um problema. Uma estratégia oferece uma solução para um problema, é, portanto, centrada num problema”. (CHESTERMAN, 1997, p. 87), o que vai ao encontro das ideias de Pagano (2014, p.1), quando advoga que “uma abordagem de tradução centrada em estratégias ou ações, conduzem à resolução, de forma eficaz e adequada, de problemas tradutórios”.

A esse respeito, Nord (2001) pondera que determinado problema de tradução pode ter diferentes soluções, consoante a função a que se destina a obra traduzida. Deste modo, o caráter original de cada texto não é esquecido, considerando a análise dos fatores extratextuais e intratextuais próprios de cada um, o que permite, de acordo com Nord, inferir da intenção do autor.

Posto em outros termos, a obra traduzida deve ser enquadrada relativamente à função que irá desempenhar na cultura de chegada, pois o modelo de Nord é orientado, sobretudo para o contexto de recepção da tradução.

Nos estudos de Lörscher (1991) recuperados por Chesterman (1997) existe um caráter não linear de uso de estratégias, visto como comportamentos "não estratégicos" e "estratégicos". Para Lörscher a ausência de linearidade do início ao

fim de um texto pode ser entendida como um processo em forma de uma espiral com constante mudança no texto, indo de volta para uma versão anterior, gerando um problema novo, que requer uma nova estratégia, e assim por diante.

1.4.4 As estratégias de tradução como procedimentos potencialmente conscientes

A definição de estratégias de tradução de Lörscher (1991) citado por Chesterman (1997 p. 91) leva definitivamente em conta que “uma estratégia de tradução é um procedimento potencialmente consciente para a solução de um problema que um indivíduo se depara ao traduzir um segmento de texto de uma língua para outra”.

Isso denota que, uma vez consciente dos caminhos que estão sendo trilhados para chegar à melhor versão no TT, o tradutor-aprendiz se torna autônomo para escolher o meio mais adequado para solucionar um problema de tradução. Esta postura, por sua vez, colabora para que o aprendiz possa selecionar e gerenciar estratégias que melhor correspondam a seus objetivos, necessidades e interesses e para buscar formas de apreensão e utilização de conhecimentos que sejam compatíveis com seus estilos peculiares de aprendizagem de língua estrangeira envolvendo tradução de textos, conforme esclarece Steiner (1986, p. 91):

[...] Accordingly, we can think of strategies as problem-solving processes which are potentially conscious. Whether a given strategy is in fact conscious or unconscious, to an individual translator at a given moment, might have quite a bit to do with that translator's degree of professionalism.⁶

Uma estratégia é aqui entendida primeiramente como uma maneira planeada de fazer algo. Falar de estratégias de tradução é olhar a tradução como uma ação, colocá-la no contexto mais amplo da teoria da ação. Isto é exatamente o que vários estudiosos vêm fazendo na última década, particularmente aqueles relacionados com o que eu chamei de fase de comunicação da teoria da tradução

⁶ [...] Consequentemente, podemos pensar em estratégias como processos de resolução de problemas, processos potencialmente conscientes. Entretanto, para que uma determinada estratégia seja de fato consciente ou inconsciente, para um determinado tradutor em um dado momento, dependerá do grau de profissionalismo do tradutor.

Faz-se pertinente ponderar que, deste ‘momento’ aventado por Steiner, pode-se depreender a ideia da opção do tradutor por uma tradução livre, atendendo aos interesses de sua individualidade, personalidade, envolvimento sociocultural e político (no sentido mais geral do termo). Nesta perspectiva, corrobora a ideia de Hutchinson (1990), quando defende que a tradução não é uma ciência exata e, por esta razão, a sensibilidade do tradutor tem um papel fundamental nesta atividade, considerando que a tradução ideal será aquela que está em sintonia com a natureza e intenção do original e com a sensibilidade e criatividade do tradutor.

1.4.5 Estratégias de tradução intersubjetivas

A intersubjetividade é a última característica empreendida por Chesterman (1997) para estratégias tradutórias, e nos conduz a reflexão de que a reescritura textual feita por quem traduz um texto tem caráter intersubjetivo que se materializa por meio de um filtro seletivo de um sujeito-tradutor.

Da mesma forma, argumenta Chesterman (1997), quando cita Jääskeläinen para tratar do caráter intersubjetivo das estratégias: estratégias tendem a ser utilizadas e reformuladas de forma muito particular ao tradutor e às relações que este estabelece com seu meio. Isto se deve, em grande parte, ao seu caráter intersubjetivo.

A este respeito, Cavalcanti (1986) e Moita Lopes (2006) ressaltam que, a assim chamada subjetividade inerente a este tipo de trabalho adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta a existência de várias subjetividades, ou várias maneiras de olhar para o mesmo texto na tarefa de interpretar-traduzir, aumentando, assim, sua credibilidade.

Envolvidos na tarefa tradutória, professor e tradutor-aprendiz têm a oportunidade de conscientizar-se das necessidades e expectativas que trazem para o bojo da sala de aula e da forma como as relações intersubjetivas atuam sobre o processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. As relações intersubjetivas subjacentes ao ato tradutório concebem-no como encontro entre leitores, obras e autores e o tomam como processo cultural, ou seja, o encontro com o outro em contextos histórica e culturalmente situados.

A intersubjetividade presente nas estratégias de tradução encontra respaldo nas ideias de Bakhtin, para o qual ser intersubjetivo evoca a inserção social de sujeitos corpóreos em um dado espaço e suas relações uns com os outros por meio da linguagem, nas complexas implicações histórico-culturais cronotópicas (BAKHTIN, 1998:1975) de tais relações.

As proposições de Bakhtin (1998) acerca das relações intersubjetivas que se estabelecem entre os sujeitos derivam da teoria dialógica da enunciação. Esta teoria enfoca as relações entre sujeito, linguagem, história e sociedade, instituindo um processo de intersubjetividade no qual os sujeitos se constituem por meio das relações que são estabelecidas com o outro (BAKHTIN, 1997). Para Knoll e Pires (2012, p. 85) “A teoria dialógica da enunciação, ao focar a relação entre sujeito, linguagem, história e sociedade, institui um processo de intersubjetividade no qual o sujeito se constitui por meio da alteridade”.

É nessa perspectiva que compreendemos as estratégias tradutórias como intersubjetivas, posto que o processo de seleção, monitoramento e avaliação de uma determinada estratégia está intimamente relacionado com as intersubjetividades dos interlocutores do texto que está sendo manipulado. Dito de outro modo, são as relações intersubjetivas que são estabelecidas com o outro (autor, leitor, contextos) que irão determinar a adoção de determinadas estratégias de tradução. Para Bakhtin (1997, p. 313), “a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro”.

Bakhtin compreendia a relação socio-histórica e dialógica entre sujeitos como a parte mais importante da constituição do discurso, valorizando a intersubjetividade em detrimento à representação objetiva da realidade.

No contexto de tradução, a enunciação proposta por Bakhtin pode ser compreendida como instâncias de uso da linguagem, processo em que é considerado não apenas a existência de participantes em uma situação comunicativa, mas, sobretudo, “o tempo histórico e o espaço social de interação, isto é, o contexto” (KNOLL E PIRES, 2012, p. 102).

Significa dizer que toda decisão tradutória está envolta por uma cadeia infinita de enunciados. É um ponto de encontro entre visões de mundo, ideologias, opiniões.

Este processo de interação, intermediado pela tradução se constitui num princípio dialógico, elemento essencial da teoria bakhtiniana.

Por fim, considerando a forma como o ato tradutório foi tratado neste capítulo, especialmente no que tange às teorias modernas da tradução, reputamos a ela o caráter de atividade promotora de aprendizagens significativas de LE, ou seja, aprendizagens que permitem ao aprendiz reconhecer a funcionalidade do conteúdo aprendido e passe a utilizá-lo em situações reais de comunicação. Isso se deve, sobretudo, à possibilidade de desenvolvimento de atividades colaborativas, interventivas, dialógicas e intersubjetivas entre os sujeitos e o contexto onde acontece a tradução.

Descreveremos no capítulo seguinte, a metodologia que utilizamos para o desenvolvimento deste estudo.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE:

O CAMINHO PERCORRIDO

A pesquisa em tela se configura em um estudo de caso naturalístico e foi realizada no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Goiás, *Câmpus* Posse, envolvendo estudantes do terceiro ano. O contexto da coleta de dados foram aulas da disciplina Inglês III. Este componente curricular pertence ao núcleo específico dos conteúdos de formação do curso de Licenciatura em Letras, com carga horária semanal de quatro créditos. A ementa da disciplina Inglês III traz em seu bojo orientações para “estudo das situações prático–discursivas da língua inglesa, mediante estruturas léxico–gramaticais de nível intermediário para o desenvolvimento de habilidades comunicativas” (PPC, 2015 p. 182).

Nossa pesquisa localiza-se na Linha 2 do PPG-IELT – Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, denominada Linguagem e Práticas Sociais e se desenvolve no campo da Linguística Aplicada. A base metodológica que deu suporte ao estudo foi a qualitativa/interpretativista, uma vez que se baseia em princípios da investigação qualitativa e emprega fundamentos de caráter interpretativista, no tentame de proporcionar ao pesquisador e a seus leitores uma visão “descritiva, interpretativa e explanatória do comportamento dos sujeitos envolvidos no processo de investigação”(WATSON- GEGEO e GEGEO, 1995, *apud* PEREIRA, 2007, p. 33).

Concordamos também com a denominação de Erickson (1986) quando trata a pesquisa qualitativa como “pesquisa interpretativa”, por considerá-la mais inclusiva, além de evitar a conotação não-quantitativa, uma vez que a quantificação também pode ser empregada em determinados tipos de pesquisa qualitativa.

2.1 Objetivos e pergunta de pesquisa

Os objetivos traçados para este estudo foram:

Geral: Analisar as estratégias de tradução utilizadas por estudantes de Inglês de nível universitário como Língua Estrangeira (LE) a partir da classificação empreendida por Chesterman (1997).

Específicos:

- Compreender o nível das relações entre o uso de determinadas estratégias e os mecanismos que os estudantes utilizam para aquisição da Língua Inglesa (LI).
- Apontar as estratégias de tradução metacognitivas como forma de monitoramento de ações e reflexão acerca das decisões tomadas no processo tradutório.
- Identificar as contribuições de atividades colaborativas no processo de tradução coletiva de textos.

Ao final da análise poderemos responder aos seguintes questionamentos:

- A taxonomia de Chesterman (1997) constitui uma ferramenta que colabora para o estudo descritivo da tradução em contextos de formação de futuros professores de Inglês como língua estrangeira?
- Que fatores podem influenciar a predominância de certas estratégias?
- Que tipo de relações são estabelecidas entre o uso de determinadas estratégias e os mecanismos que os estudantes utilizam para aquisição da Língua Inglesa?
- O uso de estratégias contribui para autonomia na seleção e gerenciamento de ações que correspondam aos interesses de tradução?

2.2 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso naturalístico

Argumentamos no capítulo 1 desta dissertação, ser impossível ao tradutor-aprendiz ou profissional, traduzir um texto de forma deliberada e sem marcas de subjetividades, deixando impressas na obra traduzida marcas de suas diferenças e de suas inserções socio-históricas. Da mesma forma, concordamos também que é impossível ao professor-pesquisador examinar o contexto de ensino no qual se realiza a pesquisa, de forma neutra ou imparcial. Desta forma, a observação e a percepção das relações que se estabelecem entre objetos, sujeitos e contextos de pesquisa estão “irremediavelmente impregnadas pelo olhar do pesquisador” (DARIM, 1997 p. 98).

De tal sorte, toda pesquisa pode ser considerada um produto de interação entre sujeito e objeto, fato que a pesquisa qualitativa interpretativista, com base em estudo de caso naturalístico, leva em consideração em sua proposta, uma vez que

considera: os atributos da abordagem qualitativa como primordiais à interpretação dos dados realizados no contexto; a busca continuada de novas respostas e questionamentos; a retratação absoluta e profunda da realidade; o uso de diferentes fontes de informação; a possibilidade de generalizações e a revelação de distintos pontos de vista acerca do objeto de estudo (ANDRÉ, 1995; VENTURA, 2007; BORTONI-RICARDO, 2008).

Considerando que a questão 'estratégias tradutórias' foi estudada no ambiente em que ela acontece, de forma natural, sem manipulação intencional por parte desta pesquisadora, reputa-se a esta pesquisa a característica de estudo de caso 'naturalístico', ou seja, algo que acontece de modo espontâneo, ciente de que os fenômenos são naturalmente influenciados pelo seu contexto (VENTURA, 2007), conforme já mencionado.

Günther (2006) nos lembra que a pesquisa qualitativa com ênfase em estudo de caso se constitui num processo de reflexão contínuo sobre o comportamento do pesquisador e, finalmente, numa interação dinâmica e dialógica entre este e seu objeto de estudo.

Na perspectiva da relação entre pesquisa qualitativa e o processo tradutório, é coerente afirmar que tanto a interpretação dos fatos feita pelo pesquisador, quanto a recriação textual empreendida pelo tradutor são atos interpretativos que se materializam por meio de um filtro seletivo de um determinado sujeito. Assim, para não se limitar ao contorno restrito de sua observação particular, "o pesquisador procura enriquecer sua visão da situação observada, acrescentando a ela outros pontos de vista, outros instrumentos de análises, também marcados por ângulos interpretativos" (DARIM, 1997 p.101).

Barcelos (2005, p.164 apud CONCEIÇÃO, 2016) enfatiza a adequação de pesquisa de cunho etnográfico com a investigação da cultura do aprendizado de línguas que retrata "eventos do ponto de vista dos atores sociais envolvidos nesses eventos". A autora reporta-se ao pensamento de Watson-Gegge (1988) e esclarece que este tipo de pesquisa "oferece uma perspectiva dinâmica pela análise de interações em contextos de ensino com riqueza de detalhes, ajudando os professores a entender as expectativas dos seus alunos" (p. 165).

A escolha pela pesquisa qualitativa/interpretativista com ênfase no estudo de caso naturalístico, como fundamento metodológico para a condução desta investigação se deu a partir do entendimento de que esse tipo de pesquisa exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar e visa apresentar, descrever e explicar os fatos e os fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987) por meio de um processo de interação entre sujeito, contexto e objeto de estudo, além de permitir o diálogo entre diferentes disciplinas.

Neste sentido, o tema central desta pesquisa – tradução no ensino de língua estrangeira – permite a coexistência de interlocução entre várias disciplinas cujos estudos se relacionam, tais como a Literatura, a Linguística Aplicada, a Sociolinguística e a Filosofia. A interdisciplinaridade corrobora a pesquisa porque suscita no estudante de língua estrangeira o entendimento de que o mundo e os problemas reais não podem ser vistos a partir de uma visão unifocal e que esses são muito mais amplos do que pode explicar uma única disciplina.

A partir dessa premissa, selecionamos quatro textos para desenvolvimento da atividade coletiva de tradução a ser realizada com alunos do terceiro ano do curso Licenciatura em Letras. Faz-se mister destacar que os textos selecionados para aplicação das atividades de tradução, sobre os quais discorreremos no item seguinte, permitiram a ‘conversa’ com outras disciplinas, além da língua inglesa, por trazerem em seu bojo, temas universais e de caráter científico e tecnológico.

Trabalhar em uma perspectiva transdisciplinar pode colaborar para que uma orientação pragmática da linguagem permita aos sujeitos envolvidos no processo um movimento dialógico-discursivo, em que a interpretação dos fatos culturais articule-se com a culturalidade (FLEURY, 2003).

Ainda de acordo com o tipo de pesquisa proposta por Gerhart e Silveira (2009), trata-se de uma pesquisa aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à reflexão sobre questões específicas, envolvendo interesses sobre processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Nessa perspectiva, ressaltamos que pesquisas que têm como contexto a formação de professores de língua estrangeira podem contribuir para a iniciação da prática reflexiva sobre a própria aprendizagem e a autoavaliação contínua de desempenho na língua de chegada, apresentando um ciclo constante de

aprendizagem, tendo em vista a formação crítica e reflexiva de professores que se dá “por meio de relações simbióticas que acontecem entre experiência, reflexão sobre essa experiência e, finalmente, sua internalização (LARSEN-FREEMAN,1991; LEWIS,1993; SABOTA, 2002) .

Além disso, a sala de aula de língua estrangeira em contextos de formação de futuros professores constitui-se num espaço onde essas aprendizagens são ajustadas, sendo que a pesquisa acerca dos processos que envolvem aprendizagem em LE são profícuas oportunidades de entendimento de que o foco do ensino deve centrar-se no uso colaborativo de meios que possam mediar a criação, obtenção e comunicação de sentidos (LEWIS, 1993; PAIVA, 2014).

O contexto investigado é uma instância de uma sala de aula, com sujeitos envolvidos pelos mesmos interesses, o que lhes confere certa singularidade, considerando que o interesse do pesquisador ao selecionar um determinado objeto é compreendê-lo na sua singularidade (VENTURA, 2007). Ressaltamos, entretanto, que tal postura não impossibilita que o pesquisador esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e a sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação (DIEZ; HORN, 2003).

Para André (2005), o estudo de caso não configura um método específico de pesquisa nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo com delimitação e contornos precisos de um objeto a ser estudado.

Considerando os objetivos, os sujeitos e o contexto da pesquisa realizada, reiteramos que o estudo de caso é propício, na medida em que colabora para a representação de diversos pontos de vista em torno de uma dada realidade social.

Isto posto, o que se espera por meio desta pesquisa é apresentar reflexões que permitam ao leitor observar a similaridade entre um determinado caso e outros vivenciados por ele em outros contextos. Tal observação constitui-se em conhecimento implícito, que equivale a impressões, compreensões, julgamentos, subjetividades que o leitor certamente utilizará ao fazer suas generalizações, sendo, com isso, capaz de empreender outras representações não menos relevantes que aquelas delineadas pela pesquisadora.

2.3 Etapas da pesquisa

Estudos perpetrados por André (2005) e Martins (2008) definem três fases para o desenvolvimento do estudo de caso: a primeira, fase *exploratória*, momento em que o pesquisador estabelece a questão a ser investigada para delimitar o caso, confirmando ou refutando as questões iniciais, localização e definição dos sujeitos e estabelecimento dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados; a segunda, *coleta dos dados* e a terceira, *análise sistemática dos dados*, delineadas como linhas gerais para empreendimento desse tipo de pesquisa. Essas três fases podem, de acordo com André (2005), ser em algum momento conjugadas com uma ou mais fases, ou até mesmo sobrepor umas às outras, variando de acordo com a necessidade e criatividade surgidas no andamento da pesquisa.

2.3.1 Coleta de dados

Pereira (2007, p. 40) estabelece que “o processo de coleta de dados em uma pesquisa qualitativa tem a finalidade de levar a descobertas relevantes para a área na qual ela se inscreve”. O autor retoma, ainda, estudos feitos por Lincoln e Guba (1985) para enfatizar que os dados coletados em uma pesquisa são vistos não como dádivas da natureza, mas antes como resultado da interação entre pesquisador, objeto, sujeito e contexto de pesquisa, seja ela humana ou não, gerando novos conhecimentos. Sobre isso, corrobora a assertiva de André (2005), acerca da contribuição da capacidade heurística desse tipo de pesquisa, pois pode levar a descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já se sabia.

Assim, após os primeiros momentos da *fase exploratória*, passamos à coleta dos dados. Ressaltamos que esta fase aconteceu por meio de reflexões sobre como acontece a tradução em contextos de ensino aprendizagem de língua inglesa, a partir da nossa experiência como professora de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Laboratório de Língua Inglesa no curso licenciatura em Letras, situações que nos permitiram problematizar o uso de estratégias tradutórias no aprendizado de inglês como língua estrangeira, bem como definir o contexto, objeto e procedimentos da pesquisa.

Diante disso, passamos à coleta de dados, que ocorreu durante o primeiro semestre de 2016, envolvendo dezenove alunos do curso de licenciatura em Letras do Câmpus Posse da Universidade Estadual de Goiás. Tal processo aconteceu

através da observação não participante e por meio de gravação em áudio e vídeo de oito aulas de cinquenta minutos, ministradas de forma geminada, o que resultou em quatro aulas de uma hora e quarenta minutos cada uma. Adotamos também a “roda de conversa” como instrumento de pesquisa, com o intuito de chegar a uma compreensão das razões que levaram os alunos a adotar certas estratégias em detrimento de outras. A roda de conversa foi realizada logo após a análise das aulas observadas.

A turma na qual se desenvolveu a pesquisa foi selecionada considerando o nível intermediário de inglês, bem como as necessidades apresentadas por esses alunos no que se refere à compreensão escrita de textos na língua de chegada, demonstradas durante o desenvolvimento de micro-aulas nas atividades de Estágio Supervisionado, disciplina sob nossa responsabilidade nesta mesma turma. Optou-se, então, pela turma do terceiro ano e pela disciplina Inglês III, ministrada por outra professora.

A pesquisa qualitativa requer que se leve em consideração o método que se adota, pois ele irá, de maneira acentuada, dar forma às descobertas e à própria investigação. Neste estudo optamos pelo método naturalista (*naturalistic enquire*) que é definido, num sentido lato, como “aquele em que o pesquisador não tenta intervir no contexto da pesquisa e não procura controlar os efeitos naturais do evento” (ALLWRIGHT, 1998, p. 40).

Analisando estudos sobre pesquisa qualitativa, com fundamentos no estudo de caso, deduzimos que Bogdan e Biklen (1982), Erickson (1989) Guba e Lincoln (1982), Ludke e André (1986), entre outros, estabelecem que o método naturalístico se baseia, sobretudo, na concepção de que a realidade é algo inerente ao sujeito, ou seja, valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição a uma visão empirista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

É com base nesses princípios que se configura o método naturalístico, considerando que não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. A postura do

pesquisador, conforme já exposto, é considerada, porém de forma natural, sem intenções de interferir na pesquisa para manipular seus resultados.

Sob tal perspectiva, é que amoldamos nossa pesquisa em qualitativa, fundamentada no estudo de caso e conduzida a partir da perspectiva naturalística. Qualitativa porque não se interessa em apresentar isoladamente esquemas quantitativistas dividindo-os isoladamente, mas defende uma visão holística dos fenômenos, ou seja, leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas; é um estudo de caso porque há um sistema bem limitado, ou seja, uma unidade com limites e contornos bem precisos e, apesar de manter inter-relações com um todo orgânico, enfatiza o conhecimento do particular; tem caráter naturalístico porque está voltada para o que ocorre na sala de aula, no contexto natural de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, isto é, na observação das diferentes estratégias que os estudantes utilizam no momento da tradução de textos do inglês para o português.

A partir deste entendimento, optamos por observar aulas de língua inglesa numa sala do terceiro ano do curso licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Posse, com o objetivo de compreender as escolhas das estratégias tradutórias adotadas pelos estudantes no momento da tradução de textos. Aspiramos, com isso, alavancar dados descritivos, obtidos no contato próximo com o pesquisador, o contexto e os sujeitos da pesquisa em práticas colaborativas de aprendizagem.

Para tanto, foi enfatizado mais o processo do que o produto e preocupou-se mais em retratar perspectivas e percepções dos participantes, ou seja, a dinâmica do ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE), em face à tradução.

2.3.2 Contextualização da pesquisa

Apresentamos, nos próximos tópicos, o detalhamento do cenário da pesquisa, enfatizando a forma como foi realizada, a finalidade com que foi consumada, bem como as características dos participantes.

2.3.3 A duração da pesquisa e as escolhas do tema e da turma

A coleta de dados em uma pesquisa qualitativa objetiva conduzir a descobertas relevantes para a área na qual se insere. O processo de coleta de dados deste estudo ocorreu nos meses de março, abril e outubro de 2016, envolvendo o primeiro e o segundo semestres do ano letivo em tela.

Num primeiro contato com a professora e com a turma cujas aulas seriam observadas, dialogamos sobre o estudo ora em andamento, expusemos os objetivos do Programa de Pós de Graduação em Educação Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, e conversamos sobre a possibilidade de realização da pesquisa de campo com a referida turma.

Já a par dos objetivos do estudo e dos procedimentos da coleta de dados, a professora e os alunos se mostraram bastante receptivos e dispostos a colaborar com o bom andamento da pesquisa. Acertamos dias e horários para início da coleta de dados que, conforme já exposto, foi feita por meio da observação não participante e gravação de aulas em áudio e vídeo.

Num outro encontro com a professora da turma, decidimos sobre o material a ser utilizado para proceder às atividades de tradução oral. Esta turma utilizava como principal material didático o livro *American New Headway*, no entanto, optamos por trabalhar com outros textos, de diferentes gêneros, com o objetivo de promover maior envolvimento da turma a partir da utilização de um material inédito.

Assim, ficou acertado que trabalharíamos com três gêneros textuais: o diário, o texto científico e o histórico. A opção pela diversidade dos gêneros se deu considerando a premissa de que as estratégias de tradução a serem utilizadas pelos alunos poderiam variar de um gênero para outro, o que nos forneceria dados mais sólidos para compreensão do processo.

Igualmente, o entendimento dos objetivos e da dinâmica da nossa pesquisa permitiu-nos a reflexão acerca das motivações reais do trabalho com gêneros, dos objetos que se pretende alcançar ao optar por este aporte teórico-metodológico.

Neste sentido, o procedimento de análise das estratégias tradutórias adotadas pelos alunos seria facilitado, a partir da seleção consciente e reflexiva dos gêneros a serem trabalhados.

2.3.4 Características do ensino de inglês o contexto da pesquisa: material didático, práticas de ensino e metodologia

O ensino da língua inglesa no curso licenciatura em Letras tem como escopo o Projeto Pedagógico do referido curso e, entre seus principais objetivos, estão aqueles relacionados ao desenvolvimento de práticas sociais de uso da língua inglesa em situações sociocomunicativas, tais como: “estudar situações prático–discursivas da língua inglesa, mediante estruturas léxico–gramaticais de nível intermediário para o desenvolvimento de habilidades comunicativas” (PPC, 2015 p.181).

Nesse sentido, reiteramos que o trabalho pedagógico com tradução em contextos de formação de professores, que abordamos neste estudo, pretende colaborar para o desenvolvimento da competência comunicativa, quando compreende o ato tradutório como um processo de reexpressão do sentido que as palavras e expressões adquirem no contexto, sentido produzido a partir da convergência entre os elementos linguísticos e extralinguísticos, ou seja, o conhecimento da situação, do tema, dos códigos socioculturais, que intervêm na comunicação (HURTADO,1998).

Especificamente para esta pesquisa utilizamos quatro textos: dois diários e dois textos de cunho científico e histórico. Os diários foram extraídos do livro *Dear Diary - Stage 2, A Collection of the Best World's Diaries*, editado por Liz Ferreti. Os textos científicos foram oriundos do livro *World English*, da *National Geographic*, da editora *Cengage Learning*

Os gêneros textuais escolhidos para realização da atividade de tradução coletiva são adequados com o nível de inglês demonstrado pela turma, caracterizado como intermediário, e constituem em oportunidade de compreensão da língua inglesa em contextos de uso informal (nos diários) e formal (nos textos científicos).

2.3.4.1 A roda de conversas

Após transcrição das aulas observadas⁷, passamos à análise dos dados obtidos. Num primeiro momento, identificamos a quantidade de estratégias utilizadas

⁷ Ver anexo I

pelos alunos, considerando a taxonomia estabelecida por Chesterman (1997), conforme as Tabelas 5, 6, 7 e 8. Em seguida, buscamos compreender as estratégias mais recorrentes e, num terceiro momento, compreender os motivos que levaram os alunos a utilizarem certas estratégias com mais frequência. Para isso, sentimos a necessidade de apresentar os resultados obtidos ao grupo de alunos participantes da pesquisa, e, com isso, promover discussões e reflexões que permitissem compreender as possíveis causas do uso de certas estratégias em detrimento de outras.

Realizamos uma roda de conversa nos dias 18 e 19 de outubro de 2016, que duraram duas horas e trinta minutos cada. Autores como Warschauer (2001; 2002) Freire e Shor (1987), Campos (2000), entre outros, afirmam que as rodas de conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de um determinado assunto, com objetivos pré-definidos, em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo.

Um dos objetivos deste instrumento é socializar saberes, implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta (MOURA e LIMA, 2014 p. 101)

A roda de conversa ascendeu de mera situação informal, chegou a contextos educacionais como uma estratégia de ensino e, de forma natural, alcançou as pesquisas educacionais. Deste modo, esse instrumento não é algo novo, a novidade consiste em empregá-lo como meio de produzir dados para a pesquisa qualitativa. Nesse sentido, Warschauer (2002, p. 2) explica que os "[...] trabalhos comunitários e as iniciativas coletivas, das mais diversas naturezas, se desenvolvem de maneira semelhante há muito tempo".

Durante a roda de conversa retomamos os objetivos da pesquisa, exibimos alguns trechos das filmagens e, por fim, apresentamos os resultados do estudo através de gráficos e tabelas. A transcrição parcial deste instrumento de pesquisa encontra-se no Anexo I e mostra as conjecturas dos alunos acerca do uso das estratégias tradutórias no momento da atividade de tradução coletiva.

2.4 A coleta de dados e a materialização da pesquisa

O interesse por pesquisar tradução em um Curso de Licenciatura em Letras partiu, sobretudo, de reflexões sobre como os acadêmicos se relacionam com o texto escrito em língua inglesa no momento da tradução-compreensão dos mesmos. Geralmente, o uso de dicionários impressos ou digitais é uma prática recorrente, o que comumente resulta em traduções artificiais e com enganos linguísticos.

Posto isso, o nosso pensamento corresponde ao de Pagano, Alves e Magalhães (2014) quando legitima que quando bom, o dicionário bilíngue é apenas um dos recursos que o tradutor-aprendiz pode adotar, cuja utilização requer a verificação ou checagem das informações em outros tipos de dicionários. Neste caso, sugere-se o uso também dos dicionários monolíngues, que oferecem uma descrição ou explicação do termo procurado, bem como a utilização de recurso extratextuais.

Em conversa com a professora da turma, discutimos questões relacionadas ao trabalho com tradução no ensino e aprendizagem de inglês e o impacto das mesmas na formação do futuro professor de língua estrangeira. Na mesma ocasião estabelecemos detalhadamente a dinâmica das atividades de tradução que seria realizada pela professora da turma durante as oito aulas com tradução coletiva e dialogada de textos. Para isso, seriam utilizadas estratégias de compreensão escrita, como o apoio em palavras transparentes; aspectos não-verbais; *skimming*; *scanning*, uso do dicionário; recursos extra-textuais; identificação do gênero; inferência; conhecimento prévio, entre outros.

Vale destacar que não foi planejada nenhuma ação para influenciar os alunos na utilização de determinadas estratégias de tradução, preservando, assim, um dos postulados da pesquisa qualitativa, que não permite que o pesquisador interfira intencionalmente nos dados que estão sendo coletados.

Destacamos, ainda, que a atividade teria caráter colaborativo. Assim, decidimos que a turma de dezenove alunos seria dividida em grupos de três participantes com o intuito de promover maior interação, colaboração e proximidade entre seus pares.

Os objetivos traçados pela professora ao trabalhar os textos sugeridos por esta pesquisadora foram ler e compreender textos em língua inglesa por intermédio

da tradução. Já o propósito da pesquisadora foi identificar e compreender as estratégias de tradução utilizadas pelos estudantes.

Iniciamos o processo de coleta de dados no dia 16 de março e concluímos no dia 13 de abril de 2016. As aulas de inglês III, disciplina que escolhemos para coletar os dados, é ofertada no Câmpus Posse-Goiás, nas segundas e quartas-feiras. Assim, assentamos que as atividades de coleta de dados ocorreriam nas quartas-feiras.

O quadro 1 apresenta as datas e a origem dos textos trabalhados:

Quadro 01- Origem dos textos trabalhados

Datas	Texto trabalhado	Fonte
16-03-2016	<i>Anne's Frank Diary</i>	Book <i>Dear Diary - Stage 2, A Collection of the Best World's Diaries</i>
23-03-2016	<i>Charles Darwin's Diary</i>	Book <i>Dear Diary - Stage 2, A Collection of the Best World's Diaries</i>
30-03-2016	<i>The tinny invaders</i>	Book <i>Word English 2 Second Edition, National Geographic.</i>
13-04-2016	<i>The Lord of the Mongols</i>	Book <i>Word English 2 Second Edition, National Geographic.</i>

Fonte: a autora

As gravações em áudio e vídeo ocorreram em todas as aulas. Para assegurar a qualidade dos áudios, utilizamos um *smartphone*, percorrendo os pequenos grupos durante as atividades de tradução. As imagens foram captadas por meio de uma pequena filmadora afixada na parte superior do quadro-branco, na parede central da sala de aula.

A forma como os aparelhos de gravação ficaram expostos na sala de aula permitiu visualizar com clareza e exatidão a comunicação e interação entre os alunos e as correções feitas pelo professor, face à participação de todos.

Antes de darmos início à atividade, conversamos com os alunos sobre a pesquisa que seria realizada durante as oito aulas. Expusemos os objetivos, bem como a relevância da investigação no que se refere ao desenvolvimento de reflexões que culminem em práticas pedagógicas a partir do uso da tradução em sala de aula de língua inglesa, e mais especificamente na formação de futuros professores de inglês.

Um aspecto particularmente positivo na pesquisa qualitativa nos contextos de formação de professores é que a investigação realizada pelo professor e pelo aluno estimula em ambos a criatividade e reflexividade sobre o processo. Envolvidos na pesquisa, professor e aluno têm a oportunidade de conscientizar-se das necessidades e expectativas que trazem para a sala de aula e da forma como as relações intersubjetivas atuam sobre o processo de ensinar e aprender (DARIM, 1997).

Vale destacar que não informamos aos alunos sobre o trabalho específico com “estratégias” de tradução, com o intuito de não manipular os resultados da pesquisa, já que reputamos a este estudo características de estudo de caso naturalístico.

2.4.1 O contexto de estudo e os participantes da pesquisa

Apresentamos nos próximos tópicos algumas considerações sobre o contexto da pesquisa e os participantes, a saber: a professora e os alunos de uma turma do Curso de Letras.

2.4.1.2 O curso de Letras e os alunos

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Letras da UEG, Câmpus Posse-GO, o principal propósito deste curso é:

propiciar aos alunos conhecimentos teórico-práticos acerca dos estudos linguísticos e literários, proporcionando uma compreensão crítica do mundo através dos processos de construção e reconstrução do conhecimento, ou seja, possibilitar a esses alunos condições para que construam bases para que possam refletir constantemente sobre as práticas pedagógicas, até então voltadas para a reprodução do conhecimento, transformando-a numa práxis em que a produção de saberes norteie o ensino das línguas materna e estrangeira e de suas respectivas literaturas. (PPC, 2015 p.13)

Nesta perspectiva, nossa intenção é que os resultados desta pesquisa possam colaborar para a construção de práticas reflexivas acerca dos processos pedagógicos que envolvem o ensino-aprendizagem de língua inglesa face à tradução, tal como sugere o documento supramencionado.

A turma do terceiro ano do curso de Licenciatura em Letras que cursa a disciplina Inglês III é formada por dezoito alunas e um aluno. Parte dos estudantes já atua como professores de língua inglesa e portuguesa em escolas públicas estaduais e municipais. A metade desses alunos reside no município de Posse-GO

e a outra, nos municípios circunvizinhos. De acordo com a professora da turma e com a nossa experiência, ministrando aulas de Laboratório de Prática Oral de Língua Inglesa I, e, atualmente de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa nessa turma, entre as maiores dificuldades apresentadas pelos acadêmicos estão a formação ineficiente em língua inglesa a que tiveram acesso no ensino fundamental e médio, o que implica em mais uma tarefa para o aluno que enseja ser professor: antes de aprender como ensinar o idioma, a eles é imposta a necessidade de aprender o idioma.

Infelizmente esse não é um problema que restrito à realidade da UEG de Posse-GO, mas está presente em muitos contextos de ensino formal de LI, conforme aborda Lima, 2009, p.108:

É preciso reconhecer que a formação de profissionais que atuam nesse contexto tem sido insatisfatória. É comum, não só em nosso país, mas também em outros da América Latina, constatar-se que os professores de inglês demonstram níveis insatisfatórios de proficiência linguística e de preparo profissional para lidar com as situações adversas da maioria das salas de aulas [...] São inúmeros os fatores que concorrem para esse quadro, desde a valorização do professor até a ausência de uma política de incentivo ao aprendizado de línguas estrangeiras.

De acordo com Kelly (2000), quando não nativos, muitos professores declaram a falta de tempo para sua própria aprendizagem o que acarreta domínio fragilizado do idioma, dificultando muito a relação de ensino na sala de aula. O autor destaca ainda dificuldades na pronúncia, somadas a falta de apoio pedagógico por parte da instituição como fatores que agravam ainda mais a situação.

Mesmo assim, os alunos do terceiro ano do curso de Licenciatura em Letras da UEG Campus Posse-GO demonstram notável consciência crítica, sabedores dos seus papéis e desafios frente à tarefa de ser futuro profissional da língua inglesa. Neste sentido, muitos buscam outras formas de aprimorar tanto a língua inglesa como os processos pedagógicos que a norteiam, por meio da participação em cursos virtuais, presenciais, seminários, congressos, entre outros.

2.4.1.3 A professora da turma

Licenciada em Letras Português/Inglês e especialista em docência do Ensino Superior, a professora da turma em que a pesquisa foi realizada tem dedicado toda a sua vida profissional ao ensino de inglês como língua estrangeira. Além das

atividades docentes que exerce na UEG, é coordenadora do curso de Letras e diretora da Escola FISK de Inglês e Espanhol na cidade de Posse. Já visitou diversos países falantes do inglês como língua materna e estrangeira, tais como Estados Unidos, Inglaterra, França, Noruega, entre outros. Leciona inglês na UEG Câmpus Posse há mais de 15 anos, desde a primeira turma, a então Licenciatura Plena Parcelada⁸ em Letras, Português/Inglês.

Desde o início da pesquisa, a professora demonstrou grande entusiasmo e disponibilidade para colaborar, certa de que os resultados poderiam culminar em reflexões profícuas ao aprimoramento das práticas dos docentes de inglês da UEG, bem como dos futuros professores que o curso lançará no mercado de trabalho.

Em contato com a professora, no limiar da coleta de dados, esta nos confidenciou que o trabalho com tradução de textos em suas aulas nunca recebeu um olhar mais cuidadoso, porém estava disposta a fazer o melhor possível para colaborar com a pesquisa.

Ao final das atividades de tradução, todos os alunos asseveraram que as estratégias de compreensão escrita utilizadas pela professora, o processo colaborativo entre os colegas e os textos trabalhados trouxeram novos horizontes para lidar com o texto escrito no momento da tradução e afirmaram que deveria haver mais aulas com esta dinâmica. Deram grande destaque à estratégia de ativamente dos conhecimentos prévio, que, segundo eles, contribui para que o aluno não se sinta tão impotente frente a um texto ‘todo’ em inglês.

2.5 As atividades de tradução

Com a proposta metodológica já delineada, a saber, registro das aulas de tradução oral coletiva de textos em áudio e vídeo e, posteriormente, roda de conversas, procuramos levar os discentes a discutir e a analisar suas intervenções no processo de construção da pesquisa. Incluem-se aí suas respectivas implicações no contexto escolar, fazendo com que os grupos e a professora da turma pudessem adotar procedimentos de melhor utilização das diversas possibilidades de lidar com tradução de texto em sala de aula.

⁸ Programa de formação técnico-profissional-pedagógica para professores no Ensino Básico como suporte legal para o exercício da docência.

Juntamente com a professora da turma, destacamos a importância de delimitar uma Unidade de Tradução (UT) a ser considerada na condução da atividade tradutória. Relembramos que uma UT é um segmento do texto de partida, independente de tamanho e forma específicos, para o qual, em um dado momento, se dirige o foco de atenção do tradutor (conforme item 1.2.3, capítulo 1, deste trabalho).

Optamos, assim, pelo período, que pode ser conceituado como uma frase constituída de uma ou mais orações, formando um todo, com sentido completo. No entanto, pontuamos que no interior desta UT, poderiam ser destacadas orações, frases e palavras em que houvesse ocorrências das estratégias de tradução propostas por Chesterman (1997).

O trabalho com pequenos grupos se mostrou superior à metodologia tradicionalmente utilizada nas aulas, que consiste, na maioria das vezes, na tradução de versões individuais com uso de dicionário bilíngue português/inglês na forma impressa ou digital e, posteriormente, apresentação para o professor, que julga e avalia os textos traduzidos.

Nossas reflexões e insatisfações acerca de posturas tradicionais centradas, sobretudo, na figura do professor, são baseadas em diversas constatações que fomos tecendo ao longo de nossas práticas pedagógicas de língua estrangeira e encontra respaldo em Frota e Martins (2009), quando ressaltam que a dinâmica tradicionalmente utilizada nas aulas que influem tradução de textos é a prática de tradução comentada, em que se comparam as soluções dos aprendizes.

Neste modelo de ensino, as discussões são conduzidas pelo professor, que fornece o modelo para avaliação das diversas soluções apresentadas. Nesse tipo de abordagem em que se privilegia o produto final em detrimento do processo, não há oportunidade para que os alunos justifiquem suas escolhas quando elas não parecem adequadas aos olhos do professor.

A partir destas constatações, passamos à observação das aulas, com o intuito de identificar as estratégias utilizadas pelos alunos, bem como o resultado das interações e colaborações promovidas nos pequenos grupos.

2.5.1 A dinâmica da tradução dos textos

Conforme já relatado, a tradução dos textos previamente selecionados foi feita de forma coletiva, com os alunos distribuídos em pequenos grupos. Para proceder à tradução, a professora lia em voz alta ou solicitava aos estudantes que lessem os períodos e, em seguida, solicitava a tradução. Neste momento, os alunos eram oportunizados a discutir e refletir sobre suas decisões tradutórias em conjunto com os componentes do grupo, com toda a sala ou com a professora (conforme Anexos D,E,F e G)

Na primeira aula, o trabalho se deu com a leitura e a tradução do texto *Anne's Frank diary*, extraído do livro *Dear Diary- Stage 2, A Collection of the Best World's Diaries*, editado por Liz Ferreti (Apêndice A) . O trecho do diário relata a fuga de Anne Frank para esconderijos, uma adolescente alemã de origem judaica, juntamente com sua família, vítimas do holocausto durante a Segunda Guerra Mundial.

Para facilitar o trabalho de tradução, a professora procurou ativar o conhecimento prévio que os alunos tinham acerca da personagem Anne Frank, que se tornou uma das figuras mais conhecidas do século XX após a publicação do Diário de Anne Frank (1947), que tem sido base para várias peças de teatro e filmes ao longo dos anos. A atividade possibilitou, dentre outras competências, a compreensão dos *true friends*, o uso do *simple past tense* e reconhecimento de questões culturais e interdisciplinaridade.

Na segunda aula, foi trabalhado o texto *Charles Darwin's diary*, extraído do mesmo livro supramencionado. Neste diário, Charles Darwin relata as aventuras de suas viagens marinhas duas décadas antes de publicar “A origens das Espécies”, um dos livros mais influentes de todos os tempos. Nesta parte do diário, o cientista embarca no H.M.S. Beagle⁹ para uma viagem de cinco anos pelo hemisfério sul.

A professora utilizou algumas estratégias de compreensão escrita, como ativamento dos conhecimentos prévios, identificação dos *true friends* e exploração da linguagem não verbal, o que facilitou a tradução-compreensão do texto pelos alunos.

⁹ Embarcação à vela que, a serviço da Marinha Real Britânica, empreendeu três viagens de exploração, incluindo uma viagem de circum-navegação com o objetivo de explorar as terras e mares por Charles Darwin.

Para a terceira aula, o propósito foi trabalhar o texto científico intitulado *The tinny invaders*, retirado do livro *World English 2 - National Geographic Learning*. O texto em questão trata da função dos vírus e bactérias no corpo humano. A professora adotou estratégias de compreensão escrita de textos em língua estrangeira, como nos textos anteriores, conduzindo os alunos a uma maior compreensão da leitura e melhor tradução dos períodos.

Durante a quarta aula, a professora procede, juntamente com os acadêmicos, à tradução coletiva do texto histórico *The Lord of the Mongols*, extraído do mesmo livro do texto aula anterior. O texto trata da trajetória da tribo mongóis para destruir o Império Jin (China) que, por muitos séculos, impedia o crescimento das tribos mongóis.

A professora explorou os conhecimentos prévios dos alunos acerca do vocabulário em LE, informações culturais, históricas e estrutura gramatical por meio de questionamentos sobre as informações contidas no texto. Fez um breve relato da história dos Mongóis, explorou as informações não verbais presentes no texto, solicitou aos alunos leitura silenciosa e, em seguida, pediu que compartilhassem com os colegas as informações que foram possíveis de ser abstraídas por meio da leitura silenciosa. Na sequência, o texto foi retomado pela professora para iniciar a tradução coletiva e dialogada.

2.6 Transcrições das gravações das aulas

Com o objetivo de analisar as estratégias de tradução utilizadas pelos estudantes com os textos trabalhados, bem como a relevância da interação e colaboração entre os alunos e a professora na atividade desenvolvida, fizemos a transcrição total das oito aulas de cinquenta minutos e das rodas de conversas.

Sendo assim, transcrevemos a forma como a professora conduziu as aulas, bem como o caminho percorrido pelos estudantes no momento da tradução dos textos, observando as estratégias adotadas num primeiro contato com as UTs, assim como todas as alterações feitas nas escolhas de outras estratégias até chegarem a decisões tradutórias consideradas mais adequadas. Durante este processo ressaltamos a importância do trabalho colaborativo como forma de promover a interação e construção do conhecimento entre os sujeitos da pesquisa, por meio de

posturas autônomas e reflexivas frente à ‘passagem’ de um texto em língua inglesa para a língua portuguesa.

Apresentamos no Quadro 2 seguinte as convenções que adotamos para transcrição dos dados, adaptadas a partir de estudos de Marcuschi (2006) e Pereira (2007), já que atendiam aos intentos do nosso estudo.

Quadro 2 – Convenções para transcrição

OCORRÊNCIA	SINAL
Pausa/hesitação	...
Supressão de trecho da transcrição original	(...)
Comentários do Pesquisador	()
Letra maiúscula seguida de ponto (ex.: L.)	Inicial do nome próprio de participante da aula
Pa	Professora
As	Mais de um aluno ou aluna
Aa	Aluna
Ao	Aluno

Fonte: PEREIRA, A. L. Representações de gêneros em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade. Tese/Doutorado. Campinas, 2013.

Destacamos que as atividades de observação forneceram informações profícuas referentes aos caminhos que os aprendizes de língua inglesa utilizam para negociar sentidos para os textos em processo tradutório. Estas informações podem ser observadas nas transcrições feitas das quatro aulas observadas e das rodas de conversas. No capítulo seguinte serão retomados trechos das transcrições no intuito de ilustrar e fundamentar as discussões teóricas até aqui tratadas sobre estratégias tradutórias em contextos de ensino de línguas inglesa em nível universitário.

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES E PERSPECTIVAS: TRADUZINDO OS DADOS COLETADOS

Este capítulo destina-se à exploração dos resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados na pesquisa realizada, no tocante às observações das estratégias de tradução utilizadas pelos alunos nas atividades de tradução oral e coletiva de textos. Na oportunidade foi possível observar quais estratégias foram mais recorrentes, bem como a relação do uso de estratégias com o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e reflexão, e do monitoramento de ações que colaborem para a tradução reflexiva de textos do inglês para o português brasileiro.

Na sequência apresentamos excertos das interações ocorridas na sala de aula durante as atividades de tradução, visando analisar as negociações de tradução, os momentos da atividade em que o uso de determinadas estratégias foi mais recorrente, as situações que influenciaram a adoção de determinadas estratégias, além dos benefícios do processo tradutório colaborativo. Demos também notória importância às estratégias adotadas para tradução de *idioms* e de palavras utilizadas diretamente de outras línguas com o objetivo de discutir questões inerentes à cultura e interculturalidade no ato tradutório.

Todas estas reflexões estão basiladas, conforme exposto, na apresentação de fragmentos das aulas observadas e da roda de conversa realizada após a tabulação dos dados referentes ao uso das estratégias.

3.1 A taxonomia de Andrew Chesterman

Para proceder à análise das estratégias de tradução adotadas pelos alunos, valemo-nos da taxonomia empreendida por Chesterman (1997), que no capítulo quatro do livro *Memes of Translation. The Spread of Ideas in Translation Theory* (**Memes de tradução: a propagação de ideias na teoria da tradução**)¹⁰, estabelece uma classificação de estratégias agrupadas em três grupos distintos: Gramaticais, Semânticas e Pragmáticas. A taxonomia proposta pelo autor foi utilizada como ponte para discutir questões teóricas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em face à tradução.

¹⁰ Tradução nossa

De acordo com a classificação proposta por Chesterman, as estratégias Sintáticas ou Gramaticais permitem manipular a **forma** do texto promovendo alterações nos níveis morfossintáticos. As estratégias Semânticas permitem modificar o **sentido** do texto traduzido, tendo em conta os níveis fonológico, morfológico, sintático e lexical. Já as estratégias Pragmáticas podem alterar a **mensagem**, tendo como base as informações que o tradutor inclui no texto de chegada, orientadas, sobretudo, pelo seu conhecimento de mundo, das particularidades da língua fonte e da língua de chegada e das suas inserções socio-históricas.

Apresentamos a seguir as três Tabelas que discriminam as estratégias que o tradutor aprendiz e/ou profissional utiliza para realizar traduções. Cada grupo é subdividido em dez subtipos e representado pelas letras (G), Gramaticais, (S) Semânticas e (Pr) Pragmáticas.

Quadro 3 estratégias gramaticais denominadas por Chesterman (1997)

G1	TRADUÇÃO LITERAL, mais próximo possível da língua de partida.
G2	EMPRÉSTIMO, usar uma palavra direto da outra língua, ex. CD-ROM; CALQUE, tradução literal de uma palavra ou frase palavra não traduzida. Ex. nomes de organizações internacionais.
G3	TRANSPOSIÇÃO, mudança de classe de palavra (de substantivo para verbo etc).
G4	DESLOCAMENTO DE UNIDADE, uma unidade do texto fonte é traduzida como uma unidade diferente no texto alvo. Ex. ("ear" traduzida como orelha)
G5	MUDANÇA ESTRUTURAL DE FRASE, mudanças no nível da frase, incluindo número, artigos, modificações na frase nominal, pessoa, tempo e modo.
G6	MUDANÇA ESTRUTURAL DE ORAÇÃO, mudanças na ordem constituinte (Sujeito, Verbo, Objeto, Complemento, Advérbio), voz, transitividade etc.
G7	MUDANÇA ESTRUTURAL DE PERÍODO, mudanças dentro do período entre oração principal e orações subordinadas etc.
G8	MUDANÇA DE COESÃO, afeta referência, elipse, substituição, pronominalização, uso de conectivos etc.
G9	DESLOCAMENTO DE NÍVEL, fonológico, morfológico, sintático, léxico – o modo de expressão de um item é deslocado de um nível para outro. Ex.: verbo é transformado em substantivo, ou vice-versa.
G10	MUDANÇA DE ESQUEMA, mudanças na tradução de esquemas retóricos: paralelismo, repetição, aliteração, ritmo métrico etc.

Fonte: PEZZINI. O. I. Análise das estratégias de tradução de cem resumos/abstracts da revista Delta (segundo Chesterman, 1997) Dissertação/Mestrado, Florianópolis, 2005.

Quadro 4- estratégias semânticas denominadas por Chesterman (1997)

S1	SINÔNÍMIA, uso de palavra com a mesma ou quase a mesma significação.
S2	ANTONÍMIA, uso de palavra com a significação oposta, que no contexto não confere sentido oposto.
S3	HIPONÍMIA, uso de palavra com significado menos genérico ou HIPERONÍMIA, palavra com significado mais genérico.
S4	CONVERSÃO, pares de estruturas verbais que expressam a mesma ideia sob pontos de vista opostos.
S5	MUDANÇA DE ABSTRAÇÃO, mover do concreto para o abstrato ou vice-versa.
S6	MUDANÇA DE DISTRIBUIÇÃO, distribuir os mesmos componentes semânticos em mais itens (expansão) ou menos itens (compressão). Ex.: do campo=camponês
S7	MUDANÇA DE ÊNFASE, adiciona, reduz ou altera a ênfase ou o foco temático, conforme o que o tradutor pretende enfatizar.
S8	PARÁFRASE, versão livre do texto alvo.
S9	MUDANÇA DE TROPOS, tradução de figuras de linguagem.
S10	OUTRAS MUDANÇAS SEMÂNTICAS

Fonte: PEZZINI. O. I. Análise das estratégias de tradução de cem resumos/abstracts da revista Delta (segundo Chesterman,1997) Dissertação/Mestrado, Florianópolis, 2005.

Quadro 5 – estratégias pragmáticas denominadas por Chesterman (1997)

Pr1	FILTRO CULTURAL, naturalização, domesticação ou adaptação, itens da língua fonte traduzidos conforme os equivalentes culturais da língua alvo.
Pr2	MUDANÇA DE EXPLICITAÇÃO, explicitar no texto alvo o que está implícito no texto fonte ou deixar alguns elementos implícitos.
Pr3	MUDANÇA DE INFORMAÇÃO, adição de informação relevante para o texto alvo, ou omissão de informação irrelevante do texto fonte.
Pr4	MUDANÇA INTERPESSOAL, mudança na relação entre autor e leitor, altera o grau de formalidade, de emotividade, de vocabulário técnico, com a intenção de promover maior proximidade com o leitor.
Pr5	MUDANÇA DE ELOCUÇÃO, mudança nos atos de fala, por exemplo, no modo do verbo, no uso de elementos retóricos.
Pr6	MUDANÇA DE COERÊNCIA, mudanças na disposição lógica de informações no texto, no nível ideacional.
Pr7	TRADUÇÃO PARCIAL, tais como resumo, transcrição, tradução de um aspecto somente.

Pr8	MUDANÇA DE VISIBILIDADE, intrusão do tradutor para mostrar sua presença, por exemplo, notas de rodapé, comentários entre parênteses.
Pr9	REEDIÇÃO, reescrita do texto fonte devido a originais mal escritos.
Pr10	OUTRAS MUDANÇAS PRAGMÁTICAS

Fonte: PEZZINI. O. I. Análise das estratégias de tradução de cem resumos/abstracts da revista Delta (segundo Chesterman, 1997) Dissertação/Mestrado, Florianópolis, 2005.

Conforme já exposto, um dos objetivos deste estudo é verificar quais estratégias foram mais recorrentes durante a tradução dos textos pelos sujeitos pesquisados no contexto específico em que se deu a investigação, bem como apontar em que momentos da atividade os alunos valeram-se destas estratégias para promover alterações no texto de chegada e alcançar decisões tradutórias mais adequadas ao contexto de tradução.

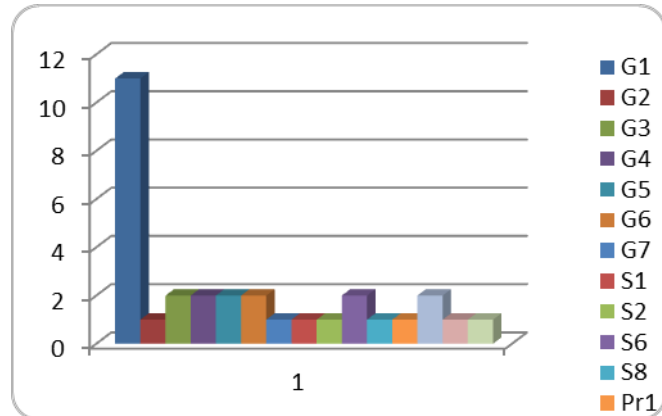
As atividades de tradução ocorreram durante quatro aulas de uma hora e quarenta minutos cada, ministradas de forma geminada, resultando em oito aulas de cinquenta minutos. Em cada aula foi trabalhado um texto distinto definido pela professora da turma juntamente com esta pesquisadora.

No texto “O diário de Anne Frank”, trabalhado na Aula 1, foram observadas 31 estratégias de tradução; no texto da Aula 2, “O diário de Charles Darwin,” 22 ocorrências de estratégias; na Aula 3, “The Lord of the Mongols”, 31 ocorrências; e no texto da Aula 4, “The Tinny Invaders”, 31 estratégias. Nas Tabelas seguintes é especificado o quantitativo de ocorrências de estratégias utilizadas em cada texto, bem como a subclassificação das mesmas.

Considerando o total das estratégias utilizadas nas quatro aulas, detectamos que as estratégias mais utilizadas foram a **literal** (G1), **mudança estrutural de frase** (G5) e **mudança de informação** (Pr3), conforme as tabelas e gráficos seguintes:

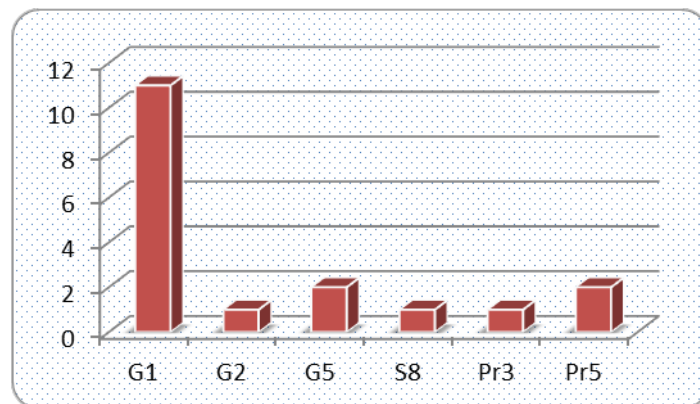
Quadro 6 - Ocorrências de estratégias no texto 1

Texto 1 – <i>Annes Frank's Diary</i>															
G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	S1	S2	S6	S8	Pr1	Pr2	Pr3	Pr5	Total
11	1	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	31

Gráfico1 Texto 1 - *Annes Frank's Diary*

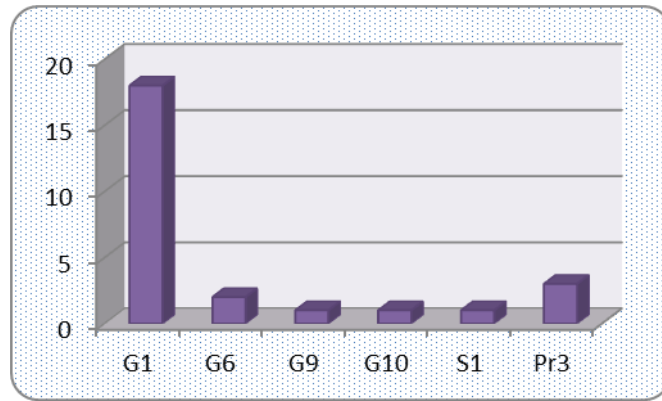
Quadro 7 - Ocorrências de estratégias no texto 2

Texto 2- <i>Charles Darwin's diary</i>						
G1	G2	G5	S8	Pr3	Pr5	Total
11	1	2	1	1	2	18

Gráfico 2- *Charles Darwin's diary*

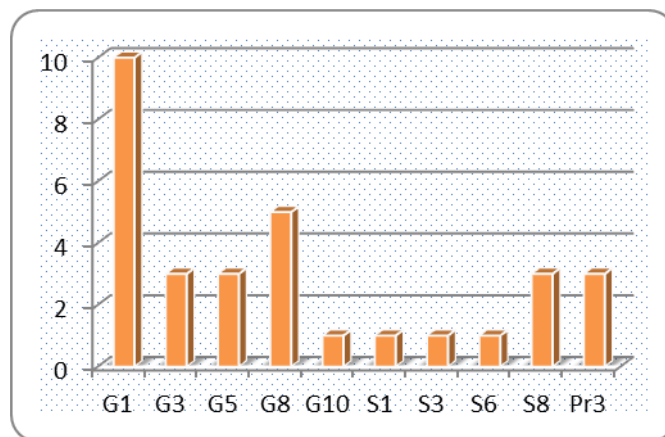
Quadro 8- Ocorrências de estratégias no texto 3

Texto 3 – <i>The Lord of the Mongols</i>						
G1	G6	G9	G10	S1	Pr3	Total
18	2	1	1	1	3	31

Gráfico 3 – *The Lord of the Mongols*

Quadro 9 - Ocorrências de estratégias no texto 4

Texto 4 – <i>The Tinny invaders</i>										
G1	G3	G5	G8	G10	S1	S3	S6	S8	Pr3	Total
10	3	3	5	1	1	1	1	3	3	31

Gráfico 4 – *The Tinny invaders*

3.2 Análise das situações de ocorrência de estratégias: G1, G5 e Pr3

Conforme demonstrado, os estudantes fazem uso da estratégia G1 com mais frequência. Esta estratégia é observada 11 vezes nos textos 1 e 2, 18 vezes no texto 3 e 10 vezes no texto 4, o que totalizou 78 ocorrências durante as quatro aulas. Em segundo lugar aparece o uso das estratégias G5 e Pr3, ambas utilizadas 07 vezes durante as quatro aulas.

A estratégia G1, de acordo com a classificação empreendida por Chesterman (1997) se refere à **busca de equivalentes mais próximos na língua de chegada**. A G5 está relacionada à **mudança estrutural de frase**, mudanças no nível da frase,

incluindo número, artigos, modificações na frase nominal, pessoa, tempo e modo. Já a estratégia Pr3 promove **mudança de informação**, adição de informação relevante para o texto alvo, ou omissão de informação irrelevante do texto fonte.

Observamos duas situações distintas em que a estratégia G1 foi utilizada pelos estudantes no processo de tradução coletiva, conforme descrevemos a seguir.

3.2.1 Construções lexicais e morfossintáticas simples

A primeira situação se refere à construção morfossintática simples dos períodos, geralmente construídos na voz ativa, com sujeitos simples, etc., ou seja, quando os trechos apresentavam construções morfossintáticas de fácil compreensão, normalmente o uso da estratégia literal não influenciava negativamente no sentido do texto traduzido, conforme os excertos seguintes extraídos das quatro aulas.

[01] **Fragmento do texto:** *We only wanted to get away and stay safe.*

Tradução dos alunos: Nós queríamos apenas fugir, escapar, estar seguros (G1).

(Período 14, da Aula 1, extraído do texto: *Annes Frank's Diary*)

[02] **Fragmento do texto:** *In this extract he writes about what he saw on the Galápos Islands.*

Tradução dos alunos: Neste trecho ele escreve sobre o que viu nas Ilhas Galápos (G1).

(Período 04, da Aula 2, extraído do texto: *Charles Darwin's Diary*)

[03] **Fragmento do texto:** *He destroyed the enemy tribe that killed his father.*

Tradução dos alunos: Ele destruiu a tribo inimiga que matou seu pai (Período 18, da Aula 3, extraído do texto: *The Lord of the Mongols*).

[04] **Fragmento do texto:** *Your skin is the first defense against germs.*

Tradução dos alunos: Sua pele é o primeiro defensor contra germes (G1). (Período 09, da Aula 4, extraído do texto: *The tinny invaders*).

Concordamos com diversos autores como Camargo (2012), Arrojo (2003), Bez (2001), Pagano, Alves e Magalhães (2014), Lefevere (2007), Katan (2004), entre outros, quando defendem que a tradução não se limita apenas a uma simples transposição de uma língua para a outra, mas envolve a bagagem cultural de ambas as línguas, ou seja, o tradutor traduz de uma cultura para a outra. Para estes autores, ao traduzir não podemos considerar a língua como um simples instrumento,

como uma operação intransitiva que acontece entre o pensamento e sua expressão, pois não podemos conceber a existência de traduções imparciais ou diáfnas, através das quais o texto original surgiria “idealmente como um espelho, identicamente” (OUSTINOFF, 1956, p. 22).

Em se tratando de tradução literal, Oustinoff (1956) relembra Lutero ao traduzir a Bíblia Sagrada, defendendo que “a letra mata, mas o espírito vivifica” (2 Coríntios 3, 6), o que significa que era preciso ser fiel à mensagem transmitida nos textos sagrados, para recriar o espírito do original. Com isso seria necessária uma tradução-interpretação que não renunciasse a si mesma, que não afastasse o intérprete no tempo, nem no espaço, nem na cultura em relação àquilo que se pretendia reinterpretar de forma criativa. A verdade é que “nesse encontro dialógico de duas culturas, elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém sua unidade e sua integridade aberta, se enriquecendo mutuamente”. (BAKHTIN, 2003, p. 365).

Não obstante o fato de vários estudiosos defenderem que a tradução não pode ser tratada como um processo restrito apenas à dimensão estrutural da língua, que não se resume numa ação de transpor vocábulos de uma língua para vocábulos equivalentes em outra língua, faz-se necessário mover o olhar para as singularidades do texto que está sendo traduzido. Foi possível averiguar, por exemplo, que dependendo das construções morfossintáticas do texto na língua fonte é possível realizar uma tradução literal sem incorrer em artificialidades tradutórias ou desvios e enganos linguísticos, conforme foi verificado neste estudo.

De acordo com Olmi, 2006 :

a literalidade, a fidelidade ao ST, consideradas por muitos teóricos as vilãs da história da tradução, em determinado tipo de texto, tendo em vista determinado objetivo, e seguindo determinada metodologia, podem revelar-se uma opção viável que deve ser considerada, e não descartada *a priori* (p.1).

Ademais, os sentidos de que os textos traduzidos se revestem são construídos também pela multiplicidade de experiências de mundo tanto do autor do ST, quanto do tradutor e do futuro leitor da obra traduzida. Essa obra em movimento, é continuamente passível de (re)construção de sentidos, assim, o produtor do texto deve considerar o conhecimento de mundo que seu leitor precisa ter para chegar à interpretação, ou leitura desejada. Nessa abordagem revela-se o aspecto

comunicativo, dinâmico e dialógico da tradução envolvendo obras, autores, tradutores e leitores, adquirindo relevo as mensagens produzidas neste diálogo. Isso denota que mesmo numa tradução considerada literal, os sentidos que os interlocutores atribuem ao texto traduzido estarão sempre atrelados às suas “mundivivências” (CONCEIÇÃO, 2016, p. 135).

Apresentamos no tópico seguinte a segunda situação em que observamos o uso recorrente da estratégia G1.

3.2.2 Ponto de partida para outras estratégias

A segunda situação se refere ao fato de os estudantes utilizarem a estratégia G1 como ponto de partida para tradução-compreensão dos textos. No entanto, ao se depararem com incompreensões ou estranhamentos no texto de chegada, automaticamente negociam outras estratégias até alcançarem decisões tradutórias mais adequadas conforme os três fragmentos seguintes:

[05] **Fragmento do texto:** *September 17, 1838. The sea was full of fish and other sea animals.*

Tradução inicial dos alunos: 17 de setembro de 1838. O mar estava cheio de peixe e de outros animais marinhos (G1).

Tradução final dos alunos: 17 de setembro de 1838. O mar estava cheio de peixes e de outros animais marinhos (G4).

(Período 05, da Aula 2, extraído do texto: *Darwin's Diary*).

Os alunos fazem tradução literal do trecho sem comprometimento de sentido do texto na língua de chegada; no entanto, o aluno W. averigua problemas de concordância no trecho “full of fish”. Segundo o aluno, deveria ser “full of fishes”. Com isso, entendem que devem fazer alterações no texto traduzido e decidem pela segunda versão, configurando o uso da estratégia **mudança estrutural de frase** (G5), que inclui mudanças no nível da frase, abrangendo número, artigos, modificações na frase nominal, pessoa, tempo e modo, sendo que, no período em tela, houve mudança de “número” no substantivo “peixes” .

Este pensamento provavelmente se originou do conhecimento e da comparação entre as línguas portuguesa e inglesa no tocante à concordância nominal. As considerações do aluno W. provocaram dúvidas entre todos os alunos na sala, até que a professora interrompe e explica que o plural mais comum para a palavra “fish” é “fish”, mas explica que a dúvida colocada pelo colega faz sentido, considerando que em alguns casos pode-se utilizar “fishes”, como por exemplo na

frase: “*Scientists who study fish (ichthyologists), for example, often refer to different species as fishes*”.

Conforme exposto, o questionamento de W. em relação à concordância utilizada no trecho deriva da comparação entre LE e LM. Sobre comparação e análise contrastiva entre LE e LM no aprendizado de uma língua estrangeira, Calvo, Capilla e Ridd (2009, p.154) argumentam que:

O contraste seria o meio natural para atingir a consciência almejada; não por acaso, a comparação é tida como estratégia cognitiva universal de aprendizagem. Com efeito, diante de uma interferência, uma interação entre o previamente aprendido e o que se procura aprender, o aprendiz “compara”¹¹ as duas línguas. Assim, vemos que o problema pode vir a ser a solução: aprender a comparar, contrastar conscientemente.

A dúvida, o “erro”, a reflexão sobre o texto na LE e sua tradução no LM levou, de forma colaborativa, toda a turma a um conhecimento ainda não apreendido nas aulas de LI: o plural da palavra “fish”. Esse conhecimento chega de forma significativa por meio de uma prática social, em uma situação efetiva de compreensão e utilização das línguas inglesa e portuguesa, materializado em uma atividade de tradução. Neste contexto, a tradução é reconhecida enquanto processo de reexpressão de sentido.

Vale ressaltar que o desconhecimento desse item gramatical contribuiu para que os alunos tivessem dúvidas em relação à concordância do trecho, entretanto o que efetivamente os instiga a averiguar um possível desvio de concordância o trecho na LE foi, sem dúvida, a comparação entre a estrutura do texto na língua materna e na língua alvo. Observa-se com essa atividade, “a interação do material previamente aprendido com aquilo que se aprende no momento” (BROWN, 2000, p. 94).

Lado (1957, *apud* BROWN, 2000) assegura que os erros que aparecem na aquisição de uma LE estão relacionados à interferência da L1; neste sentido, a análise comparativa entre as duas línguas em questão pode colaborar, não apenas averiguar diferenças e semelhanças entre ambas, mas também preannunciar as dificuldades com que o aprendiz poderá se deparar.

A tradução neste contexto se configura também em uma atividade comunicativa, já que colabora na aprendizagem tanto de línguas estrangeiras quanto materna, em uma atividade sociodiscursiva, através do uso de interlíngua.

¹¹ Grifo dos autores

O exemplo seguinte também configura o uso da estratégia G1 como ponto inicial para a adoção de outras estratégias tradutórias:

[06] **Fragmento do texto:** *This sport made everyone happy, and you could hear the men laughing a lot*

Tradução inicial dos alunos: Este esporte fazia todos felizes e você podia ouvir os homens sorrindo muito (G1).

(Período 08, da Aula 2, extraído do texto: *Darwin's Diary*).

A aluna A., juntamente com seu grupo, questiona o uso do “you” no trecho em inglês. Para o grupo, o pronome “you” poderia ser trocado por “we” sem incorrer em desvios linguísticos. A professora explica que se trata do uso da língua em contextos informais, por isso acontece o uso da segunda pessoa em vez da primeira. Os alunos concordam com as colocações da professora, mas decidem pela versão a seguir, configurando, desta forma, o uso da estratégia **mudança estrutural da frase** (G5), o que resultou na seguinte tradução:

Tradução final dos alunos: Este esporte fazia todos felizes e podíamos ouvir os homens sorrindo muito (G5).

(Período 08, da Aula 2, extraído do texto: *Darwin's Diary*).

Para Chesterman (1997), a estratégia G5 consiste em mudanças no nível da frase, incluindo número, artigos, modificações na frase nominal, pessoa, tempo e modo. No caso específico do trecho 8, houve mudança de “pessoa”, considerando que o pronome “you” no TF foi substituído pelo pronome “nós” no TC para se obter melhor adequação do trecho traduzido.

Observa-se, com as adequações feitas pelos alunos, um esforço enquanto co-produtores do texto em construir uma comunicação eficiente capaz de satisfazer os objetivos de ambos os interlocutores. Ou seja, o objetivo das reflexões, das adequações e finalmente das decisões de tradução é que o TC seja compatível com as intenções comunicativas do grupo que o produz .

A tradução é um diálogo de individualidades criadoras de diferentes culturas, isto é, um autêntico diálogo de culturas, no qual o tradutor escarafuncha as entranhas do original, ausculta as vozes que o povoam, entranha-se às vezes no quase insondável da linguagem, compenetra-se da vida de suas personagens; em suma, embebe-se do original para poder interpretá-lo em seu conjunto e dar-lhe uma nova vida, vida essa, porém, marcada pela singularidade dos múltiplos modos de ser da língua e da cultura do tradutor, por sua individualidade criadora. (BEZERRA, 2012, p. 2)

Umberto Eco (1979) defende que existem leitores-modelo de textos fechados e de textos abertos, ressaltando que, no caso dos textos fechados, por mais que o texto seja estruturado como um projeto inflexível, não controla a atitude de um leitor empírico. Este pode elaborar decodificações aberrantes, lendo o texto de maneiras diversas, a partir de convenções e pressuposições diferentes daquelas sobre as quais o texto se estruturou, adequando-o ao contexto sociocomunicativo de seus interlocutores por meio da participação do leitor/tradutor na construção dos sentidos no texto produzido.

Para Eco (1979) o leitor traz para o texto seu conhecimento textual e contextual. A reescrita que o ato pressupõe ganha sentido a partir da interatividade sociodiscursiva entre autor, texto e leitor.

O terceiro exemplo de uso da estratégia G1 com o objetivo de “avançar” para outras estratégias que colaborassem para construções de sentidos mais adequados no TF também é observado na Aula 2, conforme excerto seguinte:

[07] **Fragmento do texto:** *The birds are not afraid of us, they never have seen men before*

Tradução inicial dos alunos: Os pássaros não tem medo de nós, eles nunca tinham visto homens antes (G1).

(Período 12, da Aula 2, extraído do texto: Darwin's Diary).

Feita a tradução, os demais alunos do grupo discutem sobre a tradução literal feita por W. e percebem que no ST o trecho “are not” está no presente e que apesar de ser sido traduzido corretamente no presente, não reflete corretamente a ideia do texto, pois trata de algo já acontecido e que está sendo contado pelo autor do diário. Neste caso decidem por utilizar o verbo no pretérito perfeito na versão em português, que assim ficou:

Tradução final dos alunos: Os pássaros não tiveram medo de nós (G5).

(Período 12, da Aula 2, extraído do texto: Charles Darwin's Diary).

Na primeira oração do período observa-se o uso da estratégia **mudança estrutural de frase (G5)**. Neste caso, os alunos sugerem mudança do tempo verbal no TC para obter melhor adequação aos propósitos comunicativos, de interpretação e compreensão do texto traduzido.

A tradução, enquanto atividade de interpretação e compreensão textual, se constitui em um processo correlativo ao da leitura, com a diferença de que, na tradução, a interpretação é consumada na reconstrução de um outro texto, seja na forma oral ou escrita. Tradução e compreensão são tarefas árduas: George Steiner (1998) advoga que uma leitura abrangente, isto é, minuciosamente atenta, de um texto, nunca é exaustiva e exige um constante exercício de interpretação. Este exercício, porém, nem sempre é conscientemente reconhecido em uma leitura como atividade de comunicação, mas, ao traduzir, torna-se evidente. “Dentro ou entre as línguas, a tradução equivale à comunicação humana. Um estudo sobre tradução é um estudo comunicação humana” (p. 49).

De forma análoga, Gadamer (1997, p. 492) advoga em favor da interlocução como proposta de interpretação/tradução. Para ele, o significado que é atribuído a uma obra depende do diálogo do intérprete com as questões que o texto transporta. Não se trata de buscar a adequação por meio de uma metodologia prévia, nem sequer de sujeitar o texto às subjetividades do intérprete, mas de deixar-se orientar pelo próprio texto.

É verdade que um texto não nos fala como o faria um tu. Somos só nós, que compreendemos, que temos de trazer-lo à fala a partir de nós mesmos. Mas já vimos que esse trazer-à-fala, próprio da compreensão, não é uma intervenção arbitrária de uma iniciativa pessoal, mas se refere, por sua vez, como pergunta, à resposta latente no texto.

Isso denota que o ato tradutório, bem como seus estudos, transcendem a imposição de teorias que, por vezes, prezam simplesmente pela forma, pelo conteúdo ou estimem por conferir uma visão ‘domesticadora’ ou ‘estrangeirizadora’. Seria manipular o processo tradutório, antecipando e manobrando o texto traduzido. Ao passo que deixar-se guiar pelas intenções sociodiscursivas e pelos temas dos quais o texto é portador sugere partilhar de sua amplitude e criatividade.

Apresentamos, no tópico seguinte, as situações em que a estratégia Pr3 foi observada.

3.3 Situações de uso da estratégia Pr3

A estratégia **mudança de informação** (Pr3) consiste, de acordo com a taxonomia de Chesterman (1997), na adição de informação relevante para o texto de chegada, ou omissão de informação irrelevante do texto fonte.

Apresentaremos situações de uso da estratégia Pr3, que ocorreram nas aulas 1, 2, 3 e 4, tecendo considerações acerca dos contextos de tradução em que esta estratégia foi relevante para a compreensão dos textos pelos estudantes.

3.3.1 Imprescindibilidade de acréscimo de palavras no TT

Em todos os fragmentos das interações apresentados, foi observada adição de palavras e expressões ao texto para que a mensagem ganhasse sentido em português.

[08] **Fragmento do texto:** *By 1280, the Mongols controlled territory from the Yellow Sea to the Mediterranean*

Tradução inicial dos alunos: Pelos 1280, os Mongóis controlaram o território do Mar Amarelo ao Mediterrâneo (G1).

(Período 07 da Aula 3, extraído do texto: *The Lord of the Mongols*).

Feita a primeira tentativa de tradução, dois alunos, W. e F., interferem na tradução, alegando comprometimento de sentido no início do período no TT. Assim, com a ajuda da professora, introduzem a palavra “anos” antes da data, caracterizando assim uma passagem da estratégia G1 para Pr3, resultando na seguinte versão:

Tradução final dos alunos: Pelos anos 1280, os Mongóis controlaram o território do Mar Amarelo ao Mediterrâneo.

Outra situação em que esta estratégia foi utilizada pelos alunos foi na Aula 2, com o texto: *Charles Darwin's Diary*, conforme trecho a seguir:

A professora solicita ao grupo que leia o período seguinte:

[09] **Fragmento do texto:** *They were everywhere we looked*

Tradução inicial dos alunos: Eles estavam em todo lugar nós olhamos (G1).

(Período 13, da Aula 2, extraído do texto: *Charles Darwin's Diary*).

Pa.: Parece que não ficou bom...vamos ver direitinho. Nem sempre podemos traduzir ao pé da letra.

As.: Sim... Não ficou bom.

Uma aluna do grupo refaz a tradução do trecho com a ajuda do aluno W., que sugere o acréscimo de duas palavras na tradução, resultando na seguinte versão:

Tradução final dos alunos: Eles estavam em todo lugar por onde olhávamos (Pr3).

Os estudantes iniciam o processo de tradução passando da estratégia G1 para Pr3, ao acrescentar no texto traduzido, a expressão: “por onde” Isso acontece porque o grupo percebe incoerências e comprometimento no sentido do excerto traduzido, o que leva à busca de outros mecanismos para aprimorar a tradução. Dito de outro modo, houve adição de informações relevantes para que a mensagem no TT configurasse em uma verdadeira atividade de comunicação, que propicia a mediação entre indivíduos que não compartilham de uma língua comum (SOUTO, 1996).

A próxima situação de uso da estratégia tradutória Pr3 acontece na aula 4, com a tradução do texto: *The tinny invaders*.

Um grupo de estudantes lê o período 17 e tenta tradução literal.

[10] **Fragmento do texto:** *After a germ is destroyed the antibodies stay in your body.*

Tradução inicial dos alunos: Depois um germe é destruído o anticorpo fica em seu corpo (G1).

(Período 10, da Aula 3, extraído do texto: *The tinny invaders*).

A aluna F. sugere alterações no período traduzido:

Acho que não ficou claro... de repente falta uma vírgula depois de “destruído”.

(Fragmento da Aula 4: *The tinny invaders*).

A professora chama atenção para leitura do período novamente no texto fonte. Imediatamente o grupo que iniciou a tradução sugere outra versão, incluindo a palavra “que”:

Tradução Final dos alunos: Depois que um germe é destruído o anticorpo permanece no corpo. (Pr3)

Todos concordam com a segunda versão do período.

Observa-se, com a tentativa de tradução literal deste trecho, que houve comprometimento do sentido do período, o que vai ao encontro do entendimento de Gorovitz (2001, p.13), quando defende que “o ato tradutório não pode ser apreendido exclusivamente em termos de transmissão de mensagem”. Ele também

não se define como uma atividade de cunho exclusivamente estético, ainda que possa estar estreitamente vinculado à prática literária.

O ato tradutório em cursos de licenciatura deve ser visto como uma prática que cria ligações, que estabelece vínculos entre as pessoas, que gera interfaces. Para isso é preciso que “a tradução da letra abarque as particularidades e o diálogo das individualidades criadoras do espírito¹²” (OUSTINOFF, 1956, p. 24). Com isso, o texto traduzido, a obra em movimento, abarcará as condições socioculturais em que foi produzido, e para o qual está sendo traduzido, o que pode evitar a ocorrência de traduções artificiais e sujeitas a desvios e enganos linguísticos.

No caso específico, a percepção da falta de uma palavra no TT gerou uma situação-problema que levou os estudantes à interação, a negociações de tradução de forma colaborativa e cooperativa, o que contribuiu para que chegassem a uma decisão tradutória mais adequada por meio da busca de um equivalente adequado no texto de chegada.

3.4 Situações de uso da estratégia G5

Para Chesterman (1997), a estratégia G5 consiste em **mudanças no nível da frase**, incluindo número, artigos, modificações na frase nominal, pessoa, tempo e modo. Foi possível observar o uso desta estratégia nas aulas 1, 2 e 4. No entanto, apresentaremos aqui apenas trechos da Aula 4, considerando que as ocorrências dessa estratégia nas demais aulas se deram através escolhas tradutórias similares.

O período 4 é lido e traduzido pela aluna M., que utiliza inicialmente tradução literal:

[11] **Fragmento do texto:** *There are two types of germs: viruses and bacteria.*

Tradução inicial dos alunos: Existem dois tipos de germes: vírus e bactéria.

(Período 04, da Aula 4, extraído do texto: *The tinny invaders*).

O aluno W. discute o plural da palavra “bactéria”:

¹² “Espírito” faz analogia ao capítulo 3, versículo 2 da Carta de São Paulo ao Coríntios. Michael Oustinoff, no livro *Tradução, História, Técnica e Métodos*, chama a mensagem que o texto transporta de “Espírito” enquanto que a parte linguística é chamada pelo autor de “Letra”.

W.: Mas pelo contexto não seria bactérias? Por que no inglês está bactéria?
(Trecho das interações da aula 4: *The tinny invaders*).

A professora intervém na interação e explica que neste caso não se acrescenta “s” no inglês, pois trata-se de um plural irregular. A aluna M. refaz a tradução acrescentado “s” na versão em português :

Tradução final dos alunos: Existem dois tipos de germes: virus e bactérias.

Optando pela segunda versão da tradução, foi configurado o uso da estratégia (G5). No caso específico da palavra “bactérias”, houve modificação de “número” na última decisão de tradução.

Ainda na Aula 4, observamos mais uma ocorrência da estratégia G5:

[12] **Fragmento do texto:** *Once germs are inside your body, your immune system tries to protect you, it looks for and destroys germs.*

Tradução dos alunos: Uma vez que os germes estão dentro do seu corpo, seu sistema imunológico tenta te proteger, procurando e destruindo os germes. (G5)
(Período 11, da Aula 4, extraído do texto: *The tinny invaders*).

No período 11 os estudantes alteram o tempo dos verbos “procura” e “destrói”, do presente simples para o presente contínuo, caracterizando o uso da estratégia G5. Para Pagano, Alves e Magalhães (2014, p.7):

A ideia de levar o tradutor em formação a desenvolver estratégias de tradução está imbuída do espírito de conscientizá-lo da complexidade do processo tradutório e da necessidade de monitorar suas ações e examinar com cuidado as decisões tomadas ao longo do processo tradutório.

Isso significa que há um redimensionamento das concepções sobre como acontece a aprendizagem ora vista como unilateral, hierárquica e passa a ser vista como algo a ser construído juntamente com o par mais competente por meio da interação e colaboração. Em outras palavras, pressupõe que o aprendiz se torne autônomo para escolher os caminhos mais adequados para resolver seus problemas, que seja capaz de selecionar e gerenciar suas ações de forma crítica e reflexiva de maneira que respondam aos seus interesses pessoais ou grupais e busque meios de apreensão e “utilização de conhecimentos que sejam mais apropriados ao seu estilo individual de aprendizagem” (p.7).

Depreende-se das análises das situações de uso das estratégias G1, Pr3 e G5 que os estudantes fazem uso de traduções literais em determinados contextos de transposição da língua sem incorrer em inadequações no TT. Isso se deve ao fato de algumas construções nos diferentes gêneros trabalhados apresentarem

estruturas morfossintáticas simples, de fácil compreensão. Ademais, tal estratégia é utilizada como “degrau” para outras decisões tradutórias; ao fazerem uso da estratégia G5, os alunos refletem acerca de mudanças estruturais no nível da frase, incluindo número, artigos, modificações na frase nominal, pessoa, tempo e modo. As situações observadas incluíram mudanças de “número” e “tempos” dos verbos; quando utilizam a estratégia Pr3 com recorrência, os estudantes percebem que é necessário adicionar informação relevante para o texto alvo, ou omitir informação irrelevante do texto fonte. Isso permite a análise sobre como acontecem os enunciados na LM e LA, por meio da comparação e do contraste.

A seguir, analisamos situações de uso de estratégias para tradução de *idioms* e de uso de palavras diretamente de outra língua.

3.5 Situações de uso de estratégias na tradução de *idioms*

[13] **Fragmento do texto:** *Charles Darwin was an English scientist who said that all life changes over time.*

(Período 1, da Aula 2, extraído do texto: *Charles Darwin's Diary*).

Em um primeiro momento os alunos, divididos em grupos de três, conversam entre si e optam pela seguinte tradução.

Tradução inicial dos alunos

unos: Charles Darwin foi um cientista que disse que toda vida muda sobre o tempo (G1).

Ao.: “Sobre o tempo” ficou sem sentido.

W.: Sim... “com o tempo” acho que seria mais adequado.

Ao.: Ótimo. Agora ficou ótimo: “ao longo do tempo”.

(Trecho das interações da Aula 2: *Charles Darwin's Diary*)

Tradução final dos alunos: Charles Darwin foi um cientista que disse que toda vida muda ao longo do tempo.

(Trechos das interações da Aula 2: *Charles Darwin's Diary*)

O grupo que fez a primeira tradução concorda com a sugestão de W., porém um outro grupo prefere consultar o tradutor *online* para obter outras sugestões para o trecho “over time” e descobriram que essa expressão pode ser traduzida como “ao longo do tempo”.

Após negociações e busca de subsídios externos, os alunos fazem uso da estratégia **filtro cultural** (Pr1) que, de acordo com a classificação de Chesterman

(1997), consiste na naturalização, domesticação ou adaptação de itens da língua fonte traduzidos conforme os equivalentes culturais da língua de chegada.

Hatje-Faggion (2011, p.73) “ressalta que ao depararem com palavras culturalmente marcadas, tradutores se encontram diante de dificuldade para lhes conferir um significado”, pois o modo como essas palavras podem ser traduzidas em outra língua pode depender de diversos fatores, incluindo, a cultura e características socioculturais do texto fonte ou do texto traduzido. Lefevere (1992, p.17 *apud* HATJE-FAGGION) para enfatizar que “uma língua é a expressão cultural de uma cultura, e por isso, muitas palavras de uma dada língua estão conectadas com essa cultura, e, por isso, também criam muita dificuldade quando precisam ser transferidas em sua totalidade para outra língua”.

Diante da dificuldade encontrada, os alunos utilizam o dicionário *online*, configurando o uso de outra estratégia, não enunciada por Chesterman (1997), mas por Pagano, Alves e Magalhães (2014, p. 55), intitulada “busca de subsídios externos”. Para os autores:

A busca de subsídios externos, como a consulta a textos paralelos, o uso do dicionário, da internet como grande banco de informações e a utilização de recursos computadorizados são algumas das ações que os estudantes podem efetuar quando se depara com um problema de tradução para o qual não se encontra resolução rápida e acertada.

O surgimento de um *idiom* no texto da língua de chegada criou uma situação-problema que levou os estudantes à interação, a negociações de tradução de forma colaborativa e cooperativa para que chegassem a decisões de traduções mais adequadas por meio da busca de equivalentes no texto alvo, o que corrobora o pensamento de Chesterman (1997), Pagano, Alves e Magalhães (2014), Oxford (1996), Cohen (1998), Lessard (2002), Rubin (1987) e Alvarez e Lopes (2016), quando defendem que estratégias são meios, pensamentos, ações planejadas ou não, que os tradutores profissionais e aprendizes utilizam para resolver um determinado problema de tradução.

3.6 Uso de palavras diretamente de outra língua

Neste tópico apresentamos uma situação de uso de palavras diretamente de outra língua na tradução do texto.

[14] **Fragmento do texto:** *September 17, 1835. The black rocks on the island are covered in large lizards called iguanas. They are horrible to look at.*

Tradução dos alunos: 17 de setembro de 1835. As pedras pretas da ilha eram cobertas por enormes lagartixas chamadas iguanas. Elas eram horríveis de se olhar. (G2)

(Período 13 da Aula 2- Charles Darwin's diary)

Neste fragmento foi observada a estratégia **empréstimo** (G2) utilizada para traduzir a palavra “iguana”. Esta estratégia consiste em usar uma palavra diretamente da outra língua. Neste caso, “iguana” é um nome científico de um gênero de répteis da família *Iguanidae*. Por não haver um equivalente na língua portuguesa, o empréstimo é feito diretamente da língua latina.

A estratégia G2 é também intitulada de **calque**, que ocorre quando há tradução literal de uma palavra ou frase não traduzida, como acontece com os nomes de organizações internacionais.

Os empréstimos linguísticos e a incorporação de palavras do léxico, especialmente da língua inglesa na língua portuguesa, são práticas comuns e aceitáveis em tempos de globalização e democratização cultural. Muitas palavras de língua inglesa são utilizadas no português brasileiro com conotações em português e já fazem parte do nosso dia a dia, tais como: teste (test), coquetel (cocktail), drinque (drink), lanche (lunch), sanduíche (sandwich) e muitos outros. Alguns colocam um novo significado (como *lunch*, que é utilizado para se referir a “lanche” em vez de “almoço”), outros utilizam fonemas do português para aproximar-se foneticamente a língua original. Podem também receber foros de naturalidade, sendo incorporados ao léxico português e representados com grafemas da língua receptora.

Os empréstimos linguísticos ou a incorporação de palavras estrangeiras ao léxico de uma determinada língua revela, sobretudo, a dinamicidade e plasticidade que envolve a prática e o desenvolvimento de uma língua, que está sempre em evolução. O Brasil é, sem dúvida, um país bastante receptivo ao estrangeirismo. Isso se deve ao seu caráter dúctil no que se refere à aceitação de diferentes culturas ou, talvez, por sua tradição de colonização por imigrantes de outros países. No entanto, Vilela (1994, p.14) adverte que antes mesmo de chegar ao nosso país, a língua portuguesa já trazia um repertório de palavras importadas de outras línguas.

A língua portuguesa é o resultado de uma longa história e o léxico é o subsistema da língua mais dinâmico, porque é o elemento mais diretamente a chamar linguisticamente o que há de novo e por isso é nele que se refletem mais clara e imediatamente todas as mudanças ou inovações políticas, econômicas, sociais, culturais ou científicas.

Com estreitamento das relações interculturais provocadas, sobretudo pelas facilidades oferecidas pela internet, o léxico de uma determinada língua vai se ampliando, guiado por fluxos sociais, culturais e históricos, fazendo com que usuários da língua percebam o seu dinamismo, a sua flutuação. Com isso, as concepções lexicais propiciadas pelos escritores carregam essa tendência e, com isso, realça o acervo vocabular de qualquer língua natural.

3.7 A colaboração e interação no uso de estratégias

O processo de colaboração entre os participantes da pesquisa nas atividades de tradução oral de textos teve o potencial de gerar uma aprendizagem mais significativa promovendo a reflexão crítica entre os envolvidos na atividade, auxiliando no desenvolvimento de habilidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas.

As interações e as reflexões mediadas pela professora foram fundamentais para que os textos traduzidos abarcassem as condições em que foram escritos e ganhasse sentido no TT. Uma das ideias fundamentais que a aprendizagem colaborativa encerra é a de que o conhecimento é construído socialmente, por meio da interação entre pessoas e não pela transferência irrefletida de informações do professor para o aluno.

Nesta perspectiva, apresentamos alguns momentos das interações promovidas entre os alunos durante aula, que julgamos que o processo colaborativo contribuiu para a escolha de estratégias de tradução adequadas aos contextos tradutórios:

[15] **Fragmento do texto:** *Between 1831 and 1836, Darwin travelled round the world on a sailing ship, called H.M.S. Beagle*

Tradução inicial dos alunos: Entre 1831 e 1836, Darwin viajou pelo mundo em um veleiro, chamado H.M.S Beagle. (G1)

(Período 02, da Aula 2, extraído do texto: *Charles Darwins's Diary*).

Feita a primeira tentativa de tradução, a professora sugere aos alunos que leiam o trecho traduzido e, em seguida, propõe o seguinte questionamento:

Pa.: Será que podemos melhorar este trecho? Acham que ficou bom?

As.: Sim...ficou...mas de repente...se é navio pode ser “a bordo”, pode ser ?

W.: Acho que poderíamos falar “entre os anos”, não é?

As.: Sim “entre os anos...”

Pa. e As.: Sim, fica melhor assim, “a bordo de um navio”.

Tradução final dos alunos: Entre os anos de 1831 e 1836, Darwin viajou pelo mundo inteiro a bordo de um veleiro, chamado H.M.S Beagle (Pr3).

(Trechos das interações da Aula 2: Charles Darwin's Diary)

Através da mediação e instigação promovida pela professora e colegas, os alunos avançam da estratégia G1 para a Pr3. Neste período concordamos que houve evento da estratégia Pr3, observado pela adição das expressões “entre os anos” e “a bordo”, ambas implícitas no ST.

A negociação de tradução realizada para o trecho supracitado aconteceu no mesmo grupo do aluno que construiu a primeira versão do trecho, no entanto os demais estudantes, ao lerem o resultado da tradução compreenderam que poderiam aprimorá-la. Logo, em um processo interativo, reflexivo e colaborativo com os demais colegas, optam pela segunda versão.

O ato tradutório, neste contexto de atividade colaborativa, transmove o papel do professor como o único detentor do saber à figura de mediador e facilitador da aprendizagem (COSTA, 2008). Numa perspectiva interacional e socio-histórica, em consonância com as proposições de Camargo e Romanelli (2012), a tradução contribui com a aprendizagem, já que ela não permitirá “apenas lidar com deslocamento e mudanças de estruturas lexicais das línguas envolvidas, mas, sobretudo, vivenciar formas de comunicação e socialização” (COSTA, 2008, *apud* PEIXOTO, 2016. p.85).

É pertinente elucidar que colaboração não significa hierarquização de saberes, assumir as diferenças como profundamente construtivas; demanda, contudo, atitudes solidárias entre os agentes que buscam a construção de significados em suas práticas, considerando os conflitos decorrentes das diferenças como fortemente produtivos, já que conduzem os participantes a um processo de

negociação que implica reflexões e questionamentos acerca dos valores, escolhas e sentidos de si e do outro (FARIA, 2003).

Concebida desta forma, a colaboração possibilita aos participantes de um determinado contexto de aprendizagem questionamentos, reflexões, expansões e recolocações do que está sendo negociado. Desta forma, o “conceito de colaboração, envolvido em uma proposta de construção crítica do conhecimento, não significa simetria de conhecimento e/ou semelhanças de ideias, sentidos, representações e valores” (MAGALHÃES, 1988, p.173).

Na perspectiva colaborativa, a tradução se constitui numa atividade promissora, posto que favorece a interação e cooperação entre os aprendizes, o que a torna uma ferramenta profícua ao ensino de línguas estrangeiras, fazendo com que o estudante se aproprie tanto dos processos e normas linguísticas, como sinta-se também sujeito do ato tradutório.

[15] **Fragmento do texto:** *Other bacteria aren't good as good because they can cause some throats and ear infection*

Tradução inicial dos alunos: Outras bactérias não são tão boas, pois elas podem causar algumas dores de garganta e infecção de orelha. (G1)

(Período 07, da Aula 4, extraído do texto: *The tinny invaders*).

As.: Infecção de orelha ?

W.: Deve ter outra tradução para “ear”...

Pa.: Sim, tem!

(O aluno W. verifica no dicionário e traduz “ear” como “ouvido”)

F.: Ótimo... eu não sabia que podia ser ouvido também.

(Trechos das interações da Aula 4: *The tinny invaders*).

Após discussão, leitura e negociação, um grupo sugere outra versão para o mesmo trecho:

Tradução final dos alunos: Outras bactérias não são tão boas, pois podem causar dores de garganta e infecção de ouvido.

(Trecho das interações da Aula 4: *The tinny invaders*).

Em pequenos grupos, de forma dialogada e cooperativa, os alunos iniciam a tradução do período 7 utilizando a estratégia **literal** (G1); entretanto, percebem que a versão em português pode ser melhorada. Com isso utilizam **mudança de coesão**

(G8) que, de acordo com Chesterman (1997), afeta referência, elipse, substituição, pronominalização, uso de conectivos etc., sendo que no período 7 acontece elipse das palavras “elas” e “algumas”. Nota-se também o uso da estratégia **deslocamento de unidade** (G4) que ocorre quando uma unidade do ST é traduzida como uma unidade diferente no texto alvo TT. Na primeira versão, os alunos traduzem “ear” como orelha. Embora seja uma tradução literal correta, não se adequa ao contexto, assim decidem traduzi-la como “ouvido” na segunda versão, conferindo, desta forma, sentido adequado ao texto.

A interação proposta em pequenos grupos para ‘resolver os problemas’ aqui tratados, a saber, tradução de trechos do texto: *The tinny invaders*, parece realçar a aprendizagem, mais do que em um esforço individual. Mostra o acontecimento de uma aprendizagem mais eficiente, assim como um trabalho mais eficiente, realizado de forma mais colaborativa e social em vez de competitiva e isolada. Neste contexto, a troca de ideias com os colegas provoca reflexões sobre o impacto do texto na LC levando à utilização de novas estratégias que colaborem para que texto traduzido ganhe sentido no contexto para o qual está sendo ‘transportado’.

John Dewey (1916) já propunha que em ambiente escolar fossem proporcionadas situações sociais que preparassem o aluno para exercer a autonomia e democracia. Isso pode se constituir na organização de pequenos grupos de resolução de problemas, formados por alunos em busca de suas próprias respostas e aprendendo os princípios da democracia, da autonomia e da colaboração através da interação com os seus pares. Estudiosos como Marrow (1916) e Dewey (1969 apud ARENDS, 1995, p. 365) afirmavam que “a sala de aula devia ser um laboratório ou uma democracia em miniatura, com o objetivo de se fomentarem o estudo e a pesquisa de problemas interpessoais e sociais importantes.” Essa postura colabora para que a escola cumpra seu papel social de formar indivíduos conscientes do lugar que o conhecimento ocupar em suas vidas. Que sejam capazes de criar e de recriar conhecimentos de acordo com as exigências dos diferentes contextos socioculturais em que estiverem inseridos, conforme sugere o fragmento seguinte:

[16] **Fragmento do texto:** *He kept a diary of his journey*

Tradução inicial dos alunos: Ele manteve um diário de sua jornada (G1)

(Período 03, da Aula 2, extraído do texto: *Charles Darwin's Diary*).

O mesmo grupo, ao ler a tradução feita, percebe que os 'equivalentes' utilizados deixam a frase sem sentido. Com isso, decidem trocar o verbo "manteve", utilizado para tradução de "kept" pelo verbo "guardou". Ainda assim a aluna R. não concorda com o resultado do sentido obtido e vai ao dicionário *online* em busca de um melhor equivalente. Alguns alunos fazem o mesmo e chegam à conclusão de que existem várias traduções em português para o verbo "keep".

As atividades de tradução realizadas de forma colaborativa entre os pares e entre os grupos, tendo o professor como mediador e facilitador, contribuíram para que os alunos pudessem ter atitudes mais autônomas frente a solução de um problema, o que não seria possível se a mesma atividade fosse realizada em forma de exercícios em que o aluno geralmente traduz o texto com o auxílio de um dicionário e, posteriormente tem sua tradução avaliada pela professor. Nesta mesma direção, os alunos dão continuidade à tradução do texto, conforme

[17] R.: Acho que "teve", "possuiu" soa melhor.

Pa.: Então, o que acham? Como traduziremos este trecho?

R.: Tá fácil o sentido da frase...eh...Ele "escreveu", sim, "escreveu" um diário da sua viagem, jornada...

Tradução final dos alunos: Ele escreveu um diário contando sua jornada (S8).

(Trechos das interações da Aula 2: *Charles Darwin's Diary*)

A turma inteira concorda com a tradução feita pela aluna R., configurando o uso da estratégia S8, que consiste, segundo Chesterman (1997), no uso de versão livre para o texto alvo.

É nesta perspectiva que Milton (1998, p. 134) assevera que "o tradutor muitas vezes assume a liberdade, não só de variar as palavras e o sentido, mas de abandoná-las quando achar oportuno, extraíndo somente a ideia geral do original, atuando de maneira livre".

Assim, de forma reflexiva, colaborativa e interativa, os alunos iniciam a tradução do período utilizando a estratégia G1, porém com a intervenção dos seus pares percebem que podem aprimorar o texto traduzido, percorrem outras estratégias, inclusive o uso de subsídios externos como o uso de dicionário *online* para resolver esse problema específico de tradução.

Por meio dos exemplos supracitados depreendemos que com o uso de diferentes estratégias com a finalidade de chegar a uma decisão tradutória desfaz-se a crença de que se traduz de uma língua para a outra apenas por meio da transposição automática, como se se tratasse de uma operação de aritmética de equivalências entre palavras mediadas por um dicionário.

Trata-se, portanto, de utilizar a língua tanto no texto de origem quanto de chegada em situações reais de comunicação, em práticas sociais em que a transposição de termos ganha sentido de acordo com a situação específica de uso da língua. Para além da transposição linguística e da busca de equivalência observa-se o uso da competência comunicativa que está associada à capacidade de o usuário da língua “produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa” (TRAVAGLIA, *online*).

A competência comunicativa abarca a competência linguística ou gramatical para construir frases que sejam reconhecidas não apenas como pertencentes à língua, mas adequadas à situação específica em que acontece o ato comunicativo. Envolve também a competência textual, que está relacionada à habilidade do usuário de, em situações de interação comunicativa, compreender, produzir, transformar e classificar textos que se mostrem adequados à interação comunicativa almejada, utilizando legitimidades e princípios de organização e construção dos textos e do funcionamento textual.

Vigotsky (1998) pensa em termos de atividade para atribuir significados às palavras, o fato de olhar para o seu uso dentro de um contexto interacional, uma vez que os seus significados são co-construídos pelos interlocutores na interação face a face. Tanto que nas últimas décadas a maioria dos estudos sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras entende que a interação e a colaboração se constituem nas principais ferramentas para o desenvolvimento da competência comunicativa e sociodiscursiva dos estudantes.

Tal realidade abre caminhos para constantes reflexões acerca dos desafios e necessidades de mudanças no ensino de língua inglesa nas licenciaturas. Assim, consideramos fundamental a observação de práticas de ensino-aprendizagem que reconhecem a necessidade de adaptações às novas realidades dos acadêmicos que

ensejam ser professores de inglês. Isso significa abrir-se ao novo, através da negociação, da colaboração e da mediação (OLIVEIRA, 2014; PAIVA, 2015; VIEIRA, 2015).

Neste sentido, entendemos que o caminho da aprendizagem colaborativa de línguas seja uma alternativa para os que utilizam a tradução como abordagem no ensino de LI em sala de aula. É uma forma de promover uma atmosfera propícia ao ensino e de resguardo às potencialidades individuais do alunado, num ambiente que favorece a interação e o compartilhamento de experiências de todos, sem margem para exclusões ou exaltação de pontos de vista isolados (PEIXOTO, 2016).

3.8 Compreendendo o “por quê” da utilização de determinadas estratégias: a concepção dos sujeitos da pesquisa

Outro objetivo pretendido para este estudo foi compreender as possíveis razões que levam os tradutores-aprendizes a valer-se de determinadas estratégias em detrimento de outras. Neste sentido, neste tópico trazemos algumas considerações dos alunos participantes da pesquisa sobre este quesito, o que fornece indicações para compreensão das escolhas feitas por eles.

Para obter tais informações, assim que tabulamos os dados obtidos, realizamos uma roda de conversa com os estudantes com o intuito de colher informações que nos auxiliassem na compreensão deste aspecto do processo tradutório empreendido por este fenômeno. Durante a roda de conversa, retomamos os objetivos da pesquisa feita no primeiro semestre e expusemos os resultados. Apresentamos e explicamos a taxonomia de Chesterman e as tabelas indicativas das ocorrências de estratégias adotadas por eles durante as atividades de tradução coletiva. Frente aos resultados, os alunos se mostraram estupefatos no que tange ao número de recorrências das estratégias Gramaticais em relação às demais.

Reiteramos que, de forma elementar, as estratégias Gramaticais permitem manipulação do texto em relação à **forma**, as estratégias Semânticas em relação ao **conteúdo** e as Pragmáticas em relação à **mensagem** do texto.

Posto isso, promovemos alguns questionamentos acerca das possíveis causas dessas escolhas (conforme anexo H) e, de acordo com as declarações dos participantes durante as rodas de conversas, foi possível nos apropriarmos dos

fatores que contribuíram e influenciaram na adoção de determinadas estratégias para tradução-compreensão de textos, conforme os relatos demonstrados nos tópicos seguintes.

3.8.1 O uso recorrente das estratégias Gramaticais

Quanto às estratégias mais recorrentes no processo tradutório, destacaram-se as Gramaticais, somando um total de 78 vezes nas atividades desenvolvidas com os quatro textos. Conforme as declarações dos alunos na roda de conversa, este fenômeno pode estar relacionado à maneira como aprenderam e ainda aprendem a língua inglesa: sem compreensão do contexto de uso. Os aspectos gramaticais, de acordo com os participantes, são ensinados de forma desconexa do conteúdo do texto e eram raros os momentos em que eram levados à compreensão de que a gramática deve estar a serviço do texto e não o texto a serviço da gramática.

Nesta perspectiva, ao se deparar com um texto para ser traduzido, a primeira coisa que reconhecem são elementos gramaticais, especialmente os tempos verbais, os pronomes, as preposições..., conforme os excertos seguintes.

[18] F.: A gente sempre aprendeu gramática, gramática, até aqui na UEG ainda tem um pouco disso, sabe... a gente até lê, estuda sobre como tem que ser, mas quando a gente vai aprender o Inglês mesmo nas aulas, a gramática é a primeira coisa que aparece. Hoje nós entendemos que a gramática deve estar a serviço do texto e não o contrário.

W: Até os cursos que a gente faz, eles gastam muito tempo ensinando gramática... eu por exemplo, queria mais era falar, sabe, mas acho que a gramática ajuda, mas poderia dar mais espaços para compreensão e para o uso da língua.

R.: Eu acho, professora, que tinha que mudar os livros, até que já mudaram muito... mas o professor segue o livro e os livros trazem muita gramática...

W.: Na escola onde eu estagio, não tem livro, mas a professora só ensina o verbo *to be* e os pronomes, aí ensina os alunos a formar frases. É uma turma de sexto ano, mas eu acho que os alunos deveriam ter mais contato com a língua através de textos escritos e principalmente da fala e da escuta.

A.: Quando eu vou traduzir um texto, a primeira coisa que eu olho são as palavras que eu já sei, e geralmente são os verbos no presente, no futuro, no passado, as preposições e os pronomes, depois vem as outras coisas, alguns adjetivos, por exemplo.

(Trechos da roda de conversa realizada com os alunos participantes da pesquisa).

Diante dos depoimentos dos alunos participantes da pesquisa manifestados em afirmações como: *A gente sempre aprendeu gramática, gramática, até aqui na*

UEG ainda tem um pouco disso, sabe..., é possível inferir que a maneira como aprenderam língua inglesa passou de forma substancial pelo método da gramática e tradução¹³, ambos embasados na linguística, ou seja, “nas regras que governam o comportamento de uma língua, sejam eles fonéticos, morfológicos ou sintáticos” (DUTRA; MELO, 2004, p. 11). Isto posto, “da mesma forma que estes fatores influenciam a aprendizagem de línguas podem também influenciar a construção, a escolha e o uso de estratégias” (CONCEIÇÃO, 2016, p. 137).

Neste modelo, a gramática é trabalhada indutivamente por meio de exemplificações. Entretanto, a prática repetitiva de padrões estruturais e sintáticos é recorrente, levando o aluno a se apropriar do sistema da língua inglesa. Dutra e Melo (2004) nos lembram que essa prática tem suas origens no behaviorismo, teoria de aprendizagem subjacente ao método audiolingual. De acordo com este modelo os alunos são guiados a produzirem *drills* e, mediante estímulo, resposta-esforço, elementos fundamentais para aquisição de uma língua estrangeira. Segundo o behaviorismo, aprendem como se comportar linguisticamente na LA.

Por outro lado, o ensino de línguas com foco comunicativo, ou Abordagem Comunicativa, traz a concepção de que a língua é utilizada para fins comunicativos. Neste sentido, o foco das aulas deve ser voltado mais para o significado do que para a forma, conforme sugere o aluno W. no fragmento acima. Ademais, nessa abordagem há o reconhecimento de que uma determinada forma linguística pode exercer várias funções ou que uma função pode ser expressa de diferentes formas.

Assim, o uso recorrente das estratégias Gramaticais nas atividades de tradução observadas, em detrimento das Semânticas e Pragmáticas, permite-nos inferir que a abordagem pela qual os participantes da pesquisa foram submetidos no aprendizado de inglês não passou pelo viés comunicativo, conforme afirmam as alunas A. e F., em uma das rodas de conversa: *Quando eu vou traduzir um texto, a primeira coisa que eu olho são as palavras que eu já sei, e geralmente são os verbos no presente, no futuro, no passado, as preposições e os pronomes, depois vem as outras coisas, alguns adjetivos, por exemplo. A gente até lê, estuda sobre*

¹³ . Apesar de ter sido denominado de Gramática e Tradução, seu objetivo final não era a tradução, mas a leitura através do estudo da gramática e a aplicação desse conhecimento na interpretação de textos com o apoio de um dicionário.

como tem que ser, mas quando a gente vai aprender o Inglês mesmo nas aulas, a gramática é a primeira coisa que aparece.

Almeida Filho (2013) destaca a importância de uma postura comunicativa que, segundo o autor, demanda atitudes como:

1) a significação e relevância das mensagens contidas nos textos, diálogos e exercícios para a prática de língua que o aluno reconhece como experiência válida de formação e crescimento intelectual; 2) a tolerância esclarecida sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua, incluindo os “erros” que agora se reconhecem mais como sinais de crescimento da capacidade de uso da língua);[...];4) o oferecimento de condições para a aprendizagem consciente das regularidades linguísticas, especialmente quando o aluno solicita uma explicação; 5) a representação de temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização.(ALMEIDA FILHO, 2013, p. 13).

Com isso, o ensino de gramática entendido como o ensino de formas e estruturas linguísticas é relativizado, pois o que se pretende é o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz incluindo, inclusive, as competências linguística, discursiva, sociolinguística e estratégica (CANALLE, 1983; CANALLE; SWAIN, 1980).

Assim, reiteramos que o trabalho colaborativo de tradução de textos, feito de forma dialogada e reflexiva colabora para que a tradução não se limite à transferência linguística de um texto para o outro, mas se constitua numa atividade que permite o desenvolvimento da competência comunicativa e sociodiscursiva dos aprendizes de uma língua estrangeira.

Os estudos de Donato e McCormick (1994), retomados por Conceição (2016), mostram que a aprendizagem não passa apenas pelo processo cognitivo, mas também pela interação com o outro, nos eventos de socialização. Interferem neste processo os aspectos culturais, sociais e afetivos. Desta forma, pode-se destacar que as estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira face à tradução, adotadas de forma colaborativa, contribuem para que os aprendizes vençam os obstáculos dentro da própria aprendizagem de forma tal que eles administrem as opções que podem conduzi-los a um aprimoramento deste processo.

Para Stern (1996), as formas mediadoras relacionam-se aos modos como o aprendiz chega a uma aprendizagem e como ele realiza o processo de aprender. De acordo com Conceição (2016, p. 135), “o aprendiz seleciona, dentro do que lhe é

apresentado, o que se adéqua às suas necessidades”. O aprendiz é um mediador entre a oferta de aprendizagem circundada pelos fatores que a permeiam e a sua “caixa preta” (grifo da autora).

Visto desta forma, as estratégias adotadas pelos aprendizes para tradução de textos não são apenas planos, mas também ações. São comportamentos e ações (OXFORD, 1990), pois se realizam “através do aprendiz desde o planejamento, a execução e a obtenção dos resultados” (CONCEIÇÃO, 2016, p. 135).

3.8.2 O uso mediano das estratégias Pragmáticas

As estratégias pragmáticas apareceram em segundo lugar, perfazendo um total de 07 ocorrências. Essas estratégias permitem a realização de traduções mais livres, denotando a presença do tradutor na obra traduzida, demonstrada através de suas inferências, vivências, ideologias, leituras, culturas, inserções sócio-históricas de forma crítica, consciente e reflexiva. Quando informados acerca da manipulação textual que estas estratégias permitem, os alunos inferiram que, se utilizaram esta estratégia num nível mediano, certamente conseguem compreender um texto em inglês e expressar seus conhecimentos sobre a língua, utilizando suas mundivivências, influências socioculturais, experiências anteriores de aprendizagem para efetuar uma tradução-compreensão adequada.

[19] L.: Eu não sabia que a gente estava fazendo isso tudo aí... mas eu fico feliz porque vejo que diante de um texto em inglês a gente é capaz de entender, utilizando aquilo que a gente já sabe, o conhecimento de mundo, né?

W.: Mesmo num nível mediano, é uma boa constatação. Isso demonstra que o conhecimento que a gente adquiriu ao longo da vida serve para compreender e traduzir um texto em inglês, como foi o caso daquele lá da Anne Frank”. Muita coisa a gente traduziu rápido porque já sabia da história dela.

F.: Eu acho que como a senhora falou, nós traduzimos com mais entendimento, segurança e criticidade, não traduzimos ao pé da letra, porque tem coisa que não dá mesmo para ser ao pé da letra, aí entra a bagagem da gente... o meio cultural e... o vocabulário que a gente tem...

A.: Isso é bom porque traduzir... muita gente pensa que é um espelho, que o que se vê num texto deve ser visto no outro, mas é preciso fazer adaptações, mas para isso tem que ter conhecimento do inglês, do português e também de outras coisas... conhecimento de mundo mesmo, da cultura do outro.

(Trechos da roda de conversa realizada com os alunos participantes da pesquisa).

Arrojo (1992, p. 23) nos lembra que o texto, entendido como signo, “deixa de ser uma representação fiel de um objeto estável que possa existir fora do labirinto infinito da linguagem e passa a ser uma máquina de significados em potencial”. A metáfora do texto *palimpsesto*¹⁴ concebe o texto traduzido como “aquele que se apaga, em cada comunidade cultural e cada época” (ibid.,p.24), permitindo uma nova escritura, imbricada em interpretações, concepções, leituras e traduções do mesmo texto, volvidas, sobretudo, por influências socioculturais e socio-históricas.

Vista desta forma, a tradução enquanto atividade que transporta visões multi e interculturais passa de atividade que protege os significados do texto original e passa a assumir a condição de produtora de significados acordados com as vivências do leitor, do tradutor e dos contextos socioculturais em que as obras foram lidas/traduzidas. Significa dizer que todo leitor ou tradutor ‘não controla’ o seu contato com o texto e com a realidade em que foi produzido.

Cleary (2008) e Romanelli (2006) argumentam que questões culturais sempre ocuparam lugar importante no ensino-aprendizagem de línguas, mas que nos últimos anos, o foco tem mudado para seus aspectos sociais e comportamentais, com ênfase na consciência cultural (*cultural awareness*) como fator primordial para a comunicação efetiva. Neste sentido a consciência cultural vai além da aprendizagem sobre povos ou culturas, abrangendo, sobretudo, a consciência sobre a bagagem cultural do próprio aprendiz e a do outro, bem como o modo como essas influenciam seus comportamentos e formas de como interpretar, negociar e explicar a diversidade cultural para auxiliar na comunicação efetiva com pessoas de outras culturas.

A consciência da importância do elemento cultural em atividades de tradução é fortemente incorporada pelos participantes da pesquisa e pode ser vista em afirmações como: A.: [...] *é preciso fazer adaptações, mas para isso tem que ter conhecimento do inglês, do português e também de outras coisas... conhecimento de mundo mesmo, da cultura do outro. [...] porque tem coisa que não dá mesmo para ser ao pé da letra, aí entra a bagagem da gente... o meio cultural e... o vocabulário que a gente tem...*

¹⁴ Do grego palimpsestos (raspado novamente), refere-se ao antigo material de escrita, principalmente o pergaminho usado, em razão de sua escassez ou alto preço, duas ou três vezes, mediante raspagem do texto anterior.

Assim, é imperioso retomar as proposições de Barthes (1979), quando defende que mesmo quando o tradutor se considera o 'pai absoluto' da obra traduzida, ele será irremediavelmente o convidado do leitor, pois sua atuação e sua presença neste projeto dependerão sempre do papel que, explícita ou implicitamente é outorgado pelo leitor da obra traduzida. Papel influenciado por aspectos interculturais e socio-históricos inerentes aos sujeitos que lidam com a obra em movimento.

Outrossim, a perspectiva intercultural no trabalho pedagógico com tradução no ensino-aprendizagem de língua estrangeira permite a construção de diálogo entre pessoas pertencentes a diferentes culturas, promove a integração, pois colabora para que os aprendizes reflitam sobre sua própria cultura, tendo como referência a do outro e assim, pode contribuir para o desenvolvimento de bases sólidas para alargamento da convivência intercultural harmoniosa, respeitando os valores que cada um atribui a sua cultura, além de combater as formas de discriminação e etnocentrismo.

3.8.3 O uso limitado das estratégias Semânticas

Durante a roda de conversa foi possível compartilhar com os alunos conhecimentos acerca do tipo de alterações que as estratégias semânticas permitem fazer no texto em tradução. Com isso, quando instigados a fazer conjecturas acerca das possíveis causas do uso tímido dessas estratégias, alguns dos participantes da pesquisa aludiram que, como tais estratégias provocam alterações no sentido do texto, talvez eles não tivessem tanta segurança para promover alterações desta natureza em um texto que está sendo traduzido do inglês para o português. Outra hipótese foi o fato de termos utilizado gêneros textuais que não permitem 'tanta modificação no sentido', conforme os relatos seguintes.

[20] K.: Com certeza foi por insegurança. O pouco conhecimento que temos da língua inglesa para fazer mudanças que afetam o sentido do texto. Quando é na nossa língua, a gente consegue dizer a mesma coisa de vários modos sem alterar o sentido, mas na língua estrangeira isso se torna mais difícil, pelo fato de ainda não termos domínio suficiente do inglês.

J.: Mexer no sentido do texto pode dar problemas depois, né? Na hora de traduzir, muita coisa muda, a gente sabe disso, principalmente em músicas, poemas e outros textos poéticos.

P.: Mas não trabalhamos com textos poéticos.

J.: Sim, mas mesmo assim, como a senhora disse, as estratégias semântica mudam o sentido do texto, né? Por exemplo: fazer uma versão livre do texto como sugere a estratégia S8, não é fácil, temos que observar muitas coisas, o contexto.

(Trechos da roda de conversa realizada com os alunos participantes da pesquisa).

Alguns alunos atribuem ao fato de dois dos textos trabalhados pertencerem ao gênero “científico” o que requer maior cuidado na tradução para que o sentido do texto traduzido não seja alterado e as informações científicas não se percam. Os alunos foram quase unânimes em estabelecer relações entre os gêneros textuais trabalhados e o uso limitado das estratégias Semânticas.

[21] W.: Pode ter sido também pelos tipos de textos que traduzimos: diários e, e... textos informativos. De certa forma, tem veracidade no conteúdo desses textos, ou seja, não se pode ir mudando assim, quando é outro tipo de texto que permite várias interpretações, textos literários, talvez essa estratégia seria mais utilizada.

L.: Na verdade a mensagem de um texto traduzido muitas vezes acaba mudando, às vezes soa estranho, mas nestes textos que foram trabalhados, diários, e principalmente os textos informativos, que falava do corpo humano, e da história dos Mongóis, a mensagem tem que ser preservada com mais cuidado, eu acho... talvez seja por isso que essa estratégia não foi tão utilizada pela turma.

W.: Mesmo os diários, sendo textos mais informais, e contendo certa dose de poesia, tem veracidade, é o relato de um acontecimento da vida daquele autor.

F.: Sim. Os diários são textos de certa forma, científicos. O que muda é a forma como ele é construído. Mas as informações... acreditamos serem verdadeiras. Acho que ninguém escreveria e publicaria um diário se este não fosse fiel ao que a pessoa estava vivendo naquele momento... principalmente de pessoas tão conhecidas e famosas como a Anny Frank e o Charles Darwin.

(Trechos da roda de conversa realizada com os alunos participantes da pesquisa).

Percebemos, pela recorrência nas respostas, uma posição bem definida em relação à tradução de textos de cunho científico: o tradutor não tem liberdade para fazer traduções mais livres, produzindo alterações no conteúdo do texto traduzido, com vistas a preservar o sentido do texto original. Isso denota que os estudantes atribuem notável relevância ao ST no ato tradutório. Esse é um pensamento tradicional sobre a tradução, que enfoca o ST como ponto de partida, posto que o

ato tradutório é centrado no autor e na obra, tendo em conta apenas o valor intrínseco da obra, em detrimento dos polissistemas semânticos e linguísticos e da importância da tradução no incremento e na renovação do texto como um todo. É, sobretudo, o não reconhecimento de tal fato que leva tradutores-aprendizes a algumas perspectivas tradicionais sobre a tradução, e ao próprio senso comum, a recorrentemente reafirmarem a intraduzibilidade, ilustradas por expressões como “não podemos mexer no sentido do texto”, “temos que ter cuidado para preservar o original”.

Faz-se mister elucidar que mesmo se tratando da tradução de gêneros científicos e associando uma perspectiva teórica vinda da pragmática a uma perspectiva cognitiva, “entende-se hoje que um texto, longe de ser um produto acabado, constitui-se em uma unidade complexa que realiza atividades, ou ações, comunicativas, ou interativas, por meio do processamento de modelos histórico e culturalmente determinados” (COROA, 2008, p. 74).

Significa dizer que mesmo se fosse uma tradução intralingual, toda obra lida/traduzida se reveste de novos significados co(construídos) pelos sujeitos envolvidos no discurso. Sobre isso, concordamos com Coroa (2008) quando assevera que

[...] conseqüentemente, visto como atividade interacional entre sujeitos sociais, realizado para determinados fins, um texto não traz todas as significações fechadas e fixas: seus sentidos são construídos na interlocução. Contudo, isso não se dá arbitrariamente, produzindo qualquer significação, mas a partir de marcas, ou pistas textuais, que o sujeito produtor do texto vai fornecendo de maneira que o sujeito leitor vá reconhecendo e interpretando, em um processo de avanço e recuo, buscando coerência nas significações. [...] Estabelece-se na interlocução e depende de uma multiplicidade de fatores que não estão apenas e exclusivamente no texto, pois o conhecimento de mundo e as experiências prévias das pessoas que o interpretam são alguns desses fatores. (COROA, 2008, p. 74)

O posicionamento dos alunos em relação ao “cuidado” na utilização das estratégias semânticas, revela uma acentuada preocupação em relação “o real da língua” (PEYER; CELADA, 2016, p. 64). Para esses autores, o ‘real da língua’ se constitui no impossível que lhe é específico e acontece pelo viés do simbólico e do imaginário, por meio da metáfora, do jogo de palavras, considerando que no ato tradutório se trata sempre de uma palavra para a outra. Desta forma, é possível afirmar que o real da língua é que possibilita a interpretação e, portanto, a tradução.

“É o que abre espaço para o sujeito da língua, é o que permite o trabalho do tradutor na língua, via processo tradutório, pois se esta fosse saturada, sem furo, não haveria deslizamento, e a tradução não seria viável” (PEYER; CELADA, 2016, p. 64).

Ademais, ao conceber uma boa tradução como aquela em que somente o texto-fonte é considerado, despreza-se, desta forma, as subjetividades do tradutor, bem como os contextos socioculturais e socio-históricos em que a obra foi produzida/traduzida. Além do quê, nega-se o entrelaçamento com a ideologia e os movimentos da língua no discurso, “o da manipulação de significações estabilizadas e o de deslizamento do sentido” (PÊCHEUX, 2012, p. 51), ou seja, é intrínseco ao funcionamento da língua no discurso o *controle*, descrito por Peyer e Celada (2016, p. 64) como o repetível, o mesmo, o esperado e o *escape*: a falha, o outro, o diferente.

Neste sentido, para além do gênero textual que está manipulado, todo texto deixa brechas e escapes para outras significações. O produtor inicial do texto deixa impressas suas significações que, no correspondente contexto sociocomunicativo, o leitor/tradutor tece suas próprias significações na sua leitura. Os modos de dizer e as escolhas lexicais e gramaticais seguem parâmetros convencionados como adequados, legítimos ou certos relativamente ao contexto em que o texto é lido/produzido/traduzido. Entretanto, na perspectiva dos alunos, ressoa fortemente o pensamento de que não há espaço para a poesia na língua, e a literalidade seria a única garantia de um bom texto.

3.9 O uso de estratégias e o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes

Conforme informamos no limiar deste capítulo, uma das nossas intenções era verificar as contribuições da tradução colaborativa, com foco no uso de estratégias, para o desenvolvimento de posturas que conduzissem à autonomia dos aprendizes quanto ao aprendizado de língua inglesa em face à tradução.

Posto isso, selecionamos excertos da aula 1 (*Annes Frank's Diary*) no intuito de averiguar se a postura dos alunos frente à mediação proporcionada pela professora, bem como a interação promovida entre os estudantes e a docente durante a tradução coletiva do texto, mostram indícios de posturas autônomas no aprendizado de língua inglesa por intermédio da tradução.

O desenvolvimento e adoção de estratégias tradutórias, no nosso entender, colaboram para que o tradutor-aprendiz possa monitorar suas ações e analisar com cautela os caminhos percorridos durante este processo, se tornando, desta forma, sujeito da própria aprendizagem, conforme assevera Pagano (2014, p.1):

A conscientização desse tradutor envolve um redimensionamento do conceito de aprender, o qual passa a demandar que o aprendiz se torne diretamente responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. Em outras palavras, espera-se que o aprendiz se torne autônomo para escolher o caminho mais adequado, para selecionar e gerenciar as ações que melhor respondam a seus interesses e necessidades e para buscar formas de apreensão e utilização de conhecimentos que sejam mais apropriados ao seu estilo individual de aprendizagem.

É nesta perspectiva que remontamos à utilização de estratégias de tradução possibilidades para construção da autonomia no aprendizado de línguas estrangeiras.

O que também corrobora o nosso pensamento são os vários estudos que têm sido desenvolvidos nas últimas décadas referentes ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz de línguas (SCHARLE; SZABÓ, 2000; LITTLE, 2003; LEGENHAUSEN, 2003; DAM, 2003). Muitos deles assentam-se na premissa de que as rápidas transformações por que está passando a sociedade atual exige do aluno a construção da competência de aprender a aprender, de ser autônomo, de planejar, desenvolver e avaliar os meios mais adequados de chegar à aprendizagem.

Os excertos seguintes, marcados, sobretudo pela colaboração entre os pares e mediada pela professora nos fornece elementos para verificar essas questões, pois mostram momentos em que os alunos tomam para si a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, revelando um certo grau de gerenciamento do próprio processo de aprender.

Tais posturas são evidenciadas, sobretudo pela(s):

- ≈ Participação ativa nas atividades propostas;
- ≈ Tentativas de compreensão do texto em inglês;
- ≈ Inferências sobre a vida da personagem do texto;
- ≈ Apresentação de posturas dialogadas e reflexivas;
- ≈ Observação da necessidade de busca de subsídios externos;
- ≈ Habilidade para realizar negociações de tradução;

- ≈ Escolha das estratégias adequadas (mesmo que de forma inconsciente);
- ≈ Apresentação de reflexões sobre essas escolhas;
- ≈ Decisões tradutórias tomadas.

As decisões tradutórias nos excertos apresentados a seguir configuram o uso das estratégias: **Calque**, **Mudança estrutural de frase**, **Mudança de explicitação**, **Tradução Literal**, **Mudança de Elocução** e **Antonímia**, respectivamente.

[28] Pa: Qual a melhor tradução para o período 1?

Fragmento do texto: Anne Frank was born in Frankfurt-am-Main (G2), Germany?

Tradução inicial dos alunos: Anne Frank nasceu em Frankfurt... sou principal (G1), Alemanha? Como seria?

Tradução final dos alunos: Anne Frank nasceu em Frankfurt (G2), Alemanha.

(Trechos das interações dos sujeitos durante a Aula 1)

Os alunos iniciam uma tradução literal, o que deixa o trecho visivelmente comprometido linguisticamente. Após discussões e negociações entre si e com a professora e pela consulta ao dicionário *online* optam pela segunda versão do texto traduzido.

No segundo trecho sublinhado há o uso da estratégia **Calque** (G2) que trata da tradução de uma palavra ou frase em que não há tradução, como os nomes de instituições ou organizações internacionais. Os alunos observam estranhamento no trecho traduzido e são orientados a buscar subsídios externos para sanar suas dúvidas. Ao consultar a internet descobrem que trata-se do nome de uma cidade da Alemanha. A professora intervém e explica que essa cidade também é conhecida apenas como Frankfurt.

Hatije-Faggion (2011) retoma os estudos Clifford E. Landers (2001) para enfatizar que um texto construído em outra cultura faz referências a pessoas, objetos e instituições que geralmente não são facilmente reconhecidos pela cultura de chegada. Essas referências, na opinião da autora, que são familiares ao leitor da língua do texto fonte, muitas vezes não conferem significado ao leitor da língua de chegada, cabendo então ao tradutor, encontrar solução para essas referências.

No período seguinte observa-se posturas reflexivas dos alunos acerca da mensagem obtida no TT:

[29] **Fragmento do texto:** *Her Family were Jews, so, in 1933, they moved to Amsterdam to leave the dangers of Hitler's Germany.*

Tradução dos alunos: Sua família era Judia (G5), então, em 1933, mutaram (Pr2) para Amsterdã para deixar os perigos da Alemanha de Hitler.

No primeiro trecho sublinhado há **mudança estrutural de frase** (G5), considerando que no ST o verbo do período encontra-se no plural *were* para referir ao substantivo “family”, enquanto que no TT esse verbo foi corretamente traduzido no singular “era” para concordar com o substantivo “família” que está no singular. Já na tradução de “eles mudaram” há **mudança de explicitação** (Pr2) que, conforme Chesterman (1997), trata de explicitar no texto alvo o que está implícito no texto fonte ou deixar alguns elementos implícitos. Neste caso o pronome *they* foi transportado para o TT de forma implícita, caracterizando, assim um sujeito oculto no TT.

[30] Pa: Agora passaremos ao segundo parágrafo do texto. Quem lê e traduz o primeiro período?

(Trechos das interações dos sujeitos durante a Aula 1)

Os alunos leem o primeiro período do segundo parágrafo do texto e, após conversas entre si, fazem a tradução do trecho da seguinte forma:

[31] **Fragmento do texto:** [31] *Anne was given a red and white diary as a present on her [thirteenth] birthday.*

Tradução inicial dos alunos: Anne foi dado (G1) um diário vermelho e branco de presente no seu aniversário de treze anos (Pr1).

Tradução final dos alunos: Anne ganhou (Pr5:S2) um diário vermelho e branco de presente no seu aniversário de treze anos (Pr1).

(Trechos das interações dos sujeitos durante a Aula 1)

No primeiro trecho sublinhado os alunos tentaram uma tradução literal (G1), entretanto o trecho ficou sem sentido; então chegaram a uma decisão de tradução por meio da estratégia (Pr5), **mudança de elocução**. Neste caso, a mudança foi em relação à voz do verbo: houve inversão da voz passiva para ativa. Ademais, traduziram o verbo “dar” pelo verbo “ganhar, receber”, denotando também o uso da

estratégia **antônímia** (S2), uso de palavra com a significação oposta, mas que no contexto não conferiu sentido oposto à expressão.

Já no trecho 5 observa-se o uso do **filtro cultural** (Pr1), pois houve busca de equivalente na língua alvo para traduzir conforme os equivalentes culturais da língua fonte. No ST a palavra *thirteenth* (décimo terceiro) foi traduzido como treze anos, considerando que uma tradução literal do número treze na sua forma cardinal deixaria o trecho sem sentido ou pouco usual. Nesse caso a utilização de um equivalente que representasse o sentido da expressão no ST, configura-se no uso da estratégia Pr1.

Para Aixelá (1996 apud HATJE-FAGGION, 2011), os elementos que são marcados pela cultura não podem ser reconhecidos textualmente, pois sua função e conotações no ST geram problemas tradutórios, e isso ocorre em virtude de não existir esse dado elemento ou devido ao seu *status* intertextual, que é diferente no sistema cultural dos leitores do TT.

Por meio dos exemplos supramencionados, depreende-se que as estratégias adotadas para tradução-compreensão dos fragmentos dos textos, denotam indícios de posturas que conduzem os alunos à construção da autonomia no aprendizado de línguas estrangeiras de forma geral, e de língua inglesa, de forma específica. Não ousaríamos afirmar que os participantes da pesquisa são autônomos em seus processos de aprendizagem; entretanto, as estratégias adotadas pela professora e pelos estudantes, ao nosso ver, colaboram significativamente para que os alunos possam construir posturas mais independentes, críticas, reflexivas e interventivas no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras intermediado pela tradução-compreensão de texto.

Concluimos este capítulo apresentando a taxonomia seguinte, cujo objetivo é sintetizar as situações em que os alunos utilizaram as estratégias tradutórias propostas por Chesterman(1997), demonstradas durante as aulas observadas e durante a roda de conversa realizada com os sujeitos da pesquisa. Esta taxonomia refere-se somente às estratégias mais recorrentes e àquelas relacionadas à tradução intercultural.

Quadro 9 – Situações de uso de estratégias

Tipo de estratégias	Situações de uso	Motivações para uso
G2 e Pr1	<ul style="list-style-type: none"> • Tradução de palavras culturalmente marcadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tradução de palavras e expressões cujos significados não são encontrados na LA. • Reconhecimento de que o elemento cultural influencia o processo tradutório.
G1	<ul style="list-style-type: none"> • Construções morfossintáticas simples dos períodos. • Ponto de partida para demais estratégias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento gramatical que sobrepõe às demais habilidades de compreensão textual. • Reconhecimento de que a tradução literal nem sempre abarca as particularidades do texto traduzido. • Garantia de fidelidade ao TF.
G5	<ul style="list-style-type: none"> • Alterações de números nos substantivos traduzidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparação e contraste entre LM e LE. • Tradução de plural de substantivos irregulares • Alteração no tempo verbal
Pr3	<ul style="list-style-type: none"> • Acréscimos de palavras no texto traduzido 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de que a tradução de algumas expressões do inglês para o português necessitam de acréscimos de palavras para que o TT tenha sentido. • Reconhecimento de que o gênero textual influencia a escolha da estratégia.

A análise das estratégias empregadas pelos alunos evidencia que há uma tendência, uma inclinação quanto à escolha de algumas estratégias em detrimento de outras no momento da tradução de textos. Por apresentar uma tendência, sugerimos que este conhecimento adquirido seja incorporado ao ensino de língua

inglesa no curso de licenciatura em Letras do Câmpus Posse, através da disciplina de Estudos da Tradução. Ponderamos que essa incorporação não seja feita de forma isolada, mas que permita o diálogo com outras disciplinas afins, como Literatura Inglesa, Laboratório de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado.

Passaremos a seguir, às Considerações finais, retomando os objetivos estabelecidos para estudo, tentando responder às perguntas de pesquisa e propondo sugestões e encaminhamentos para pesquisas futuras na área.

EM BUSCA DE ALGUMAS RESPOSTAS

Esta seção encontra-se dividida em cinco partes. Num primeiro momento, ocupamo-nos em responder às perguntas de pesquisa. Na sequência, ressaltamos as contribuições deste estudo no tocante ao processo de ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) em cursos de licenciatura. A terceira parte é dedicada a reflexões inerentes às limitações deste estudo e, em seguida, delineamos assuntos que podem despertar o interesse de futuros pesquisadores no que concerne à tradução em contextos de aprendizagem de LI. Finalmente, apresentamos as considerações finais oriundas do presente estudo.

Respostas às perguntas de pesquisa:

Para alcançar os objetivos empreendidos para esta pesquisa, propusemos quatro perguntas de pesquisas, às quais tentaremos responder aqui.

- **A taxonomia de Chesterman (1997) constitui uma ferramenta que colabora para o estudo descritivo da tradução em cursos de licenciatura que forma futuros professores de Inglês como língua estrangeira?**

Com base nas observações, gravações e transcrições das aulas ministradas em uma turma do Curso de Licenciatura em Letras, cujo escopo eram atividades de tradução coletiva e dialogada de textos, aludimos que a taxonomia de Chesterman foi essencial para procedermos às análises e compreendermos as situações de uso das estratégias Gramaticais, Semânticas e Pragmáticas. Tais contribuições tornaram-se evidentes durante a identificação e análise das estratégias tradutórias utilizadas pelos sujeitos da pesquisa nos diferentes textos trabalhados.

Insta frisar que durante todo o processo de análise foi observado que os tradutores-aprendizes, mesmo que de maneira inconsciente, valiam-se de distintas estratégias para aprimorar a mensagem no texto de chegada, muitas vezes, percorrendo várias delas até achegarem à maior fluidez no texto traduzido.

Isto nos forneceu instrumentos também para compreensão das motivações de uso de determinadas estratégias para resolver os problemas de tradução encontrados nos diferentes gêneros textuais trabalhados, bem como as

circunstâncias que levaram os sujeitos da pesquisa a adotarem uma ou outra estratégia.

Posto isso, a classificação proposta por Chesterman serviu como base para estudar e descrever as situações específicas de uso de estratégias durante este processo de pesquisa. Ademais, contribuiu com reflexões concernentes à possibilidade de apresentar futuramente tal taxonomia aos estudantes, e, com isso, contribuir para o uso consciente e reflexivo de tais estratégias com o objetivo de monitorar as ações que levem a soluções de problemas tradutórios.

Neste sentido, a taxonomia estabelecida por Chesterman (1997) pode ser utilizada como ferramenta que colabora para o estudo descritivo da tradução em contextos de formação de futuros professores de inglês como língua estrangeira.

- **Que fatores podem ter influenciado a predominância de determinadas estratégias?**

Conforme demonstrado no capítulo de análise de dados, considerando o total das estratégias utilizadas nas quatro aulas, detectamos que as mais utilizadas foram a **Literal (G1)**, seguida pela **Mudança estrutural de frase (G5)** e **Mudança de informação (Pr3)**.

Foi observado que o uso constante da estratégia **G1** está relacionado a duas situações distintas: a primeira se refere à construção morfossintática simples dos períodos, geralmente construídos na voz ativa, com sujeitos simples, etc., ou seja, quando os trechos apresentavam construções morfossintáticas de fácil compreensão, os estudantes se mostravam seguros na utilização dessa estratégia. Outra explicação para o uso dessa estratégia foi a influência exercida pela forma como os alunos aprenderam e ainda aprendem a LI: normalmente tendo por base a compreensão de estruturas gramaticais em detrimento do desenvolvimento de outras habilidades esperadas no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. A relação estabelecida entre a forma como aprenderam LI e o uso da estratégia G1 foi comprovada por meio dos depoimentos dos alunos durante a roda de conversa.

A segunda situação observada se refere à utilização dessa estratégia como ponto de partida para adoção de outras que proporcionassem maior fluidez ao texto traduzido. Isso quer dizer que ao utilizarem a estratégia **G1** como ponto de partida

para tradução-compreensão dos textos e se depararem com incompreensões ou estranhamentos nas mensagens do texto de chegada, automaticamente, os alunos, juntamente com a professora, negociavam outras estratégias, até alcançarem decisões tradutórias consideradas mais adequadas.

Já a estratégia **G5**, foi utilizada nos momentos em que os alunos sentiram necessidade de promover alterações no TT no tocante a mudanças estruturais no nível da frase, incluindo números, artigos, modificações na frase nominal, pessoa, tempo e modo. A maioria das situações observadas incluíram mudanças de “número” e “tempos” dos verbos no texto traduzido.

Ao fazerem uso da estratégia **Pr3** com recorrência, os estudantes percebem que é necessário adicionar informações relevantes para o texto de chegada, ou omitir informações irrelevantes do texto fonte para que o texto traduzido chegue a níveis adequados de compreensão em termos linguísticos e pragmáticos. Esta ação permite a análise e reflexão sobre como acontecem os enunciados na LM e LE, por meio da comparação e do contraste.

- **Que tipo de relações são estabelecidas entre o uso de determinadas estratégias e os mecanismos que os estudantes utilizam para aquisição da Língua Inglesa?**

Por meio da observação das interações dos sujeitos da pesquisa durante as aulas observadas e comprovadas nas rodas de conversa, constatamos que as relações que os estudantes estabelecem entre o uso de certas estratégias e os mecanismos que utilizam para aprender LI estão imbricadas às formas como aprenderam inglês, apoiadas, sobretudo, na aplicação de estruturas gramaticais e traduções artificiais de texto. Isso pôde ser verificado nas justificativas dos alunos para o uso constante das estratégias Gramaticais.

Outra possibilidade de compreensão deste fenômeno é o fato de os estudantes estabelecerem constantemente comparações entre a língua inglesa e a língua portuguesa no que concerne às construções morfossintáticas. Constatamos este acontecimento quando os sujeitos da pesquisa utilizavam principalmente a estratégia G5 para traduzir os textos. Esta estratégia permite alterações no nível da frase, incluindo número, artigos, modificações na frase nominal, pessoa, tempo e

modo. Deste modo, ao fazer a tradução, os alunos eram impelidos a lidar com as nuances das duas línguas no que se refere aos aspectos morfossintáticos.

- **O uso de estratégias contribui para autonomia na seleção e gerenciamento de ações que correspondam aos interesses de tradução?**

No que se refere ao desenvolvimento de maior autonomia na tradução de textos e, conseqüentemente, no aprendizado de língua inglesa, consideramos que tanto o uso de estratégias quanto a metodologia adotada pela professora para desenvolvimento das atividades de tradução colaboraram para que os alunos se tornassem mais autônomos diante dos obstáculos defrontados no processo tradutório.

A disposição dos alunos em pequenos grupos facilitou o compartilhamento de experiências; a tradução dos textos realizada de forma oral e dialogada favoreceu o engajamento de todos os participantes; a cooperação entre os pares se revelou profícua, na medida em que promovia maior segurança, especialmente aos alunos mais tímidos, quando estes eram instigados a fazer suas conjecturas acerca dos textos que estavam sendo trabalhados.

No tocante ao uso e monitoramento de estratégias que se mostrassem adequadas para se chegar a um texto fluido na língua de chegada, inferimos que os alunos manifestaram-se mais autônomos e mais conscientes da tradução que estavam procedendo. Quando, por exemplo, eram desafiados a percorrer por diferentes estratégias, os estudantes questionavam, discutiam, argumentavam, negociavam e, por fim, elegiam entre si aquela estratégia que se mostrava mais adequada ao contexto tradutório.

Frente a essas posturas, inferimos que o uso de estratégias de tradução empreendido de forma colaborativa, dialogada e reflexiva, concorre para o desenvolvimento da autonomia no aprendizado de inglês como língua estrangeira em contextos de formação de futuros professores de LI. Isso nos encoraja a conjecturar que o aluno do curso de licenciatura em Letras que tem sua formação pautada na autonomia e na reflexão sobre como acontece o aprendizado de línguas, certamente auxiliará, de forma mais exitosa, seus futuros alunos na construção significativa do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção objetiva apresentar as considerações finais desta dissertação. Para isso, abordamos as implicações do estudo para o ensino de inglês como língua estrangeira, apresentamos as limitações da pesquisa, propomos alguns encaminhamentos futuros e, por fim, expomos nossas conclusões as quais, na verdade, são inconclusivas, devido ao caráter exploratório e abrangente desta pesquisa.

Implicações para o processo de ensino e aprendizagem de ILE

A utilização da tradução no ensino de ILE em cursos de licenciatura foi considerada de grande relevância neste estudo, a partir da constatação da necessidade de se investigar como esta abordagem pode contribuir para o aprimoramento e a otimização do aprendizado do referido idioma, considerando que, mesmo em contextos de ensino universitário, não é raro observar que os alunos recorrem naturalmente à LM para traduzir seus textos.

A influência na língua materna é, muitas vezes, avaliada como uma interferência negativa por professores de LE. Entretanto, ficou evidenciado, a partir da análise dos dados obtidos, que a relação que se estabelece entre língua estrangeira e materna no aprendizado de língua inglesa é profícua, podendo ser aplicada para apresentação de particularidades de ambas as línguas e, desta maneira, conduzir o aprendiz à percepção de que não há simetria total entre o texto-fonte e o texto de chegada.

Certificamos que o uso de estratégias em processos tradutórios colabora para que o tradutor-aprendiz se torne mais autônomo para avaliar o meio mais adequado quanto à seleção e ao gerenciamento de ações que melhor correspondam aos seus interesses de tradução e para alcançar formas de aquisição e utilização do conhecimento que sejam mais compatíveis com suas particularidades e estilos de aprendizagem (PAGANO, 2014).

Mesmo sem a percepção de que as negociações de tradução promovidas entre os grupos se configuravam uso de estratégias, este estudo revelou que a utilização destas auxilia os aprendizes de ILE a constatar que podem percorrer

diferentes caminhos para chegar a traduções mais inteligíveis e mais fluidas. Além disso, permite o enfrentamento de desafios sobre fatos e conhecimentos a respeito de suas necessidades, permitindo interagir de maneira crítica em relação ao conhecimento que adquiriam.

Consideramos que as contribuições deste estudo para o processo de ensino e aprendizagem de ILE foram igualmente evidenciadas nas habilidades de leitura e compreensão de textos de diferentes gêneros em língua inglesa proporcionados durante as atividades tradutórias. Com a leitura/tradução/compreensão dos textos, de forma dialogada, reflexiva e colaborativa, os alunos tiveram suas competências linguísticas ampliadas. A colaboração entre os pares foi substancial neste processo, pois contribuiu para que os tradutores-aprendizes pudessem trocar experiências, compartilhar conhecimentos e desenvolver a autoconfiança frente à aprendizagem de ILE.

Limitações deste estudo

Dentre as limitações deste estudo, apontamos o fato de os participantes da pesquisa não terem conhecimento das estratégias de tradução estabelecidas por Chesterman (1997). Acreditamos que o não conhecimento dessas estratégias deixou a pesquisa menos produtiva, uma vez que, cientes da diversidade de estratégias de que poderiam fazer uso durante a tradução dos textos, os estudantes poderiam percorrer diferentes caminhos para chegar a decisões tradutórias mais adequadas ao contexto para o qual o texto estava sendo traduzido.

Outra limitação observada foi a utilização total da língua materna durante as atividades de tradução. Mesmo concordando que é comum e profícuo recorrer à língua materna para traduzir textos, reiteramos que o uso da língua de chegada em contextos de ensino de língua estrangeira deve ser privilegiada, a partir da premissa de que a tradução aqui é entendida como abordagem que coopera para o aprimoramento das habilidades em ILE, desde que promovida de forma adequada em sala de aula.

Por fim, entendemos que a utilização de textos autênticos durante as atividades de tradução seria mais condizente com a proposta da pesquisa,

considerando que, nos nossos construtos teóricos, foi dada notável relevância a questões de autoria e co-autoria no processo de leitura/tradução/produção de textos.

Encaminhamentos futuros

Pelo exposto, a presente dissertação traz uma colaboração para os Estudos da Tradução, assim como para práticas pedagógicas de ensino de ILE no âmbito da Linguística Aplicada, pelo fato de ter apresentado algumas propostas de taxonomia para as estratégias de tradução empregadas por tradutores e utilizadas por alunos do curso de licenciatura em Letras, numa situação específica de ensino-aprendizagem.

Retomando o pensamento de Chesterman de que “*translation strategies are also memes*”¹⁵ (1997, p. 87), e que podem ser aprendidas e imitadas, propõe-se a seguinte reflexão: os resultados do presente trabalho indicam uma tendência no que diz respeito às escolhas de estratégias na tradução dos gêneros científicos, históricos e diários. Por revelar uma inclinação e entender as motivações que impeliram os participantes da pesquisa a fazerem uso de determinadas estratégias em detrimento de outras na tradução destes gêneros textuais, este conhecimento pode, futuramente, fazer parte da ementa da disciplina Estudos da Tradução, da UEG Câmpus Posse-GO, ensinado como um ‘meme’¹⁶, passado por meio da experiência adquirida nesta mesma comunidade acadêmica.

No entanto, assim como Azenha Júnior (1994), ponderamos que não defendemos aqui uma proposta segundo a qual a tradução venha a figurar no currículo do curso de licenciatura em Letras, em substituição a outras áreas e disciplinas afins, mas sim, em constante interação com elas. A ideia é sempre de complemento e não de exclusividade.

A ideia de propagar o uso de estratégias no ensino-aprendizagem de ILE em contextos de formação de futuros professores de inglês torna-se relevante a partir do entendimento de que este conhecimento socialmente construído alcançará os alunos do ensino básico e estes, por sua vez, chegarão à Universidade com melhor

¹⁵ Estratégias são também memes.

¹⁶ O denominado Meme é um termo criado pelo escritor Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta, lançado em 1976), cujo significado é um composto de informações que podem se multiplicar entre os cérebros ou em determinados locais como, livros, redes sociais, etc.

preparo para se tornarem professores dessa língua. Ou seja, são contextos que se retroalimentam, em que um aluno melhor preparado na Universidade para exercer suas futuras atividades docentes certamente formará, de mais maneira mais eficaz, o futuro acadêmico que opta pelo curso de licenciatura em Letras.

Palavras finais

Na tentativa de fornecer subsídios para uma discussão sobre o lugar da tradução na formação em Letras, procuramos, nesta dissertação, identificar e avaliar as estratégias tradutórias que os alunos normalmente utilizam no momento da tradução de texto do inglês para o português. O resultado das análises mostrou que os aprendizes normalmente utilizam a tradução Literal no tentame, sobretudo, de chegar a mensagens mais aproximadas do texto de partida, revelando, desta forma, uma visão tradicional de tradução em que a mensagem do texto da língua estrangeira deve ser preservada, além de sinalizar uma tendência para a busca de 'equivalência' no texto traduzido.

Outras estratégias que sobressaíram durante a análise, como a Gramatical 4, revelam que os estudantes valem-se de estruturas gramaticais tanto da língua de partida, quanto de chegada, para efetuar a tradução, sugerindo uma visão arraigada de que o aprendizado de uma língua acontece por meio da compreensão da sua estrutura linguística.

Quanto ao uso da estratégia Pragmática 3, consideramos que, ao fazerem suas traduções, os aprendizes estabelecem constantemente comparações entre as línguas materna e estrangeira. Através da comparação e do contraste, os alunos reconhecem que, além de elementos culturais concernentes às línguas em movimento, há uma compreensão sobre como os discursos são organizados nas duas línguas, incluindo aí situações contextuais de uso de determinadas expressões.

Faz-se mister destacar que o uso de estratégias de tradução realizado de forma colaborativa na condição de abordagens educacionais, nesta pesquisa, mostrou ser coadjuvante no ensino e aprendizagem de grupos que se interessam pela resolução de um problema tradutório. Trata-se de ações que se baseiam na

ideia de que a aprendizagem é um ato social, em que os participantes co-constroem o conhecimento (DONATO, 2000; LANTOLF, 2011; MURRAY, 1992).

Constatamos em nosso estudo que os alunos exerceram atividades de coautoria, ao serem capazes de avaliar colaborativamente os textos traduzidos e, quando necessário, de utilizar novas estratégias que correspondessem aos objetivos da tradução. Ou seja, na medida em que avaliavam e reestruturavam os textos traduzidos, deixavam impressas as marcas de suas subjetividades, de suas vivências e do conhecimento previamente adquirido.

Em rodas de conversa, os aprendizes declararam a importância do trabalho colaborativo e dialogado, destacando, acima de tudo, a diminuição do filtro afetivo, ou seja, trabalhando em pequenos grupos todos se sentiam mais encorajados a lidar com um texto escrito totalmente em língua estrangeira. Essa metodologia facilitou tanto a mediação feita pela professora durante as atividades de tradução quanto o nosso trabalho enquanto pesquisadora, pois a fluidez com que as aulas foram conduzidas forneceu instrumentos necessários ao alcance dos objetivos delineados para esta pesquisa.

Por fim, certificamos que, mesmo sendo os Estudos da Tradução uma área da Linguística Aplicada que não se relaciona diretamente com o ensino de línguas estrangeiras e o fato de a taxonomia de Chesterman não ter sido elaborada para tal finalidade, ficou evidenciado, pela forma como abordamos nesta dissertação, que é possível utilizar a tradução como abordagem no processo de ensino-aprendizagem de LE em cursos de licenciatura em Letras. Pensar a tradução como abordagem que colabora neste processo, significa reputar a ela o caráter de atividade promotora de aprendizagens significativas de LE. Isso se deve, sobretudo, à possibilidade de desenvolvimento de atividades colaborativas, interventivas, dialógicas e intersubjetivas entre os sujeitos e o contexto onde acontece a tradução, situações que promovem a construção social do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D. **Focus on the language classroom** Great Britain. Cambridge: University Press, 1998.
- ALVAREZ, M. L.O e LOPES, G.R. Crenças em estratégias de aprendizagem de línguas (inglês) de alunos de cursos de letras. In.: CONCEIÇÃO, M.P. **Letramentos, Crenças de Aprendizagem e Inclusão Social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Pontes: São Paulo: 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: LiberLivros Editora, 2005. p. 7-70.
- ARENDS, R. I. **Aprender a Ensinar**. Amadora: McGraw-Hill de Portugal, 1995.
- ARROJO, R. O que efetivamente pode ensinar o professor de prática de tradução. In.: COSTA, L.A. **Limites da intraduzibilidade**. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. UFBA, EDUFBA: Salvador, 1996.
- AZENHA Jr., J. **Aspectos culturais na produção e tradução de textos técnicos de instrução alemão-português: teoria e prática**. Tese de Doutorado (Tomos I e II). São Paulo: FFLCH-USP, 1994.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____, M.. **Questões de literatura e de estética – a teoria do romance**. São Paulo: UNESP; Hucitec, 439 p. 1998 [1975].
- BARROS, S. & CAVALCANTE, P. S. **Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino e aprendizagem. Anais do Workshop Internacional Sobre Educação Virtual: Realidade e desafios para o próximo Milênio**. Fortaleza, 1999.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BORTONI-RICARDO, S. M. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BEHRENS, M.A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2.ed. Curitiba: Champagnat, 2000.
- BELL-SANTOS, C. A. **Tradução e cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- BEZ, A. S. **Tradução: palavras (des) construídas e in (acabadas)**. ReVEL, v.9, n. 16, 2011. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_traducao.pdf. Acesso em 29 dez. 2016.

BEZERRA, Paulo. **A tradução como criação**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142012000300007&script=sci_arttext. Acesso em 25 de janeiro/ 2015.

BORUCHOVITCH, E.. **A identificação e o estudo das variáveis associadas ao fracasso escolar brasileiro**. Projeto de pesquisa (CNPq-Processo n.300162/95-2). Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, S.P. 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC,1999.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BROWN, H.D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

CANALE, M. **On some dimensions of language proficiency**. In: OLLER JR, J. W. **Issues in language teaching research**. Rowley, Massachssets: Newbury House, 1983b. p. 333-42.

_____; SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics, v.1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CAMARGO, F.C.S. **Tradução e língua materna na aula de língua inglesa. Os discursos dos professores**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Campinas. Campinas: São Paulo, 2012.

CAMPOS, H. **Octávio Paz e a poética da tradução**. Folhetim. Folha de São Paulo, 9 de janeiro de 1987.

CAMPOS, G. **O que é tradução**. São Paulo: Brasiliense. 1986.

CAMPOS, G. W. S. **Um método para análise e cogestão de coletivos: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda**. São Paulo: HUCITEC, 2000.

CATFORD, J. C. **Uma teoria lingüística da tradução: um Ensaio de Linguística Aplicada**. Trad. Centro de Especialização de Tradutores de Inglês do Instituto de Letras da PUCCAMP. São Paulo: Cultrix. 1980. cap. 2, 3 e 14.

CAVALCANTI, M. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em linguística aplicada**. V. 7, n. 2, p. 5-12, 1986.

CERVO, I.Z.S. **Tradução e ensino de línguas**. Brasília, 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2003.

CHAMOT, A.U. **The learning strategies of ESL students**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1987.

CHECCHIA, R. L. T. **O retorno do que nunca foi: o papel da tradução no ensino de inglês como língua estrangeira**. (Dissertação) - Mestrado em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e tradução, universidade de Brasília, Brasília. 2002.

CHESTERMAN, A. Chapter 4. Translation Strategies. In: **Memos of Translation. The Spread of Ideas in Translation Theory**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 87-116. 1997.

COEN A.D. **Strategies in Learning and using a second language**. 1st Edition. Ney York: Longman. 1998.

CONNERY, B. A. "**Group Work and Collaborative Writing**." **Teaching at Davis**, 14(1), 2-4. Publication of the Teaching Resources Center, University of California at Davis, 1988.

CLEARY, M. **Culture in ELT**. New Routes, São Paulo, n.36, p. 32-33, set. 2008.

CONCEIÇÃO. M. P. **Letramentos, crenças de aprendizagem de línguas e inclusão social**. Campinas. São Paulo: Pontes, 2016.

COROA, M.L., **Gêneros e tipos textuais. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar**, Gestar II. Brasil: Fundescola/DIPRO/FNDE/MEC, 2008.

COSTA, L.A. **Limites da intraduzibilidade**. Programa de Pós graduação em Linguística Aplicada. UFBA, EDUFBA: Salvador, 1996.

DAM, L. Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. IN: LITTLE, D.; RIDLEY, J. & USHIODA, E. (Ed) **Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment**. Dublin: Authentik, 2003.

DARIM, L.C.M. **Pesquisa em sala de aula: a prática da tradução na prática**. Revista TradTerm, 4(2) segundo semestre de 1997, pag. 97-128. PUC- SP

DA SILVA, A. L. & SÁ, I. (1993). **Saber estudar e estudar para saber**. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. (5^a ed.). New York: Longman. Dembo, M. H. (2000). Motivation and learning strategies for college success – a self-management approach. London: LEA. 1994.

_____, M.H. **Applying educational psychology in the classroom** (3 ed.). New York: Longman. 1988.

_____, M. H. **Applying educational psychology**. (5^a ed.). New York: Longman. 1994.

DERRIDA, J. **Positions. Tradução de Alan Bass**, Chicago, University of Chicago Press, 1978.

DIEZ, C. L. F.; HORN, G. B. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. Petrópolis: Vozes, 2003.

DONATO, R. Sociocultural contributions to Understanding the Foreign and Second Language Classroom. In: LANTOLF, J.P. (Org). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 27-50.

DUTRA, D.P. e MELLO, H. **A gramática e vocabulário no ensino de inglês. Novas perspectivas**. Belo Horizonte. FALE-UFMG, 2004.

ECO U., **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M. C. Wittrock, **Handbook of Research on Teaching**, 3. Macmillan Publishing Company, 1990.

FARIA, J. P. de. **A monitoria como prática colaborativa na universidade. Dissertação**. Mestrado. Programa de Pós- graduação em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2003.

FERREIRA. R. M. **A tradução literária numa perspectiva metodológica: problemas de tradução em Le Livre des fuites, de J.M.G. Le Clézio**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras Universidade de Coimbra. Coimbra 2010.

FIGUEIREDO, F.J.Q. de. **Correção com os pares: Os efeitos do Processo da Correção Dialogada na Aprendizagem da Escrita em Língua Inglesa**. 2001. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FLEURI, R. M. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos**. Disponível em www.ced.ufsc.br/nucleos/mover. Acesso em 19 ago. 2016.

FRACARO, C.L. (2002). Quem tem medo da tradução? **Revista Desempenho - Revista dos Mestrados em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva Ltda, n. 1, p. 105-115, Nov. 2002.

FREITAS, L.V. e FREITAS C.V. **Aprendizagem Cooperativa**. Porto: Edições Asa, 2003.

FREITAS, L.F Intertextualidade e tradução. **Fragmentos**, número 35, p. 011/020 Florianópolis/ jul - dez/ 2008.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROTA, M. P e MARTINS, M. **Reflexões sobre avaliação em cursos de tradução**. Rio de Janeiro, PUC-RJ. Pesquisa não Publicada.

GOROVITZ, S., A tradução enquanto situação de passagem. In.: B. S., CYNTHIA A., ROSCOE-BESSA, C., HATJE-FAGGION, V. (org). **Tradução e Cultura**, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

HACKER, D. J. Self-Regulated Comprehension During Normal Reading. Em J. D. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Orgs.), **Metacognition in educational theory and practice** (pp. 165-191). London: Associates Publishers (LEA) 1998.

HARGREAVES, L. E. S. **Além da língua: Tradução e consciência crítica de cultura no ensino de línguas estrangeiras**. 2004. (Dissertação) - Mestrado em Linguística Aplicada , Departamento de Línguas Estrangeiras e tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

HATIM, B.; MASON, I. **Discourse and the translator**. London: Longman, 1990.

HATJE-FAGGION, V. Tradutores em caminhos interculturais – a tradução de palavras culturalmente. In. Bell-Santos. C.A, Roscoe-Bessa, C., Hatje-Faggion, V. **Tradução de Cultura**. UnB, pp. 65-83, 2011.

HONG, E. & O’Neil Jr., H. F. Construct validation of a trait self-regulation model. **International Journal of Psychology**, 36(3), 186-194. 2001.

HSIAO, T.Y. **Testing a social psychological modelo f strategy use with students of English as a foreign language**. Psychological Reports 95.

HURTADO A., A. “Hacia un enfoque comunicativo de la traducción” In: **II Jornadas Internacionales de Didáctica de Español Lengua Extranjera**, Ministerio de Cultura, Madrid,1988.

HUTCHINSON. A. O tradutor e as barreiras da cultura. **Revista Vértice**, Vol. 5. 1990.

IRALA, E.A.F. **A comunicação mediada por computador no ensino-aprendizagem da língua inglesa: uma experiência com o programa AMANDA de discussões eletrônicas**. Curitiba, 2005. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná

KATAN, D. **Translating cultures: an introduction for translators, interpreters, and mediator**. 2 nd ed. Manchester, UK: St. Jerome Publishing , 2004.

KELLY, G. **How to teach pronunciation**. Essex: Pearson Education Limited, 2000.

KNOLL, G. F; PIRES, V.L, **Enunciação, intersubjetividade e gênero: análise dialógica de tiras de humor**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 8 - n. 1 - p. 218-234 - jan./jun. 2012.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

KRISTEVA, J. **Semiótica do Romance**. 2. ed. Trad. Fernando Cabral Martins. Lisboa: Arcádia, 1978.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Grammar. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as second or foreign language**, 2nd edn. New York: Newbury House/Harper Collins, 1991.

LIMA, D. C. de(org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LANTOLF, J.P. The sociocultural Approach to Second Language Acquisition: Sociocultural Theory, Second Language Acquisition, and Artificial L2 Development. In: ATKINSON, D. (org.) **Alternative Approaches to Second Language Acquisition**. Londres/Nova York: Routedge, 2011, p. 24-47.

LANZETTI, R. **Quadro histórico da tradução**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: SENAC, 2007.

LAVAUT, E. (1998). **Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire**. Paris: Didier Erudition.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, A. E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

LEGENHAUSEN, L. Second language acquisition in an autonomous learning environment. IN: LITTLE, D.; RIDLEY, J. ; USHIODA, E. (Ed) **Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment**. Dublin: Authentik, 2003.

LEONTIÉV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário. 1978.

LESSARD-CLOUSTON, M. **Language Learning Strategies: An overview for L2 teachers**. The internet TESL Journal. Disponível em <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>. Acesso em 18 de outubro. 2015.

LEWIS, M. "The lexical approach: The state of ELT and the way forward." **Hove**, England: Language Teaching Publications, 1993.

LIMA e MOURA, **A Reinvenção da Roda: Roda De Conversa: um instrumento metodológico possível**. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em <http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/viewFile/18338/11399>. Acesso em 29/10/16.

LEFEVERE, A. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária**. Bauru: Edusc, 2007.

LITTLE, D. Learner autonomy and public examinations. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J. & USHIODA, E. (Ed) **Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment**. Dublin: Authentik, 2003.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCINDO, E. S. **Tradução e ensino de línguas estrangeiras**. Scientia Traductionis, v. 1, p. 3, 2006.

MAGALHÃES, M.C.C. **Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma Prática Crítica**. The Specialist. Vol 19.2, pp 164-168, 1988.

MALMKJAER, K. **Translation and language teaching. Language teaching and translation**. UK: St. Jerome, 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MILTON, J. **Tradução: teoria e prática**. Martins Fontes. São Paulo:1998.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MURRAY, D.E. Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction. In: NUNAN, D. (Ed). **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 100-117.

NIDA, E. **Toward a Science of Translating**. Netherlands: Brill, 1964.

NOGUEIRA, M. O. G. **Aprendizagem do aluno adulto: implicações para a prática docente no ensino superior**. Curitiba: Ibpex, 2009.

NORD, C. **Translating as a Purposeful Activity – Functionalism Approaches Explained**. St. Jerome Publishing: Manchester, UK & Northampton MA, 2001.

NOWINSKA, M. **A intertextualidade no processo da tradução literária**. XI Congresso Internacional da ABRALIC. 13 a 17 de julho de 2008 USP – São Paulo, Brasil. Tessituras, Interações, Convergências.

OLIVEIRA, J. B. A. ; CHADWICK, C. **Aprender e ensinar**. 6ª Ed. São Paulo: Global Editora, 2004.

OLMI, A. **A tradução literária: um campo interdisciplinar**. Vicnlf.anais/caderno03-03.Disponível em <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno03-03.html>. Acesso em 05/11/2016.

OUSTINOFF, M. **Tradução: Histórias, teorias e métodos.** Tradução: Marcos Marcionilo, São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

OXFORD, R. Language Learning Histories: Learners and Teachers Helping Each other Understand Learning Styles and Strategies, In: **TESOL Journal**, v.6 n.1 p. 20-23, Autumn 1996.

PAGANO, A. Estratégia de busca de externos: fontes textuais e recursos computacionais. In: PAGANO, A., MAGALHÃES, C., ALVES, F. (org). **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação.** 4.ed- São Paulo: Contexto: 2014.

PAIVA, V. L. M. de. **Aquisição de segunda língua.** – 1.ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____, V. L. M. O. O Ensino de Língua Estrangeira e a Questão da Autonomia. IN: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola, 2009.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PEIRCE C. S. **Semiótica.** São Paulo Perspectiva, 2003.

PEIXOTO, S. M. **Tradução automática e revisão [manuscrito] : um estudo de caso sobre o Google tradutor numa perspectiva colaborativa de aprendizagem.** Dissertação (Mestrado) - Anápolis, 2016.

PEREIRA, A. L. Representações de gêneros em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gerados que circulam na sociedade. In. PEREIRA, A.L. e GOTTHEIM, L (org.) **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira. Processos de criação e contextos de uso.** São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

PEYER, M.O e CELADA, M.T, **Subjetivação e Processo de identificação. Sujeitos e línguas em práticas discursivas- inflexões no ensino.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PEZZINI, O.I., **Análise das estratégias de tradução de cem resumos/abstracts da Revista Delta (segundo Chesterman 1997).** Dissertação. Mestrado. UFSC. Florianópolis, 2005. 228 f.

POZO, J.-J. (1996). Estratégias de Aprendizagem. Em C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs), **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação** (pp. 176-197). Porto Alegre: Artes Médicas.

RIDD, M. D. **Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução.** Horizontes de Linguística Aplicada, vol. 2, n. 1, p. 93-104, 2003.

RODRIGUES, C. **A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural?** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132011000100012. Acesso em 02 de setembro de 2016.

ROMANELLI, S. **Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão.** Inventário - Revista dos Estudantes do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Ufba, Salvador, n. 05. Homepage: www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm; (ISSN/ISBN: 16791347). Acesso em: 10 de dez. 2015.

RÓNAI, P. **A tradução vivida.** 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

SABOTA, B. **Leitura em Língua Inglesa: A Resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual.** 2002. 147f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras.

SANTOS, A. M. **Intertextualidades em tradução: no romance infanto-juvenil Tintenherz.** 2009. 113 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). UFSC, Florianópolis.

SANTOS, D. **Ensino de língua inglesa: foco em estratégias.** São Paulo: DISAL, 2012.

_____, B. Leitura e compreensão textual. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (Org). **Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: princípios e práticas.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2012, p.118-

135.

SCHARLE, A. & SZABÓ, A. **Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SYMONS, S., SNYDER, B., CARIGLIA-BULL, T. & PRESSLEY, M. (1989). Why be optimistic about cognitive strategy instruction? Em C. B. MacCormick, G. Miller & M. Pressley (Orgs.), **Cognitive strategy research: from basic research to educational applications** (pp. 1-32). New York: Springer-Verlag.

STANDISH, L. G. **The effects of Collaborative Strategic Reading and direct instruction in persuasion on sixth-grade students' persuasive writing a**

STEINER, G. **After Babel. Aspects of language and translation.** Oxford University Press: New York, 1998.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediation acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J.P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

TERRA, R.T. **Tradução & aprendizado de língua estrangeira: o ponto de vista do aluno.** Trab. linguist. apl. vol.49 no.1 Campinas Jan./June 2010

THADPHOOTHON, J. **Promoting Critical Thinking in Language Learning through Computer-Mediated Collaborative Learning: A Preliminary Investigation.** Unpublished Thesis, University of Canberra, 2005.

TORRES, P. L. **Laboratório online de Aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação.** Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

THEODOR, E. **Tradução: ofício e arte.** São Paulo: Cultrix e Ed. da USP, 1976.

TRINTA, R. R. **A Zona de Desenvolvimento Proximal em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudo.** Revista Intercâmbio, volume XX: 150-173, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

VENTURA, M. M. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa.** Rev. SOCERJ. 2007;20(5):383-386 setembro/outubro. Disponível em:<http://www.polo.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_cmo_modalidade_de_pesquisa.pdf>. Acesso em 01 jun. 2016.

VIEIRA, P.F.M.D. **A correção dialogada entre professora e alunos como ferramenta colaborativa para a promoção da autonomia do aprendiz: um estudo sobre a construção de textos escritos em inglês.** 2015. 263 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

VILELA, Mário. **Estudos de lexicologia do português.** Coimbra: Livraria Almeida, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in society: The development of higher psychological processes.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

TRAVAGLIA L.C. **Competência Comunicativa.** Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/luiz-carlos-travaglia> Acesso em 15 de ago. de 2016.

TREBBI, T. Curriculum development and learner autonomy in the foreign language classroom: constraints and possibilities IN: LITTLE, D.; RIDLEY, J. & **53 Revista Volume IX Número XXXIII ABR-JUN 2010** - www.unigranrio.br.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

USHIODA, E. (Ed) **Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment.** Dublin: Authentik, 2003.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

_____. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WATSON-GECEO, K.A. "**Ethnography in ESL: defining the essentials**". TESOL Quartely, vol.22, no.4 p. 575-579, 1988.

WELLS, G. **Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education.** Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

WELKER, H. A. **Dictionary use: A general survey of empirical studies.** Brasilia, Brazil: Author's Edition, 2010.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da educação.** (M. C. Monteiro, Trad.), Porto Alegre: Artmed. 2000.

ZANELLA, A. V. **Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas.** Temas psicol. vol.2 no.2 Ribeirão Preto ago. 1994.

APÊNDICE A

Termo de consentimento do diretor

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS

Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagens e Tecnologias,

Orientador: **Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira**Mestranda: **Maria Elizete Pereira dos Anjos****Termo de consentimento e permissão de uso dos dados para a pesquisa (Direção da Unidade Escolar)**

Eu _____,
RG n° _____, Diretor do Câmpus Posse, da Universidade Estadual de Goiás, fui oficiado pela pesquisadora MARIA ELIZETE PEREIRA DOS ANJOS, a fim de autorizá-lo a executar a coleta de dados de sua pesquisa proveniente do seu curso de Mestrado, como parte do seu projeto “TRADUÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS TRADUTÓRIAS SOB A PERSPECTIVA DE CHESTERMAN (1997)”, por meio de observações, e rodas de conversas que acontecerão nas aulas de Inglês III (04 aulas semanais), nos meses de março, abril e outubro e outubro/2016, (3º bimestre e 4º bimestres), no Curso de Licenciatura em Letras, instituição da qual sou gestor, em 1 (uma) turma desta Instituição. Fui informado que posso não aceitar participar da pesquisa. Estando de acordo em participar, foi-me garantido que as informações fornecidas serão confidenciais, sendo que os nomes dos/as participantes não serão utilizados em nenhum momento. As informações coletadas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos. Também fui informado(a) que as aulas serão gravadas em áudio e vídeo e que a Universidade poderá ser identificada pelo pseudônimo _____, se assim eu entender melhor. O termo de consentimento foi lido para mim que, de forma livre e esclarecida, decidi deferir a realização da pesquisa, assegurado, pois, a preservação da privacidade dos alunos e da professora da turma a ser escolhida, com a devida ciência dos mesmos, acerca das atividades acima delineadas.

Posse, _____ de _____ de 2017

Assinatura da Diretora

APÊNDICE B

Termo de assentimento livre e esclarecido para os alunos

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS

Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagens e Tecnologias

Orientador: **Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira**Orientanda: **Maria Elizete Pereira dos Anjos**

Termo de consentimento e permissão de uso dos dados para a pesquisa (Alunos)

Eu _____ aluno(a) do terceiro ano do Curso de Licenciatura em Letras, residente na Cidade de _____ e municípios circunvizinhos, fui convidado(a) a participar da pesquisa “Tradução automática e Revisão: um estudo de caso sobre o uso do Google tradutor numa perspectiva colaborativa de aprendizagem”, por meio de observações, e rodas de conversas que acontecerão nas aulas de Inglês II (04 aulas semanais), nos meses de março, abril e outubro de 2017, (1º bimestre e 4º bimestres), na UEG, Câmpus Posse-GO, instituição na qual estudo. Fui informado(a) que posso não aceitar participar da pesquisa. Estando de acordo em participar, foi-me garantido que as informações fornecidas serão confidenciais, sendo que os nomes dos/as participantes não serão utilizados em nenhum momento. As informações coletadas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos. Também fui informado(a) que as aulas serão gravadas em áudio e vídeo e que poderei ser identificado pelo pela inicial do meu nome, a fim de garantir minha privacidade. O termo de consentimento foi lido para mim que, de forma livre e esclarecida, decidi participar da pesquisa, sob a anuência da professora regente da turma e de meus responsáveis, abaixo assinados. Posse, __ de _____ de 2016

Assinatura do aluno

Assinatura do pesquisador

Assinatura do (a) professor(a) regente

APÊNDICE C- TRADUÇÃO FINAL DO TEXTO 1

Anne Frank's Diary

Anne Frank was born in Frankfurt-am-Main, Germany. Her Family were Jews , so, in 1933, they moved to Amsterdam to leave the dangers of Hitler's Germany.

Anne was given a red and white diary as a present on her 5 thirteenth birthday.

Only a few weeks later, the German army arrived in Holland. Anne and her family had to hide in secret rooms.

Wednesday 8th July 1942.

I knew this was my last night in my own bed , but I slept immediately and didn't wake untill Mummy called me at 5:30 the next morning, the house wasn't tidy, but it wasn't important..

In her famous diary, Anne writes about what it is like hide, worried that someone will find her and her family.

We only wanted to get away and stay safe.

Anne couldn't always talk to her family about how she was felling. In their secret rooms, Anne and her family had a radio, and they knew what was happening to other Jews

Saturday 15th July 1944. I am surprised to find that I still believe people are good at heart. I cannot live a life built on bad things . I see terrible things happening in this world, but when I look up at the sky, I feel that everything will be better one day.

The German police found Anne and her family on 4th August 1994. Anne and her sister died in Bergen-Belsen in March 1945. Anne was 15. Anne's father, Otto, did not die in the war. He decided to publish his daughter's diary, so the world could know what happened to her.

APÊNDICE D- TRADUÇÃO FINAL DO TEXTO 2

Charles Darwin's Diary

Charles Darwin was an English scientist who said that all life changes over time.

Between 1831 and 1836, Darwin travelled round the world on a sailing ship, called H.M.S.

He kept a diary of his journey. Beagle.

In this extract he writes about what he saw on the Galápos Islands.

September 17, 1838. The sea was full of fish and other sea animals.

They were everywhere we looked.

Fishing lines were put into the water, and the men soon caught large numbers of big fish.

This sport made everyone happy, and you could hear the men laughing a lot.

After dinner, some of them went to the island to catch tortoises. These islands are perfect for all types of animal.

September 17, 1835. The black rocks on the island are covered in large lizards called iguanas. They are horrible to look at.

They are as black as the rocks they walk on, and get their food in the sea...I left the ship and collected ten different flowers.

The birds are not afraid of us, they have seen men before.

September 21, 1885. In my walk, I saw two very large tortoise. One was eating a plant, then he walked away. The other made a noise. They were so heavy, I couldn't lift them up. They looked as if they came from a different world.

Darwin's ideas changed the way we see our world, and helped us to understand how animals and plants change over the time.

APÊNDICE E- TRADUÇÃO FINAL DO TEXTO 3

The Lord of the Mongols

When the Mongols leader Genghis arrived in 1220, Samarkand was one of Central Asia's greatest cities, with about 2.000 people.

Today, there is nothing left of the old city.

A visitor can see only grass, ridges, and hills shaped by the wind.

Again and again in the thirteenth century, Mongol armies rode into Central Asia and destroyed its cities, killed its people, and took its treasure.

The world has rarely seen so much destruction, but it built one of the world's greatest empires.

By 1280, the Mongols controlled territory from the Yellow Sea to the Mediterranean

The question people usually ask about the Mongols is: were they only raiders and killers? Not in Mongolians eyes.

In Mongolia, Genghis is like George Washington, he was the first ruler of United Mongolia].

In China, his grandson Kublai is admired for unifying the country.

It is also true that the Mongols killed without mercy.

They killed opposing armies as well as civilians.

Genghis Khan was born in 1160s.

When Temujin was born, Mongolia had about thirty nomadic tribes.

His father was the leader of a small tribe, but he was killed by another tribe when Temujin was only nine.

Afterwards, the family struggled to survive

Despite his difficult beginnings, Temujin grew to be a great warrior.

He destroyed the enemy tribe that killed his father.

In 1206, after many battles, Temunjin became Gennhis Khan, a name meaning "strong ruler" or "oceanic ruler".

APENDICE F- TRADUÇÃO FINAL DO TEXTO 4

The human body- the tinny invaders

The human body is truly amazing

It allows us to sense the world around us, to do work and have fun, and to move from place to place.

In fact, the human body does its work so well that most people don't think about it very much-until they get sick

The germs that make people sick are everywhere, you can't see them, but they're there, they're sitting on your desk, they're hiddind on your computer's keyboard, they're even in the air that you are breathing. (G10).

*There are two types of germs: v
against germs.*

One of the easiest ways to prevent some illnesses is simply by washing with soap and water, but germs can still enter the body through small cut in the skin or through the mouth, eyes, and nose.

Once germs are inside your body, your immune system tries to protect you, it look for and destroys germs.

How does it do that?

Some cells in the body actually eat germs, other cells make antibodies.

There is a different antibody for each kind of germs

Some antibodies keep germs from making you sick.

Others help your body find and kill germs.After a germ is destroyed the antibodies stay in your body

They protect you if the same kind of germ comes back, that way you will not get the same illness twice.

You can also help your immune system to fight germs by getting vaccinated. Vaccines are not medicines, they contain dead or weak germs that cannot make you sick.

Instead they cause your body to make antibodies. If the same germ ever shows up again, then our body attacks it.You can also keep your body healthy by eating a healthy diet to make your immune system strong.

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA AULA 1

A professora inicia a aula distribuindo os textos aos alunos. Em seguida explica que naquela aula seria trabalhada uma atividade de tradução do inglês para o português de trechos extraídos do diário (*diary*) de Anne Frank. A unidade de tradução (UT) eleita pela pesquisadora para ser analisada foi o período, terminado no ponto final. A professora inicia a atividade proposta fazendo alguns questionamentos sobre a vida de Anne Frank, com o objetivo de auxiliá-los na apreensão do sentido geral do texto.

Pa: *Vocês já ouviram falar da Anne Frank?*

(Alguns alunos respondem que sim, outros que ainda não tinham ouvido falar da personagem).

Pa: *Vocês já assistiram àquele filme...* (a professora solicita minha ajuda para se lembrar do nome do filme).

(*Escritores da Liberdade*).

Pa: *Escritores da Liberdade!*

As: *Sim, assistimos no ano passado. Agora nos lembramos da história da Anne Frank.*

Pa: *Então vocês irão se lembrar de alguma coisa sobre essa personagem que é a Anne Frank. Vocês sabem alguma informação sobre ela?*

As: *(inc)*.

Pa: *Nenhuma?*

A.: *Alguma coisa relacionada com o Nazismo.*

Pa: *Sim. Momentos bem trágicos, né... em que as pessoas que eram judias...elas eram...sequestradas, mortas, ou de alguma forma, né ...mandadas pra campos de concentração. Agora vou fazer a leitura, vocês ouvem, depois retomaremos período por período, vocês leem e vão fazendo a melhor tradução para o trecho lido. Se necessário podem consultar o dicionário bilíngue.(...)*

Após a leitura feita pela professora, os alunos são solicitados a lerem o texto silenciosamente, procurando apreender o sentido geral. Essa atividade, de acordo com a professora ajudaria os alunos a chegarem a decisões de tradução mais adequadas), conforme afirmação seguinte.

Pa: *Leiam o texto silenciosamente, para que possam compreender o sentido geral, principal...assim vocês terão mais facilidade no momento da tradução. Procurem ler o texto como um todo...procurem identificar palavras-chave que os ajudem a compreender e a traduzir melhor o texto..*

(Depois da leitura silenciosa a professora retoma os questionamentos):

Pa: *Qual é o gênero deste texto?*

Aa: *[inc]*

Pa: *Como?*

Aa: *Carta.*

Pa: *É uma carta...ou mais um...*

As: *Diário*

Pa: *Isso. Um diário. Normalmente as meninas adolescentes de antigamente...até hoje ...utilizam o diário para deixar escrito alguma coisa que era ...só delas, né? Nesse caso da Anne Frank...que vocês já sabem alguma coisa sobre ela...por que vocês acham que ela escreveria um diário?*

A: *É porque...ela ganhou esse diário do pai dela...no aniversário dela...*

Pa: *Aham...ela ganhou.*

A: *Só que aí começaram a perseguir os judeus, aí o pai dela e a família dela tiveram que fugir...*

Pa: *Pra onde eles fugiram?*

A: *Pra um abrigo.*

Pa: *Certo. Para um abrigo. Esses abrigos...como eram esses abrigos? Eram quartos fechados...vocês já leram aquele livro...A menina que roubava livros, tem a mesma histórias...ela também escondia, escondia em escolas. Esses abrigos eram de tudo que é jeito...eles misturavam as pessoas...*

(...) (A professora passa alguns minutos descrevendo os abrigos onde os refugiados se escondiam quando perseguidos. Em seguida uma aluna retoma a fala sobre o Diário de Anne Frank):

A: *É assim, o pai dela deu a ela esse diário, depois eles tiveram que fugir, aí ela começou a usar nessa triste circunstância, né?*

Pa: *Sim ela começou a escrever justamente quando estava refugiada, à noite, quando ninguém estava vendo. Depois, quando ela morre o pai dela...resolve publicar...é? Qual seria o objetivo, então desse texto?...mostrar alguma coisa...*

As: *Pessoal.*

Pa: *Nossa...que a gente quer que as pessoas saibam. Será o que ela queria transmitir com a escrita desse diário?*

A: *O drama dela...as angústias...os sentimentos.*

Pa: *Isso. As angústias, os sentimentos. Imagina uma pessoa trancada num quarto...será que ela não tinha sonhos, aquela menina de treze anos?*

A: *Sim. O sonho dela era ser uma... escritora.*

Pa: *Então, a gente quando vê uma adolescente nesse tipo de vida, a gente nem... eu não consigo imaginar...deve ser muito triste. (A professora continua sua fala descrevendo superficialmente as aflições do povo judeu na Alemanha de Hitler).*

Pa: *Por que a Anne, escrevendo esse diário, ficou tão famosa? Tanto que é um dos livros mais lidos do mundo. Traduzido em todas as línguas...Está aí...pelo menos em segundo lugar dos livros mais lidos do mundo. Por que será?*

A.: *Eu acho que por mais que se trata de uma questão pessoal é algo histórico, né?*

Pa: *É histórico! É a história de que? de um...uma..*

As: *Holocausto!*

Pa: *Como é que que poderíamos saber o que de fato aconteceu se ela não tivesse escrito esse livro...de forma tão detalhada?*

Na sequência a professora pede que relatem a ideia geral do texto, o que ele pretende comunicar, os recursos linguísticos inerentes ao gênero discursivo “diário” e o tempo verbal

predominante no texto. Os alunos expõem o que entenderam ainda sem fazer a tradução integral do período, UT eleita para esta pesquisa).

Logo em seguida a professora pede aos alunos que façam a leitura do período e, na sequência, a tradução oral do trecho lido. Cada período é lido por um aluno, mas no momento da tradução os colegas auxiliam nas decisões tradutórias, conforme transcrição seguinte.

Vale lembrar que a UT escolhida para análise foi o período, porém dentro desta unidade foram destacadas orações, frases e palavras em que houve ocorrências das Estratégias de Tradução propostas por Chesterman (1997). Na aula 1 foram observadas 29 ocorrências de estratégias de tradução utilizadas pelos alunos.

O trecho do período analisado foi sublinhado, e as estratégias observadas foram abreviadas com a primeira letra, seguida do número das suas respectivas subdivisões, conforme classificação de Chesterman (1997) : G (Gramaticais) S (Semânticas) e Pr (Pragmáticas). As abreviações das estratégias foram colocadas tanto nos trechos do texto fonte (ST) quanto do texto alvo (TT).

(Os alunos iniciam a leitura e, em seguida, fazem a tradução do período, conforme combinado).

Pa: Qual a melhor tradução para o período 1:

(1) *Anne Frank was born in Frankfurt-am-Main, Germany?*

Trad.: Anne Frank nasceu em Frankfurt...sou ...principal (G2) , Alemanha ? Como seria?

No trecho há o uso da estratégia Calque (G2) que trata da tradução literal de uma palavra ou frase em que não há tradução, como os nomes de instituições ou organizações internacionais. A professora explica que se trata do nome de uma cidade da Alemanha, mas que essa cidade também é conhecida apenas por Frankfurt).

O período seguinte é lido e traduzido por A.

(2) *Her Family were Jews , so, in 1933, they moved to Amsterdam to leave the dangers of Hitler's Germany.*

Trad.: Sua família era Judia (G5), então, em 1933, mudaram (Pr2) para Amsterdã para deixar os perigos da Alemanha de Hitler.

No primeiro trecho há **mudança estrutural de frase** (G5), considerando que no ST, o verbo do período, encontra-se no plural *were* para referir ao substantivo “família”, enquanto que no TT esse verbo foi corretamente traduzido no singular “era” para concordar com o substantivo “família” que está no singular. Já na tradução de “eles mudaram” há **mudança de explicitação** (Pr2) que, conforme Chesterman (1997) trata de explicitar no texto alvo o que está implícito no texto fonte ou deixar alguns elementos implícitos. Neste caso o pronome *they* foi transportado para o TT de forma implícita, caracterizando, assim um sujeito oculto no TT.

Pa: *Agora passaremos ao segundo parágrafo do texto. Quem lê e traduz o primeiro período?*

Os alunos leem o primeiro período do segundo parágrafo do texto e, após conversas entre si, fazem a tradução do trecho da seguinte forma:

(3) *Anne was given a red and white diary as a present on her 5 thirteenth birthday.*

Trad.: Anne ganhou (Pr5) um diário vermelho e branco de presente no seu aniversário de treze anos. (Pr1)

No primeiro trecho sublinhado os alunos tentaram, inicialmente, uma tradução literal (G1), que assim ficou: “a Anne foi dado”, entretanto o fragmento ficou sem sentido, então chegaram a uma decisão de tradução por meio da estratégia **mudança de elocução** (Pr5). Neste caso, a mudança foi em relação à voz do verbo: houve inversão da voz passiva para ativa. Ademais, traduziram o verbo “dar” pelo verbo “ganhar, receber”, denotando também o uso da estratégia **antônímia** (S2), uso de palavra com a significação oposta, mas que no contexto não conferiu sentido oposto à expressão. Já segundo trecho observa-se o uso do **filtro cultural** (Pr1), pois houve busca de equivalente na língua alvo para traduzir conforme os equivalentes culturais da língua fonte. No ST a palavra *thirteenth* (décimo terceiro) foi traduzido como treze anos, considerando que uma tradução literal do número treze na sua forma ordinal deixaria o trecho sem sentido. Nesse caso a utilização de um equivalente que representasse o sentido da expressão no ST, configura-se no uso da estratégia Pr1.

(O período seguinte é lido pela professora):

(4) *Only a few weeks later, the German army arrived in Holland.*

Pa: *E aí...como fica essa frase? Fácil não?*

Trad.: Somente algumas semanas depois o exército alemão chegou na Holanda. (G1)

No trecho 6 a maioria dos alunos utilizou a tradução **literal** (G1), entretanto, antes de optarem pela versão final do período, alguns traduziram a segunda expressão sublinhada como “...os alemães chegaram armados”, configurando o uso da estratégia **deslocamento de unidade**(G4) em que geralmente se traduz uma unidade do texto fonte uma unidade diferente no texto alvo. Neste caso o uso desta estratégia ocasionou inadequação linguística no texto traduzido.

(5) *Anne and her family had to hide in secret rooms.*

Trad.: Anne e sua família tiveram que se esconder em salas secretas. (G1)

Neste período, como no anterior, houve **tradução literal** (G1) do trecho 8, pois foi traduzido por “salas secretas” pela maioria dos alunos. No entanto, os alunos foram instigados pela professora na busca de equivalente mais adequado e com melhor legibilidade no texto de chegada. Por fim, considerando o contexto do enunciado, decidiram que a melhor tradução seria “esconderijos”.

Trad.: Anne e sua família tiveram que se esconder em esconderijos. (S6)

Neste caso, houve uma **mudança de distribuição** (S6), que, segundo Chesterman (1997) acontece quando os mesmos componentes semânticos são distribuídos em mais itens (expansão) ou menos itens (compressão), no excerto em questão observa-se um caso de “compreensão.”

(O parágrafo seguinte inicia informando a data da escrita daquele trecho do diário:

(6) *Wednesday 8th July 1942.*

Trad.:Quarta-feira 8 de julho de 1942.(G1)

Para a data foi utilizada a tradução **literal** (G1), feita pela própria professora e não houve comprometimento do sentido no TT. A professora solicita aos alunos a darem continuidade na leitura.

(7) *I knew this was my last night in my own bed , but I slept immediately and didn't wake untill Mummy called me at 5:30 the next morning, the house wasn't tidy, but it wasn't important..*

(O período foi assim traduzido pelos alunos):

Trad.: Eu sabia que esta era minha última noite em minha própria cama] Pr2, mas eu dormi rapidamente e não acordei até que mamãe me chamou às cinco e meia da manhã seguinte, a casa não estava organizada, mas naquele momento isso não era importante.

Nos dois excertos sublinhados os alunos fazem uso da estratégia Pr2 que consiste em explicitar no TT o que está implícito no ST ou deixar alguns elementos implícitos. No caso específico, foi posto o pronome relativo “que”, implícito no ST. Já no segundo trecho foi inserida a expressão “naquele momento isso”, implícita no TT, conferindo maior fluidez à tradução no período em tela.

O período seguinte é lido e traduzido por R.:

(8) *In her famous diary, Anne writes about what it is like hide, worried that someone will find her and her family.*

A maioria dos alunos tenta uma tradução literal do período, mas esbarra no primeiro trecho sublinhado. A primeira tentativa foi traduzir *like* como o verbo “gostar”, único conhecimento semântico que detinham da palavra. A professora explica outras traduções para o verbo *like*, como o adjetivo: semelhante, parecido, igual e a conjunção “como”. Com isso, os alunos decidem pela seguinte tradução:

Trad.: Em seu famoso diário, Anne escreve sobre o que significa estar escondida(S8), preocupada que alguém a encontre juntamente(G3) com sua família.

No primeiro fragmento é utilizada a estratégia **paráfrase** (S8), que acontece quando é utilizada uma versão livre do TT. Já no segundo observa-se a estratégia de **transposição** (G3), pois houve inversão da conjunção “e” pelo advérbio “juntamente”.

Na sequência a professora lê o período seguinte e solicita a tradução aos alunos:

(9) *We only wanted to get away and stay safe.*

Trad.: Nós queríamos apenas fugir, escapar, estar seguros. (Pr3)

O aluno W. usa a estratégia a estratégia **mudança de informação** (Pr3), que consiste no acréscimo de informação relevante para o texto alvo, ou omissão de informação irrelevante do texto fonte. Aqui houve tanto acréscimo da palavra “escapar” para dar mais ênfase ao trecho traduzido, quanto omissão da conjunção aditiva “e” presente no ST.

(10) *Anne couldn't always talk to her family about how she was felling*, foi traduzido pelo aluno W., como:

Trad.: Anne não poderia sempre falar com sua família sobre seus sentimentos (G7).

Foi observado fragmento traduzido por W. e confirmado pelos demais alunos, que houve **mudança estrutural do período**(G7), pois no texto-fonte há um período composto por duas orações porém, com a tradução o trecho é transformado em um período simples.

(O parágrafo que segue foi lido por L.):

(11). *In their secret rooms, Anne and her family had a radio, and they knew what was happening to other Jews*

A aluna tenta, inicialmente uma tradução **literal** (G1):

Trad.: Nos esconderijos deles, Anne e a família dela tinham um rádio, e eles sabiam (G3) o que estava acontecendo com os outros judeus.

Entretanto se depara com um problema de inteligibilidade e falta de equivalência na língua de chegada o que imediatamente leva a aluna a decidir pela seguinte versão:

L.: Nos seus esconderijos, Anne e a sua família tinham um rádio, logo eles ficavam sabendo o que estava acontecendo com os outros judeus.

A decisão de tradução tomada pela aluna denota o uso de duas estratégias distintas: **mudança estrutural de oração** (G6), no primeiro excerto, pois a oração subordinada substantiva aditiva no ST passa à subordinada substantiva conclusiva no TT e **transposição** (G3), no segundo, considerando que o tempo verbal no texto fonte é alterado no texto alvo.

(A aluna V. faz a leitura da data em que foi escrito o texto e em seguida faz a tradução):

(12) *Saturday 15th July 1944.*

Trad.: Sábado, quinze de julho de 1944. (G1)

Aqui há ocorrência de **tradução literal** (G1), pois a tradução foi feita considerando o vocabulário mais próximo possível da língua de partida. O uso dessa estratégia caso não ocasionou, neste caso, incompreensão, mudança de sentido ou enganos linguísticos no TT.

(A turma lê o período seguinte e, em duplas e/ ou em trios, fazem tentativas de tradução):

(13) *I am surprised to find that I still believe people are good at heart.*

Trad.: *Estou surpresa de encontrar (G4) que ainda acredito nas pessoas de bom coração (G1).*

(Os alunos discutem o resultado do período traduzido e fazem nova tentativa).

Trad.: Estou surpresa em descobrir (G4) que ainda acredito em pessoas de bom coração.(G1)

(Mas decidem pela seguinte versão):

Trad.: Fico surpresa em descobrir que ainda posso acreditar em pessoas bondosas.(S6)

Observa-se na primeira versão da tradução, no trecho 20 do período, a ocorrência da estratégia: **deslocamento de unidade** (G4), que acontece quando uma unidade do texto fonte é traduzida como uma unidade diferente no texto alvo. Neste contexto, o deslocamento aconteceu porque o verbo *find* não foi utilizado com o sentido de “encontrar”, conforme os alunos traduziram, mas de “descobrir”. Já na segunda versão, há ocorrência de G1 no segundo trecho, sem comprometimento do sentido do texto traduzido, porém os alunos decidem pela terceira versão em que se observa o uso da estratégia de **mudança de distribuição** (S6), que acontece quando os mesmos componentes semânticos em mais itens (expansão) ou menos itens (compressão). Neste caso houve um caso “compressão” quando os estudantes trocam a expressão “boas de coração” pelo adjetivo “bondosas”.

O próximo período é lido e traduzido pela professora utilizando a estratégia de tradução **literal**. (G1)

(14) *I cannot live a life built on bad things .*

Trad.: Eu não posso construir uma vida com coisas ruins (G1).

A aluna R. lê e traduz o período seguinte:

(15) *I see terrible things happening in this world, but when I look up at the sky, I feel that everything will be better one day.*

Trad.: Eu percebo (S1) coisas terríveis acontecendo no mundo, mas quando eu olho para o céu, eu sinto que tudo ficará melhor um dia.

A tradução é basicamente literal, porém no trecho sublinhado observa-se o uso da estratégia: **sinônimia** (S1) que, de acordo com Chesterman 1997), consiste no uso de palavra com a mesma ou quase a mesma significação.

O último parágrafo do texto é composto por cinco períodos e foram distribuídos entre os alunos para leitura e tradução. Em todos os períodos foi observado o uso da estratégia de tradução G1. A maioria dos períodos deste parágrafo é simples, com grupos nominais curtos e vocabulário familiar aos alunos. Não foram observadas dificuldades ou dúvidas na transposição do ST para TT, tampouco incoerências, interferências no sentido original do texto nem desvios ou enganos linguísticos.

(O primeiro foi lido pela aluna W.:)

(16) *The German police found Anne and her family on 4th August 1994.*

Trad.: *A polícia alemã encontrou Anne e sua família em quatro de agosto de 1994.* (G1)

(Na sequência a aluna M. prossegue com a leitura e tradução):

(17) *Anne and her sister died in Bergen-Belsen in March 1945.*

Trad.: Anne e sua irmã morreram em Bergen-Belsen em Março de 1945 (G1).

(A professora lê e traduz rapidamente o próximo período):

(18) *Anne was 15.*

Trad.: Anne estava com quinze anos (G1).

(19) *Anne's father, Otto, did not die in the war.*

Trad.: O pai de Anne, Otto, não morreu na guerra (G1).

(20) *He decided to publish his daughter's diary, so the world could know what happened to her.*

Trad.: Ele decidiu publicar o diário de sua filha, assim o mundo poderia saber o que aconteceu com ela (G1).

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DA AULA 2

O contexto da coleta de dados da aula 2 foi a disciplina Inglês III do Curso Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Posse. Para isso foram feitas observação e gravação de duas aulas em áudio e vídeo envolvendo dezenove estudantes do terceiro ano do referido curso. O texto escolhido pela pesquisadora para realizar a atividade de tradução pertence ao tipo textual informativo e ao gênero diário. Foi extraído do livro *Dear Diary- Stage 2, A Collection of the Best World's Best Diaries*, editado por Liz Ferreti. O diário trabalhado na aula foi o de Charles Darwin.

A Unidade de Tradução (UT) escolhida para análise foi o período, porém dentro desta unidade foram destacadas orações, frases e palavras em que há ocorrências das Estratégias de Tradução propostas por Chesterman (1997). Na Aula 2 foram observadas 18 ocorrências de estratégias de tradução utilizadas pelos alunos.

O trecho do período analisado foi sublinhado, e as estratégias observadas foram abreviadas com a primeira letra, seguida do número das suas respectivas subdivisões, conforme classificação de Chesterman (1997), a saber: G (Gramaticais), S (Semânticas) e Pr (Pragmáticas). Cada estratégia é subdividida em dez grupos e enumeradas de um a 10, por exemplo, G1= estratégia Gramatical 1, S8= estratégia Semântica 8 e Pr3= estratégia Pragmática 3. As abreviações das estratégias foram colocadas apenas nos trechos traduzidos.

(A professora inicia a aula informando aos alunos que esta atividade seria continuidade da anterior e que da mesma forma, seria trabalhado um diário, desta vez, de Charles Darwin).

Pa.: *Bem, na aula passada vimos o diário de Anne Frank né ? Todo mundo lembra, né? Hoje eu trouxe... nós trouxemos o do cientista Charles Darwin.*

(Enquanto distribuía atividades xerocopiadas para os alunos, a professora fazia questionamentos):

Pa.: *Tenho certeza de que todo mundo já ouviu falar de Darwin...estudaram Biologia no Ensino Médio, não é ?*

As.: *Sim. Foi um grande cientista.*

Ao.: *Foi aquele que estudou a origem das espécies.*

Pa.: *Sim, inclusive escreveu um livro sobre isso. Mas para isso ele teve que...pesquisar muito, viajar muito...aqui neste fragmento do diário de Darwin vocês irão ver isso, mas agora eu gostaria que todos fizessem a leitura silenciosa do texto, observando as palavras que mais se repetem, ou seja, as palavras-chave do texto, tentem apreender o sentido geral do texto sem traduzir ainda...só entender mesmo. Não utilizem dicionários agora.*

(Os alunos fazem a leitura silenciosa do texto por mais ou menos dez minutos).

Pa.: *Bem, agora que todos leram, podem nos dizer o que viram de mais importante no texto sobre Darwin?*

A.: *Muita coisa a gente já sabia, mas essa parte das viagens...durante cinco anos...muito interessante mesmo.*

Pa.: *Sim, e não eram viagens para diversão, era para...*

A1.: *Fazer pesquisas.*

A 2: *Fazer experimentos.*

Pa.: *Sim, porque ele era um cientista, né, precisava ir em busca de respostas e de comprovações para suas pesquisas. E esse texto traz justamente isso...*

Pa.: Bem...como na aula anterior, faremos a leitura do texto, período por período e, em seguida, faremos a tradução que vocês julgarem mais adequada para o período, ok?

As.: OK!

(A professora inicia a leitura e em seguida pede aos alunos que façam a tradução).

(1) *Charles Darwin was an English scientist who said that all life changes over time.*

(Em um primeiro momento os alunos, divididos em grupos de três, conversam entre si e optam pela seguinte tradução):

Trad.: Charles Darwin foi um cientista que disse que toda vida muda sobre o tempo (G1).

(Observa-se no trecho 1 a ocorrência da **tradução literal** (G1). No entanto, outro grupo percebe inadequação no trecho traduzido e sugere):

As.: “*Sobre o tempo*” ficou sem sentido.

W.: Sim... “com o tempo” acho que seria mais adequado.

(O grupo que fez a primeira tradução concorda com a sugestão de W., porém um outro grupo prefere consultar o tradutor *online* para obter outras sugestões para a expressão: “over time” e descobriram que ela pode ser traduzida como “ao longo do tempo”).

Ao.: Ótimo. Agora ficou ótimo: “ao longo do tempo”

(O parágrafo seguinte é lido pelo aluno W., que, inicialmente propõe uma **tradução literal** - G1):

(2) *Between 1831 and 1836, Darwin travelled round the world on a sailing ship, called H.M.S. Beagle.*

Trad.: Entre 1831 e 1836, Darwin viajou pelo mundo em um veleiro chamado H.M.S Beagle.(G1)

(Feita a primeira negociação de tradução os demais componentes do grupo propõem alterações no trecho, configurando o uso da estratégia **mudança de informação** -Pr3, que resultou na seguinte versão):

Trad.: Entre os anos de 1831 e 1836, Darwin viajou pelo mundo inteiro a bordo de um veleiro, chamado H.M.S Beagle. (Pr3)

O trecho onde houve ocorrência de **mudança de informação** (Pr3) que se refere a adição de informação relevante para o texto de chegada, ou omissão de informação irrelevante do texto fonte, sendo que no caso específico houve adição das expressões “entre os anos” e “a bordo”, ambas, implícitas no texto fonte.

(Na sequência, um grupo é solicitado pela professora para leitura e tradução do período seguinte):

(3) *He kept a diary of his journey.*

Trad.: Ele manteve um diário de sua jornada (G1)

(O mesmo grupo, ao ler a tradução feita, percebe que os equivalentes utilizados deixam a frase sem sentido. Com isso decidem trocar o verbo “manteve”, utilizada para tradução de “kept” pelo verbo “guardou”. Ainda assim a aluna R. não concorda com o resultado do sentido obtido e vai ao dicionário *online* em busca de um melhor equivalente. Alguns alunos fazem o mesmo e chegam à conclusão de que existem várias traduções em português para o verbo “keep”).

R.: Acho que “teve”, “*possuiu*” soa melhor.

Pa.: *Então, o que acham? Como traduziremos este trecho?*

R.: *Tá fácil o sentido da frase...eh...Ele “escreveu”, sim, “escreveu” um diário da sua viagem, jornada...*

(A turma inteira concorda com a tradução feita pela aluna R., configurando o uso da estratégia S8, que consiste, segundo Chesterman (1997) no uso de versão livre para o texto de chegada).

Trad.: Ele escreveu um diário contando sua jornada (S8).

(O trecho seguinte é lido e traduzido pela professora que utiliza a **tradução literal** –G1 sem incorrer em desvios ou enganos linguísticos):

(4) *In this extract he writes about what he saw on the Galápos Islands.*

Trad.: Neste trecho ele escreve sobre o que viu nas Ilhas Galápos (G1).

O período seguinte é lido e traduzido pela aluna A.:

(5) *September 17, 1838. The sea was full of fish and other sea animals.*

Trad.: 17 de setembro de 1838. O mar estava cheio de peixes e de outros animais marinhos (G1).

A aluna faz tradução literal do trecho sem comprometimento de sentido do texto na língua de chegada, no entanto o aluno W. identifica problemas de concordância no trecho “full of fish”. Segundo o aluno, deveria ser “full of fishes”. Este pensamento provavelmente originou do conhecimento e da comparação entre a língua portuguesa e a língua inglesa no tocante à concordância nominal. As considerações do aluno W. provocaram dúvidas entre todos os alunos na sala, até que a professora interrompe e explica que o plural mais comum para a palavra “fish” é “fish”, mas explica que a dúvida colocada pelo aluno W. faz sentido, considerando que em alguns casos pode-se utilizar “fishes”, como por exemplo na frase: “*Scientists who study fish (ichthyologists), for example, often refer to different species as fishes*”.

(A professora solicita a grupo que leia o período seguinte):

(6) *They were everywhere we looked.*

Trad.: Eles estavam em todo lugar nós olhamos (G1).

Pa.: *Parece que não ficou bom...vamos ver direitinho. Nem sempre podemos traduzir ao pé da letra.*

As.: *Sim... Não ficou bom.*

(Uma aluna do grupo refaz a tradução do trecho com a ajuda do aluno W., que sugere o acréscimo de duas palavras na tradução).

Trad.: *Eles estavam em todo lugar por onde olhávamos.* (Pr3)

(Os estudantes iniciam o processo de tradução passando da estratégia G1 para Pr3. Isso acontece porque o grupo percebe incoerências e interferência no sentido no excerto traduzido).

A estratégia **mudança de informação** (Pr3) consiste na adição de informação relevante para o texto alvo, ou omissão de informação irrelevante do texto fonte. Neste caso específico houve adição de informações para o texto na TT.

(O fragmento que segue é lido pela professora que solicita ao grupo a tradução):

(7) *Fishing lines were put into the water, and the men soon caught large numbers of big fish.*

(Os alunos discutem entre si, a melhor tradução para o fragmento. Alguns traduzem o verbo “were” como “foram”, mas percebem que para este contexto, seria melhor se fosse traduzido como “eram”):

As.: “*Eram*”, sim. Tem que ser “eram” porque ele estava contando o que acontecia” e não um fato que aconteceu”...

(No final os alunos decidem pela seguinte tradução):

Trad.: *Linhas de peixes eram colocadas dentro da água, e os homens logo pegavam grande número de peixes.* (G1)

(O período seguinte é lido pela aluna L.):

(8) *This sport made everyone happy, and you could hear the men laughing a lot.*

(O trecho foi facilmente traduzido pela turma inteira que optou pela seguinte versão em português):

Trad.: *Este esporte fazia todos felizes e você podia ouvir os homens sorrindo muito.* (G1)

A aluna A., juntamente com seu grupo, questiona o uso do “you” no trecho em inglês. Para o grupo, na tradução o pronome “you” poderia ser trocado por “we” sem incorrer em desvios linguísticos. A professora explica que trata-se do uso da língua em contextos informais, por isso acontece o uso da segunda pessoa em vez da primeira. Os alunos concordam com as colocações da professora, mas decidem pela versão a seguir, configurando, desta forma, o uso da estratégia mudança estrutural da frase (G5):

Trad.: *Este esporte fazia todos felizes e podíamos ouvir os homens sorrindo muito.*(G5)

Para Chesterman (1997), a estratégia G5 consiste em mudanças no nível da frase, incluindo número, artigos, modificações na frase nominal, pessoa, tempo e modo. No caso específico do trecho 8, houve mudança de “pessoa”, considerando que o pronome “you” no ST foi substituído pelo pronome “nós” no TT para se obter melhor adequação do trecho traduzido.

(Na sequência, a professora solicita a darem continuidade à leitura e tradução do texto):

(9) *After dinner, some of them went to the island to catch tortoises. These islands are perfect for all types of animal.*

(O grupo que leu os períodos os traduziu utilizando tradução literal (G1) que, de acordo com Chesterman (1997), trata-se de uma tradução mais próximo possível da língua de partida).

Trad.: *Após o jantar, alguns deles went para a ilha pegar tartarugas. Estas ilhas são perfeitas para todos os tipos de animais.* (G1).

(O excerto seguinte é lido pela professora e traduzido pela aluna F.):

(10) [*September 17, 1835. The black rocks on the island are covered in large lizards called iguanas. They are horrible to look at.*

Trad.: 17 de setembro de 1835. As pedras pretas da ilha eram cobertas por enormes lagartixas chamadas iguanas. Elas eram horríveis de se olhar. (G2)

Neste fragmento foi observada a estratégia **empréstimo** (G2) utilizada para traduzir a palavra “iguana”. Esta estratégia consiste em usar uma palavra diretamente da outra língua. Neste caso “iguana” é um nome científico de um gênero de répteis da família Iguanidae, por não haver um equivalente na língua portuguesa, o empréstimo é feito diretamente da língua latina).

A estratégia G2 é também intitulada de **calque**, que ocorre quando há tradução literal de uma palavra ou frase palavra não traduzida, como os nomes de organizações internacionais.

(Os períodos seguintes foram lidos e traduzidos pela aluna E., que fez uso de **tradução literal- G1**):

(11) *They are as black as the rocks they walk on, and get their food in the sea...I left the ship and collected ten different flowers.*

Trad.: Eles são tão negros quanto as rochas que eles andavam, e retiravam sua comida do mar... Eu deixei o barco e colecionei dez diferentes flores (G1).

(O trecho seguinte foi lido e traduzido pelo aluno W.):

(12) *The birds are not afraid of us, they have seen men before.*

Trad.: Os pássaros não têm medo de nós, eles nunca tinham visto homens antes. (G1)

Os demais alunos do grupo discutem sobre a tradução **literal** feita por W. e percebem que no ST o trecho “are not” está no presente e que apesar de ser sido traduzido corretamente no presente pelo aluno W., não reflete corretamente a ideia do texto, pois trata de algo já acontecido e que está sendo contado pelo autor do diário. Neste caso decidem por utilizar o verbo no pretérito perfeito na versão em português, que assim ficou:

Trad.:... os pássaros não tiveram medo de nós...(G5).

(Na primeira oração do período observa-se o uso da estratégia **mudança estrutural de frase**, que está relacionada a mudanças no nível da frase, incluindo número, artigos, modificações na frase nominal, pessoa, tempo e modo. Neste caso, os alunos sugerem mudança do tempo verbal no TT para obter melhor adequação aos propósitos comunicativos, de interpretação e compreensão do texto traduzido).

Os excertos seguintes compõem as duas últimas partes do diário. Foram lidos e traduzidos por diferentes alunos pertencentes aos diferentes grupos. Os períodos que compõem estes trechos são construídos por estruturas morfosintáticas simples: frases absolutas ou períodos compostos, em sua maioria, por orações coordenadas, o que facilitou o trabalho tradutório desenvolvido pelos estudantes. Neste sentido a estratégia tradutória observada nestes excertos foi a **literal- G1**. Toda a turma concordou com decisões de tradução tomadas pelos colegas.

Faz-se mister salientar que o fato de os trechos seguintes não apresentar “problemas” de tradução que levassem os estudantes a negociações e à busca de outras estratégias que merecessem ser destacadas aqui, levou-nos a aglomerá-los em um mesmo grupo.

13[*September 21, 1885. In my walk, I saw two very large tortoise. One was eating a plant, then he walked away. The other made a noise. They were so heavy, I couldn't lift them up. They looked as if they came from a different world.*]

13[*21 de setembro de 1885. Em minha caminhada vi duas tartarugas grandes. Uma estava comendo uma planta, então fugiu. A outra fez um barulho. Elas eram tão pesadas que eu não consegui erguê-las. Elas pareciam vir de mundos diferentes*] G1.

14[*Darwin's ideas changed the way we see our world, and helped us to understand how animals and plants change over the time*].

14[*As ideias de Darwin mudaram a forma como vemos nosso mundo, e nos ajudaram a compreender como animais e plantas mudam através dos tempos*] G1.

APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DA AULA 3

O contexto da coleta de dados da aula 3 foi a disciplina Inglês III do Curso Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Posse. Foram feitas observações e gravação de duas aulas em áudio e vídeo envolvendo dezenove estudantes do terceiro ano. O texto escolhido pela pesquisadora para realizar a atividade de tradução-compreensão pertence ao tipo textual informativo e ao gênero histórico. Foi extraído do livro *World English 2- National Geographic Learning* e é intitulado: *The Lord of the Mongols*.

A Unidade de Tradução (UT) escolhida para análise foi o período , porém dentro desta unidade foram destacadas orações, frases e palavras em que foram observadas a existência de ocorrências das Estratégias de Tradução propostas por Chesterman (1997). Na aula 3 foram detectamos 31 ocorrências de estratégias de tradução utilizadas pelos alunos.

O trecho do período analisado foi sublinhado e as estratégias observadas, abreviadas com a primeira letra, seguida do número das suas respectivas subdivisões, conforme classificação de Chesterman (1997): G(Gramaticais) S(Semânticas) e Pr(Pragmáticas). Cada estratégia é subdividida em dez grupos e enumeradas de um a 10, por exemplo, G1= estratégia Gramatical 1, S8= estratégia Semântica 8 e Pr3= estratégia Pragmática 3As abreviações das estratégias foram colocadas apenas nos trechos traduzidos.

(A professora dá início à atividade esclarecendo aos estudantes que seria feita uma atividade coletiva de tradução oral do texto *Lord of the Mongols*. Para isso eles deveriam fazer uma leitura prévia e silenciosa do texto, identificando os principais conceitos abordados pelo texto. Ademais, deveriam identificar palavras ou expressões cuja tradução apresentasse algum grau de dificuldade. Assim que os alunos concluíram a leitura e fizeram suas conjecturas acerca das ideias apresentadas, a professora inicia a tradução coletiva, lendo e/ ou solicitando a leitura pelos alunos e, em seguida a tradução-compreensão do período).

Título: *The Lord of the Mongols*

Trad.: O Senhor dos Mongóis (G1)

(A professora faz a tradução do título valendo-se da estratégia de **tradução literal**, ao mesmo tempo em que elencava superficialmente características do Império Mongol).

(O primeiro período é lido e traduzido pela aluna J., que utiliza **tradução literal**).

(2) *When the Mongols leader Genghis arrived in 1220, Samarkand was one of Central Asia's greatest cities, with about 2.000 people.*

Trad.: Quando o líder dos Mongóis Genghis chegou em 1220, Samarkand era uma das maiores cidade da Ásia Central, com cerca de 2.000 pessoas. (G1)

(A aluna P. lê o segundo período):

(3) *Today, there is nothing left of the old city.*

Trad.: Hoje, não há nada restado da cidade antiga. (G1)

(A aluna utiliza **tradução literal** para o terceiro período do texto, no entanto as demais não concordam com a mensagem no TT e, após discussão entre si, decidem pela seguinte tradução):

Trad.: Hoje, nada restou da cidade antiga. (G6)

(Os demais integrantes do grupo optaram pela estratégia **mudança estrutural de oração**, que, segundo a classificação de Chesterman (1997) consiste em mudanças na ordem

constituente (Sujeito, Verbo, Objeto, Complemento, Advérbio), voz, transitividade, etc. No caso específico do terceiro período, houve mudança do verbo da voz passiva para a ativa).

(O quarto período é lido e traduzido pela aluna A. que utiliza **tradução literal** sem incorrer em desvios linguísticos):

(4) *A visitor can see only grass, ridges, and hills shaped by the wind.*

Trad.: Um visitante pode ver somente gramas, montes e colinas modelados pelo vento.(G1)

(O quinto período é lido pela turma inteira e traduzido pela aluna R. que utiliza a estratégia G1. A decisão de tradução é aceita por todo o grupo e pela professora):

(5) *Again and again in the thirteenth century, Mongol armies rode into Central Asia and destroyed its cities, killed its people, and took its treasure.*

Trad.: Repetidamente no século treze, o exército Mongol invadiu a Ásia Central e destruiu suas cidades, assassinou seu povo e levou seu tesouro. (G1).

(A aluna G. lê e traduz o sexto período utilizando **tradução literal**):

(6) *The world has rarely seen so much destruction, but it built one of the world's greatest empires.*

Trad.: O mundo raramente tinha visto tanta destruição, mas acabou construindo um dos maiores impérios do mundo.(G10)

(Observa-se na tradução do quinto período o uso da estratégia G10, **mudança de esquema**, mudanças na tradução de esquemas retóricos: paralelismo, repetição, aliteração, ritmo métrico, etc. Neste caso específico foi utilizado o paralelismo no trecho “mas acabou construindo”, considerando que foi utilizada uma expressão distinta no TT, porém com a mesma carga semântica do excerto no ST, para que a mensagem no TT se tornasse mais clara e eficiente).

(Na sequência, a aluna C. lê o sétimo período):

(7) *By 1280, the Mongols controlled territory from the Yellow Sea to the Mediterranean.*

Trad.: Pelos 1280, os Mongóis controlaram o território do Mar Amarelo ao Mediterrâneo. (G1)

(Dois alunos interferem na tradução, alegando comprometimento de sentido no início do período no TT. Assim, com a ajuda da professora introduzem a palavra “anos” antes da data, caracterizando assim uma passagem da estratégia G1 para Pr3).

Trad.: Pelos anos 1280, os Mongóis controlaram o território do Mar Amarelo ao Mediterrâneo. (Pr3)

(A estratégia Pr3, de acordo com classificação de Chesterman (1997), trata da **mudança de informação**, adição de informação ou palavra relevante para o texto alvo, ou omissão de informação irrelevante do texto fonte. No caso específico do período 7, houve adição de palavra no TT para a obtenção de uma tradução apropriada).

(O próximo trechoⁱ, composto por três períodos é lido pela professora que, solicita imediatamente ao grupo a tradução.).

(8) *The question people usually ask about the Mongols is: were they only raiders and killers? Not in Mongolians eyes.*

Trad.: A pergunta que as pessoas normalmente fazem sobre os Mongóis é: eles eram apenas assaltantes e assassinos? Não aos olhos dos Mongolianos.

(Os alunos fazem tradução **literal** do excerto sem que houvesse comprometido de sentido da mensagem do TT. Toda a turma concordou como com a decisão de tradução).

(O nono período foi lido e traduzido por A.):

(9) In Mongolia, Genghis is like George Washington, he was the first ruler of United Mongolia].

Trad.: Em Mongólia Genghis é comparado à George Washington nos Estados Unidos, ele foi o primeiro governante da Mongólia Unida].Pr3

(Com sugestão do grupo, a aluna introduz no TT o trecho “nos Estados Unidos”, inexistente no ST, mas que no contexto da tradução contribuiu para que a mensagem auferisse mais força de sentido, configurando assim o uso da estratégia **mudança de informação**).

(O décimo período do texto, *The Lord of the Mongols*, foi lido por toda a turma, que faz **tradução literal**):

(10) *In China, his grandson Kublai is admired for unifying the country.*

Trad.:Na China, seu neto Kublai é admirado por unificar o país.(G1)

(A turma lê e traduz os períodos 11 utilizando **tradução literal**, sem comprometimento de sentido no TT):

(11) *It is also true that the Mongols killed without mercy.*

Trad.: A verdade é que os Mongóis mataram sem misericórdia. (G1)

(O período 12 é lido pela turma que tenta **tradução literal**):

(12) *They killed opposing armies as well as civilians.*

Trad.: Eles assassinaram tanto o exército inimigo quanto civis.

(A aluna A. sugere mudança da palavra “oposto” no trecho traduzido, porém não consegue identificar no léxico da língua portuguesa uma item correspondente. A turma discute, negocia e, com a ajuda da professora, decidem traduzir “opposing”, como “inimigo”, o que auferiu mais clareza à mensagem no TT. Observa-se no período 12 passagem da estratégia G1 para S1. Para Chesterman (1997) , a estratégia G1 intitulada de **sinonímia** consiste no uso de palavra com a mesma ou quase a mesma significação no trecho traduzido.

(O parágrafo seguinte é composto por seis períodos e foram lidos e traduzidos pela turma por meio da estratégia G1).

(13) *Genghis Khan was born in 1160s.*

Trad.: Genghis Khan nasceu em 1160. (G1)

(14) *When Temujin was born, Mongolia had about thirty nomadic tribes.*

Trad.: Quando Temjin nasceu, Mongólia tinha cerca de trinta tribos nômades. (G1).

(15) *His father was the leader of a small tribe, but he was killed by another tribe when Temujin was only nine.*

Trad.: Seu pai era o líder de uma pequena tribo, mas ele foi morto por uma tribo quando Temujin tinha apenas nove anos. (G1)

(16) *Afterwards, the family struggled to survive*

Trad.: Mais tarde, a família lutou duramente para sobreviver (G1)

(O período 17 é lido e traduzido pela aluna G):

(17) *Despite his difficult beginnings, Temujin grew to be a great warrior.*

Trad.: Apesar das suas dificuldades iniciais, Temujin cresceu para ser um grande guerreiro.(G1)

(G. utiliza inicialmente a estratégia G1, no entanto algumas alunas da sala discutem o resultado da tradução e sugerem a retirada da palavra “sua” no TT).

As.: “Suas” ficou entranho. Também porque já tem o nome do sujeito na oração seguinte, fica meio que redundante.

(A professora concorda com a interferência feita pelas alunas e decidem extrair do trecho traduzido a palavra “suas”, configurando o uso da estratégia **mudança de informação** na versão final do período. Essa estratégia consiste na adição de informação ou expressões relevante para o texto alvo, ou omissão de informação irrelevante do texto fonte. No caso específico do período 17 ocorreu omissão da palavra “suas”).

Trad.: Apesar das dificuldades iniciais, Temujin cresceu para ser um grande guerreiro (Pr3).

(Os dois períodos seguintes são lidos e traduzidos pelos alunos utilizando a estratégia G1).

(18) *He destroyed the enemy tribe that killed his father.*

Trad.: Ele destruiu a tribo inimiga que matou seu pai. (G1)

(19) *In 1206, after many battles, Temunjin became Gennhis Khan, a name meaning “strong ruler” or “oceanic ruler”.*

Trad.: Em 1206, após muitas batalhas, Temunjin se tornou Khan, um nome que significa “imperado forte” ou “imperador oceânico”. (G1)

(20) *In other words, he was ruler of the world; he was about 40 years old.*

Trad.: Em outras palavras, ele foi o imperador mundial; ele tinha cerca de quarenta anos. (G9)

(No período 20 foi observado o uso da estratégia G9: **deslocamento de nível**, fonológico, morfológico, sintático, léxico, que acontece quando o modo de expressão de um item é deslocado de um nível para outro. Neste caso específico houve deslocamento de nível morfológico quando a aluna traduz a locução adjetiva “do mundo” presente no ST pelo adjetivo “mundial” no TT).

(O período 21 foi lido e traduzido pela professora que utilizou **tradução literal**).

(21) *Stories say his body was buried in Mongolia, near a mountain called Burkhan Khaldun, forty beautiful young women and forty horses were buried with him.*

Trad.: Estórias contam que seu corpo foi queimado Mongólia, próximo a uma montanha chamada Burkhan Khaldun, quarenta lindas mulheres jovens e quarenta cavalos foram queimados com ele. (G1)

(O penúltimo período é lido e traduzido por A.)

(22) *A thousand horseman are said to have ridden over the site until it could not be found.*

Trad.: Diz-se que milhares de cavaleiros tiveram que cavalgar sobre o local até não ser mais encontrado.

(Foi observado o uso da estratégia **mudança estrutural de oração**, mudanças na ordem constituinte (Sujeito, Verbo, Objeto, Complemento, Advérbio), voz, transitividade, etc., sendo que no caso específico houve mudança do sujeito passivo no TT para sujeito indeterminado: “A thousand horseman are said, traduzido como: “diz –se que milhares de cavaleiros...”).

(O último parágrafo foi lido e traduzido por G.):

(23) *It still eludes people who are searching for it.*

Trad.: Ainda ilude pessoas que procuram. (G1)

(Ao fazer a tradução, a mesma aluna percebe o a mensagem do texto traduzido não está compreensível, então, auxiliada pela colega A. faz outra tentativa de tradução).

G.: *O último período parece desconexo do texto...*

Trad.: Isso ainda ilude as pessoas que procuram pelo seu corpo, pelo corpo de Genghis.

(A última versão da tradução do período 23, configurou no uso da estratégia **mudança de informação**, que consiste na adição de informação relevante para o texto alvo, ou omissão de informação irrelevante do texto fonte, sendo que neste caso houve adição das palavras “isso”, “seu” e “de Genghis”).

APÊNDICE J - TRANSCRIÇÃO DA AULA 4

O contexto da coleta de dados da aula 4 foi a disciplina Inglês III do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Posse. Foram feitas observações e gravação de duas aulas em áudio e vídeo envolvendo quinze estudantes do quarto ano do referido curso. O texto eleito pela pesquisadora para realizar a atividade de tradução-compreensão pertence ao tipo textual informativo e ao gênero histórico. Foi extraído do livro *World English 2- National Geographic Learning* e é intitulado: *The Human Body- Tiny invaders*.

O contexto da coleta de dados da aula 4 foi a disciplina Inglês III do Curso Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Posse. Para isso foi feita observação e gravação de duas aulas em áudio e vídeo envolvendo quinze estudantes do quarto ano do referido curso. O texto escolhido pela pesquisadora para realizar a atividade de tradução-compreensão pertence ao tipo textual informativo e foi extraído do livro *World English 2- National Geographic Learning*, intitulado: *The Human- body – Tinny invaders*.

A UT escolhida para análise foi o período , porém dentro desta unidade foram destacadas orações, frases e palavras em que foram observadas Estratégias de Tradução propostas por Chesterman (1997). Durante a Aula 4 foram observadas 31 ocorrências de estratégias de tradução utilizadas pelos alunos

Para fins didáticos e para facilitar o tratamento dos dados, os excertos nos quais ocorreu uso de estratégias foram sublinhados, enquanto que as estratégias foram abreviadas com a primeira letra, seguidas do número das suas respectivas subdivisões, conforme classificação de Chesterman (1997) a saber: G (Gramaticais) S(Semânticas) e Pr(Pragmáticas) e, os trechos dos períodos onde foram observadas ocorrências de estratégias de tradução, sublinhados.

A professora dá início à atividade esclarecendo aos estudantes que, como nas aulas anteriores, dariam continuidade às atividades coletivas de tradução oral. Desta vez seria utilizado o texto *The Human Body- Tiny invaders*. Como nas aulas anteriores, a professora solicita que aos estudantes que façam leitura prévia e silenciosa do texto, identificando os principais conceitos abordados. Ademais, deveriam assinalar palavras ou expressões cuja tradução apresentasse algum grau de dificuldade. Assim que os alunos concluíram a leitura e fizeram suas conjecturas acerca das ideias apresentadas, a professora inicia a tradução coletiva, lendo e/ ou solicitando a leitura de cada período pelos alunos e, em seguida a tradução-compreensão dos mesmos.

Ao: (1) *The human body is truly amazing*.

Tr.: “ O corpo humano é verdadeiramente amável”. (G4).

Observa-se no trecho sublinhado o uso da estratégia **deslocamento de unidade**, que ocorre quando uma unidade do texto fonte é traduzida como uma unidade diferente no texto alvo (CHESTERMAN, 1997). O uso desta estratégia ocorreu pelo fato da palavra *amazing* se constituir em um falso cognato, o que levou os estudantes a traduzi-la como “amável”.

(Neste momento a professora intervém na tradução):

Pa: *Vamos dar mais uma olhadinha na palavra amazing. Será que a tradução é esta mesmo ? Está fazendo sentido com o restante do parágrafo?*

(Os alunos J e M.. recorrem ao dicionário bilingue e sugerem outra tradução):

“O corpo humano é verdadeiramente incrível”. (G1)

Pa.: *Agora sim! Cuidado com os falsos cognatos hein! (rss).*

Os alunos iniciam a tradução do período 1 partindo da estratégia G4, porém com a intervenção da professora percebem inadequação do trecho traduzido e decidem pela estratégia (G1) na versão final do período.

(O segundo período é lido e traduzido por um grupo de três estudantes):

(2) *It allows us to sense the world around us, to do work and have fun, and to move from place to place.*

Tr.: “Permite-nos sentir o mundo ao nosso redor, trabalhar e divertir, e mover de um lado para o outro”. (G1)

(3) *In fact, the human body does its work so well that most people don't think about it very much-until they get sick*

(A aluna L. tenta uma primeira tradução):

Tr.: De fato, o corpo humano funciona tão bem que a maioria das pessoas não pensa muito sobre isso – até ficarem doentes. (S6).

No trecho destacado ocorreu o uso da estratégia **mudança de distribuição** (S6) que consiste na distribuição dos mesmos componentes semânticos em mais itens (expansão) ou menos itens (compressão), sendo que no caso específico observa-se a ocorrência de compressão de três palavras em uma: *does its work* poderia ser traduzido também por “faz seu trabalho”, sem desvios ou inadequações linguísticas; entretanto a aluna decide utilizar o verbo “funciona”, o que deixou a tradução mais harmônica e fluída.

(O período seguinte é lido pela professora, que solicita a tradução ao grupo):

(3) *The germs that make people sick are everywhere, you can't see them, but they're there, they're sitting on your desk, they're hiddind on your computer's keyboard, they're even in the air that you are breathing.* (G10).

Tr.: Os germes que adoecem as pessoas estão em todo lugar, você não pode vê-los, mas eles estão na sua carteira, escondidos nos teclados dos seus computadores, e até no ar que você respira. (G10).

Observa-se no período 3, ocorrência da estratégia **mudança de esquema** (G10) que trata de mudanças na tradução de esquemas retóricos: paralelismo, repetição, aliteração, ritmo métrico, etc, sendo que no período em questão, a “repetição” do pronome “they” foi suprimida, sem causar incompreensões no trecho traduzido.

(O período 4 é lido e traduzido pela aluna M. que faz inicialmente tradução **literal**).

(4) *There are two types of germs: viruses and bacteria.*

Tr.: Existem dois tipos de germes: virus e bactéria.

(O aluno W. discute o plural da palavra “bactéria”):

W.: *Mas pelo contexto não seria bactérias? Por que no inglês está bactéria?*

(A professora intervém e explica que neste caso não se acrescenta “s” no inglês pois trata-se de um plural irregular. A aluna M. refaz a tradução acrescentado “s” na versão em português):

Tr.: “Existem dois tipos de germes: virus e bactérias.” (G5).

Optando pela segunda versão da tradução, nota-se que os alunos fazem uso da estratégia (G5) **mudança estrutural de frase**, quando ocorrem mudanças no nível da frase, incluindo número, artigos, modificações na frase nominal, pessoa, tempo e modo. No caso específico da palavra “bactérias”, houve modificação de “número” na última versão de tradução.

(5) *Viruses use the cells inside animals or plants to live and multiply, causing illnesses such as influenza, or the flu.*

Tr.: “Virus usam as células que estão no interior de animais ou plantas e se multiplicam, causando doenças como influenza, ou resfriado”. (Pr3)

Utilizando a estratégia **mudança de informação**, que trata da adição de informação relevante para o texto alvo, ou omissão de informação irrelevante do texto fonte, sendo que no caso específico houve adição das palavras “que estão”, o que deixou o texto traduzido mais cognoscível.

(O trecho seguinte é lido pela professora e traduzido por um grupo de três alunos)

(6) *Bacteria are tiny creatures; some bacteria are good because they can help your stomach digest foods.*

Tr.: Bactérias são criaturas minúsculas, algumas são boas, pois podem ajudar seu estômago na digestão dos alimentos. (G10;G3;Pr3).

Neste período foram observadas a utilização de três estratégias de tradução: A primeira é classificada como **mudança de esquema** (G10), que corresponde a mudanças na tradução de esquemas retóricos: paralelismo, repetição, aliteração, ritmo métrico, etc. No caso do período 6 acontece mudança na tradução que caracteriza como esquema retórico “repetição”, pois houve omissão da palavra “bactéria” no TT, que se encontrava repetida no trecho do ST. **Transposição** (G3) é a segunda estratégia utilizada pelos estudantes. Trata-se da mudança de classe de palavra (de substantivo para verbo, ou vice-versa, etc). Houve mudança na tradução do verbo *digest* (digerir) no ST pelo substantivo *digestion* (digestão) no TT. Ainda no período 6 acontece o uso da estratégia **mudança de informação** (Pr3), que consiste na adição de informação, palavras, expressões, relevantes para o texto alvo, ou omissão de informação irrelevante do texto fonte. Neste caso acontece adição da palavra “dos” (contração da preposição “de” + o artigo definido “os”) no TT.

(A professora lê o parágrafo seguinte e solicita aos estudantes que façam a tradução.)

(7) *Other bacteria aren't good because they can cause some throat and ear infection.*

Tr.: Outras bactérias não são tão boas, pois elas podem causar algumas dores de garganta e infecção de orelha. (G1)

(Um grupo sugere outra versão para o mesmo trecho):

Tr.: Outras bactérias não são tão boas, pois podem causar dores de garganta e infecção de ouvido. (G8;G8;G4)

Os alunos iniciam a tradução do período 7 utilizando a tradução LITERAL (G1), entretanto percebem que a versão em português pode ser melhorada. Com isso utilizam **mudança de coesão** (G8), que de acordo com Chesterman (1997), afeta referência, elipse, substituição, pronominalização, uso de conectivos, etc., Neste caso ocorre elipse das palavras “elas” e “algumas”. Nota-se também o uso da estratégia **deslocamento de unidade** (G4) quando uma unidade do texto fonte (ST) é traduzida como uma unidade diferente no texto alvo (TT). Na primeira versão, os alunos traduzem “ear” como orelha. Embora seja uma tradução literal correta, não se adequa ao contexto; assim, decidem traduzi-la como “ouvido” na segunda versão, conferindo, desta forma, sentido adequado ao texto.

(Na sequência, o período 8 é lido pela turma e traduzido pela aluna A).

(8) *How can you stop these tiny invaders from making you sick?*

Tr.: O que você pode fazer para que estes minúsculos invasores não prejudiquem sua saúde?(S8).

Todos concordam e aplaudem a tradução de A., que utilizam a estratégia **paráfrase** (S8), que, de acordo com a classificação empreendida por Chesterman (1997), trata-se de uma versão livre do texto alvo (TT).

(O período 9 é lido e traduzido por um dos grupos que utiliza a estratégia de **tradução literal**- G1).

(9) *Your skin is the first defense against germs.*

Tr.: Sua pele é o primeiro defensor contra germes. (G1)

(Na sequência, a professora lê o período 10 e solicita aos estudantes a tradução).

(10) *One of the easiest ways to prevent some illnesses is simply by washing with soap and water, but germs can still enter the body through small cut in the skin or through the mouth, eyes, and nose.*

Tr.: Uma das maneiras mais eficazes de prevenir doenças é simplesmente por meio da higienização com água e sabão, entretanto alguns germes ainda entram no corpo por meio de pequenos ferimentos na pele ou através da boca, olhos e nariz. (S1); (G8)

Foi observado no período 10, o uso das estratégias **sinonímia** (S1), que se refere ao uso de palavras com a mesma ou quase a mesma significação no texto alvo. Ainda neste período percebe-se o uso da estratégia **mudança de coesão** (S8) que afeta referência, elipse, substituição pronominalização, uso de conectivos, etc., No período em questão houve elipse do pronome indefinido “some”, subentendido no TT.

(O período seguinte é lido pela aluna M. que, juntamente com o grupo tenta a tradução).

(11) *Once germs are inside your body, your immune system tries to protect you, it look for and destroys germs.*

Tr: Uma vez que os germes estão dentro do seu corpo, seu sistema imunológico tenta te proteger, procurando e destruindo os germes.(G5)

No período 11 os estudantes alteram o tempo dos verbos “procura” e “destrói”, caracterizando o uso da estratégia mudança estrutural de frase (G5), que se refere a mudanças no nível da frase, incluindo número, artigos, modificações na frase nominal, pessoa, tempo e modo. Neste caso, a alteração, conforme já exposto, acontece no tempo verbal que é alterado de presente simples para presente contínuo.

(O período 12 é lido e traduzido pela professora).

(12) *How does it do that?*

Tr.: Como isso acontece?(S8)

A professora faz uso da estratégia paráfrase (S8), que, de acordo com a classificação de Chesterman (1997), trata-se de uma versão livre do texto alvo (TT).

(Na sequência um grupo traduz o período 13).

(13) *Some cells in the body actually eat germs, other cells make antibodies.*

Tr.: Algumas células no corpo realmente devoram os germes, outras produzem anticorpos.(S3;S8).

No período 13 foi observado o uso de duas estratégias pelos estudantes, sendo que na primeira foi utilizada a estratégia (S3), hipônímia, uso de palavra com significado menos genérico ou hiperonímia, palavra com significado mais genérico. No caso específico do período 13, acontece o uso da hiperonímia, considerando que a palavra “devorar” utilizada para traduzir o verbo “comer” é mais genérica. A estratégia (S8) é também utilizada, quando

os estudantes fazem elipse da palavra “células” no TT. Conforme a classificação de Chesterman (1987) a estratégia mudança de coesão (S8) afeta referência, elipse, substituição pronominalização, uso de conectivos, etc.,

(O período 14 é lido e traduzido por um grupo de estudantes):

(14) There is a different antibody for each kind of germs

Tr.: “Existe um diferente anticorpo para cada tipo de germes”. (G1)

(15) Some antibodies keep germs from making you sick.

Tr.: “Alguns anticorpos mantêm germes para fazer você doente”. (G1)

Após discussão em grupo, os estudantes percebem comprometimento no sentido do período e tentam outra versão:

Tr.: “Alguns anticorpos possuem germes prejudiciais à saúde.” (S8)

Na segunda versão do período há o uso da estratégia paráfrase (S8), que acontece quando o tradutor produz versão livre do texto alvo.

(O período seguinte é lido e traduzido pela professora que utiliza tradução literal).

(16) Others help your body find and kill germs.

Tr.: “Outros ajudam seu corpo destruir germes”. (G1)

(Na sequência, um grupo de estudantes lê o período 17 e tenta a tradução literal).

(17) After a germ is destroyed the antibodies stay in your body

Tr.: “Depois um germe é destruído o anticorpo fica em seu corpo”. (G1)

A aluna F. sugere alterações no período traduzido:

Acho que não ficou claro... de repente falta uma vírgula depois de “destruído”.

(A professora chama atenção para leitura do período novamente no texto fonte. Imediatamente o grupo que iniciou a tradução sugere outra versão):

Tr.: “Depois que um germe é destruído o anticorpo permanece no corpo.” (Pr3)

(Todos concordam com a segunda versão do período).

Os alunos iniciam o processo tradutório valendo da estratégia G1, no entanto percebem inadequação no texto traduzido e optam pela estratégia mudança de informação, que se refere a adição de informação relevante para o texto alvo, ou omissão de informação irrelevante do texto fonte. No período 16, houve adição da palavra “que”.

(A professora solicita à turma que leiam e traduzam o período seguinte):

(18) They protect you if the same kind of germ comes back, that way you will not get the same illness twice.

Tr.: Se o mesmo tipo de germe voltar, eles te protegem, desta forma você não contrairá a mesma doença por duas vezes. (G7).

Ocorre neste trecho mudança estrutural de período, que acontece quando há mudanças dentro do período entre a colocação da oração principal e subordinada.

(O período 19 é lido e traduzido pelo aluno W).

(19) You can also help your immune system to fight germs by getting vaccinated.

Tr.: Você também pode ajudar seu sistema imunológico a lutar contra os germes através da vacinação (Pr3).

Mais uma vez os estudantes utilizam a estratégia mudança de informação, que se refere a adição de informação relevante para o texto alvo, ou omissão de informação irrelevante do texto fonte. No período 19, houve adição da palavra “contra” para que o texto na TT ganhasse adequação de sentido.

(A atividade de tradução oral continua. A turma inteira lê o período 20).

(20) Vaccines are not medicines, they contain dead or weak germs that cannot make you sick.

Tr.: “Vacinas não são remédios, elas contêm germes mortos ou frágeis que previnem as doenças.” (Pr1)

No período 20 é utilizada a estratégia filtro cultural, que se refere à naturalização, domesticação ou adaptação de itens da língua fonte traduzidos conforme os equivalentes culturais da língua alvo. A expressão “cannot make you sick” foi seguramente traduzida por “previnem as doenças” conferindo sentido adequado ao TT.

(21) Instead they cause your body to make antibodies.

Em vez disso, elas instigam seu corpo na produção de anticorpos. (Gr3)

Os alunos utilizam a estratégia transposição, mudança de classe de palavra (de substantivo para verbo, etc), sendo que no período 21 houve transposição do verbo “produzir” no ST pelo substantivo “produção” no TT.

Pa: (22) If the same germ ever shows up again, then our body attacks it.

Tr.: Se o mesmo germe aparece novamente, então seu corpo o ataca. (G1)

O último parágrafo do texto é lido pela aluna F.

(23) You can also keep your body healthy by eating a healthy diet to make your immune system strong.

Tr.: Você pode também manter seu corpo saudável através de uma dieta saudável para fortalecer seu sistema imunológico.

No período 23 os alunos utilizam a estratégia transposição, mudança de classe de palavra (de substantivo para verbo, etc). Neste caso houve transposição do verbo “comer” no ST pela preposição “através” no TT.

APENDICE L- TRANSCRIÇÃO PARCIAL DAS RODAS DE CONVERSAS

Após transcrição total das aulas observadas, passamos à análise dos dados obtidos. Num primeiro momento, identificamos a quantidade de estratégias utilizadas pelos alunos, considerando a taxonomia estabelecida por Chesterman (1997), conforme as tabelas 5, 6, 7 e 8. Em seguida, buscamos compreender as estratégias mais recorrentes e, num terceiro momento, compreender os motivos que levaram os alunos a utilizarem certas estratégias com mais frequência. Para isso, sentimos a necessidade de apresentar os resultados obtidos ao grupo de alunos participantes da pesquisa, e, com isso, promover discussões e reflexões que permitissem compreender as possíveis causas do uso de certas estratégias em detrimento de outras.

Realizamos duas rodas de conversas nos dias 18 e 19 de outubro do ano de 2016, que duraram duas horas e trinta minutos cada.

Durante as rodas de conversas retomamos os objetivos da pesquisa, exibimos alguns trechos das filmagens e, por fim, apresentamos os resultados do estudo através de gráficos e tabelas. Em seguida foram feitas algumas indagações com o intuito de compreender as razões do uso de determinadas estratégias pelos estudantes nas atividades de tradução.

Pa.: Por que vocês acham que utilizaram a estratégia literal (G1) muito mais do que as outras estratégias? O que pode ter influenciado esta escolha?

F.: A gente sempre aprendeu gramática, gramática, até aqui na UEG ainda tem um pouco disso, sabe...a gente até lê, estuda sobre como tem que ser, mas quando a gente vai aprender o Inglês mesmo nas aulas, a gramática é a primeira coisa que aparece. Hoje nós entendemos que a gramática deve estar a serviço do texto e não o contrário.

W: Até os cursos que a gente faz, eles gastam muito tempo ensinado gramática...eu por exemplo, queria mais era falar, sabe, mas acho que a gramática ajuda, mas poderia dar mais espaços para compreensão e para o uso da língua.

R.: Eu acho, professora, que tinha que mudar os livros, até que já mudaram muito...mas o professor segue o livro e os livros trazem muita gramática...

W.: Na escola onde eu estagio, não tem livro, mas a professora só ensina o verbo *to be* e os pronomes, aí ensina os alunos a formar frases. É uma turma de sexto ano, mas eu acho que os alunos deveriam ter mais contato com a língua através de textos escritos e principalmente da fala e da escuta.

A.: Quando eu vou traduzir um texto, a primeira coisa que eu olho são as palavras que eu já sei, e geralmente são os verbos no presente, no futuro, no passado, as preposições e os pronomes, depois vem as outras coisas, alguns adjetivos, por exemplo.

Pa: O uso da estratégia Pr3 aconteceu num nível considerado mediano nesta pesquisa. Vocês conseguem indicar as razões pelas quais isso por ter ocorrido ?

L.: Eu não sabia que a gente estava fazendo isso tudo aí...mas eu fico feliz porque vejo que diante de um texto em inglês a gente é capaz de entender, utilizando aquilo que a gente já sabe, o conhecimento de mundo né?

W.: Mesmo num nível mediano, é uma boa constatação. Isso demonstra que o conhecimento que a gente adquiriu ao longo da vida serve para compreender e traduzir um texto em inglês, como foi o caso daquele lá da Anne Frank", muita coisa a gente traduziu rápido porque já sabia da história dela.

F.: Eu acho que como a senhora falou, nós traduzimos com mais entendimento, segurança e criticidade, não traduzimos ao pé da letra, porque tem coisa que não dá mesmo para ser

ao pé da letra, aí entra a bagagem da gente...o meio cultural e...o vocabulário que a gente tem...

A.: Isso é bom porque traduzir...muita gente pensa que é um espelho, que o que se vê num texto deve ser visto no outro, mas é preciso fazer adaptações, mas para isso tem que ter conhecimento do inglês, do português e também de outras coisas... conhecimento de mundo mesmo, da cultura do outro.

temos da língua inglesa para fazer mudanças que afetam o sentido do texto. Quando é na nossa língua, a gente consegue dizer a mesma coisa de vários modos sem alterar o sentido, mas na língua estrangeira isso se torna mais difícil, pelo fato de ainda não termos domínio suficiente do inglês.

J.: Mexer no sentido do texto pode dar problemas depois, né ? Na hora de traduzir, muita coisa muda, a gente sabe disso, principalmente em músicas, poemas e outros textos poéticos.

P.: Mas não trabalhamos com textos poéticos.

J.: Sim, mas mesmo assim, como a senhora disse, as estratégias semânticas mudam o sentido do texto, né? Por exemplo: fazer “uma versão livre do texto” como sugere a estratégia S8, não é fácil, temos que observar muitas coisas, o contexto.

Pa.: As estratégias semânticas ficaram em último lugar nas escolhas de vocês. Por que será que isso aconteceu?

W.: Pode ter sido também pelos tipos de textos que traduzimos: diários e, e..textos informativos. De certa forma, tem veracidade no conteúdo desses textos, ou seja, não se pode ir mudando assim, quando é outro tipo de texto que permite várias interpretações, textos literários, talvez essa estratégia seria mais utilizada.

L.: Na verdade a mensagem

L.: Na verdade a mensagem de um texto traduzido muitas vezes acaba mudando, às vezes soa estranho, mas nestes textos que foram trabalhados, diários, e principalmente os textos informativos, que falava do corpo humano, e da história dos Mongóis, a mensagem tem que ser preservada com mais cuidado, eu acho...talvez seja por isso que essa estratégia não foi tão utilizada pela turma.

W.: Mesmo os diários, sendo textos mais informais, e contendo certa dose de poesia, tem veracidade, é o relato de um acontecimento da vida daquele autor.

F.: Sim. Os diários são textos de certa forma, científicos. O que muda é a forma como ele é construído. Mas as informações...acreditamos serem verdadeiras. Acho que ninguém escreveria e publicaria um diário se este não fosse fiel ao que a pessoa estava vivendo naquele momento...principalmente de pessoas tão conhecidas e famosas como a Anny Frank e o Charles Darwin.
