



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

TERESINHA PENAFORTE VIEIRA

**ESTUDO SOBRE A SUBCOMPETÊNCIA BILÍNGUE E A METARREFLEXÃO DE
TRADUTORES EM FORMAÇÃO SOBRE QUESTÕES DE TESSITURA TEXTUAL:
UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA BASEADA NA LSF**

FORTALEZA – CEARÁ

2018

TERESINHA PENAFORTE VIEIRA

ESTUDO SOBRE A SUBCOMPETÊNCIA BILÍNGUE E A METARREFLEXÃO DE
TRADUTORES EM FORMAÇÃO SOBRE QUESTÕES DE TESSITURA TEXTUAL:
UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA BASEADA NA LSF

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho

FORTALEZA – CEARÁ

2018

TERESINHA PENAFORTE VIEIRA

ESTUDO SOBRE A SUBCOMPETÊNCIA BILÍNGUE E A METARREFLEXÃO DE
TRADUTORES EM FORMAÇÃO SOBRE QUESTÕES DE TESSITURA TEXTUAL:
UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA BASEADA NA LSF

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em
Linguística Aplicada do Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada do
Centro de Humanidades da Universidade
Estadual do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do título de doutora em Linguística
Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e
Interação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima
Praxedes Filho

Aprovada em: 29 / 01 / 2018.

BANCA EXAMINADORA

Pedro Praxedes

Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Vilmar Ferreira de Souza

Prof. Dr. Vilmar Ferreira de Souza
Instituto Federal do Ceará – IFCE

Carlos Augusto Viana da Silva

Prof. Dr. Carlos Augusto Viana da Silva
Universidade Federal do Ceará – UFC

Antonia Dilamar Araújo

Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Wilson de Carvalho

Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Vieira, Teresinha Penaforte.

Estudo sobre a subcompetência bilíngue e a metarreflexão de tradutores em formação sobre questões de tessitura textual: uma intervenção pedagógica baseada na LSF [recurso eletrônico] / Teresinha Penaforte Vieira. - 2018.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 275 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Prof. Ph.D. Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho.

1. Estudos da Tradução. 2. Linguística Sistêmico-Funcional. 3. Coesão Estrutural. 4. Coesão Não Estrutural. I. Título.

À minha mãe, Maria, *in memoriam*, pelo seu
amor incondicional por mim e pelo seu
exemplo de coragem e de vida.

Aos meus filhos, Demóstenes e Lamartine, que
me inspiram e dão sentido ao meu viver e à
minha luta.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu criador e mantenedor, que colocou esta oportunidade em meu caminho e me deu luz e ânimo para concluir este trabalho.

Ao meu querido orientador e amigo, Prof. Dr. Pedro Praxedes, pela seriedade, dedicação e preciosa orientação, que fizeram a diferença na minha trajetória acadêmica.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Vilmar Ferreira de Souza (IFCE), Profa. Dra. Glória Guará Tavares (UFC), Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo (UECE), Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho (UECE), Prof. Dr. Carlos Augusto Viana (UFC) e Profa. Dra. Vera Lúcia Santiago (UECE), por terem aceitado o convite para ler e avaliar este trabalho.

Ao Prof. Dr. Carlos Augusto Viana (UFC) e à Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo (UECE), pelas valiosas contribuições para o Projeto de Pesquisa, por ocasião do exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Vilmar Ferreira de Souza (IFCE) e ao Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo (UECE), pelas valiosas contribuições, por ocasião da disciplina ‘Seminário de tese’.

À professora Dra. Marisa Aderaldo por seu apoio durante a aplicação da intervenção pedagógica do Projeto de Pesquisa em sala de aula no LATAV, por ocasião do meu Estágio de Docência II.

Aos participantes da pesquisa – *P1, P2, P3 e P4* –, pela indispensável contribuição para este trabalho, assim como aos demais alunos que cursaram a disciplina ‘Tópicos em tradução de textos escritos’ no semestre letivo 2016.1 e que contribuíram com discussões e trocas de experiências.

Aos alunos que participaram do projeto piloto durante a disciplina ‘Projeto Especial VII’ no semestre 2015.1, por ocasião do meu estágio de docência I, pela preciosa contribuição para elaboração do projeto de pesquisa.

À professora Maria da Salete Nunes (UECE), pelo incentivo e empréstimo de materiais na Graduação e Pós-graduação e pela amizade e valiosa contribuição na aplicação da intervenção pedagógica do Projeto de Pesquisa de mestrado em sua sala de aula.

A todos os professores da UECE, que me ajudaram a crescer intelectualmente.

A todos os colegas dos cursos de Graduação e Pós-graduação pelo compartilhamento de informações e experiências e pelo companheirismo nas lutas e conquistas acadêmicas.

Aos que fizeram e fazem parte do PosLA durante esses anos, em especial às secretárias Keiliane Dantas e Jamille Azevedo.

À Universidade Estadual do Ceará, que me acolheu na Graduação e Pós-graduação.

Aos meus pais, João e Maria, *in memoriam*, por terem me ensinado a lutar pelos meus objetivos.

Aos meus filhos, Demóstenes e Lamartine, pela compreensão e apoio.

À minha irmã, Laurecy, e à minha prima, Libaneide, companheiras de todas as horas.

“What is distinct about translation is that it is not just creation of meaning; it is guided creation of meaning”.

(HALLIDAY, 1992, p.15)

RESUMO

Esta pesquisa trata de um estudo de intervenção pedagógica de base sistêmico-funcionalista, focando nos pressupostos teóricos relativos aos sistemas que constroem a tessitura textual – sistemas de coesão estrutural (especificamente o sistema de tema) e não estrutural (gramatical e lexical) –, em textos fonte e alvo. O estudo teve como objetivo investigar o desenvolvimento da subcompetência bilíngue de tradutores em formação sobre os aspectos da tessitura textual já referidos no par linguístico português-inglês, tendo em vista o incentivo à metarreflexão. Portanto, a pesquisa se insere na área dos estudos multilíngues de orientação sistêmico-funcionalista e mobiliza as subáreas dos Estudos da Tradução e da formação de tradutores (HURTADO ALBIR, 2005; MATTHIESSEN, 2001; PACTE, 2003; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros). Neste sentido, focou nas seguintes questões de pesquisa: 1) Em que medida ocorre o desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes da pesquisa quanto aos recursos de tessitura textual relativos aos sistemas de coesão estrutural e não estrutural, segundo a LSF, durante a intervenção pedagógica? 2) Como a subcompetência bilíngue desenvolvida pelos participantes relativa a esses recursos propicia o desenvolvimento de metarreflexão concernente aos mesmos recursos, incentivando-os a lidar conscientemente com os textos fonte e alvo na atividade tradutória? 3) Que habilidades relacionadas à atividade tradutória são influenciadas a partir do desenvolvimento da metarreflexão dos participantes concernente aos recursos supracitados? Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, tendo adotado uma abordagem descritiva de dados gerados por meio de um método quase-experimental. A intervenção pedagógica foi aplicada numa turma que estava cursando a disciplina ‘Tópicos em tradução de textos escritos’ da matriz curricular do Curso de Bacharelado em Língua Inglesa da Universidade Estadual do Ceará e, dos alunos matriculados, foram selecionados quatro participantes. O *corpus* é constituído pelas respostas dadas às questões do Pré/Pós-teste, das atividades pedagógicas e, ainda, pelos comentários nas entrevistas, cuja análise abordou o produto e o processo tradutórios. Os resultados demonstraram uma significativa elevação no nível da subcompetência bilíngue dos participantes e em menor expressão também no nível de sua capacidade metarreflexiva sobre os aspectos textuais abordados, elevando as suas habilidades de leitura no sentido amplo, de produção e revisão textual e, conseqüentemente, as suas habilidades tradutórias. Esses resultados se devem à construção de conhecimentos relativos aos conteúdos estudados, exposição às tarefas relacionadas à tradução e troca de experiências entre os tradutores em formação.

Palavras-chave: Estudos da Tradução. Linguística Sistêmico-Funcional. Coesão estrutural. Coesão não estrutural.

ABSTRACT

This research deals with a systemic-functionalist pedagogical intervention study, focusing on the theoretical assumptions concerning the systems that construct texture – systems of structural (specifically the theme system) and non-structural cohesion (grammatical and lexical) –, in source and target texts. The aim of the study was to investigate the development of the bilingual subcompetence of in-training translators on the textuality aspects aforementioned in the Portuguese-English linguistic pair, in view of the incentive to meta-reflection. Therefore, the research is inserted within the area of systemic-functional oriented multilingual studies and mobilizes the subareas of Translation Studies and educational formation of translators (HURTADO ALBIR, 2005; MATTHIESSEN, 2001; PACTE, 2003; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; and others). In this sense, it focused on the following research questions: 1) To what extent does the development of the research participants' bilingual subcompetence as regards the textual resources related to the systems of structural and non-structural cohesion, under an SFL perspective, occur during the pedagogical intervention? 2) How does the bilingual subcompetence developed by the participants regarding those resources lead to the development of meta-reflection concerning the same resources, encouraging them to deal consciously with the source and target texts in translation activities? 3) What skills related to the translation activity are influenced by the development of the participants' meta-reflection on the resources aforementioned? It is an applied natured research that adopted a descriptive approach of data obtained by a quasi-experimental method. The pedagogical intervention was applied in a class that was taking '*Tópicos em tradução de textos escritos*' (Topics in translation of written texts), a discipline in the syllabus of the BA Program in English of *Universidade Estadual do Ceará* (Ceará State University). Among the enrolled students, four participants were selected. The participants underwent the application of a Pre/Post-test, pedagogical activities related to translation tasks and initial and final interviews. The corpus consists of the answers given to the questions in the Pre/Post-test and the pedagogical activities as well as the comments provided in the interviews. The analysis of the data approached translation as both product and process. The results demonstrate a significant increase in the participants' level of bilingual subcompetence and, to a lower extent, also in the level of their meta-reflexive capacity as for the taught textual aspects which raised their skills at reading, in a broad sense, at textual production and revision, and, consequently, at translation. These results are due to the construction of knowledge regarding the content studied, exposure to the translation related tasks, and exchange of experiences among the in-training translators.

Keywords: Translation Studies. Systemic Functional Linguistics. Structural cohesion. Non-structural cohesion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processos (atividades) sociossemióticos.....	37
Figura 2 – Modelo holístico PACTE de competência tradutória.....	71
Figura 3 – Estratos da língua.....	82
Figura 4 – Ciclo da Escola de Sydney	83
Figura 5 – Ciclo de atividades da metodologia ‘Ler para Aprender’	86
Figura 6 – Sequência da atividade de leitura.....	86
Figura 7 – Ciclo de atividades da metodologia ‘Ler para Aprender’ adaptado para esta pesquisa.....	88
Figura 8 – Materiais impressos utilizados.....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Modelos de estratificação.....	27
Quadro 2 –	Dimensão de instanciação.....	28
Quadro 3 –	Sistemas semânticos e lexicogramaticais	32
Quadro 4 –	Realização lexicogramatical da metafunção ideacional-experiencial.....	32
Quadro 5 –	Realização lexicogramatical da metafunção interpessoal-negociação.....	33
Quadro 6 –	Realização lexicogramatical da metafunção textual.....	34
Quadro 7 –	Variáveis do contexto de situação e seus traços.....	35
Quadro 8 –	Processos (atividades) sociossemióticos.....	36
Quadro 9 –	Recursos coesivos.....	39
Quadro 10 –	Exemplos de recursos coesivos não estruturais gramaticais.....	41
Quadro 11 –	Exemplos de recursos coesivos não estruturais lexicais.....	42
Quadro 12 –	Estrutura temática em orações plenas.....	44
Quadro 13 –	Exemplos de orações com elisão na estrutura temática.....	45
Quadro 14 –	Exemplos da estrutura temática em orações não finitas.....	46
Quadro 15 –	Exemplos de Tema tópico marcado e não marcado.....	47
Quadro 16 –	Exemplos de orações com Temas tópicos interacionais e informacionais.....	48
Quadro 17 –	Exemplos de orações com Temas múltiplos.....	51
Quadro 18 –	Tipos de Tema interpessoal e elementos que os realizam.....	51
Quadro 19 –	Tipos de Tema textual e elementos que os realizam.....	52
Quadro 20 –	Exemplos de Tema em complexos oracionais.....	53
Quadro 21 –	Síntese do sistema de tema	54
Quadro 22 –	Exemplos de Macrotema, Hipertema e Tema.....	55
Quadro 23 –	Exemplos de padrões de progressão temática.....	58
Quadro 24 –	Abordagens pedagógicas sistêmico-funcionalistas da Escola de Sydney...	87
Quadro 25 –	Perfil dos participantes da pesquisa.....	92
Quadro 26 –	Sobre a coleta de dados	95
Quadro 27 –	Estratégias pedagógicas e aspectos textuais trabalhados.....	98
Quadro 28 –	Textos relativos às Questões 1, 2 e 3 do Pré/Pós-teste.....	102
Quadro 29 –	Questão 1 do Pré/Pós-teste e respostas.....	102
Quadro 30 –	Questão 2 do Pré/Pós-teste e respostas	103
Quadro 31 –	Questão 3 do Pré/Pós-teste e respostas	103

Quadro 32 –	Questões 4 e 5 do Pré/Pós-teste.....	105
Quadro 33 –	Questão 6 do Pré/Pós-teste.....	108
Quadro 34 –	Questão 7 do Pré/Pós-teste.....	110
Quadro 35 –	Questão 8 do Pré/Pós-teste.....	114
Quadro 36 –	Questão 9 do Pré/Pós-teste	116
Quadro 37 –	Segmentação e categorização das orações do texto 9, segundo a lexicogramática de tema.....	117
Quadro 38 –	Comparativo entre as traduções do Texto 9 produzidas por P1 no Pré-teste e Pós-teste.....	119
Quadro 39 –	Comparativo entre as traduções do Texto 9 produzidas por P2 no Pré-teste e Pós-teste.....	122
Quadro 40 –	Comparativo entre as traduções do Texto 9 produzidas por P3 no Pré-teste e Pós-teste.....	126
Quadro 41 –	Comparativo entre as traduções do Texto 9 produzidas por P4 no Pré-teste e Pós-teste.....	130
Quadro 42 –	Questão 10 do Pré/Pós-teste.....	134
Quadro 43 –	Segmentação e categorização das orações do Texto 10, segundo a lexicogramática de tema.....	134
Quadro 44 –	Comparativo entre as traduções do Texto 10 produzidas por P1 no Pré-teste e Pós-teste.....	136
Quadro 45 –	Comparativo entre as traduções do Texto 10 produzidas por P2 no Pré-teste e Pós-teste.....	139
Quadro 46 –	Comparativo entre a tradução do Texto 10 produzida por P3 no Pós-teste e o texto fonte.....	142
Quadro 47 –	Comparativo entre a tradução do Texto 10 produzida por P4 no Pós-teste e o texto fonte.....	145
Quadro 48 –	Atividade 1 (explorando a noção de contexto de situação).....	150
Quadro 49 –	Textos analisados na A1.....	151
Quadro 50 –	Respostas dos participantes relativas à Questão 1 da A1.....	152
Quadro 51 –	Atividade 2 (explorando o sistema de coesão não estrutural).....	157
Quadro 52 –	Quadro síntese de respostas e sugestões para a Questão 1 da A2 (identificando os recursos coesivos).....	158
Quadro 53 –	Alinhamento de textos (texto fonte e retextualização proposta por P1).....	161

Quadro 54 – Alinhamento de textos (texto fonte e retextualização proposta por P2)....	162
Quadro 55 – Alinhamento de textos (texto fonte e retextualização proposta por P3)....	163
Quadro 56 – Alinhamento de textos (texto fonte e retextualização proposta por P4)....	164
Quadro 57 – Alinhamento de textos (texto alvo e retextualização proposta por P1).....	166
Quadro 58 – Alinhamento de textos (texto alvo e retextualização proposta por P2).....	167
Quadro 59 – Alinhamento de textos (texto alvo e retextualização proposta por P4)....	168
Quadro 60 – Atividade 3 (explorando o sistema de coesão estrutural)	170
Quadro 61 – Respostas às questões 1 e 2 da A3.....	170
Quadro 62 – Atividade 4 (explorando os conceitos de Macrotema e Hipertema)...	173
Quadro 63 – Atividade 5 (análise e tradução de texto).....	177
Quadro 64 – Roteiro da entrevista inicial.....	181
Quadro 65 – Roteiro da entrevista final.....	183
Quadro 66 – Dados utilizados para a construção das respostas para as questões de pesquisa.....	188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CH	Centro de Humanidades
CT	Competência tradutória
CEP	Comitê de Ética da UECE
HT	Hipertema
LETRA	Laboratório Experimental de Tradução
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
MT	Macrotema
PACTE	<i>Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation</i>
PosLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PosLin	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
PT	Progressão temática
R2L	<i>Reading to Learn</i> (Ler para Aprender)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TM	Tema marcado
TN	Tema não marcado
TI	Tema interpessoal
TT	Tema tópico
TTI	Tema tópico informacional
TTi	Tema tópico interacional
Tt	Tema textual
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	25
2.1	A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	25
2.1.1	Sobre as dimensões da língua.....	26
2.1.1.1	A dimensão ‘estratificação’.....	26
2.1.1.2	A dimensão ‘instanciação’.....	27
2.1.1.3	A dimensão metafuncional.....	31
2.1.2	Sobre a inter-relação texto-contexto.....	34
2.1.3	Sobre a tessitura textual.....	38
2.1.3.1	O sistema de coesão não estrutural: gramatical e lexical.....	39
2.1.3.2	O sistema de coesão estrutural: sistema de tema.....	43
2.1.3.3	A progressão temática.....	55
2.2	ESTUDOS DA TRADUÇÃO.....	59
2.2.1	Um breve histórico.....	59
2.2.1.1	Estudos Linguísticos.....	59
2.2.1.2	Estudos Funcionalistas.....	61
2.2.1.3	Estudos Descritivos.....	62
2.2.1.4	Problemas tradutórios e estratégias de tradução.....	63
2.2.2	Estudos da Tradução e LSF: tradução como retextualização.....	65
2.2.3	O desenvolvimento da competência tradutória.....	69
2.2.4	Revisão da literatura relacionada à formação do tradutor	73
2.3	ABORDAGEM PEDAGÓGICA SISTÊMICO-FUNCIONALISTA OU ESCOLA DE SYDNEY	79
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	89
3.1	INSERÇÃO EPISTEMOLÓGICA E TIPO DE PESQUISA.....	89
3.2	CONTEXTO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA E PARTICIPANTES.....	90
3.3	<i>CORPUS</i>	92
3.4	INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS E MATERIAIS DE APOIO PEDAGÓGICO.....	93
3.5	PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	94
3.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	95

3.7	ASPECTOS ÉTICOS.....	97
3.8	SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	97
4	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	101
4.1	SOBRE O PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE.....	101
4.1.1	Sobre a Parte A do Pré/Pós-teste.....	101
4.1.2	Sobre a Parte B do Pré/Pós-teste.....	107
4.2	SOBRE AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	148
4.2.1	Sobre a Atividade 1 (A1).....	148
4.2.2	Sobre a Atividade 2 (A2).....	156
4.2.3	Sobre a Atividade 3 (A3).....	169
4.2.4	Sobre a Atividade 4 (A4).....	172
4.2.5	Sobre a Atividade 5 (A5).....	176
4.3	SOBRE AS ENTREVISTAS INICIAL E FINAL.....	180
5	ARTICULAÇÃO DOS RESULTADOS.....	188
5.1	CONSTRUINDO UMA RESPOSTA PARA A PRIMEIRA QUESTÃO DE PESQUISA.....	189
5.2	CONSTRUINDO RESPOSTAS PARA A SEGUNDA E A TERCEIRA QUESTÕES DE PESQUISA.....	192
5.2.1	Discussão sobre a Parte B do Pré/Pós-teste.....	192
5.2.1.1	Sobre as questões de análise e comparação entre textos fonte e alvo (Questões 6, 7 e 8).....	193
5.2.1.2	Sobre as questões de tradução de textos (Questões 9 e 10).....	194
5.2.1.2.1	<i>Sobre as traduções do texto da Questão 9.....</i>	<i>196</i>
5.2.1.2.2	<i>Sobre as traduções do texto da Questão 10</i>	<i>201</i>
5.2.2	Discussão sobre as respostas às questões das atividades pedagógicas.....	208
5.2.3	Discussão sobre as respostas às perguntas nas entrevistas (inicial e final)	213
6	CONCLUSÕES.....	219
	REFERÊNCIAS.....	227
	APÊNDICES.....	233
	APÊNDICE A – Questionário de Sondagem.....	234
	APÊNDICE B – Pré/Pós-teste.....	237
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista inicial.....	244
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista final.....	245
	APÊNDICE E – Questionário de avaliação da A1.....	246

APÊNDICE F – Questionário de avaliação da A2.....	248
APÊNDICE G – Questionário de avaliação das A3, A4 e A5.....	250
APÊNDICE H – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	252
APÊNDICE I – Plano de Curso.....	254
APÊNDICE J – Coletânea de textos utilizados na elaboração das atividades pedagógicas.....	258
ANEXOS.....	268
ANEXO A – Termo de Anuência.....	269
ANEXO B – Parecer CEP-UECE.....	270

1 INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos proporcionam meios para uma maior divulgação do que ocorre entre a grande maioria das nações em todos os segmentos: conhecimentos, negócios, turismo e outros, contribuindo para o fenômeno de ‘diluição das fronteiras’ entre os povos. Essa possibilidade de acesso rápido às diferentes culturas por meio das novas tecnologias promove contatos mais frequentes entre os povos e geram uma demanda cada vez maior por tradução de mensagens emitidas em diferentes línguas. Podemos constatar, recentemente no Brasil, uma demanda ainda mais acentuada por tradução por ter sido o país escolhido para sediar eventos internacionais importantes como a Copa do Mundo realizada em 2014 e as Olimpíadas realizadas em 2016.

Esse cenário brasileiro requer profissionais mais preparados para lidar com os contextos situacionais multilíngues, pois, independentemente das tecnologias modernas (*internet* e outros sistemas de comunicação) que permitem contatos frequentes entre falantes de diferentes línguas e das ferramentas que facilitam a tarefa tradutória, ainda enfrentamos dificuldades ao traduzirmos determinados textos, tendo em vista a alteração do conteúdo experiencial e da mensagem do texto fonte (PAGANO, 2012). Tais dificuldades ocorrem não somente por restrições ou interferências da estrutura da língua alvo, mas também pela necessidade de adaptação do texto alvo ao novo contexto cultural e situacional, ou seja, por questões relacionadas à reconstrução do gênero textual que irá realizar um determinado processo sociosemiótico para um público alvo diferente. Portanto, na tradução da mensagem para quem não tem acesso a nossa língua ou a nossa cultura (estando eles em nosso contexto social ou além das fronteiras do nosso país), faz-se necessário compreender a sua língua e a sua cultura para interagir com esse usuário via texto traduzido, tendo em vista as diferenças culturais na construção do diálogo e o papel da língua em cada situação social.

Diante do exposto, percebo como problemática central encontrar caminhos para instrumentalizar o tradutor em formação para lidar com as demandas tradutórias do seu entorno social, aprimorando as suas habilidades para enfrentar as dificuldades que se apresentam na reconstrução da mensagem em uma outra língua de forma a atender as exigências do novo contexto. Então, faz-se necessário proporcionar-lhe meios para o desenvolvimento da sua subcompetência bilíngue e da sua metarreflexão como diferencial em seu perfil de profissional da tradução para que possa realizar as suas escolhas de forma consciente e ter melhor controle da tarefa tradutória, aprimorando a qualidade do seu trabalho.

Reconhecendo essa problemática, que envolve uma demanda crescente por tradução, o enfrentamento de dificuldades na atividade tradutória e, conseqüentemente, a necessidade de aprimoramento das habilidades do tradutor em formação, propus, na pesquisa relatada nesta tese, um estudo de intervenção pedagógica voltado para bacharelandos em tradução/inglês ou licenciandos/inglês com interesse em tradução do Curso de Letras do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Neste estudo, os textos fonte e alvo foram discutidos sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MATTHIESSEN, 2009; entre outros) com foco nos recursos de tessitura textual – coesão estrutural (o sistema de tema) e não estrutural (gramatical e lexical)¹, partindo-se da perspectiva do texto como instância de um gênero/registo² que tem sua função em um determinado contexto social, ao realizar processos sociosemióticos. Dessa forma, o estudo enfatiza a ideia do texto como um todo, em que diferentes sistemas atuam simultaneamente para a construção do tecido textual, considerando a função dos textos no contexto de cultura e de situação social³ em que circulam.

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, tendo adotado uma abordagem descritiva de dados gerados por meio de método quase-experimental. O estudo faz interface entre a LSF e os Estudos da Tradução, visando o desenvolvimento da subcompetência bilíngue de tradutores em formação sobre os aspectos da tessitura textual referidos acima e tendo em vista o incentivo à metarreflexão, como um diferencial no perfil novato-experto (MAGALHÃES; ALVES, 2006). A metarreflexão⁴, neste contexto, diz respeito ao processo de elaboração de pensamento reflexivo sobre a tarefa tradutória, o que permite um monitoramento mais eficiente do processo de tradução em que o tradutor precisa perceber os problemas tradutórios e tomar decisões conscientes para resolvê-los (ALVES, 2005). Alguns estudos sobre o desenvolvimento da competência tradutória (BRAGA, 2007; MAGALHÃES; ALVES, 2006; entre outros) mostram que a capacidade metarreflexiva está diretamente relacionada ao domínio de conhecimentos sobre as línguas envolvidas (subcompetência bilíngue).

A subcompetência bilíngue é uma das subcompetências que constituem a competência tradutória (CT), conforme o modelo holístico PACTE (2003)⁵, que subdivide a CT em: subcompetência bilíngue, extralinguística, estratégica, instrumental e de conhecimentos sobre a tradução, além dos componentes psicofisiológicos. Essa subcompetência é constituída de

¹ Essas questões serão discutidas na Subseção 2.1.3.

² Na Subseção 2.1.1, tratarei de dois modelos coexistentes no âmbito da LSF relativos à estratificação de línguas.

É lá que justificarei a razão pela qual não faço distinção entre gênero e registo.

³ O contexto de cultura é o contexto mais amplo ou geral e o contexto de situação é o contexto mais específico no qual os textos são produzidos e compreendidos. Esses termos serão discutidos na Subseção 2.1.2.

⁴ Este conceito pode ser comparado ao conceito de metacognição conforme discussão na Subseção 2.2.3.

⁵ O modelo PACTE é descrito na Subseção 2.2.3.

conhecimentos operacionais, pragmáticos, sociolinguísticos, textuais e lexicogramaticais. Vale salientar que, embora o foco desta intervenção seja o desenvolvimento dessa subcompetência e da metarreflexão de tradutores em formação sobre os aspectos da tessitura textual discutidos, as outras subcompetências também podem ser ativadas de alguma forma, uma vez que, conforme esse modelo, todas as subcompetências funcionam de forma integrada na formação da competência tradutória. No entanto, por questões de necessária delimitação do estudo, apenas o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e da metarreflexão foram objeto de investigação; assim, não houve controle em relação ao desenvolvimento das demais.

Dessa forma, em consonância com os pesquisadores dos grupos de pesquisa PACTE⁶ e LETRA⁷, este estudo aborda a atividade tradutória como uma atividade comunicativa com objetivos determinados e que requer conhecimento especializado ou competência tradutória, sendo esta constituída “por um conjunto de conhecimentos que singulariza o tradutor”, capacitando-o para desempenhar a sua atividade profissional de forma consciente (HURTADO ALBIR, 2005, p. 19). Neste sentido, Munday (2008) observa que a tradução é uma atividade de natureza multilíngue e interdisciplinar que requer habilidades diversas e conhecimentos linguísticos e extralinguísticos. Corroborando também com essa visão Alves (2015, p. 122), ao afirmar que “a formação de tradutores passa pelo desenvolvimento de estratégias de tradução que possam ser empregadas de forma consciente, de acordo com as especificidades de cada tradução”. Segundo alguns estudos sobre esse tema (KIM, 2010, 2009; MAGALHÃES; ALVES, 2006; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros), a conscientização do tradutor sobre as suas escolhas influenciará a qualidade do seu trabalho e, conseqüentemente, o seu perfil profissional, podendo as habilidades dele requeridas ser desenvolvidas em contexto institucional por meio do estudo de estratégias de tradução e da realização de atividades práticas.

Partindo dessa perspectiva, a presente pesquisa propôs um estudo orientado pela abordagem pedagógica baseada em gêneros/registros da Escola de Sydney ‘Ler para Aprender’⁸, fazendo uso de algumas de suas estratégias pedagógicas como: ‘Preparação para a Leitura’ (reconhecimento do gênero, dos processos sociosemióticos e do contexto social), ‘Leitura detalhada’ (análise da organização temática e dos elementos de coesão não estrutural) e ‘Reescritura individual’ (atividades de tradução) (CHRISTIE, 2011, 2004; MARTIN; ROSE,

⁶ O grupo de pesquisa PACTE (*Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation*), fundado em 1997 por tradutores e professores que trabalham com a formação de tradutores na Universidade Autônoma de Barcelona, investiga a aquisição de competência em tradução.

⁷ Laboratório Experimental de Tradução do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

⁸ *Reading to Learn* (R2L). A tradução deste grupo nominal e de todos os trechos traduzidos apresentados nesta tese são de minha autoria.

2007, 2005; ROSE; MARTIN, 2012; entre outros)⁹. Essa escolha justifica-se por tratar-se de uma abordagem que leva em conta a função social da língua como um fator determinante para as escolhas em cada texto que realiza determinado contexto de situação em uma determinada cultura, possibilitando uma análise refinada dos textos instanciadores de um dado gênero/registro, tendo em vista a compreensão de vários aspectos textuais.

As atividades pedagógicas foram elaboradas a partir dos gêneros/registros textuais (panfletos, folhetos e *folders*) que circularam no Brasil durante o evento ‘Copa do Mundo de Futebol’ em 2014, especificamente os publicados por órgãos públicos para atender aos visitantes estrangeiros de modo geral e, especialmente, aqueles de língua inglesa. Essa escolha justifica-se por se tratar de um material autêntico, que atendeu a uma prática social em nosso país durante um evento de nível internacional, portanto fazendo parte do contexto social dos tradutores em formação. Além disso, esse é um material que traz uma abundância de textos bilíngues, relativamente curtos e, portanto, apropriados para a elaboração de atividades pedagógicas, evitando-se trabalhar com excertos de textos longos.

Assim, busca-se capacitar o tradutor em formação para lidar com as demandas do seu entorno, oferecendo-lhe uma oportunidade de aprendizagem por meio de um ensino teórico-prático, contextualizado/situado nas práticas sociais do contexto dos aprendizes e por uma teoria linguística que dá conta não apenas dos aspectos extralinguísticos do texto, como as relações texto/contexto, a organização do gênero/registro, mas também dos seus aspectos semânticos, como a coesão textual não estrutural, e lexicogramaticais, como a coesão textual estrutural. Portanto, este estudo pode também ser visto como uma forma de conscientização dos participantes/tradutores em formação sobre as suas escolhas em relação a diversos aspectos do texto e de ampliação do seu repertório de práticas sociais, o que poderá colaborar para o seu empoderamento social.

Considerando que a intervenção pedagógica foi realizada com foco nos conceitos teóricos (supracitados) advindos da LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), na abordagem pedagógica baseada em gênero/registro (CHRISTIE, 2004; MARTIN; ROSE, 2007, 2005; ROSE; MARTIN, 2012; entre outros) e na formação de tradutores conforme os Estudos da Tradução (HURTADO ALBIR, 2005; MAGALHAES; ALVES, 2006; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros), esta pesquisa adota uma abordagem multidisciplinar, a qual se insere na área dos estudos multilíngues de orientação sistêmico-funcionalista e, neles, mobiliza as subáreas dos Estudos da Tradução e da formação de tradutores (MATTHIESSEN, 2009). Institucionalmente, esta pesquisa se insere no projeto ‘Interface entre Estudos da Tradução e Linguística Sistêmico-

⁹ Essa abordagem será descrita na Subseção 2.3.

Funcional: estudando o desenvolvimento da metarreflexão em tradutores via subcompetência bilíngue', desenvolvido pelo Professor Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho (UECE), que visa propiciar ao tradutor em formação o desenvolvimento de metarreflexão sobre o funcionamento da lexicogramática das línguas envolvidas na atividade tradutória via o incremento de sua subcompetência bilíngue. O uso dos conceitos da LSF como ferramentas na atividade de tradução foi motivado pelas sugestões de pesquisadores nessa direção (BAKER, 1992; MAGALHAES; ALVES, 2006; PAGANO, 2012; PRAXEDES FILHO, 2008; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros), que afirmam ser a LSF uma ferramenta útil para os Estudos da Tradução e a formação de tradutores, entre outras aplicações.

Esta pesquisa é um aprofundamento do estudo que realizei durante o Mestrado em Linguística Aplicada (VIEIRA, 2013) – uma intervenção pedagógica com bacharelados em tradução, fazendo interface entre a LSF e os Estudos da Tradução, visando o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e metarreflexão dos participantes por meio do estudo de apenas um dos aspectos da tessitura textual – o sistema de tema. A análise dos dados mostrou resultados positivos, indicando que o conhecimento desse aspecto teórico, aplicado à atividade tradutória, proporcionou o desenvolvimento da metarreflexão dos participantes, que passaram a demonstrar uma visão mais crítica e abrangente dos significados dos textos e, possivelmente, um maior controle da tarefa tradutória. Nesse estudo, abordando o sistema de tema (estrutura e progressão temáticas), foi feito uso de textos literários fonte e alvo na direção inglês-português, realizando uma intervenção pedagógica por meio de um minicurso de 20 horas/aula. Na presente pesquisa, por outro lado, foram utilizados gêneros textuais voltados para o atendimento aos usuários da língua inglesa, ou seja, na direção português-inglês, especialmente o material voltado para o turismo publicado durante o evento Copa do Mundo de Futebol, em 2014. Foi abordado, além do sistema de coesão estrutural (especificamente o sistema de tema), também o sistema de coesão não estrutural (gramatical e lexical), partindo-se das noções de gêneros/registros, de processos sociosemióticos e da relação texto-contexto, realizando uma intervenção pedagógica durante um semestre letivo (68 horas aula).

Como nos estudos mencionados anteriormente, a tradução foi concebida como uma reconstrução/retextualização dos significados construídos no texto fonte através de novas escolhas em outro sistema linguístico, tendo em vista o papel que o texto alvo desempenha na cultura-alvo, considerando o construto de ambiente tradutório como espaço de múltiplas contextualizações (HALLIDAY, 1992; MATTHIESSEN, 2001; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros). Assim, o texto alvo tenta realizar, na cultura-alvo, os significados realizados no texto fonte, servindo como um instrumento de interação entre essas culturas. Nessa perspectiva, o tradutor deverá entender o texto alvo como uma entre as possíveis alternativas para a tradução do texto fonte, tendo

em vista a dimensão paradigmática/sistêmica de língua ou língua como potencial de recursos, permitindo-lhe escolher, dentre as opções possíveis, aquilo que é mais provável na cultura-alvo. Além disso, o tradutor deverá ter em vista as implicações de suas escolhas, pois a atividade tradutória “não é apenas criação de significados; ela é uma criação de significados guiada”¹⁰ (HALLIDAY, 1992, p. 15) (grifo do autor) pelas escolhas feitas pelo autor do texto fonte.

Na consolidação dos resultados desta pesquisa, a tradução é vista como produto e processo, pois o estudo abordou tanto as atividades realizadas pelos participantes durante a intervenção pedagógica (produto) quanto os seus relatos sobre a sua produção e sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem (processo). Neste sentido, foram investigadas as leituras e/ou análises de textos e as traduções realizadas pelos participantes em termos de percepção de significados e de reconstrução das mensagens, identificando-se as variações ocorridas no contexto alvo (PAGANO, 2012; VASCONCELLOS, 1997; entre outros) e atentando-se ainda para o desenvolvimento da metarreflexão dos participantes (ALVES, 2005; BRAGA, 2007; MAGALHÃES; ALVES, 2006; entre outros) sobre os aspectos textuais estudados.

Esta pesquisa justifica-se pela importância dos conhecimentos sobre as questões relacionadas à tessitura textual para a atividade tradutória por estarem relacionadas à construção de mensagens e a articulação global dos significados nos textos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e pela escassez de estudos de intervenção pedagógica voltados para tradutores em formação na perspectiva da tessitura textual, pois as pesquisas encontradas voltadas à interface LSF/Estudos da Tradução que trataram desse assunto – tendo, então, relação com a pesquisa ora relatada –, focaram somente no produto das traduções (FIGUEREDO; PAGANO, 2009; KIM, 2010; PAGANO, 2012, 2005; VASCONCELLOS, 1997; entre outros). Vasconcellos (1997) e Figueredo e Pagano (2009) fizeram uso do texto literário para estudar comparativamente a organização temática de textos fonte e alvo. Braga, Martins e Pagano (2006), Kim (2010), Pagano (2012, 2005) e Vasconcellos (1997), de modo semelhante, são estudos voltados para o tradutor em formação e para os textos por eles produzidos. Já Braga (2007), um estudo com tradutores novatos que focou no produto e processo tradutórios, investigou o aspecto lógico da metafunção ideacional. Contudo, nesses estudos, não houve intervenção pedagógica voltada para trabalhar as habilidades tradutórias dos participantes.¹¹ Esta pesquisa se diferencia, pois, desses estudos pelo fato de ter havido uma intervenção pedagógica na qual foi explorado o ambiente de sala de aula, onde foram tratadas explicitamente questões relacionadas aos gêneros, aos processos sociosemióticos e à tessitura textual voltados para a atividade tradutória com uma abordagem mais ampla

¹⁰ [...] it is not just creation of meaning; it is guided creation of meaning.

¹¹ Esses estudos serão descritos na Subseção 2.2.4.

do que em Vieira (2013), conforme mencionado anteriormente. Portanto, segue as indicações de alguns pesquisadores (KIM, 2010, 2009; VASCONCELLOS, 1997; entre outros) de que uma instrução prévia se faz necessária para ajudar o tradutor em formação a fazer as suas escolhas de forma consciente (metarreflexão). Assim, esta pesquisa pode contribuir para o preenchimento da principal lacuna mostrada pelos estudos supracitados: a carência de estudos de intervenção pedagógica voltados para trabalhar habilidades de tradutores em formação e, além disso, ela expande a pesquisa realizada em Vieira (2013).

O desenho metodológico teve como base, além dos resultados dos estudos elencados acima, os resultados provenientes de um estudo piloto, realizado com alunos dos cursos de Letras do CH-UECE, no semestre 2015.1, numa disciplina de Projeto Especial, por ocasião do meu Estágio de Docência (VIEIRA; PRAXEDES FILHO, 2017). Esse estudo reafirmou em parte os resultados obtidos em Vieira (2013), indicando que a intervenção pedagógica proporcionou o desenvolvimento da metarreflexão dos participantes em relação aos aspectos estudados (os significados textuais) em decorrência do desenvolvimento da subcompetência bilíngue, proporcionando-lhes uma percepção mais abrangente dos significados realizados nos textos. Dessa forma, esses resultados serviram para embasar e orientar a formulação desta pesquisa voltada para os aspectos que constroem a tessitura textual, conforme descrição na Seção 3 (Percurso metodológico).

Considerando o que foi exposto anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e, em consequência, da metarreflexão de tradutores em formação no par linguístico português-ínglês durante um procedimento didático-pedagógico de base sistêmico-funcionalista. Tendo em vista o objetivo geral, apresento a seguir os objetivos específicos:

- a) diagnosticar até que ponto ocorre o desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes da pesquisa quanto aos recursos de tessitura textual: estrutural (o sistema de tema) e não estrutural (o sistema de coesão gramatical e lexical), a partir das noções de gênero/registo, processo sociosemiótico e contexto de situação social, segundo a LSF, durante o procedimento didático-pedagógico implementado em atividade de intervenção pedagógica¹²;
- b) discutir como a subcompetência bilíngue desenvolvida pelos participantes da pesquisa quanto aos recursos de tessitura textual supracitados propicia o desenvolvimento de metarreflexão concernente aos mesmos recursos, incentivando-os a lidar conscientemente com os textos fonte e alvo na atividade tradutória¹³;

¹² O procedimento e a intervenção pedagógica serão discutidos na Seção 3 (Percurso metodológico).

¹³ A consecução deste objetivo depende da consecução do primeiro.

- c) identificar que habilidades relacionadas à atividade tradutória são influenciadas a partir do desenvolvimento da metarreflexão dos participantes quanto aos recursos de tessitura textual supracitados no lidar com os textos fonte e alvo¹⁴.

Tendo em vista os objetivos, propus-me a buscar respostas para as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Em que medida ocorre o desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes da pesquisa quanto aos recursos de tessitura textual: estrutural (o sistema de tema) e não estrutural (o sistema de coesão gramatical e lexical), segundo a LSF, durante a intervenção pedagógica? 2) Como a subcompetência bilíngue desenvolvida pelos participantes da pesquisa quanto aos recursos de tessitura textual supracitados propicia o desenvolvimento de metarreflexão concernente aos mesmos recursos, incentivando-os a lidar conscientemente com os textos fonte e alvo na atividade tradutória¹⁵ e 3) Que habilidades relacionadas à atividade tradutória são influenciadas a partir do desenvolvimento da metarreflexão dos participantes concernente aos recursos de tessitura textual supracitados no lidar com os textos fonte e alvo?¹⁶

Quanto à estruturação retórica, a presente tese está organizada em seis seções, incluindo esta primeira seção introdutória. A segunda seção apresenta a fundamentação teórica e constitui-se de três subseções: a Subseção 2.1 trata dos pressupostos teóricos da LSF, especialmente os aspectos voltados para a tessitura textual; a Subseção 2.2 trata dos Estudos da Tradução e a Subseção 2.3 trata da abordagem pedagógica sistêmico-funcionalista baseada em gênero/registo (R2L), a qual foi adotada na intervenção pedagógica do presente estudo. A terceira seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa, incluindo informações sobre a natureza e o tipo de pesquisa, o seu contexto de aplicação e participantes, o *corpus*, os instrumentos para a coleta de dados e material de apoio pedagógico, os procedimentos de coleta e de análise de dados, as informações sobre aspectos éticos e a caracterização da intervenção pedagógica. A quarta seção traz a apresentação e a análise dos resultados em três subseções: a Subseção 4.1 trata dos resultados da análise do Pré-teste e Pós-teste, a 4.2 trata dos resultados da análise dos dados das atividades pedagógicas, e a 4.3 trata dos resultados da análise das entrevistas inicial e final. A quinta seção apresenta a articulação de todos os resultados obtidos. Por fim, na sexta seção, procuro consolidar o que foi apresentado nas seções anteriores.

¹⁴ A consecução deste objetivo depende da consecução do segundo.

¹⁵ A resposta de 2 depende de 1.

¹⁶ A resposta de 3 depende de 2.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, apresento os pressupostos teóricos que darão suporte a esta pesquisa em três subseções. A primeira subseção trata da LSF e apresenta os conceitos gerais e os sistemas que constroem a tessitura textual. A segunda subseção trata dos Estudos da Tradução e apresenta: um breve histórico dos estudos tradutórios, a interface entre os Estudos da Tradução e a LSF, os estudos sobre o desenvolvimento da competência tradutória e a revisão da literatura relacionada à formação do tradutor. A terceira subseção trata da abordagem pedagógica adotada na intervenção pedagógica deste estudo.

2.1 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Linguística Sistêmico-Funcional hallidayana ou Escola de Sydney¹ é uma teoria inicialmente proposta por Michael A. K. Halliday, um linguista britânico cujos trabalhos seguem a visão firthiana de língua, que, por sua vez, é inspirada nos estudos do antropólogo Bronislaw Malinowsky. De acordo com esta perspectiva teórica, a ‘língua’ é concebida como uma semiose social ou um recurso com o qual construímos significados orientados para desempenhar funções em contextos sociais. Essa visão funcional da língua busca entender o que se pode fazer por meio dela e explicar a sua natureza, organização interna e os padrões que emergem a partir das funções que a língua desempenha. A língua é concebida como um potencial de significados que o usuário tem a sua disposição para agir no seu meio social; portanto, a língua somente tem sentido no seu contexto de uso ou contexto de situação social, uma vez que ela não opera de forma autônoma. A partir do contexto de situação, diferentes características linguísticas emergem nos textos, dependendo do que está sendo feito por meio da língua, quem está envolvido na interação e qual é o papel que a língua exerce no evento comunicativo (HALLIDAY; MATTHISSEN, 2014; HALLIDAY, 1978; entre outros).

Na LSF, enfatiza-se o eixo paradigmático, uma vez que a língua é vista como um potencial de recursos não apenas de significados, como dito acima, mas também de formas e expressões. Os recursos são organizados como termos de sistemas interligados, formando redes de sistemas de significados, formas e expressões, o que proporciona aos usuários inúmeras possibilidades de escolhas, que são os termos de cada sistema nas diferentes redes,

¹ Escola de Sydney é o nome dado à escola linguística hallidayana, um termo cunhado pela primeira vez em 1994 para se referir aos trabalhos sobre língua e educação que tiveram início na década anterior no Departamento de Linguística da Universidade de Sydney na Austrália (ROSE; MARTIN, 2012).

para que se habilitem a construírem textos coesos e coerentes, por meio dos quais trocam/negociam, com outros usuários, representações das experiências humanas cotidianas.

A LSF descreve os significados (semântica) de maneira tripartite, considerando que se subdividem em ideacionais (experienciais e lógicos), interpessoais (negociação e avaliatividade) e textuais. Os três tipos de significados se sobrepõem uns aos outros e são realizados por meio de escolhas feitas nas redes de sistemas de formas (lexicogramática). São considerados as funções universais das línguas ou metafunções, conforme descritas adiante (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

A minha opção pela LSF deve-se ao fato de se tratar de uma teoria abrangente, propiciando, assim, uma série de aplicações em outras áreas, como como na semiótica do visual, no ensino de línguas, nos estudos da tradução, na formação de intérpretes e tradutores, entre outras (EGGINS, 1994; PRAXEDES FILHO, 2010; entre outros), além do fato de ser uma teoria descritiva e explicativo-interpretativista, tendo se mostrado uma ferramenta útil para a análise de textos. Entendo que o tradutor, na construção do diálogo entre dois contextos sociais diferentes, possa vir a ser beneficiado pela apropriação dos pressupostos da LSF, tendo em vista a possibilidade de que lhe seja facilitada a compreensão desses contextos sociais em que circulam os textos fonte e alvo, da organização lexicogramatical desses textos e dos processos sociossemióticos que realizam.

2.1.1 Sobre as dimensões da língua

A visão dimensional da língua – estratificação, instanciação e metafunção –, é o que viabiliza a sobreposição dos três tipos diferentes de significados (PRAXEDES FILHO, 2010). Portanto, o conhecimento sobre as dimensões é importante para a leitura e produção textual e, conseqüentemente, para o ensino/aprendizagem de línguas e para a atividade tradutória.

2.1.1.1 A dimensão ‘estratificação’

Quanto à **estratificação**, a língua é vista como um sistema semiótico complexo, organizado em estratos: semântica, lexicogramática e fonologia-fonética/grafologia-grafética, incluindo os estratos contextuais (contextos de cultura e de situação). No âmbito da LSF, há dois modelos de estratificação de línguas: o hallidayno (HALLIDAY, 1978), que parte do contexto de situação (registro), e o martiniano (MARTIN, 1992), que parte da ideologia e do

contexto de cultura (gênero), passando pelo contexto de situação (registro) e, a partir daí, segue de forma idêntica ao modelo hallidayano². Vejamos o Quadro 1.

Quadro 1 – Modelos de estratificação

		MODELO HALLIDAYANO (1978)	MODELO MARTINIANO (1992)
ESTRATOS	EXTRA-LINGÜÍSTICOS		Ideologia
			Contexto de Cultura (gênero)
		Contexto de Situação - 3 variáveis (registro)	Contexto de Situação - 3 variáveis (registro)
	INTRA-LINGÜÍSTICOS	Semântica - 3 tipos de (significado)	Semântica - 3 tipos de (significado)
		Lexicogramática - 3 áreas (forma)	Lexicogramática - 3 áreas (forma)
		Fonologia-Fonética-Grafologia-Grafética (expressão)	Fonologia-Fonética-Grafologia-Grafética (expressão)

Fonte: Adaptado de Praxedes Filho (2010, p. 307).

Dessa forma, a LSF, da perspectiva do modelo hallidayano, estuda a linguagem verbal humana, buscando descrever como os significados (semântica) realizam / constroem o contexto de situação (parte do contexto de cultura) e como são realizados pelas / ativam as formas (lexicogramática), as quais são realizadas pelas / ativam a expressão fônica ou gráfica. Falo de realizar (na voz passiva) / ativar e de realizar (na voz ativa) / construir porque são essas relações bidirecionais entre os estratos que fazem com que as línguas construam significados expressos fônica ou graficamente de forma articulada em textos³: um estrato acima é realizado pelo / ativa o estrato imediatamente abaixo; um estrato abaixo realiza / constrói o estrato imediatamente acima.

2.1.1.2 A dimensão ‘instanciação’

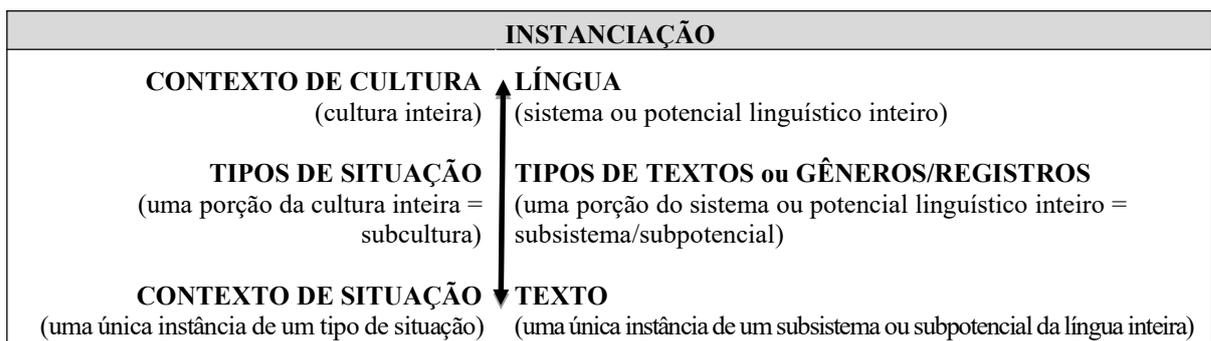
Quanto à **instanciação**, Halliday e Matthiessen (2014) afirmam que, para entendermos a organização da língua, devemos examiná-la, simultaneamente, das perspectivas da língua como sistema e da língua como texto. O sistema, inserido na cultura, é o potencial inteiro de uma língua ou o conjunto completo de recursos para a

² Diferentemente do modelo hallidayano, o modelo martiniano faz distinção entre gênero e registro. Contudo, como o foco deste estudo não é discutir as questões relacionadas às configurações de gênero e registro como estratos distintos, filio-me ao modelo hallidayano, para o qual os termos ‘gênero’ e ‘registro’ são intercambiáveis. Portanto, utilizo gênero/registo para classificar os tipos de texto que compõem as atividades pedagógicas. As escolhas, quando da construção de textos, são motivadas pelo gênero/registo que eles instanciam, o qual, por sua vez, tem um propósito comunicativo dentro do contexto de situação no qual circula.

³ A forma de expressão articulada se deve ao surgimento do estrato de interface entre a semântica e a expressão: a lexicogramática. O surgimento desta ocorre quando o bebê passa da ‘linguagem de bebê’, a qual Halliday (2004 [1998]) chamou de protolíngua, para a língua do adulto em decorrência do processo de amadurecimento do cérebro, o qual, por sua vez, decorre do fato de o bebê estar continuamente em interação em seu grupo social imediato (cuidadores).

construção de significados, enquanto o texto é uma instância do sistema inserida no contexto de situação⁴. A relação entre **sistema** e **texto** se dá através do contínuo de instanciação, em que sistema e texto definem os dois polos, havendo, entre eles, padrões intermediários: subculturas e subsistemas. Partindo-se da análise de um único texto, produzido num determinado contexto de situação, pode-se encontrar padrões similares entre ele e outros, os quais, pelo compartilhamento de determinadas características, formam tipos de texto (subsistemas ou subpotenciais linguísticos). Ao olharmos o contínuo de instanciação do ponto de vista do potencial linguístico (o sistema), os tipos de texto são interpretados como gêneros/registros que circulam nos tipos de situação correspondentes e, ao olharmos o contínuo de instanciação do ponto de vista do texto, cada um deles é uma instância de um gênero/registro e circula no contexto de situação correspondente. O Quadro 2 ilustra essas relações.

Quadro 2 – Dimensão de instanciação



Fonte: Adaptado de Praxedes Filho (2010, p. 308).

Para Halliday (1978), o ambiente é visto como um construto social, no qual os significados são criados e negociados/trocados entre seus membros em forma de texto. Assim, os significados são sistemas integrados do potencial da cultura. Daí, continuidade ou mudança no sistema social se reflete nos textos, uma vez que o texto é um canal de transmissão da cultura, e o ambiente um construto social que ampara/sustenta seus valores. Este autor enfatiza que “[o] sistema linguístico se desenvolveu em contextos sociais como (uma forma de) expressão da semiótica social [...]. O componente ideacional evoluiu como modo de reflexão sobre o ambiente, e o componente interpessoal, como modo de ação nesse ambiente” (p. 141)⁵. A LSF considera a

⁴ Os conceitos ‘contexto de cultura’, ‘contexto de situação’, bem como a sua relação com os textos, serão retomados e discutidos de forma mais detalhada na Subseção 2.1.2.

⁵ The linguistic system has evolved in social contexts, as (one form of) the expression of the social semiotic. [T]he ideational component has evolved as the mode of reflection on the environment and the interpersonal component as the mode of action on the environment.

cultura como o contexto mais amplo ou geral e a situação como o contexto mais específico e imediato no qual os textos são produzidos e compreendidos, dando conta das “coisas que acontecem no mundo extralinguístico que fazem do texto o que ele é” (BUTT *et al.* 2000, p. 4)⁶. Como “[os] contextos em que os significados são trocados não são isentos de valores sociais; um contexto de fala é ele próprio um construto de significados” (HALLIDAY, 1978, p. 2)⁷, no qual os participantes do discurso atuam de forma que os interlocutores possam compreender um ao outro, possibilitando a construção do diálogo.

Portanto, por meio do discurso, as pessoas atuam na estrutura social, assegurando os seus próprios *status* e papéis, estabelecendo e transmitindo os sistemas de valores e de conhecimentos compartilhados. Halliday (1978) sugere que, pela abordagem da língua em uso, deve-se levar em conta os contextos sociais originados na cultura, adotando critérios sociológicos⁸ para descrever esses contextos e as suas mudanças. Neste sentido, abrimos aqui um espaço para falar sobre alguns estudos que tratam da relação discurso e práticas sociais e que vão ao encontro dessa argumentação hallidayana, como os orientados pela Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 1989) ou os desenvolvidos na interface LSF e ACD (DE SOUZA, 2011; MEURER, 2004; entre outros).

Conforme Fairclough (1989), qualquer discurso é determinado pela estrutura social, podendo sustentar ou desafiar os seus valores. Para ele, qualquer instanciação do discurso engloba três dimensões de análise: o próprio texto, as práticas discursivas e as práticas socioculturais. São também relevantes em seu modelo de análise de textos os conceitos de ideologia e hegemonia para explicar como o discurso é moldado pelas estruturas sociais ou elementos contextuais e como também, numa via de mão dupla, o discurso contribui para moldar essas estruturas. Nessa perspectiva, os textos devem ser vistos como um modo de agir na sociedade, sendo a relação entre língua e contexto discutida como tópicos de natureza social, focando nos problemas sociais, nas relações de poder, no discurso como uma forma de ação social, entre outros aspectos.

Meurer (2004) discute avanços nos estudos sobre a inter-relação texto-contexto realizados por pesquisadores que fazem uso da LSF e/ou de outras abordagens da língua, especialmente os estudos na interface LSF e ACD. Este autor afirma que, embora essas duas teorias enfatizem as influências contextuais na análise de textos, elas se diferenciam na forma de abordagem. Considerando a inter-relação discurso e práticas sociais, Meurer (2004, p. 134-135) explica a necessidade de se “problematizar em maior grau as noções sociológicas” sobre essa

⁶ [...] things going on in the world outside the text that make the text what it is.

⁷ The contexts in which meanings are exchanged are not devoid of social value; a context of speech is itself a semiotic construct [...].

⁸ Critérios orientados por alguma teoria que trate da estrutura social.

relação, argumentando que, nos estudos orientados pela LSF, o contexto de cultura precisa ser melhor explorado. Então, ele fez uso de alguns pressupostos da LSF e outros advindos da teoria da estruturação⁹ para analisar detalhadamente o contexto, visando “expandir os conhecimentos sobre a inter-relação entre linguagem e estruturação social” (p. 133). Seu estudo focou nas regras e nos recursos “como propriedades estruturadoras da vida social” (p.133) e propôs “o uso do termo ‘intercontextualidade’¹⁰, [definindo-o como] a condição em que dois ou mais contextos se interligam e interpenetram em uma determinada prática social” (p. 135). Nessa perspectiva ampliada das noções contextuais, o autor analisou o texto ‘*Sobre os Bombardeios*’, escrito por Chomsky sobre os ataques de 11 de setembro, em Nova York. Com esse estudo, ele exemplifica a necessidade de uma análise de base intercontextual pelo fato de que o texto de Chomsky engloba diferentes contextos, incluindo uma diversidade de questões (religiosas, políticas, econômicas etc), agentes, identidades e países.

Também na interface LSF e ACD, De Souza (2011) desenvolveu a sua tese de doutoramento, investigando o discurso político epistolar do Padre Cícero Romão durante a luta pela independência do município de Juazeiro do Norte/CE em relação ao município de Crato/CE. Fazendo uso de alguns pressupostos da Linguística Sistemico-Funcional (transitividade, função discursiva e modo/modalidade) e outros advindos da ACD (ideologia e hegemonia), este autor analisou um *corpus* constituído por quatro cartas escritas pelo Padre, em 1910, buscando “analisar as relações de poder entre os atores sociais envolvidos na luta” (p. 10). Dos resultados da análise da transitividade e da função discursiva, segundo a LSF, confrontados com os conceitos de ideologia e hegemonia, segundo a ACD, foi possível identificar as linhas hegemônicas e as relações de poder atuantes nesse momento histórico.

Vimos que todos esses pressupostos teóricos são importantes para a abordagem de textos e podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura num sentido amplo e de produção textual e, conseqüentemente, na tarefa tradutória. No entanto, neste estudo, desenvolvido via uma intervenção pedagógica ao longo de um tempo restritivamente curto para tratar de teorias tão abrangentes, limitei-me a investigar os textos sob o ponto de vista da LSF hallidayana. Assim, os textos foram abordados em sua relação com os traços do contexto de situação, que – como parte da cultura –, são fatores determinantes para a realização dos significados, partindo das noções de gênero/registo e de processos sociosemióticos para estudar os aspectos relativos à tessitura textual (estrutural e não estrutural).

⁹ A teoria da estruturação foi proposta pelo sociólogo inglês Anthony Giddens em 1979 (MEURER, 2004).

¹⁰O autor propõe esse termo em analogia aos termos intertextualidade e interdiscursividade.

2.1.1.3 A dimensão metafuncional

Quanto às metafunções, a concepção de língua segundo a LSF viabiliza a construção de significados ideacionais (experienciais e lógicos), interpessoais (negociação e avaliatividade) e textuais. Esses três tipos de significados constituem as funções universais da linguagem verbal ou metafunções. Essas metafunções – ideacional, interpessoal e textual –, são realizadas simultaneamente na hierarquia da oração por sistemas lexicogramaticais, ao representarmos nossas experiências (metafunção ideacional-experiencial) e as combinarmos umas com as outras (metafunção ideacional-lógica); ao desempenharmos papéis sociais, estabelecendo e mantendo relações com outros atores sociais, interagindo ou negociando (metafunção interpessoal-negociação) e se posicionando avaliativamente (metafunção interpessoal-avaliatividade) e ao produzirmos textos coesos e coerentes, estabelecendo relações entre partes de uma mesma instância de uso da língua (metafunção textual) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

A rede de sistemas lexicogramaticais que realiza as escolhas semânticas: 1) ideacionais-experienciais é a de transitividade – oração como representação, 2) ideacionais-lógicas é a das relações táticas e lógico-semânticas, 3) interpessoais-negociação é a de modo – oração como troca (negociação) –, e a de modalidade e demais recursos avaliativos (interpessoal-avaliatividade) e 4) textuais é a de tema – oração como mensagem –, e de informação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; PRAXEDES FILHO, 2010; entre outros). Dessa forma, “os significados experienciais ativam a gramática de transitividade, os lógicos, a gramática das relações táticas e lógico-semânticas, os interpessoais, a gramática de modo, de modalidade... [+ demais recursos avaliativos] e os textuais, a gramática de tema e da informação e a coesão” (PRAXEDES FILHO, 2008, p. 1366). O Quadro 3 ilustra essas relações¹¹.

¹¹As setas bidirecionais indicam, como já mencionado anteriormente, a relação entre os sistemas no estrato da semântica e os sistemas no estrato da lexicogramática: uma relação recíproca de realização/ativação e realização/construção. As setas da direita para a esquerda significam que os sistemas semânticos são realizados pelos/ativam os sistemas lexicogramaticais. As setas da esquerda para a direita significam que os sistemas lexicogramaticais realizam/constroem os sistemas semânticos.

Quadro 3 – Sistemas semânticos e lexicogramaticais

SEMÂNTICA (sistemas de significados)		LEXICOGRAMÁTICA (sistemas de fraseados)	
Ideacionais	experienciais	←	transitividade
	lógicos	←	relações táticas e relações lógico-semânticas
Interpessoais	negociação (interação)	←	modo
	avaliatividade (identidades)	←	modalidade + recursos avaliativos além da modalidade
Textuais	mensagem	←	tema
	informação	←	informação

Fonte: Vieira e Praxedes Filho (2015).

A metafunção ideacional-experiencial realiza a variável ‘campo do discurso’ do contexto de situação, habilitando-nos a representarmos subjetivamente nossas experiências humanas cotidianas: tanto as externas quanto as internas a nós. Ela é realizada pelo sistema lexicogramatical de transitividade e tem como lócus a hierarquia da oração, destacando-se três tipos de constituintes funcionais: o Processo¹², realizado por um grupo verbal; os Participantes, realizados por grupos nominais, e as Circunstâncias, realizadas por grupos adverbiais ou frases preposicionadas. Para abranger toda a gama das experiências humanas, os Processos são classificados em materiais, verbais, mentais, relacionais, existenciais e comportamentais, aos quais estão associados determinados tipos de Participantes (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Vejamos, no Quadro 4, uma síntese dos tipos de Processo, dos seus Participantes e das Circunstâncias.

Quadro 4 – Realização lexicogramatical da metafunção ideacional-experiencial

LEXICOGRAMÁTICA DE TRANSITIVIDADE		
PROCESSOS	PARTICIPANTES	CIRCUNSTÂNCIAS
materiais	Ator, Meta, Escopo, Beneficiário (Cliente ou Receptor) Iniciador e Atributo	acompanhamento causa contingência extensão localização
mentais	Experienciador e Fenômeno	modo papel assunto ângulo
relacionais	atributivos	
	identificativos	
existenciais	Existente	
verbais	Dizente, Verbiagem, Receptor e Alvo	
comportamentais	Comportante e Extensão	

Fonte: Adaptado de Vieira (2013).

¹² Os nomes das funções estruturais (Sujeito, Processo, Participante, Tema, Rema etc.) serão grafados com iniciais maiúsculas conforme convencionado pela Linguística Sistemico-Funcional.

A metafunção ideacional-lógica habilita-nos a sequenciarmos as experiências representadas em complexos experienciais. Trata-se de uma metafunção realizada por dois sistemas lexicogramaticais: o sistema de relações táticas e o sistema de relações lógico-semânticas. O primeiro disponibiliza os termos ‘parataxe’ (orações independentes em relação entre si) e ‘hipotaxe’ (orações dependentes em relação com orações independentes); já o segundo disponibiliza os termos ‘expansão’ (uma oração expande o significado de uma outra) e ‘projeção’ (uma oração projeta seu significado para uma outra)¹³. Essas relações lógicas entre as orações que compõem os complexos oracionais nos textos são realizadas por conjunções, pronomes relativos e adjuntos conjuntivos¹⁴.

A metafunção interpessoal-negociação realiza a variável ‘relações do discurso’ do contexto de situação, ao tratar das relações entre os participantes da atividade social em curso. Ela nos habilita a fazermos trocas de informações e de bens e serviços, na interação, em diferentes contextos sociais através do sistema lexicogramatical de modo. A metafunção interpessoal-avaliatividade nos habilita a expressarmos nossas opiniões e juízos de valor, construindo nossas identidades por meio do sistema lexicogramatical de modalidade e outros recursos lexicogramaticais avaliativos. A metafunção interpessoal-negociação em uma oração é realizada lexicogramaticalmente por dois blocos de constituintes funcionais: o Modo e o Resíduo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), os quais se expandem em outros constituintes funcionais. Vejamos o Quadro 5.

Quadro 5 – Realização lexicogramatical da metafunção interpessoal-negociação

LEXICOGRAMÁTICA DE MODO				
MODO		RESÍDUO		
Sujeito	Finito	Predicador	Complemento(s)	Adjunto(s) circunstancial (ais)

Fonte: Vieira (2013).

Utilizamos a língua para demandar/dar informações ou bens e serviços, designando a nós mesmos diferentes funções discursivas, ou seja, toda enunciação tem um objetivo que se distingue pelo tipo de relação que buscamos estabelecer, sendo as escolhas dessas funções discursivas realizadas pela configuração estrutural do modo oracional. Para as funções de demandar e dar informações, fazemos uso dos modos indicativo interrogativo e indicativo declarativo,

¹³Essa noção de formação de complexos oracionais também é aplicada aos grupos, que se juntam para formar um único constituinte da oração.

¹⁴Essa discussão será retomada na Subseção 2.1.3, que trata dos aspectos da tessitura textual.

respectivamente; já para as funções de demandar e dar bens e serviços, fazemos uso dos modos imperativo jussivo (e, de modo particular, o sugestivo) e oblatoivo, respectivamente.

A metafunção textual realiza a variável ‘modo do discurso’ do contexto de situação. É a metafunção que nos habilita a construirmos textos. Nessa construção, é importante considerarmos: o papel que a língua exerce (constitutivo ou ancilar), o canal físico (fônico ou gráfico), o meio formal (oral ou escrito) e o modo retórico (narrativo, argumentativo, descritivo, dissertativo, didático etc.). Esta metafunção trata da maneira como organizamos a mensagem e a informação na hierarquia da oração e como estabelecemos conexões entre as partes de um texto; assim, é vista como a viabilizadora da organização dos significados ideacionais e interpessoais, contribuindo para que o texto seja um todo coeso e coerente. Dois sistemas lexicogramaticais constituem a base da realização dos significados textuais: o sistema de tema (Tema/Rema) e o sistema de informação (Dado/Novo) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Vejamos o Quadro 6.

Quadro 6 – Realização lexicogramatical da metafunção textual

LEXICOGRAMÁTICA DE TEMA		LEXICOGRAMÁTICA DA INFORMAÇÃO	
Tema	Rema	Dado	Novo

Fonte: Vieira (2013).

2.1.2 Sobre a inter-relação texto-contexto

Conforme mencionado anteriormente, a “língua opera em contexto”¹⁵ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 32), e, de forma semelhante à língua, o contexto também é funcional, partindo da cultura de uma comunidade como um todo para uma instância particular ou uma situação interacional específica e formando um contínuo de instanciação em que os dois contextos – cultura e situação –, se relacionam. Vimos também que o **contexto de cultura** é o contexto mais amplo que envolve vários aspectos sociais, confundindo-se com a própria sociedade. Dentro deste, destaca-se o **contexto de situação** como algo mais específico ou uma instância da cultura, que determina os diferentes tipos de texto ou gêneros/registros que circulam em diferentes tipos de situação social. O contexto de situação é ‘encapsulado’ no texto pela relação sistemática entre o ambiente social e a organização funcional da língua (HALLIDAY, 1989, 1978; entre outros). Desse modo, partindo da relação texto-contexto e considerando o padrão lexicogramatical do texto, pode-se

¹⁵ [...] language operates in context.

reconstruir o seu contexto de situação e, partindo da descrição das variáveis do contexto de situação, pode-se prever o padrão lexicogramatical do texto (HALLIDAY, 1989). É importante lembrar que – diferentemente do contexto de cultura, que é um contexto amplo e, portanto, difícil de ser delimitado plenamente –, o contexto de situação é delimitado por variáveis sociais e seus traços caracterizadores.

O contexto de situação apresenta três variáveis ou parâmetros contextuais: campo, relações e modo do discurso. O campo do discurso se refere à natureza da atividade sociossemiótica em curso, incluindo a atividade social, o objetivo comunicativo e o assunto tratado. As relações se referem aos participantes envolvidos na situação, ou seja, à natureza do *status* e aos papéis discursivos dos participantes, às relações de poder e de afeto, à durabilidade dessas relações e a todo o conjunto de relações socialmente significativas relativas à situação. O modo do discurso refere-se ao papel que o texto desempenha em seu contexto: o papel da língua, se constitutivo ou ancilar, o canal, se fônico ou gráfico, o meio, se oral ou escrito, o modo retórico, se informativo, didático ou outros (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014; HALLIDAY, 1989, 1978; PRAXEDES FILHO, 2010; entre outros). Vejamos o Quadro 7.

Quadro 7 -Variáveis do contexto de situação e seus traços

VARIÁVEIS DO CONTEXTO DE SITUAÇÃO	VARIÁVEIS	DEFINIÇÃO	TRAÇOS
	Campo do discurso	Tipo de atividade social	Ação social Objetivo comunicativo Assunto
	Relações do discurso	Relações sociais acontecendo na atividade social	Participantes Papéis Relação social: temporária-permanente Status da relação: simétrica-assimétrica Distância social: máxima-mínima
	Modo do discurso	Papel desempenhado pela língua ao possibilitar o desenrolar das relações entre os participantes da atividade social.	Papel da língua: constitutivo-ancilar Canal: fônico-gráfico Meio: oral-escrito Modo retórico: narrativo, didático, persuasivo e outros.

Fonte: Adaptado de Praxedes Filho (2010, p. 308-309).

O quadro acima sumariza os diversos traços que constituem as variáveis do contexto de situação, ilustrando a importância deste contexto como um fator determinante para a distinção entre os tipos de texto ou gêneros/registros e, conseqüentemente, para as escolhas linguísticas realizadas. Faz-se necessário que tenhamos consciência da importância dessa inter-relação nas atividades de leitura, de produção textual e de tradução, uma vez que, da combinação desses contextos (cultura e situação), resultam as diferenças e similaridades entre os textos.

Considerando a natureza social da atividade que constitui o campo da situação, Halliday e Mathiessen (2014) distinguem as atividades ou processos sociosemióticos como atividades de natureza social (as que realizam algo – de fazer (*of doing*)) e atividades de natureza social e semiótica (as que constroem significados – de significar (*of meaning*)). Essa distinção está em consonância com o que Halliday (1978) chama de categorias de primeira e de segunda ordem dentro de um contexto social. Nas atividades de primeira ordem, o papel da língua não é constitutivo, mas ancilar, ou seja, a língua é usada para facilitar a atividade; já nas atividades de segunda ordem, o papel da língua é constitutivo. Das oito atividades que formam o primeiro nível de delicadeza (tipo primário) do ciclo que ilustra as atividades ou processos sociosemióticos, somente a atividade de Realizar (de fazer) é classificada como de primeira ordem (social), enquanto as outras sete são classificadas como atividades de segunda ordem ou semióticas (de significar). São elas: Expor, Reportar, Recriar, Compartilhar, Recomendar, Habilitar e Explorar. O Quadro 8 apresenta os tipos de atividades ou processos sociosemióticos da variável campo e os gêneros/registros que elas ensejam.

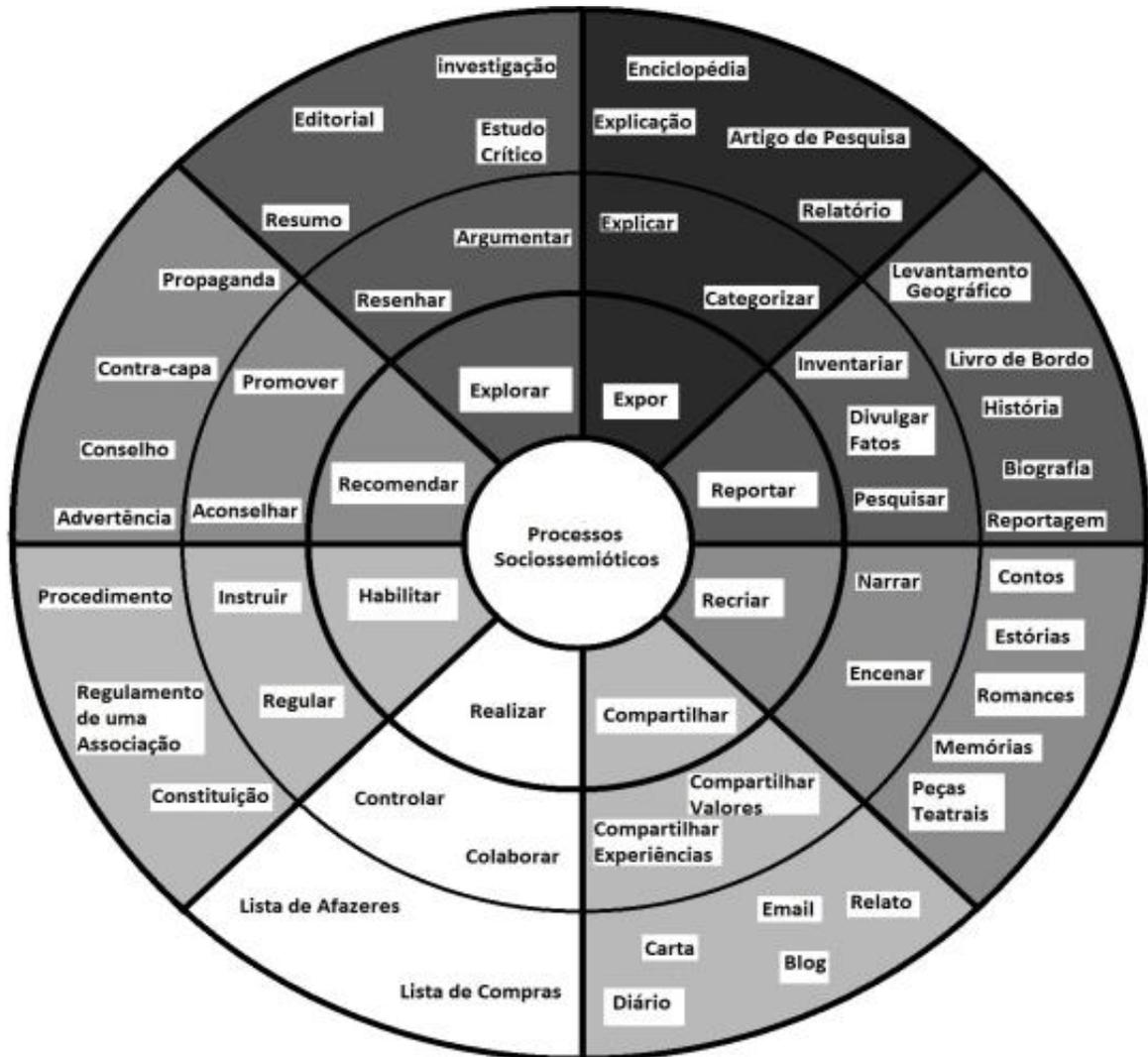
Quadro 8 – Processos (atividades) sociosemióticos

PROCESSOS SOCIOSEMIÓTICOS	
Realizar	Uma situação que envolve a língua e outros sistemas semióticos como gestos, expressões faciais para contribuir com o desempenho da atividade como, por exemplo, um árbitro coordenando um jogo de futebol, um chefe de cozinha coordenando o preparo de refeições.
Expor	Descrever, classificar e/ou explicar algum domínio geral da experiência. Exemplos: relatório, artigo de pesquisa, enciclopédia e outros.
Reportar	Narrar experiências particulares ou fluxo de eventos específicos, pesquisar alguma região ou entidades específicas. Exemplos: biografia, reportagem, livro de bordo, levantamento geográfico e outros.
Recriar	Recriar experiências imaginárias ou de outros processos sociosemióticos, compartilhando, fazendo, recomendando etc. Exemplos: histórias, contos, romances, memórias e outros.
Compartilhar	Compartilhar experiências e valores pessoais, visando ‘calibrar’ as relações interpessoais. Exemplos: blog, diário e outros
Recomendar	Promover e/ou aconselhar alguma ação em benefício do falante, convencendo o destinatário a realizar algo. Exemplos: advertência, conselho, propaganda e outros.
Habilitar	Habilitar algum curso de ação, capacitando ou regulando o destinatário. Exemplos: constituição, regulamento de uma associação, procedimentos e outros.
Explorar	Explorar valores ou hipóteses, comparando alternativas e/ou argumentando em favor de algo. Exemplos: estudos críticos, resenha, editorial, investigação e outros.

Fonte: Elaborado pela autora.

Halliday e Matthiessen (2014) apresentam esses tipos de processos (atividades) sociosemióticos em círculos concêntricos, ilustrando-os em dois níveis de delicadeza. Vejamos a Figura 1, adaptada de Halliday e Matthiessen (2014) e Vasconcellos (2012).

Figura 1 - Processos (atividades) sociossemióticos



Fonte: Adaptada de Halliday e Matthiessen (2014, p. 37) e Vasconcellos (2012, slide, 22).

Como se pode perceber na figura acima, o primeiro círculo apresenta oito processos (atividades) sociossemióticos e o segundo ilustra diferentes tipos de processos que podem fazer parte de uma mesma categoria no primeiro nível de delicadeza, abrangendo determinadas áreas, compartilhando alguns aspectos, mas se diferenciando em outros. Como exemplos, é possível afirmar que os processos ‘reportar’ e ‘recriar’ podem juntos proporcionar um contexto para a instanciação de gêneros históricos, assim como ‘explicar’ e ‘categorizar’ para a instanciação de gêneros que representam domínios gerais de experiência. O círculo externo apresenta exemplos de tipos de textos que realizam diferentes processos (atividades) sociossemióticos, tendo em vista o modo e o campo do discurso do contexto de situação. No entanto, os tipos diferentes de processos sociossemióticos podem ser realizados simultaneamente em um único texto, como ‘reportar’ e

‘recomendar’ que podem se fundir, proporcionando um contexto para o gênero ‘infomercial’. Portanto, essa tipologia textual pode ser explorada para a investigação dos padrões lexicogramaticais dos diversos gêneros que circulam na grande maioria das situações que fazem parte do nosso contexto social, o que é relevante para a fase de orientação da atividade tradutória.

2.1.3 Sobre a tessitura textual

Para Hasan (1989), um texto é uma unidade de significado que se distingue daquilo que não é texto pela sua textura ou tessitura: uma característica que diz respeito à organização dos significados no texto. A tessitura/textura é proporcionada por recursos coesivos que constroem o ‘tecido’ textual ou texto, realizando determinados tipos de relações semânticas entre as mensagens individuais, entre o texto e seu contexto de situação, incluindo, ainda, questões relacionadas ao gênero textual (HASAN; 1989). Halliday e Matthiessen (2014) explicam que a tessitura/textura de um texto é constituída por recursos de coesão estrutural – estrutura temática (Tema-Rema) e estrutura da informação (Dado-Novo) –, e de coesão não estrutural (ou coesão propriamente dita – de caráter semântico) – gramatical (conjunção, referenciação, elipse (substituição e elipse)) e lexical (repetição, sinonímia, hiponímia, meronímia e colocação). Esses recursos coesivos são importantes e devem ser considerados nas produções textuais, pois todos contribuem para a construção do ‘tecido’ textual (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014; HASAN, 1989).

Sobre a coesão estrutural, Halliday e Matthiessen (2014) consideram dois recursos que organizam o fluxo do discurso: o sistema de tema, que realiza a mensagem, e o sistema de informação, que realiza a informação, sendo esses dois sistemas inter-relacionados, mas independentes entre si. O sistema de tema é um sistema lexicogramatical que se realiza na hierarquia da oração, por meio dos constituintes funcionais Tema e Rema, e será apresentado na Subseção 2.1.3.2. O sistema de informação, por outro lado, é um sistema fonológico que se realiza na hierarquia (fonológica) do grupo tonal, realizando “um *quantum* de informação no discurso” (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014, p. 115)¹⁶. Contudo, esse sistema repercute no estrato da lexicogramática, tendo em vista que um *quantum* de informação pode ocorrer paralelamente à oração ou aos outros constituintes que a formam (grupo-frase, palavra e morfema), podendo sua extensão variar, tendo em vista que “uma única oração pode conter uma ou mais unidades de informação ou uma única unidade de informação pode abranger

¹⁶ [...] realization of a quantum of information in the discourse.

duas ou mais orações”¹⁷ (p. 115). A informação corresponde à tensão entre o Dado (informação compartilhada pelo falante-ouvinte) e o Novo (informação não compartilhada), constituindo-se a estrutura da informação dos constituintes funcionais Dado e Novo. No texto oral, enfatiza-se a informação nova pela entonação e, no texto escrito, geralmente, pela posição no final da oração, confluindo-se com o Rema da oração; contudo, ao sistematizar a informação, o falante/escritor pode escolher mudar a relação não marcada do Tema confluindo-se com o Dado e o Rema, com o Novo.

Considerando a limitação de tempo para a intervenção pedagógica e por tratar-se de um sistema que se distingue muito dos outros que atuam na hierarquia da oração, não foi abordado o sistema de informação neste estudo, que teve como foco o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e, em consequência, da metarreflexão de tradutores em formação sobre aspectos da tessitura textual: coesão estrutural, limitando-se ao sistema de tema, e de coesão não estrutural gramatical e lexical. Vejamos, no Quadro 9, uma síntese dos recursos de tessitura textual, com destaques em cores para os que foram estudados, os quais serão apresentados a seguir nas Subseções 2.1.3.1 e 2.1.3.2.

Quadro 9 – Recursos coesivos

TESSITURA TEXTUAL	Coesão não estrutural	Gramatical	Conjunção: conjunções propriamente ditas, elementos do sistema de continuidade e adjuntos conjuntivos.
			Referenciação
			Elipse (Substituição/Elipse)
		Lexical	Repetição
			Sinonímia
			Hiponímia
	Coesão estrutural	Colocação	
		Estrutura temática	Tema – Rema
		Estrutura da informação	Dado – novo

Fonte: Elaborado pela autora.

2.1.3.1 O sistema de coesão não estrutural: gramatical e lexical

Sobre a coesão não estrutural, Halliday e Matthiessen (2014) consideram os seguintes recursos que a realizam nos textos – coesão gramatical: conjunção, referenciação¹⁸, elipse/substituição e coesão lexical, os quais serão descritos a seguir.

¹⁷ [...] a single clause may be mapped into two or more information units; or a single information unit into two or more clauses.

¹⁸ Traduzi o termo em inglês ‘reference’ por ‘referenciação’ (recurso coesivo) para distinguir do que chamarei de ‘referência’ (o item lexical que retoma um referente).

O recurso de coesão gramatical/conjunção inclui as conjunções propriamente ditas, os elementos do sistema de continuidade e os adjuntos conjuntivos. As conjunções e os elementos do sistema de continuidade estabelecem relações lógicas entre as orações tendo em vista a formação de complexos oracionais, na ausência de relações estruturais que os definam. Os adjuntos conjuntivos estabelecem relações no nível dos parágrafos ou além deles. Já o recurso de coesão gramatical/referenciação estabelece ligação entre elementos em várias partes do texto (coisas, pessoas ou fatos), realizando a coesão por meio de pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, determinantes, advérbios de lugar e de tempo. Esses recursos marcam as transições no desenvolvimento do texto, possibilitando ao leitor recuperar um mesmo referente ao qual se faz referência ao longo do texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; HALLIDAY; HASAN, 1989). “[E]mbora a referenciação sirva normalmente para relacionar elementos distintos com função na oração (processos, participantes, circunstâncias), ela pode dar a qualquer passagem de um texto o *status* de fato, transformando-o em participante da oração” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 605-606)¹⁹. As referências classificam-se em: exofórica (o item por ela presumido é recuperado do contexto) e endofórica (o item por ela presumido é recuperado do cotexto). A referência endofórica anafórica recupera um referente já introduzido no texto e a endofórica catafórica remete a um referente ainda não introduzido no texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

O recurso de coesão gramatical/elipse/substituição é um tipo de coesão anafórica que ocorre em orações ou em grupos menores, verbais ou nominais. Na elipse, parte da estrutura é elidida, quando pode ser recuperada por meio do contexto ou do cotexto precedente; na substituição (um caso especial de elipse), há um elemento explícito indicando que algo foi elidido. Vejamos, no Quadro 10, alguns exemplos desses recursos coesivos (destacados em negrito). Esses exemplos e todos os demais apresentados ao longo desta tese foram extraídos do material publicado, no Brasil, por órgãos públicos para o evento Copa do Mundo de 2014²⁰.

¹⁹ [...] although it usually serves to relate single elements that have a function within the clause (processes, participants, circumstances) [...], it can give to any passage of text the status of a fact, and so turn it into a clause participant [...].

²⁰ Guia do consumidor turista (publicado pelo Ministério da Justiça com o apoio da EMBRATUR), *Folders* sobre os direitos do consumidor turista (publicado pelo DECON-CE), Guia turístico de bolso (publicado pela Secretaria Municipal de Turismo de Fortaleza), Panfletos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (*Lei* n° 8.069/90) (publicado pelo Ministério Público do Trabalho, Departamentos da Polícia Federal e da Polícia Rodoviária Federal e por outras instituições de proteção aos direitos da criança e do adolescente) e *Folder* do Banco do Brasil (publicado pelo Banco do Brasil).

Quadro 10 – Exemplos de recursos coesivos não estruturais gramaticais

COESÃO NÃO ESTRUTURAL GRAMATICAL			
Conjunções	Conjunções propriamente ditas (Cj)	(1) Ao adquirir uma passagem aérea, você estabelece com a empresa um contrato de transporte e (Cj) passa a ser um consumidor do serviço oferecido pela empresa [...]. (2) Nessa condição, (Ac) você tem direitos e deveres [...]. Essas informações estão contidas no contrato de transporte, que a empresa deverá disponibilizar a você [...].	
	Continuativos (Ct)	(3) Além disso, (Ac) o contrato de transporte contém todas as condições para a realização de sua viagem.	
	Adjuntos conjuntivos (Ac)	A ANAC regula programas de milhagem? (4) Não. (Ct) As vantagens oferecidas por meio de programas de milhagem caracterizam relações comerciais entre empresa e consumidor. (5) Por isso, (Ac) esses programas não são regulados (6) e/ou (Cj) fiscalizados pela ANAC.	
Referênciação (exofórica ou endofórica)	REx (referência exofórica) REndAn (Referência endofórica-anafórica) REndCat (referência endofórica catafórica)	Pronomes	(7) Se você pretende usar os serviços de uma <u>agência de viagens</u> no Brasil, verifique se ela (REndAn) possui registro no Ministério do Turismo.
		Determinantes	(8) <u>As tarifas aéreas no Brasil</u> seguem o regime de liberdade tarifária, que (REndAn) vale tanto para voos nacionais quanto para voos internacionais com origem no País. (9) A ANAC registra os valores dessas (REndAn) tarifas para fins de análise estatística e acompanhamento do mercado.
		Advérbios	(10) As vantagens oferecidas por meio de <u>programas de milhagem</u> caracterizam relações comerciais entre empresa e consumidor. Por isso, esses programas (REndAn) não são regulados e/ou fiscalizados pela ANAC. (11) Taxis of cooperatives or of airports usually charge a different rate for the (REndCat) service [...]. <u>Taxi services</u> are regulated by local administration. (12) Enjoy <u>Fortaleza</u> and don't worry: Banco do Brasil will be there (REndAn) with you.
Elipse/Substituição	Elipse (EI)	[Deseja] (EI) Mais informação? [Do you need] (EI) More information? Quais [são] (EI) as consequências da violência sexual para a vítima? Qual [é] (EI) a pena para <u>quem</u> pratica ou [quem] (EI) incentiva a exploração sexual de crianças e adolescentes?	
	Substituição (Sb)	False adverting is one (Sb) which, as a result of the way it was made, is able to mislead the consumer, that is, one (Sb) that leads the consumer to hire a service or buy a product that in reality doesn't correspond to the one (Sb) that was advertised. Quando da retirada da bagagem no desembarque, se não encontrá-la, procure o balcão da companhia aérea e informe o ocorrido. Tal fato (Sb) poderá gerar indenização por danos morais e/ou materiais.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Por sua vez, o sistema de coesão não estrutural lexical envolve relações entre itens lexicais (palavras ou hierarquias maiores) que são ativados por meio das escolhas lexicais. Diferentemente dos recursos de coesão não estrutural gramaticais, que operam no escopo da gramática, as relações lexicais são ativadas de forma independente da estrutura e podem abranger passagens longas do texto. O sistema de coesão lexical pode ser realizado por meio da repetição de um mesmo item lexical, por itens lexicais em relação de: sinonímia (considerados sinônimos ou antônimos), hiponímia (tipos de, espécie de), meronímia (partes de um todo) e por meio de

colocação, a qual não depende de uma relação semântica dos tipos anteriormente mencionados, mas de uma associação particular entre os itens em questão, ou seja, de uma tendência para que esses itens co-ocorram em determinado texto (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014). Vejamos, no Quadro 11, alguns exemplos desses recursos (destacados em negrito).

Quadro 11 – Exemplos de recursos coesivos não estruturais lexicais

COESÃO NÃO ESTRUTURAL: LEXICAL	
Repetição (LR)	(1) Ao adquirir uma passagem aérea, você estabelece com a empresa um contrato de transporte e passa a ser um consumidor do serviço oferecido pela empresa [...]. Nessa condição, você tem direitos e deveres [...]. Essas informações estão contidas no contrato de transporte. (LR) Além disso, o contrato de transporte (LR) contém todas as condições para a realização de sua viagem [...].
Sinonímia: sinônimo ou antônimo (LS)	(2) São as empresas aéreas que estabelecem os preços das passagens. As tarifas aéreas (LS) no Brasil seguem o regime de liberdade tarifária [...].
Hiponímia (LH)	(3) O cão-guia deve ser transportado gratuitamente no chão da cabine da aeronave, ao lado de seu dono e sob seu controle. O animal (LH) deverá estar equipado com arrião, dispensado o uso de focinheira.
Meronímia (LM)	(4) Instalado em um espaço de mais de 30 mil m ² , o Centro Dragão do Mar abriga salas de cinema (LM), planetário (LM), Museu de Arte Contemporânea (LM) e [...].
Colocação (CI)	(5) A “go around” is a safe procedure and doesn’t offer any risk to the aircraft (CI) or passengers (CI) . A pilot (CI) decides to go around when he identifies unfavorable landing conditions and considers it necessary to make a new approach. No Centro Dragão do Mar é muita badalação (CI) a noite, nos barzinhos (CI) com música ao vivo (CI) .

Fonte: Elaborado pela autora.

Como já mencionado anteriormente, um texto coeso apresenta tessitura ou textura, sendo a progressão lógica das informações nele veiculadas auxiliadas pelo uso dos recursos coesivos. Portanto, todos os diferentes tipos de recursos coesivos não estruturais referidos anteriormente, juntamente com os recursos coesivos estruturais, sistemas de tema e de informação, contribuem de forma distinta e complementar entre si para o desenvolvimento do texto, conferindo-lhe tessitura ou textura, ou seja, contribuem para a construção do ‘tecido’ textual (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014; HASAN, 1989).

Como visto, o sistema de coesão não estrutural é um sistema semântico, cujos elementos são interpretados a partir da relação com outros elementos do contexto ou do cotexto. Portanto, nas atividades de produção e interpretação de textos, é importante refletir sobre esses mecanismos coesivos e seus papéis na construção do tecido textual, tendo em vista os elos por eles realizados tanto nos complexos oracionais como no texto como um todo. A seguir, apresento o sistema de coesão estrutural, especificamente o sistema de tema.

2.1.3.2 O sistema de coesão estrutural: sistema de tema

Neste estudo, o sistema de tema foi concebido a partir da descrição hallidayana de organização temática (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014). Apesar de a descrição ter tido como base a língua inglesa, ela foi também usada, na intervenção pedagógica, para a análise de textos em língua portuguesa, uma vez que estamos tratando de textos em relação de tradução na direção português-inglês. Dessa forma, para abordar algumas das especificidades da língua portuguesa não previstas na teoria hallidayana, foi feito uso de algumas considerações e sugestões de descrição do português brasileiro (doravante PB) na perspectiva sistêmico-funcionalista, como as de Gouveia e Barbara (2004), Barbara e Gouveia (2001) e Figueredo (2011), as quais serão descritas nesta mesma subseção na medida em que se apresentem pontos de conflito em relação ao sistema de tema entre as línguas (fonte e alvo).

Na perspectiva hallidayana, o Tema transcende a noção tradicional de tópico; as escolhas temáticas são recursos que contribuem para a articulação global dos significados nos textos e, portanto, utilizadas pelos escritores para a manipulação de mensagens (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Nessa perspectiva, o sistema de tema oferece uma importante contribuição para a coesão e coerência textuais, na oração e no texto como um todo, dada as diversas possibilidades de construções de significados através de variações na ordem dos constituintes da oração como representação: Participantes, Processos e Circunstâncias. Butt *et al.* (2000) lembram que a noção de organização temática também se aplica a diferentes níveis do texto para além das orações, como complexos oracionais, parágrafos, introduções e outros. Portanto, pode-se perceber que o sistema de tema proporciona uma importante contribuição para a tessitura textual, seja o texto um simples bilhete, uma carta, um ensaio ou um capítulo de livro, por exemplo.

Halliday e Matthiessen (2014) descrevem o sistema de tema na hierarquia da oração, destacando dois constituintes funcionais: Tema e Rema. Definem o Tema como “o elemento que serve como ponto de partida da mensagem; é o que localiza e orienta a oração dentro do seu contexto”²¹ (p. 89) ideacional e interpessoal, sendo normalmente constituído pela informação dada (conhecida ou óbvia em determinada situação) ou por informação que o escritor escolheu para enfatizar. Já o Rema é visto como a parte da oração na qual o Tema é desenvolvido (o restante da oração), sendo o que normalmente traz a informação nova (não conhecida ou não compartilhada).

²¹[...] the element that serves as the point of departure of the message; it is that which locates and orients the clause within its context.

Na análise da organização temática de orações e complexos oracionais, pode-se identificar o Tema, estabelecer seus limites e distinguir seus tipos: Tema tópico ou ideacional-experiencial, interpessoal e textual. Essa tipologia reflete a organização tripartite das metafunções da língua; desse modo, cada tipo exerce diferentes funções na oração. Segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 91), “o Tema de uma oração [Tema tópico/ideacional-experiencial] é o primeiro grupo ou frase que tem alguma função na estrutura experiencial da oração [...] como um participante, uma circunstância ou o processo”²². Portanto, o Tema tópico ou ideacional-experiencial é uma unidade funcional, um elemento único e obrigatório em qualquer oração plena (*major clause*)²³. Como o Tema tópico nas orações e complexos oracionais pode ser realizado por qualquer elemento que tenha função no sistema de transitividade, a função temática pode ser realizada por: grupo nominal, grupo verbal, grupo adverbial, frase preposicionada ou até mesmo uma oração²⁴. Vejamos, no Quadro 12, alguns exemplos de Tema tópico em orações plenas.

Quadro 12 – Estrutura temática em orações plenas

EXEMPLOS DE TEMA TÓPICO/IDEACIONAL-EXPERIENCIAL		
	TEMA TÓPICO	REMA
e	(1) [Nós] [nós]	Somos mais do que um banco no Brasil [...] estamos prontos para te atender, [...]
and	(2) We we	are more than a bank in Brazil [...] are at your service, [...].
	(3) A contratação de qualquer seguro	é uma opção do consumidor.
	(4) The hiring of any insurance	is a consumer choice.
	(5) Os estabelecimentos comerciais, bem como shopping centers, áreas privadas de lazer, estádios, ginásios e estabelecimentos congêneres	deverão estar devidamente aptos para receber pessoas com necessidades especiais [...].
	(6) Businesses, as well as shopping malls, private leisure areas, stadiums, gymnasiums, and similar establishments	must be duly prepared to receive people with special needs [...].
	(7) Em Fortaleza,	são 36 agências e diversos caixas eletrônicos situados em locais de fácil acesso [...].
	(8) In Fortaleza,	there are 36 branches and several ATMs in easily accessible location [...].
	(9) Para troca de moeda estrangeira em espécie e saques em geral,	os clientes e turistas contam com diversas agências especializadas em câmbio.
	(10) For foreign currency exchange in cash and withdraws in reals, (sic)	clients and tourists have several specialized branches at their disposal.
	(11) Para quem	reclamar?
	(12) Where	to complain?
	(13) Confira	aqui as maiores atrações de Fortaleza e [...]
	(14) Check out	the best attraction of Fortaleza and [...]

Fonte: Elaborado pela autora.

²² [...] the Theme of a clause is the first group or phrase that has some function in the experiential structure of the clause [...] as a participant, a circumstance or the process.

²³ As orações são vistas como orações plenas (*major clauses*) versus orações menores (*minor clauses*). As orações plenas têm estrutura de transitividade e de modo, enquanto as menores não têm estrutura de transitividade ou modo; portanto, elas não apresentam Tema tópico.

²⁴ Uma oração que exerce a função de constituinte de outra oração (subhierarquizada) pode funcionar como o Tema desta.

Em algumas orações, o Tema tópico e até mesmo parte do Rema podem estar elípticos, podendo ser recuperados pelo cotexto. Esses casos de elisão da estrutura temática podem ser realizados por elipse anafórica ou exofórica²⁵ tanto em orações no modo indicativo declarativo como no indicativo interrogativo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). As orações desse tipo são algumas vezes confundidas com as orações menores ou suborações (*minor clauses*), como, em inglês, *Oh, Sure, What else?*, entre outras; e, em português, *Oh, Oi, Muito bem!, Certo*, entre outras. Como é possível perceber, estas não apresentam estrutura de transitividade ou de modo e, portanto, podem ser desconsideradas em relação à estrutura temática, diferentemente dos casos de elisão, em que a estrutura temática existe embora parte dela tenha sido elidida. Os casos de orações menores como os casos de elisão do Tema ou do Rema são muito frequentes em textos informais. Vejamos alguns exemplos no Quadro 13.

Quadro 13 – Exemplos de orações com elisão na estrutura temática

	Tema textual	Tema tópico	Rema	Oração recuperada	
ELIPSE EXOFÓRICA		(1) Prepare	a torcida	Prepare a torcida e aproveite [o jogo, a copa ou a festa] (Rema)	
	(2) e	aproveite			
			(3) More information?	[Do you (Tema) need] more information? (Rema)	
ELIPSE ANAFÓRICA		(4) The air mile programs offered by some airlines	are part of their commercial strategies	The air mile programs offered by some airlines are part of their commercial strategies and [they] (Tema) have no regulatory agency.	
	and	[]	have no regulatory agency [...].		
		(5) Qual	[] a pena para quem pratica ou incentiva a exploração sexual de crianças e adolescentes?	Qual [é] (Rema) a pena para quem pratica ou [quem] (Tema) incentiva a exploração sexual de crianças e adolescentes?	
		(6) Quais	[] as consequências da violência sexual para a vítima?	Quais [são] (Rema) as consequências da violência sexual para a vítima?	

Fonte: Elaborado pela autora.

²⁵ Na elipse anafórica, parte da oração é pressuposta do que foi visto antes. Por exemplo, as respostas a uma pergunta podem ser realizadas de diversas formas (sim, não, claro, tudo bem, entre outras). Na elipse exofórica, a oração não pressupõe qualquer coisa dita anteriormente, mas é construída com base na estrutura retórica da situação, principalmente os papéis do falante e do ouvinte. Portanto, essas orações têm uma estrutura temática, mas nem sempre o Tema e Rema aparecem explicitamente, podendo ser recuperados do contexto ou do cotexto.

Além desses casos, também constituem exceções, quanto à realização do Tema tópico, as orações não finitas, que normalmente não apresentam o Bloco do Modo (*Mood Block*): Finito e Sujeito. São realizadas pela forma verbal no gerúndio, infinitivo ou particípio e são denominadas de orações reduzidas pela gramática tradicional. Normalmente, são desconsideradas em relação ao Tema, sendo toda a oração analisada apenas como Rema. Conforme Matthiessen (1995), as orações desse tipo não se encontram totalmente abertas para argumentação ou discussão em uma interação. Vejamos alguns exemplos no Quadro 14.

Quadro 14 – Exemplos da estrutura temática em orações não finitas

	Tema textual	Tema tópico	Rema
O consumidor não poderá ser submetido à longa espera em filas,		[]	(1) recaindo ao fornecedor a obrigação
		[]	(2) de organizar a prestação do seu serviço [...].
		[]	(3) Ao adquirir uma passagem aérea ou terrestre,
you estabelece uma relação de consumo. [...].			
Agentes de trânsito atuarão no local do evento,		[]	(4) controlando o tráfego
	e	[]	(5) garantindo um acesso seguro.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dependendo das escolhas do falante/escritor, o Tema tópico pode ser classificado em marcado ou não marcado. O Tema marcado foge ao que é típico na língua, sendo um recurso muito utilizado para enfatizar determinados elementos da experiência que normalmente não viriam em primeira posição, uma característica presente nos textos produzidos por escritores e falantes habilidosos para adicionar coerência e ênfase aos seus textos (EGGINS, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Já o Tema não marcado é aquele que, usualmente, é esperado em primeira posição como: os Temas constituídos por Sujeitos em orações indicativas declarativas, por pronome interrogativo ou Finito^Sujeito em orações indicativas interrogativas e por processos em orações imperativas. Assim, eles se fundem com o constituinte mais esperado em primeira posição em conformidade com cada modo oracional. Por outro lado, os Temas marcados fundem-se com qualquer outro constituinte do sistema de modo, sendo o mais comum o Adjunto circunstancial – o menos marcado (EGGINS, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Vejamos alguns exemplos no Quadro 15.

Quadro 15 – Exemplos de Tema tópico marcado e não marcado

TEMA TÓPICO MARCADO (TM) E NÃO MARCADO (TN)		
Tema textual	Tema tópico	Rema
	(1) O Banco do Brasil (TN)	torce
(2) para que	a sua permanência (TN)	seja a mais agradável possível.
	(3) Banco do Brasil (TN)	hopes
(4) that	your stay in Brazil (TN)	is as pleasant as possible.
	(5) Para isso, (TM)	you have at your disposal 5 mil agencies in the whole country and 63 thousand electronic ATMs.
	(6) For this (TM)	you have at your disposal 5.000 branches across the country and 63.000 ATMs.
	(7) Em Fortaleza (TM)	there are 36 agencies and several electronic ATMs [...].
	(8) In Fortaleza (TM)	there are 36 branches and several ATMs [...].
	(9) Prepare (TN)	a torcida
(10) e	aproveite (TN)	[...]
	(11) Nos produtos e serviços de alimentação e lazer, (TM)	the prior information about the price needs to be always clear and visible.
	(12) In food and leisure products and services, (TM)	the prior information about the price needs to be always clear and visible.
	(13) Com o clima tropical do Ceará, (TM)	it's recommended that every precaution must be taken
	(14) Due to the tropical weather in Ceará, (TM)	comes to exposure to ultraviolet rays.
(15) when	it (TN)	

Fonte: Elaborado pela autora.

A marcação do Tema varia em graus: de não marcado a altamente marcado. As ocorrências de Temas marcados normalmente se relacionam com o traço ‘meio’ (falado ou escrito) e ‘modo retórico’ (narrativo, descritivo, dissertativo, argumentativo, exortativo etc.) da variável ‘modo do discurso’ do contexto de situação. Conforme Eggins (1994), os Temas marcados são muito frequentes em narrativas e raros em conversação casual. Já Thompson (2007) acrescenta que alguns estudos indicam uma tendência de que os Temas não marcados sinalizam uma continuidade da progressão temática no texto, enquanto os Temas marcados sinalizam uma descontinuidade; no entanto, há exceções, ou seja, nem todos os estudos confirmaram essa tendência.

Sobre as relações entre Temas tópicos e tipos de textos, o estudo de Berry (1995) sobre tematização destaca diferentes tipos de Temas tópicos, relacionando-os aos diferentes tipos de textos e o seu desenvolvimento, como Temas tópicos interacionais/interativos e informacionais. Conforme essa autora, os Temas tópicos interacionais/interativos são constituídos por itens lexicais (em grupos ou frases) relacionados aos participantes/interactantes e caracterizam os gêneros interativos como diálogos, entrevistas, anúncios, entre outros; enquanto os Temas tópicos informacionais são constituídos por itens lexicais (em grupos ou frases) relacionados ao tópico ou assunto e caracterizam os gêneros informativos como relatórios, resumos, entre outros (de caráter impessoal). Vejamos alguns exemplos desses tipos de Tema no Quadro 16.

Quadro 16 – Exemplos de Temas tópicos interacionais e informacionais

TEMAS TÓPICOS INTERACIONAIS/INTERATIVOS (TTi) E INFORMACIONAIS (TTI)
<p>[Nós] (TTi) Esperamos que sua visita (TTi) seja agradável. Mas se durante a sua visita (TTi), você passar por algum problema relacionado a consumo, saiba (TTi) que, no Brasil, (TTI) existem diversos órgãos de proteção ao consumidor [...].</p> <p>We (TTi) hope that your visit (TTi) is a pleasant one. But, if during your visit (TTi) you go through any issue related to consumption, remember (TTi) that in Brazil (TTI) there are several consumer protection bodies [...].</p>
<p>Publicidade enganosa (TTI) é aquela propaganda que (TTI), em decorrência da forma que foi elaborada, seja capaz de induzir o consumidor em erro [...]. A propaganda (TTI) será igualmente enganosa quando [ela] (TTI) omitir informações essenciais à prestação do serviço ou aquisição do produto.</p> <p>False advertising (TTI) is one which (TTI), as a result of the way [that] it (TTI) was made, is able to mislead the consumer [...]. The advertising (TTI) will be equally misleading when it (TTI) omits information that (TTI) is essential to the provision of the service or the purchase of the product.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Para Berry (1995), uma tematização informacional oferece a vantagem de ser fácil de ser compreendida e sumariada, mas não é adequada para todas as situações por ser impessoal demais, o que empobrece alguns tipos de texto em que a ‘face humana’ é desejável, e nestes, a tematização interacional é recomendada. Essa distinção entre os tipos de Temas tópicos é importante para a escrita por estar relacionada ao gênero, embora em alguns textos possamos fazer uso de mais de um tipo de Tema tópico, desde que a presença deles seja adequada para o gênero. Dessa forma, faz-se necessário conhecê-los e saber adequá-los às situações.

Ainda em relação ao Tema tópico, Halliday e Matthiessen (2014) lembram que, embora esse conceito seja tido como universal, os critérios para a identificação desse Tema, baseados na língua inglesa, não se aplicam a todas as línguas, pois a realização do elemento temático pelo primeiro constituinte com função no sistema de transitividade não acontece em todas as línguas. Citam, por exemplo, o caso da língua japonesa, que apresenta uma partícula gramatical específica (*wa*) posposta ao elemento temático, podendo esse elemento aparecer em qualquer posição na oração. Para a identificação do Tema tópico nos textos em língua portuguesa, pode-se aplicar os mesmos critérios definidos para a língua inglesa, ou seja, não existe conflito em relação à posição do Tema tópico na oração, uma vez que o Tema tópico nessa língua é também o primeiro constituinte da oração com função na transitividade. No entanto, a língua portuguesa apresenta algumas especificidades como a elipse do Sujeito e sufixos gramaticais que já definem, no grupo verbal, a pessoa e o número (desinências número-pessoais), tornando, na maioria dos casos, a presença do Sujeito apenas uma questão de estilo, por exemplo: “*Somos o Banco do Brasil e estamos prontos para te atender [...]*”, significa o mesmo que: “*Nós somos o Banco do Brasil e nós estamos prontos para te atender [...]*”. Daí surge a questão sobre o que o analista deve selecionar como Tema, se o Sujeito elíptico ou o Processo.

Neste sentido, alguns estudos sob a ótica da LSF, como Gouveia e Barbara (2004) e Barbara e Gouveia (2001), defendem que a elisão do Sujeito em português não é vista como uma questão de escolha de significado, uma vez que os dois fraseados não são funcionalmente diferentes. Nesta mesma orientação, seguem alguns estudos motivados por problemas apontados pelos estudos sistêmico-funcionalistas da tradução aplicados ao PB, como Figueredo (2011), um estudo pioneiro nessa perspectiva que propõe uma descrição dessa variedade dialetal, contribuindo para identificar seus sistemas lexicogramaticais. Dessa forma, no presente estudo, nas construções em PB em que haja um Sujeito elíptico + forma verbal correspondente (como no exemplo citado acima), o Sujeito (elíptico, mas transparente) será considerado o Tema tópico da oração. Portanto, a realização do Tema tópico ocorrerá tanto pela elisão como pela presença do Sujeito.

Partindo das considerações vistas anteriormente, para delimitar o Tema tópico nas orações plenas, pode-se estabelecer que, uma vez localizado esse Tema, o que vem depois dele (o restante da oração) constitui o Rema e algum elemento que esteja localizado antes dele, ou seja, qualquer elemento no início da oração sem função na transitividade será denominado Tema textual ou interpessoal. Dessa forma, as orações podem ter Temas simples (apresentando apenas o Tema tópico), ou múltiplos (apresentando, além do Tema tópico,

Temas interpessoais e/ou textuais), de forma que esses tipos desempenham diferentes funções na oração (EGGINS, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Os Temas interpessoais são constituintes que ocorrem no início da oração, mas não fazem parte da transitividade. Eles enfatizam a avaliação do falante ou reforçam os papéis discursivos, constituindo significados interpessoais. São realizados por: 1) Adjuntos modais (de modo e de comentário), 2) vocativos e 3) Finitos em orações no modo indicativo interrogativo (nas perguntas polares em língua inglesa).

Já os Temas textuais não expressam significados interpessoais ou experienciais, mas são recursos que desempenham um importante papel coesivo por terem a função de ligar trechos de um texto, contribuindo com a tessitura textual. Conforme o tipo de ligação que realizam, estes são classificados em: 1) continuativos, que operam no nível do discurso, sinalizando a continuação de algo discutido antes; 2) conjuntivos, que ligam a oração introduzida por eles a texto precedente, sendo realizados por Adjuntos conjuntivos; 3) estruturais, que ligam a oração introduzida por eles à outra oração dentro de um complexo oracional, sendo realizados por conjunções e pronomes relativos²⁶ (EGGINS, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Percebe-se que a maior ou menor predominância dos tipos de Tema interpessoal e textual nos textos está relacionada ao gênero/registro. Vejamos, a seguir, o Quadro 17, que apresenta exemplos de orações com Temas múltiplos (tópicos, interpessoais e textuais) e os Quadros 18 e 19, que apresentam elementos que realizam os Temas interpessoais e textuais, respectivamente.

²⁶Os elementos estruturais/textuais ‘Wh-’ (‘Qu’) que introduzem as orações relativas são classificados, ao mesmo tempo, como Tema textual e tópico. Halliday e Matthiessen (2014, p. 112) observam que “os elementos relativos ‘Wh-’ (‘Qu-’) são caracteristicamente temáticos – o grupo ou a frase em que eles ocorrem é o Tema não marcado de uma oração relativa” (WH- relatives are also characteristically thematic – the group or phrase in which they occur is the unmarked Theme of a relative clause). Similarmente, os elementos ‘Wh’ (‘Qu-’) nas orações interrogativas são caracteristicamente temáticos, sendo, portanto, Temas não marcados. O grupo ou a frase em que estes elementos ocorrem tem duplo valor temático: são ao mesmo tempo Tema interpessoal (ao realizarem o modo) e tópico (ao realizarem participantes ou circunstâncias). Conforme os autores, não é o elemento por si mesmo que tem este *status*, mas o grupo ou a frase em que eles ocorrem. Estas observações aplicam-se tanto à língua inglesa como à língua portuguesa.

Quadro 17 – Exemplos de orações que apresentam Temas múltiplos

TEMA TÓPICO (TT), INTERPESSOAL (TI) E TEMA TEXTUAL (Tt)	
Tema	Rema
(1) Caro visitante, (TI) seja (TT)	muito bem-vindo ao Brasil.
(2) Dear visitor, (TI) welcome (TT)	to Brazil.
(3) Do (TI) you (TT)	want to see the condition of the road on your route?
(4) Always (TI) keep (TT)	your travel tickets.
(5) Caso (Tt) o problema (TT)	não tenha sido resolvido
(6) ou (Tt) o fornecedor (TT)	se negue a solucioná-lo,
(7) denuncie (TT)	imediatamente aos órgãos competentes. [...]
(8) Don't (TI) get (TT)	a red card
(9) It (TT)	is forbidden to leave Brazil carrying wildlife forms and products without Ibama's permit.
(10) When (Tt) you (TT)	purchase an airline or land ticket,
(11) you (TT)	establish a consumption relationship.
(12) Prepare (TT)	a torcida
(13) e (Tt) aproveite (TT)	[elíptico = a copa, a partida ou o jogo]
(14) Prepare (TT)	to cheer,
(15) and (Tt) have (TT)	a great time!
(16) Novamente (TI), nos produtos e serviços de alimentação e lazer (TT),	a informação prévia acerca do preço precisa ser sempre clara e ostensiva. [...]
(17) Again (TI), in food and leisure products and services (TT),	the prior information about the price needs to be always clear and visible. [...]
(18) Check out (TT)	the best attractions of Fortaleza and the main services
(19) that (Tt) Banco do Brasil (TT)	has to offer you.
(20) Confira (TT)	aqui as maiores atrações de Fortaleza e os principais serviços
(21) que (Tt) o Banco do Brasil (TT)	tem pra você.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 18 – Tipos de Tema interpessoal e elementos que os realizam

SOBRE OS TEMAS INTERPESSOAIS			
Adjuntos modais	<p>de comentário, realizados por grupo adverbial ou frase preposicionada. Exemplos em português e inglês:</p> <table border="0"> <tr> <td>realmente, de fato, com certeza, absolutamente, infelizmente, honestamente, para ser sincero, cá entre nós, de minha parte, naturalmente etc.</td> <td>really, absolutely, unfortunately, honestly, in my opinion, of course etc.</td> </tr> </table>	realmente, de fato, com certeza, absolutamente, infelizmente, honestamente, para ser sincero, cá entre nós, de minha parte, naturalmente etc.	really, absolutely, unfortunately, honestly, in my opinion, of course etc.
	realmente, de fato, com certeza, absolutamente, infelizmente, honestamente, para ser sincero, cá entre nós, de minha parte, naturalmente etc.	really, absolutely, unfortunately, honestly, in my opinion, of course etc.	
<p>de modo, realizados por grupo adverbial ou frase preposicionada. Exemplos em português e inglês:</p> <table border="0"> <tr> <td> <p>temporalidade: já, ainda, nunca, eventualmente, etc. already, still, no longer, never, eventually, just once etc.</p> </td> <td> <p>modalidade: provavelmente, usualmente, dificilmente, raramente, definitivamente, sempre, às vezes, etc. probably, usually, hardly, rarely, definitely, always, sometimes etc.</p> </td> <td> <p>intensidade: inteiramente, apenas, quase, bastante etc. entirely, just, almost, quite etc.</p> </td> </tr> </table>	<p>temporalidade: já, ainda, nunca, eventualmente, etc. already, still, no longer, never, eventually, just once etc.</p>	<p>modalidade: provavelmente, usualmente, dificilmente, raramente, definitivamente, sempre, às vezes, etc. probably, usually, hardly, rarely, definitely, always, sometimes etc.</p>	<p>intensidade: inteiramente, apenas, quase, bastante etc. entirely, just, almost, quite etc.</p>
<p>temporalidade: já, ainda, nunca, eventualmente, etc. already, still, no longer, never, eventually, just once etc.</p>	<p>modalidade: provavelmente, usualmente, dificilmente, raramente, definitivamente, sempre, às vezes, etc. probably, usually, hardly, rarely, definitely, always, sometimes etc.</p>	<p>intensidade: inteiramente, apenas, quase, bastante etc. entirely, just, almost, quite etc.</p>	
Vocativo: realizado por grupo nominal.			
Finito: realizado por operador finito nas perguntas polares em língua inglesa. Exemplos: do, did, shall, have, are, can etc.			

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 19 – Tipos de Tema textual e elementos que os realizam

SOBRE OS TEMAS TEXTUAIS		
Continuativos	sim, não, bem, oh, agora, então etc.	
Conjuntivos (Adjuntos conjuntivos)	yes, no, well, oh, now, so etc.	
	em resumo, além disso, além do mais, portanto, assim, na realidade, então, contudo etc.	in short, in addition, therefore, actually, then, in any case, etc.
Estruturais	Conjunções	e, ou, nem, não só, mas, ainda, porém, depois, em seguida, quando, enquanto, antes de, até, durante etc.
	Pronomes relativos	and, or, nor, either, neither, but, yet, still, so, then, when, while, before, until etc. Definidos: qual, quem, que, de quem, onde, de onde, porque, como etc. Indefinidos: o que quer que, onde quer que, quando quer que etc.
		Definidos: which, who, that, whose, when, where, why, how etc. Indefinidos: whatever, wherever, whenever etc.

Fonte: Adaptado de Figueredo (2011).

Em relação ao complexo oracional, Halliday e Matthiessen (2014, p. 549) ressaltam sua contribuição para “a organização retórico-relacional do texto”²⁷, servindo como “uma esfera da organização dentro da metafunção textual”²⁸. Lembram que, enquanto a oração realiza a mensagem, o complexo oracional realiza um complexo de mensagens (*a message complex*), sendo a sequência das orações nesse complexo “textualmente significativa do ponto de vista temático”²⁹. Tal sequência é fixa no caso da parataxe (orações independentes, ligadas ou não por conjunções), sendo, portanto, a primeira oração o Tema do complexo oracional por ser ela que serve como ponto de partida para a interpretação do restante do complexo. Já na hipotaxe (uma oração dependente ligada a uma independente), a sequência não é fixa, podendo ser progressiva, com a oração independente (α) em primeira posição ($\alpha \wedge \beta$), ou regressiva, com a oração dependente (β) em primeira posição ($\beta \wedge \alpha$), ou, ainda, com a oração dependente intercalada dentro da oração independente/dominante ($\alpha \ll \beta \gg \alpha$). Os autores ressaltam que, quando a oração dependente aparece em primeiro plano, um contexto local é estabelecido no discurso, reorientando o seu desenvolvimento e criando uma ligação com o discurso anterior, mas não se posicionam quanto à questão da marcação no complexo oracional como sugerem outros pesquisadores (OLIONI, 2010; PAGANO, 2005; THOMPSON, 2007; entre outros).

Neste estudo, os Temas dos complexos oracionais hipotáticos que apresentarem uma sequência regressiva, ou seja, quando a oração dependente estiver em primeira posição, ela será considerada o Tema tópico ou ideacional-experiencial marcado do complexo oracional, tal como lembra Pagano (2005): as “orações em relação

²⁷ [...] to the rhetorical-relational organization of text.

²⁸ [...] as a domain of organization within the textual metafunction.

²⁹ [...] textually significant from a thematic point of view.

de hipotaxe com a oração principal [independente] podem constituir-se em Temas experienciais marcados” (PAGANO, 2005, p. 256). Essa escolha também fundamenta-se em Halliday e Mathiessen (2014) que argumentam que a oração dependente nessa posição estabelece um contexto local para a interpretação da oração independente. Vejamos, no Quadro 20, alguns exemplos de Tema em complexos oracionais.

Quadro 20 – Exemplos de Tema em complexos oracionais

		ORAÇÕES INDEPENDENTES (CASO I)				
			(1) Prepare	a torcida	e	aproveite
P A R A T A X E	Tema tópico	Rema	Tema textual	Tema tópico	Rema elíptico	
		(2) Prepare to cheer	[]	and	have	a great time
	Tema tópico	Rema	Tema textual	Tema tópico	Rema	
		(3) O estádio Governador Plácido Castelo	foi inaugurado em 1973	e	[ele]	passou por duas reformas: em 2002 e em 2012, quando [...].
	Tema tópico	Rema	Tema textual	Tema tópico [elíptico]	Rema	
		(4) Governador Plácido Castelo Stadium	opened in 1973	and	[it]	underwent two renovations: in 2002 and in 2012, when [...]
Tema tópico	Rema	Tema textual	Tema tópico (elíptico)	Rema		
Tema (não marcado)			Rema			
		ORAÇÃO INDEPENDENTE EM PRIMEIRA POSIÇÃO (CASO II)				
			(5) Esse cadastro	é obrigatório	para	[não finita]
H I P O T A X E	Tema tópico	Rema	Tema textual	Tema tópico	Rema	
		(6) Qual	[é] a pena	para	quem	pratica
				ou	[quem]	incentiva a exploração sexual de crianças e adolescentes?
	Tema tópico e interpessoal	Rema	Tema textual	Tema tópico	Rema	
	Tema (não marcado)			Rema		
			ORAÇÃO DEPENDENTE EM PRIMEIRA POSIÇÃO (CASO III)			
			[não finita]	(7) Ao alugar um carro,		não assine
H I P O T A X E	Não realiza o Tema	Rema	Tema textual	Tema tópico	Rema	
		(8) When	renting a car,		do not sign	blank bills or invoices
	Tema tópico/textual	Rema	Tema textual	Tema tópico	Rema	
		(9) Se (Tt) você (TT)	pretende usar os serviços de uma agência de viagens no Brasil,		verifique	se ela possui registro no Ministério do Turismo
	Temas textual e tópico	Rema	Tema textual	Tema tópico	Rema	
	Tema (marcado)			Rema		

Fonte: Elaborado pela autora.

Halliday e Matthiessen (2014) lembram que a sequência das orações no complexo oracional é também muito importante em termos de coesão textual, por licenciar determinados padrões de elipses, e que o sistema de tema oferece uma importante contribuição para a tessitura textual, uma vez que as escolhas temáticas contribuem para o efeito comunicativo da mensagem e para o desdobramento (*unfolding*) do texto como um todo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). O Quadro 21 apresenta uma síntese do sistema de tema.

Quadro 21 – Síntese do sistema de tema

O TEMA NA ORAÇÃO	TÓPICO	Marcado	Predicador (exceto no modo imperativo) Complementos Adjuntos Circunstanciais	↑ Escala de aumento da marcação
		Não marcado	Sujeito (modo indicativo declarativo) Finito^Sujeito (modo indicativo interrogativo polar) (para o inglês). Wh- (modo indicativo interrogativo elemental) (para o inglês). Qu- (modo indicativo interrogativo elemental) (para o PB). Predicador (modo imperativo)	
	INTERPESSOAL	Vocativo		
		Adjunto modal de modo ou de comentário		
		Operador finito (perguntas polares) (para o inglês)		
	TEXTUAL	Continuativo (yes, no, oh, well)		
		Estrutural (conjunção e pronome relativo)		
		Adjunto conjuntivo		

Fonte: Adaptado de Praxedes Filho (2007).

Conforme vimos nos exemplos mostrados anteriormente, a escolha do Tema nas orações e nos complexos oracionais está relacionada à forma como o produtor textual orienta o seu leitor/ouvinte, ao antecipar as necessidades deste por meio das escolhas temáticas, tendo em vista que o Tema é o ponto de partida para a interpretação da mensagem. Os temas tópicos marcados são informações escolhidas para se colocar em destaque na oração ou no complexo oracional e são muito utilizados por falantes habilidosos para dar ênfase às informações destacadas em conformidade com a demanda por coesão no texto em construção. Esses são aspectos que devem ser considerados nas atividades de leitura, produção e tradução de textos, sendo importante que os produtores de texto tenham consciência das suas escolhas, mesmo porque, muitas vezes na tradução, nem sempre é possível manter a mesma configuração lexicogramatical do texto fonte no texto alvo. A seguir, apresento estudos sobre a progressão temática, um aspecto também importante a ser observado nos textos, tendo em vista a sua contribuição para o desenvolvimento coeso do texto como um todo.

2.1.3.3 A progressão temática

Apesar de o estudo da estrutura temática ser importante para a compreensão da organização dos significados no texto, alguns estudos (FRIES, 1995; MARTIN, 1992; PAGANO, 2005; THOMPSON, 2007; entre outros) mostram que somente a análise da estrutura não é suficiente para a compreensão dos aspectos coesivos ou da construção da tessitura. Faz-se necessário analisar também a progressão temática (PT) ou a “articulação de Temas e Remas ao longo do texto” (PAGANO, 2005, p. 260). O foco dessa análise são os Temas tópicos ou ideacionais-experienciais, pois a PT relaciona-se com a variável campo do contexto de situação do texto, construindo um ângulo particular para a interpretação sobre o tópico (assunto) do texto.

Em consonância com essa visão, Martin (1992) expande a noção de Tema para parágrafos e textos e discute os conceitos de Macrotema, Hipertema e Tema. Nesta perspectiva de organização textual, os Macrotemas predizem a sucessão de Hipertemas e são realizados por títulos (de capítulos, livros e outros) ou por parágrafos inteiros (introdução de um capítulo); os Hipertemas são as sentenças tópicos que representam a ideia geral de cada parágrafo, sendo o ponto de partida da (hiper)mensagem contida no parágrafo; e o Tema funciona como ponto de partida para a interpretação da mensagem no contexto oracional (orações e complexos oracionais). Vejamos, no Quadro 22, alguns exemplos dessa organização temática.

Quadro 22 – Exemplos de Macrotema, Hipertema e Tema

MACROTEMA (MT), HIPERTEMA (HT), TEMA TÓPICO (TT)
<p>HOSPEDAGEM (MT)</p> <p><u>No momento em que você efetuou uma reserva, compareceu ao hotel no dia marcado e está hospedado (TT), existe uma relação de consumo.</u> (HT) O hotel, pousada ou estabelecimento do gênero (TT) é responsável pelos danos materiais ou morais sofridos em suas dependências, seja (TT) [o dano causado] pela má administração ou falta de manutenção do local. As tarifas, taxas e preços do hotel (TT) devem estar sinalizados em locais visíveis. Preços de diárias, produtos comercializados e serviços oferecidos pelo hotel ou pousada (TT) devem sempre ser previamente informados e [preços de diárias, produtos comercializados e serviços oferecidos pelo hotel ou pousada (TT) devem ficar] à disposição do consumidor, em especial os que [TT] são oferecidos e comercializados nos quartos e, inclusive, no frigobar.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa perspectiva mais detalhada da organização temática permite uma análise mais apropriada do desenvolvimento de qualquer texto (seja ele uma carta, um capítulo de livro etc.), possibilitando uma compreensão mais ampla das escolhas na construção de

significados. Possivelmente, esse conhecimento contribuirá para as atividades de leitura, produção e tradução, especialmente em termos de conscientização em relação às escolhas da organização temática.

Alguns estudos (BERRY, 1995; FRIES, 1995; MARTIN, 1992; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2007; entre outros) destacam que a seleção do elemento em posição temática na oração não é arbitrária; é um recurso textual que possibilita a realização do método de desenvolvimento de um texto ou a forma como um texto desenvolve suas ideias. Fries (1995, p. 9) complementa essa discussão, explicando que o método de desenvolvimento do texto é um aspecto semântico uma vez que “influencia as reações de seus ouvintes/leitores”³⁰ e que a PT diz respeito à forma como as ideias do texto são desenvolvidas, “de onde os Temas surgem [e] como se relacionam com outros Temas e Remas do texto” (p. 7)³¹.

Assim, na análise da PT de um texto, busca-se compreender os nós coesivos entre os vários Temas desse texto e a localização dos itens que esses nós coesivos pressupõem. Essa análise parte do estudo da estrutura para chegar à abordagem dos padrões de Temas tópicos que desempenham funções particulares em determinadas partes do texto e contribuem para o seu desdobramento (DROGA; HUMPRHEY, 2002; FRIES, 1995; THOMPSON, 2007). Portanto, o exame desses padrões temáticos evidencia a relação entre as mensagens das orações, o objetivo e o modo de desenvolvimento do texto e, ainda, a forma como o produtor textual orienta o leitor/ouvinte, ao antecipar as necessidades deste por meio das escolhas temáticas (BUTT *et al.*, 2000).

No entanto, conforme Thompson (2007), os estudos visando entender a relação entre o padrão de PT e o gênero/registro têm demonstrado que, apesar de haver uma tendência de um determinado tipo de texto apresentar um determinado padrão de PT, o assunto é mais complexo, mostrando que essa tendência nem sempre é consistente, dado que alguns textos apresentam padrões bastante variados. Contudo, essa análise é importante como uma forma de compreender os aspectos relacionados à tessitura textual, uma vez que, ao realizar o mapeamento dos Temas tópicos (recursos coesivos estruturais), estamos mapeando também os recursos não estruturais gramaticais (referenciação e elipses/substituição) e lexicais (repetição, sinonímia, hponímia e meronímia), tendo em vista a imbricada relação entre esses. Portanto, a intervenção pedagógica conduzida para a pesquisa ora relatada abordou a estrutura temática nas orações e nos complexos oracionais dos textos selecionados (Temas textuais,

³⁰ The method of development of a text affects the reactions of its listeners and readers.

³¹ [...] where themes come from – how they relate to other Themes and Rhemes of the text.

interpessoais e ideacionais), a progressão temática e a imbricação dos recursos de coesão estrutural (sistema de tema) com os outros recursos do sistema de coesão não estrutural (gramatical e lexical). Essa imbricação contribui para o desdobramento do texto; portanto, foi realizado um estudo integrado de todos os recursos relacionados à tessitura textual, com exceção do sistema de informação.

Quanto aos padrões de progressão temática, alguns autores (DROGA; HUMPRHEY, 2002; FRIES, 1995; THOMPSON, 2007; entre outros) afirmam que, nos textos em geral, destacam-se especialmente três tipos de PT:

- a) linear simples – trata-se de um padrão linear de tematização em que os Temas das orações subsequentes à primeira são derivados do conteúdo experiencial dos Remas das orações precedentes, ou seja, o Rema da primeira oração é retomado como Tema da segunda oração e assim sucessivamente. Dessa forma, os Temas das orações subsequentes à primeira coincidem sempre com a informação dada (compartilhada) (DROGA; HUMPRHEY, 2002; FRIES, 1995);
- b) contínua ou constante – trata-se de um padrão temático construído por meio de Temas tópicos que vão sempre recuperando o Tema da primeira oração, sendo seguidos por Remas distintos. Esses Temas podem ser realizados por recursos como repetição, referenciação, substituição ou mesmo por elisão. Assim, os Temas do texto constituem uma corrente construída tipicamente de itens correferenciais, estendendo-se por uma sequência de orações ou complexos oracionais (FRIES, 1995);
- c) derivada de um Hipertema (tópico que inicia um parágrafo ou parte de um texto) – é aquela em que os Temas das várias orações que constituem essa parte do texto derivam dessa noção geral, mas não são idênticos nem correferenciais; porém, todos são relacionados ao conteúdo experiencial do Hipertema (DROGA; HUMPRHEY, 2002; FRIES, 1995).

Vejamos exemplos desses padrões de progressão temática no Quadro 23.

Quadro 23 – Exemplos de padrões de progressão temática

PADRÕES DE PROGRESSÃO TEMÁTICA		
Linear simples	<p>As empresas (TT1) vendem, junto com a passagem, seguro complementar (opcional) (R1) para cobrir acidentes pessoais. (R2) Este seguro (TT2 (R1)) não exime as empresas da responsabilidade pela indenização dos danos sofridos, tanto físicos, como patrimoniais e morais, integralmente. (R3) Essa indenização (TT3 (R3)) poderá ser [....] (R4)</p>	<pre> graph LR T1 --> R1 R1 --> R2 R1 --> T2 T2 --> R3 R3 --> T3 T3 --> R4 </pre>
Constante ou contínua	<p>O estádio Governador Plácido Castelo, rebatizado de Arena Castelão, (TT1) foi inaugurado em 1973 (R1) e [o estádio] (TT2) sofreu duas reformas: em 2002 e em 2012. (R2) [o estádio] (TT3) Tem capacidade para 64.846 torcedores. [...]. (R3)</p>	<pre> graph LR T1 --> R1 T2 = T1 --> R2 T3 = T1 --> R3 </pre>
Derivada	<p>Durante grandes eventos esportivos (T1) a exploração sexual de crianças e adolescentes pode aumentar. (R1) (HT) Não permita (T2) que isso aconteça. (R2) Entre (T3) em campo para reprimir essa prática. (R3) Vista (T4) a camisa contra a exploração sexual de crianças e adolescentes. (R4) Não desvie (T5) o olhar! (R5) Denuncie. (T6) [] (R6) Disque (T7) 100. (R7)</p>	<pre> graph LR T1 --> R1 T2 --> R1 T3 --> R1 T4 --> R1 T5 --> R1 T6 --> R1 T7 --> R1 </pre>

Fonte: Elaborado pela autora.

Entender a progressão temática de um texto é compreender a sua forma de desenvolvimento, ou seja, perceber as relações entre as várias partes do texto e entre os elementos que constroem a coesão. Esse conhecimento parece poder ajudar tanto nas atividades de leitura como de produção, revisão e tradução. Pagano (2005) chama a atenção para a importância desses aspectos textuais no contexto da tradução em análises de retextualizações, tendo em vista que a organização temática abrange a estruturação do texto como um todo, e ressalta especialmente quatro das principais funções do Tema:

sinalizar a manutenção ou progressão do mesmo assunto [...]; especificar ou mudar o contexto de interpretação da oração que se segue [...]; sinalizar a conclusão ou o início de uma determinada parte do texto e sinalizar o que o escritor considera um ponto de partida relevante (PAGANO, 2005, p. 259-260).

Concluindo esta subseção, devo ressaltar a importância do conhecimento sobre os aspectos relativos à metafunção textual como viabilizadora da organização do evento comunicativo e a sua imbricada relação com as metafunções ideacional e interpessoal na construção dos significados (EGGINS, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Dessa forma, entendo que esse estudo sobre os recursos relativos aos sistemas de coesão não estrutural e de coesão estrutural (o sistema de tema) deve contribuir na compreensão dos significados realizados nos textos e das escolhas que o tradutor precisa fazer nas atividades de produção textual, o que poderá elevar os seus níveis de conscientização para lidar com a tarefa tradutória. A próxima seção trata de estudos sobre a atividade tradutória e pesquisas realizadas na interface LSF e tradução.

2.2 ESTUDOS DA TRADUÇÃO

A atividade tradutória tem uma longa história, mas os estudos tradutórios são recentes, pois somente nas últimas décadas as pesquisas sobre essa atividade têm sido implementadas. A seguir, apresento um breve histórico dos Estudos da Tradução.

2.2.1 Um breve histórico

Os estudos sobre a atividade tradutória desenvolvidos a partir dos anos 1950 foram classificados como estudos linguísticos, funcionalistas e descritivos (BAKER, 1992; CATFORD, 1965; HOUSE, 1977/2015; LEFEVERE, 1992; MOUNIN, 1963; NIDA, 1989; REISS; VERMEER, 2000, 1996; entre outros). Esses estudos propõem caminhos diferentes para a realização da tarefa tradutória e da avaliação da tradução, sugerindo procedimentos de tradução e diferentes abordagens dos textos fonte e alvo (MUNDAY, 2008). No entanto, eles não são necessariamente excludentes; embora diferentes em alguns pontos, até mesmo se complementam em alguns aspectos (BAKER, 1992).

2.2.1.1 Estudos Linguísticos

Sobre os Estudos Linguísticos da Tradução, apresento a seguir alguns teóricos que se destacaram ao investigar a atividade tradutória, objetivando situá-la nessa perspectiva. Considerando os problemas teóricos da tradução, Mounin (1963) busca esclarecer problemas relacionados à legitimidade/ilegitimidade e à possibilidade/impossibilidade da operação de

traduzir e situar a tradução na área da Linguística, argumentando que a tradução é antes de tudo uma operação linguística. Catford (1965) reconhece a complexidade da tarefa tradutória ao descrever os processos de tradução e discutir os requisitos de um modelo pelo qual a tradução pudesse ser realizada por máquinas, baseando-se em equivalência com a probabilidade de aproximação entre os significados dos textos fonte e alvo. Este autor afirma que, para que máquinas possam produzir traduções, o desafio é estabelecer instruções quanto aos aspectos sintáticos, semânticos, pragmáticos e estilísticos do texto a ser traduzido. Ele distingue equivalência textual de correspondência formal: a primeira é definida situacionalmente e a segunda trata da equivalência de estruturas. Munday (2008) observa que a Teoria Linguística de Tradução de Catford tem como base o modelo linguístico firthiano e hallidayano, pois concebe a língua como uma forma de comunicação que opera funcionalmente no contexto e em diferentes estratos (semântico, lexicogramatical, fonológico-grafológico) e hierarquias (oração, grupo-frase, palavra e morfema).

Nessa mesma perspectiva, Vinay e Darbelnet (1989) situam a tradução no âmbito da Linguística e a concebem como uma disciplina exata que possui técnicas e estratégias específicas e, assim, minimizam a questão da tradução como operação artística. Sobre a questão de equivalência, estes autores afirmam que a escolha não é entre literal ou não literal, mas entre tradução exata ou inexata. Eles foram os primeiros pesquisadores a tentar descrever alguns procedimentos de tradução, classificando-os em dois grupos denominados traduções diretas (empréstimo, decalque e tradução literal) e traduções oblíquas (transposição, modulação, equivalência e adaptação) (MUNDAY, 2008). Esse estudo sobre procedimentos de tradução de 1958 fomentou o desenvolvimento de várias estratégias de tradução usadas atualmente.

Nida (1989) avança um pouco mais na questão da equivalência, ao conceber a tradução como uma operação complexa que requer a construção de uma “equivalência dinâmica” (p. 96), ou seja, deve apresentar-se o mais natural e o mais próximo possível do que representa o texto fonte na sua cultura, em termos de significado e estilo. Com a perspectiva de equivalência dinâmica, ele rompe com a tradução literal da bíblia³², mesmo aceitando que é difícil prever o efeito do texto traduzido na cultura alvo. Sua proposta se alinha à visão de tradução conforme Halliday (2001) em relação à equivalência e à função comunicativa que o texto traduzido deve desempenhar na cultura alvo.

³² Eugene A. Nida foi um dos mais influentes tradutores da Bíblia.

2.2.1.2 Estudos funcionalistas

Dentre os estudos funcionalistas da tradução, distinguem-se dois grupos. O primeiro é formado pelos teóricos que propõem a teoria do Escopo (REISS, 2000; REISS; VERMEER, 1996; entre outros) e o segundo é formado por teóricos que se alinham às perspectivas funcionalistas da língua (HATIM; MASON, 1990; HOUSE, 2015, 1997; entre outros).

Na teoria do Escopo, o propósito (*scopos*) é o aspecto mais importante da tradução. Para cumprir a sua função no contexto ao qual se destina, o texto traduzido pode ser submetido a adequações que atendam às expectativas do público alvo, considerando que a tradução é dirigida a esse público. O objetivo da tradução e o modo de realização serão definidos/acordados entre o tradutor e o cliente; assim, o tradutor terá uma especificação precisa para o cumprimento adequado da sua tarefa. Portanto, nessa teoria, não se busca a equivalência entre texto fonte e alvo, mas uma adequação à nova função do texto na cultura alvo e, dessa forma, os textos fonte e alvo poderão divergir consideravelmente (REISS, 2000). Devido ao papel crucial do ‘propósito’ da tradução, uma consequência dessa teoria é um novo *status* para o texto fonte, uma vez que este é orientado para a cultura fonte, enquanto o texto alvo é orientado para a cultura alvo, sendo essa cultura que define a sua adequação. Então, o tradutor poderá escolher diferentes estratégias como: ser fiel ao texto fonte, acrescentar ou omitir informações, dentre outras, desde que atenda às condições culturais e às necessidades do cliente e do público alvo (REISS, 2000; REISS; VERMEER, 1996).

A perspectiva funcionalista de tradução proposta por House (2015, 2001)³³ alinha-se aos pressupostos teóricos da LSF, principalmente, por considerar a inter-relação texto e contexto (situacional e cultural), que influencia os textos (fonte e alvo). Esse alinhamento decorre também pelo fato de ser uma perspectiva que recorre às ideias da escola de Praga, à teoria dos atos de fala e à pragmática (HOUSE, 2015). Como a tradução depende da situação e do propósito comunicativo, retira-se o foco das questões relativas à tradução literal-livre. A autora concebe a tradução como um texto que tem uma natureza distinta, por ser o texto alvo, simultaneamente, ligado ao texto fonte e as pressuposições e condições do novo contexto. Portanto, a tradução é concebida como uma recontextualização de um texto fonte por um texto semântica e pragmaticamente equivalente em outra língua. Assim, um dos princípios básicos subjacentes ao seu modelo é a equivalência, concebida de forma relativa (não absoluta) por surgir a partir do contexto de situação (HOUSE, 2015, 2001; entre outros). Trata-se de

³³A linguista Juliane House propôs o seu modelo funcionalista de avaliação qualitativa da tradução em 1977, o qual foi testado empiricamente em vários estudos até 1981 (HOUSE, 2015).

uma equivalência funcional e pragmática, partindo da ideia básica de que o texto e seu contexto de situação não devem ser vistos como entidades separadas (HALLIDAY, 1989).

A autora distingue dois tipos de tradução: tradução manifesta (*overt translation*) e tradução velada (*covert translation*). A primeira mantém uma estreita relação com a cultura de origem e o interesse do público alvo pelo conteúdo expresso no texto, como acontece com os textos históricos e literários que são apreciados na cultura alvo como algo inscrito em tempo e espaços específicos. A tradução velada é adaptada à cultura alvo de tal forma que a sua condição de tradução pode ser ofuscada, passando a ser concebida como original, pois o texto traduzido identifica-se e aproxima-se do público alvo, assumindo a mesma função do texto-fonte (HOUSE, 2015).

Foram também desenvolvidos outros estudos relevantes nessa perspectiva, como Baker (1992) e Hatim e Mason (1997, 1990). Baker (1992) faz uso de conceitos da LSF hallidayana e de outras teorias para discutir questões de equivalência em tradução, abordando vários aspectos do texto (palavra, oração, estrutura temática e outros) e apresentando estratégias de tradução e exemplos de aplicações em vários textos. Hatim e Mason (1997, 1990) incorporam em seu modelo de análise de textos em relação de tradução as noções de gênero/registo e metafunções (ideacional, interpessoal e textual), segundo a LSF hallidayana, além de uma análise pragmática no nível do discurso, tendo em vista que a língua e os textos são permeados por mensagens socioculturais e relações de poder.

2.2.1.3 Estudos descritivos

Nos estudos descritivos, destacam-se alguns trabalhos, como Lefevere (1992) e Toury (1995), que criticam a noção de equivalência adotada por outras abordagens, trazendo um enfoque teórico inovador, ao evitarem a postura normativa (prescrição de regras) e buscarem analisar o comportamento tradutório, focando nas razões para determinadas escolhas tradutórias em detrimento de outras e na solução de problemas tradutórios.

Lefevere (1992) concebe a tradução de textos literários como ‘reescritura’ e aborda os fatores que influenciam a produção dessas traduções em certos períodos ou culturas. Para este autor, a tradução literária está sujeita à manipulação por meio da patronagem ou poder (instituições, pessoas, classes sociais, mídia e outros), enfatizando o duplo papel da reescritura, que pode ser tanto inovadora e subversiva, como repressiva e conservadora. Um exemplo do segundo papel é a manipulação ideológica da literatura de Jorge Amado traduzida na Polônia na época da ditadura stalinista, quando somente havia espaço para a literatura

comprometida com o realismo socialista. Assim, Jorge Amado foi visto como um autor simpaticamente do Comunismo (JEZDZIKOWSKI, 2009).

Toury (1995) apresenta a sua proposta de análise de traduções, introduzindo o conceito de ‘normas’, as quais se referem às limitações que geram instruções sobre o que é adequado ou inadequado para atender determinadas situações/demandas. As ‘normas’ não significam regras (não são obrigatórias) nem idiossincrasias (não são totalmente subjetivas), mas são regularidades observadas no processo tradutório que se encontram na parte central de um contínuo, em cujas extremidades estão as regras e as idiossincrasias. Então, as ‘normas’ passaram a ser o objeto de análise do processo tradutório, tendo em vista que a tradução, por ser realizada em contextos diferentes, é influenciada pelo/a cliente, público receptor, cultura alvo e por outros aspectos como a subjetividade do tradutor.

Desta forma, a abordagem descritiva é orientada diretamente para o texto alvo, o qual é avaliado, predominantemente, em termos das suas formas e funções dentro do sistema da cultura alvo, não havendo prescrição de regras nem indicação de erros, pois a ideia é descrever as características dos textos traduzidos, explicando a sua adequação a determinados contextos culturais (TOURY, 1995). Portanto, essa perspectiva de tradução abre caminhos para possibilidades de reflexões diversas sobre questões mais amplas como as ideologias relacionadas às traduções. No entanto, a desconstrução de alguns conceitos tradicionais como o de equivalência não significa que o tradutor tenha total liberdade ao reconstruir o texto fonte no texto alvo, pois os significados são construídos em determinadas épocas e para comunidades específicas.

Os estudos da tradução em interface com a LSF, por serem descritivos e não prescritivos, estão em consonância com esta perspectiva de tradução, pois também visam à função do texto alvo no novo contexto (cultural e situacional), sem desconsiderar a relação do texto traduzido com o texto fonte. Assim, o texto alvo é visto como um ‘texto guiado’ (HALLIDAY, 1992), conforme discussão na Subseção 2.2.2.

2.2.1.4 Problemas tradutórios e estratégias de tradução

A partir desses estudos, alguns pesquisadores (BAKER, 1993, 1992; CHESTERMAN, 1997; entre outros) buscaram esclarecer problemas tradutórios e propor estratégias de tradução, tendo sido algumas delas desenvolvidas a partir dos procedimentos de tradução propostos por Vinay e Dalbarnet. Neste sentido, destaco as pesquisas de Mona Baker: Baker (1992) e Baker (1993) sobre estratégias e universais de tradução, respectivamente.

Baker (1992) apresenta oito estratégias de tradução, tendo em vista a solução de problemas de não equivalência (decorrentes de fatores linguísticos ou extralinguísticos), e a sua aplicação em textos produzidos por tradutores profissionais. A escolha da estratégia está relacionada ao problema a ser solucionado. Então, quando o tradutor não encontrar um equivalente na língua alvo para uma determinada palavra ou expressão, terá como opção a tradução por:

- a) uma palavra que tenha um sentido mais geral e que irá compensar a falta de especificidade em relação à palavra na língua fonte;
- b) uma palavra mais neutra ou menos expressiva em relação à da língua fonte para evitar conflitos na compreensão;
- c) substituição de palavra ou expressão cultural específica da língua fonte por outra da língua alvo, mesmo que esta não tenha o mesmo significado proposicional daquela, mas que provavelmente terá o mesmo impacto para o leitor da tradução e tornará o texto alvo mais natural e compreensível para o leitor;
- d) empréstimo ou empréstimo + explicação para palavras ou expressões específicas da língua fonte ou conceitos recentes;
- e) paráfrase, utilizando palavras relacionadas, quando uma palavra do texto fonte é lexicalizada na língua alvo, mas de forma diferente;
- f) paráfrase, utilizando palavras não relacionadas, quando a palavra do texto fonte não é lexicalizada na língua alvo ou quando for semanticamente complexa;
- g) omissão, quando o significado de uma determinada palavra ou expressão não é importante para o entendimento da tradução, evitando-se explicações longas que podem ocasionar problemas na fluidez e compreensão do texto;
- h) ilustração, quando a palavra correspondente na língua alvo não é abrangente o suficiente para cobrir os aspectos do item na língua fonte e este refere-se a uma entidade física que pode ser ilustrada, evitando-se explicações demasiadamente longas.

Como precursora das pesquisas em tradução com *corpora*, Baker (1993; entre outras) trata de características típicas dos textos traduzidos, não resultantes da interferência dos sistemas linguísticos envolvidos no processo de tradução, as quais ela denominou de ‘universais’ da tradução. São essas as características:

- a) simplificação - uso de uma linguagem mais simples na tradução para facilitar a compreensão do leitor, por exemplo: quebra de sentenças mais longas do texto fonte no texto alvo e mudança na pontuação;
- b) explicitação - explicação ou adição de informações detalhadas no texto traduzido sobre conceitos ou referências culturais;
- c) normalização - adaptação do texto fonte a padrões e práticas típicas da língua alvo, por exemplo: substituição de palavras menos usuais por outras mais gerais, modificação do estilo, presença de frases mais longas e elaboradas, bem como elementos redundantes;
- d) estabilização/nivelamento - ocorrência de um mesmo padrão textual nos textos traduzidos, localizando-se dentro de um contínuo, o que não é visto em textos não traduzidos. Essa característica é a menos estudada, talvez por requerer a comparação entre vários *corpora* de textos traduzidos e entre vários *corpora* de textos fontes.

2.2.2 Estudos da Tradução e LSF: tradução como retextualização

A tradução é uma atividade de natureza multilíngue e multidisciplinar que faz interface com uma vasta amplitude de conhecimentos; assim, as pesquisas relativas à tradução são desenvolvidas sob diversos ângulos (MUNDAY, 2008). Estudos recentes apontam a complexidade dessa atividade, que exige diversas habilidades do tradutor, pois, além de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, requer habilidades de leitura, de produção textual e outras habilidades que podem ser desenvolvidas através do estudo de estratégias de tradução e de prática (MUNDAY, 2008; PAGANO, 2015; entre outros). Sobre essa complexidade, Pagano (2015) observa que a tarefa tradutória envolve os aspectos da produção e da recepção de textos, chamando a atenção para a possibilidade de realização de diferentes traduções a partir de um mesmo texto fonte, tendo em vista objetivos distintos, público-alvo, função que o texto traduzido deve desempenhar para atender a demanda mercadológica ou outros aspectos que influenciam as decisões na recriação de um texto. Portanto, a tradução é uma tarefa que exige bastante reflexão por parte do tradutor por este ter que tomar decisões que atendam determinados objetivos, constituindo-se em uma atividade que requer diversos conhecimentos e habilidades, e conseqüentemente, qualificação e constante aprimoramento.

Esta pesquisa, que faz interface entre os Estudos da Tradução e a LSF, considera que a interdisciplinaridade dos Estudos da Tradução possibilita que diferentes disciplinas

possam ajudar a esclarecer aspectos da tradução como um todo (MAGALHÃES; ALVES, 2006; MUNDAY, 2008; VASCONCELLOS, 1997; entre outros). A escolha desta interface justifica-se pela consistência teórica entre os modelos escolhidos para a análise e descrição dos textos quanto às questões relativas a sua organização e para o ensino da tradução, fazendo uso da LSF – uma teoria linguística descritivista, que aborda o texto na sua relação com o contexto de situação –, e da abordagem pedagógica baseada em gênero/registo tal como proposta pela LSF. Além disso, esta interface está em consonância com a agenda de pesquisa dos Estudos da Tradução atualmente, que é descritivista e não mais prescritivista. Portanto, a pesquisa segue orientações de pesquisadores cujos trabalhos se baseiam em uma perspectiva descritiva e linguístico-funcionalista da tradução (HALLIDAY, 1992; HOUSE, 2015, 2001; MATTHIESSEN, 2001; MUNDAY, 2008; PAGANO, 2012, 2005; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; VASCONCELLOS, 2009, 1997; entre outros).

Conforme Halliday (1992), há espaço para uma abordagem linguística da tradução na perspectiva da LSF por ser esta uma teoria baseada em potencialidade ou em “uma explicitação do que é possível” (p. 15)³⁴, uma noção especialmente importante para a atividade tradutória por envolver: “(i) o que é possível e, (ii) dentre as escolhas possíveis, aquilo que é mais ou menos provável, [sendo que] a noção de escolha tem suas próprias implicações adicionais”³⁵ (p. 16). Essas implicações referem-se ao fato de que “[o] que é diferente na atividade tradutória é que ela não é apenas criação de significados; ela é uma criação de significados guiada”³⁶ (p. 15, grifo do autor) pelas escolhas feitas pelo autor do texto fonte. Portanto, a tradução é vista como uma retextualização, ou seja, uma reconstrução de significados construídos no texto fonte por meio de novas escolhas em outro sistema linguístico, tendo em vista o papel que o texto alvo deve desempenhar no novo contexto social e na cultura-alvo. Assim, o texto alvo realiza, na cultura-alvo, os significados realizados no texto fonte, servindo como um instrumento para a construção do diálogo entre essas culturas. Portanto, o texto alvo é concebido como uma retextualização.

Este autor explica que a LSF incorpora uma semântica funcional em que os padrões de forma (lexicogramática) são relevantes apenas em função da construção de significados. Sobre a noção de equivalência semântica, ele afirma que:

³⁴ [...] a statement of what is possible.

³⁵ [...] (i) what is possible, and (ii) within what is possible, what is more and less likely [...] the notion of choice has its own further implications.

³⁶ [...] What is distinct about translation is that it is not just creation of meaning; it is guided creation of meaning.

[...]‘equivalência semântica’ entre línguas e entre textos [...] nunca pode ser absoluta, [podendo existir apenas] em relação à função de um determinado item em um determinado contexto. Se significado é função em contexto [...], então equivalência de significado é equivalência de função em contexto³⁷ (HALLIDAY, 1992, p. 16).

Assim, a relação texto-contexto é muito relevante para a atividade tradutória, pois as decisões tomadas pelo tradutor devem levar em conta o contexto, o que é determinante para a equivalência funcional. Então, a linguística não pode oferecer uma teoria de equivalência em tradução, mas pode oferecer uma teoria de contexto que contribuirá na construção dos diferentes tipos de significados (ideacionais, interpessoais e textuais). Essa perspectiva multifuncional de análise é muito importante por ser bastante abrangente, permitindo demonstrar que, em algumas traduções, o ‘campo do discurso’ é reconstruído plenamente, mas o mesmo não acontece com ‘as relações’ e o ‘modo’. Portanto, na atividade tradutória, é importante atentar para as três metafunções da língua e para os contextos de situação envolvidos. No entanto, por limitação de tempo, a intervenção pedagógica aplicada nesta pesquisa abordou apenas a metafunção textual.

Vasconcellos (2009) explica que – ao partir de um texto existente (o texto fonte), inacessível a um determinado grupo de possíveis leitores, e reconstruí-lo em um novo código linguístico para atender a esse novo público –, o tradutor desempenha o papel de leitor e de reescritor, sendo, portanto, a retextualização um texto autoral. Essa autora lembra que, por ser a LSF uma teoria de orientação paradigmática, faz distinção entre o potencial e o real ou o que o usuário realmente escolhe no seu texto, sendo esta distinção um dos pontos fortes da LSF por “permitir a análise de textos como possíveis *textualizações* e de textos traduzidos como possíveis *retextualizações* em oposição ao potencial de construção de significados da gramática” (p. 361, grifos da autora), que oferece um leque de opções que poderiam ter sido escolhidas.

Neste mesmo sentido, Matthiessen (2001) defende que a tradução “é um ato criativo de reconstrução dos significados do texto fonte como significados no ‘texto alvo’”³⁸ (p. 64), tendo como fundamento básico o fato de que “todo ato tradutório é multiplamente contextualizado”³⁹ (p. 74), sendo um dos papéis do tradutor identificar os contextos envolvidos. Vale lembrar que os contextos a que o autor se refere não são somente os sociais (o de cultura e o de situação), mas também os contextos internos à língua quanto a suas dimensões organizacionais: estratificação (contextos de cultura-

³⁷[...] “semantic equivalence” between languages, and between texts [...] can never be absolute [...] with respect to the function of the given item within some context or other. If meaning is function in context [...] then equivalence of meaning is equivalence of function in context.

³⁸[...] it is a creative act of reconstruing the meanings of the original as meanings in the "target".

³⁹[...] any act of translation is multiply contextualized”.

situação, semântica, lexicogramática) instanciação (sistema, gênero/registo, texto) e metafunções (ideacional, interpessoal, textual). O autor discute também o conceito de ‘agnação’ (*agnation*), relacionado ao que ele chama de ‘*shadow texts*’, que são os textos que reconstroem o texto fonte na cultura-alvo, ou seja, textos possíveis dentro do potencial da língua alvo. Portanto, as ‘traduções reais’ são “as várias traduções possíveis definidas pelo potencial sistêmico da língua alvo”⁴⁰ (p. 83).

Concluindo esta subseção, é importante lembrar as observações de Vasconcellos e Pagano (2005) de que, ao tomar consciência do fato de que a tradução de um texto fonte é apenas uma entre as possíveis retextualizações desse texto, o tradutor em formação poderá “enxergar a tradução como uma *atividade de construção de significados*, acontecendo em uma configuração situacional diferente daquela da textualização inicial” (p.198, grifos das autoras). Dessa forma, o tradutor poderá tomar decisões mais conscientes ao enfrentar restrições que se apresentam na tradução interlinguística. Tais restrições poderão levar a alteração da configuração Tema-Rema ou a ‘desvio’ de sintaxe conforme veremos em Vasconcellos (1997), na Subseção 2.2.4. Nesta perspectiva, as autoras apresentam algumas orientações tendo em vista a sensibilização do tradutor em formação como:

- a) considerar o texto como um fenômeno social, que, como tal, é determinado por outros fenômenos também sociais (contexto de situação);
- b) considerar o texto (traduzido ou não) como uma unidade *semântica*, que se realiza em orações;
- c) ir além da noção de *conteúdo* ao pensar a língua e tradução, de tal forma a modelar textos (traduzidos ou não) como configurações de significados multifuncionais, e não simples transportadores de *conteúdo*;
- d) como consequência, substituir a noção de *conteúdo* estável e imutável, pela noção de *significado*, um conceito que permite o reconhecimento da estratificação interna (estrato lexicogramatical, estrato fonológico e estrato semântico) do sistema linguístico;
- e) entender, tanto no processo de textualização como no de retextualização (tradução), a noção de *realização* de padrões semânticos, através das [sic] quais o significado é criado na linguagem;
- f) entender e explorar o conceito de *escolha*, em associação com o sentido da responsabilidade textual e social do tradutor, cujas seleções, a partir do eixo paradigmático, terão consequências para a determinação dos significados construídos no contexto de situação de chegada;
- g) e, finalmente, entender a tradução como uma operação *textual* entre línguas, contextos e culturas (grifos das autoras) (VASCONCELLOS; PAGANO, 2005, p. 199).

Portanto, na atividade tradutória, devemos atentar para os ambientes sociais em que estão inseridos os textos (fonte e alvo), sem nos esquecermos de que a tradução é um texto guiado (HALLIDAY, 1992), havendo uma estreita relação entre os textos fonte e alvo e

⁴⁰[...] possible alternative translations defined by the systemic potential of the target language.

as pressuposições e condições impostas pela cultura-alvo (HOUSE, 2015, 2001). O tradutor em formação precisa perceber e compreender as implicações que as diferentes escolhas trazem para o texto traduzido. Assim, espera-se que a partir dessas reflexões possam produzir seus textos assumindo a “responsabilidade textual e social” (VASCONCELLOS; PAGANO, 2005, p. 199) deles esperada.

2.2.3 O desenvolvimento da competência tradutória

Conforme dito anteriormente, esta pesquisa visa desenvolver a subcompetência bilíngue de tradutores em formação sobre aspectos da tessitura textual por meio de um diálogo interdisciplinar entre a LSF e os Estudos da Tradução, sendo a pesquisa aplicada em uma intervenção pedagógica por meio da abordagem pedagógica baseada em gênero/registo da Escola de Sydney (Subseção 3.8). Portanto, faz-se necessário discorrer sobre estudos que abordem o desenvolvimento da competência tradutória⁴¹ (doravante CT). A seguir, apresento algumas considerações de estudos sobre o processo e o produto tradutórios, especialmente os de pesquisadores do grupo PACTE⁴², da Universidade Autônoma de Barcelona, e do LETRA (Laboratório Experimental de Tradução) do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Hurtado Albir e Alves (2009) apresentam uma visão geral dos estudos sobre o processo tradutório e relatam que somente a partir do final dos anos 90, com o desenvolvimento da tecnologia, os estudos sobre a aquisição da CT tiveram seus dados validados empiricamente, graças aos diversos recursos como rastreadores oculares e *softwares* para a coleta de dados, que passaram a complementar os protocolos verbais, tendo passado a ser, dessa forma, elevadas as possibilidades de compreensão do processo tradutório. Conforme o PACTE (2003), a tradução é uma atividade comunicativa que visa atingir determinados objetivos, envolvendo tomada de decisões e solução de problemas e que, portanto, requer conhecimento especializado. Para Hurtado Albir⁴³ (2005, p. 19), esse conhecimento ou “competência tradutória é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores”. Considerando alguns modelos e estudos empíricos sobre a competência tradutória, a autora assevera:

⁴¹Esse termo começou a ser utilizado a partir do final dos anos 80 (HURTADO ALBIR, 2005).

⁴²O PACTE (*Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation*) é um grupo de pesquisa que investiga a aquisição da competência em tradução. Foi fundado em 1997 por tradutores e professores que trabalham com a formação de tradutores na Universidade Autônoma de Barcelona.

⁴³Pesquisadora líder do grupo PACTE.

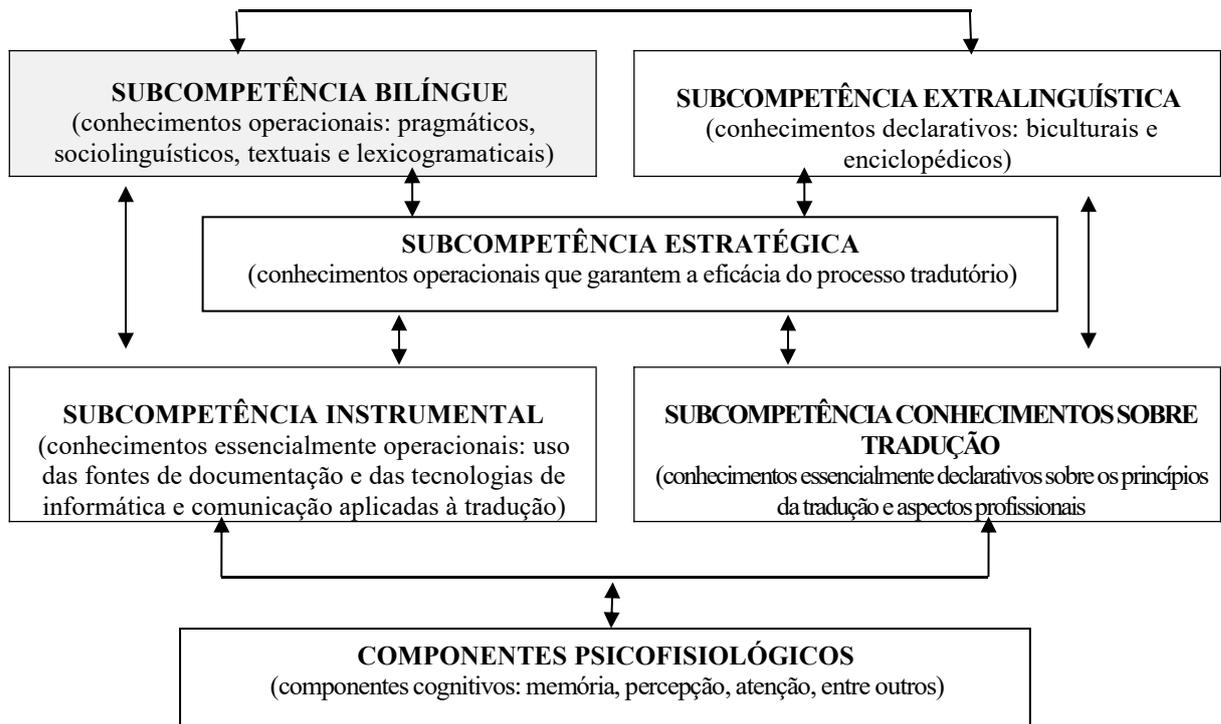
1) que a competência tradutória é diferente da competência bilíngue; 2) que é composta por diversos componentes (linguísticos e extralinguísticos etc.); 3) que esses componentes são de diversos níveis (conhecimentos, habilidades, conhecimentos epistêmicos, operacionais etc.); 4) que, dentre esses componentes, as estratégias têm grande importância (HURTADO ALBIR, 2005, p. 27).

Tendo em vista que a atividade tradutória é composta por “atividade textual, comunicativa e cognitiva” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 27), esta autora destaca a importância de se considerar as questões sobre coerência, coesão e gênero textuais em ambas as línguas, as relações contextuais e os processos mentais que estão envolvidos nesta atividade. Portanto, o desenvolvimento desse conhecimento especializado é essencial para o tradutor desenvolver a sua atividade profissional de forma adequada.

Sobre as noções de *competência*, *conhecimento especializado* e *aquisição de conhecimentos* (grifos meus), Hurtado Albir (2005) explica que uma determinada competência inclui conhecimentos e habilidades para o uso, sendo subdividida em subcompetências e ressalta que a CT é constituída de cinco subcompetências (bilíngue, extralinguística, estratégica, instrumental e de conhecimentos sobre tradução) além de componentes psicofisiológicos que interagem na realização do processo de tradução, conforme o modelo PACTE (2003). O conhecimento especializado consiste de conhecimento declarativo (saber o quê), conhecimento operacional/procedimental (saber como) e conhecimento explicativo (saber por quê), sendo essa distinção relevante para o estudo da CT, tendo em vista que essa competência “pressupõe uma especialização por parte do indivíduo” (p. 21). Já a aquisição de qualquer conhecimento pressupõe um processo de aprendizagem em diferentes fases, de novato a experto, sendo a aquisição de um conhecimento especializado “um processo de automatização gradual” (p. 22). Em consonância com esta autora, Munday (2009) afirma que os diversos modelos relativos ao desenvolvimento da competência tradutória (ALVES; GONÇALVES, 2007; PACTE, 2003; entre outros) abordam-na como “uma habilidade adquirida que passa por diversas fases no processo de aquisição, evoluindo de um conhecimento novato a experto”⁴⁴ (p. 234-235). A seguir, a Figura 2 ilustra o modelo de desenvolvimento da CT conforme o PACTE (2003).

⁴⁴[...] an acquired skill and that there are several phases in the acquisition process, evolving from novice to expert knowledge.

Figura 2 – Modelo holístico PACTE de competência tradutória



Fonte: Adaptada de Hurtado Albir (2005, p. 28).

Conforme ilustrado acima, a CT é constituída pelas subcompetências bilíngue, extralinguística, estratégica, instrumental e de conhecimentos sobre a tradução, e ainda pelos componentes psicofisiológicos, como: memória, percepção, atenção, entre outros. Hurtado Albir (2005, p. 29) enfatiza que “todas essas subcompetências funcionam de maneira integrada para formar a competência tradutória e interagem entre si em todo ato de traduzir”. No entanto, conforme dito anteriormente, dentre essas subcompetências, a intervenção pedagógica conduzida nesta pesquisa visou o desenvolvimento da subcompetência bilíngue, que é constituída de conhecimentos operacionais, nas línguas fonte e alvo, dos tipos pragmático, sociolinguístico, textual e lexicogramatical. O estudo focou especialmente nos conhecimentos operacionais relativos à tessitura textual. Portanto, mesmo compreendendo que as atividades pedagógicas propostas na intervenção possam ter ativado as demais subcompetências e componentes psicofisiológicos de alguma forma, elas não foram objeto de investigação ou controle por questões de delimitação de tempo para a condução do estudo na intervenção, ou seja, elas tiveram que ficar fora do escopo da pesquisa.

Dessa forma, levando em conta a subcompetência bilíngue, a intervenção pedagógica associou a teoria sobre a tessitura textual à prática por meio da abordagem pedagógica sistêmico-funcionalista da Escola de Sydney, tendo realizado análises e traduções de textos, partindo das noções de contexto, gênero/registo, processos sociosemióticos e

sistemas de coesão estrutural e não estrutural. Dessa forma, este estudo teve o intento de desenvolver a subcompetência bilíngue, tendo em vista a elevação da capacidade metarreflexiva dos participantes para que possam lidar com a atividade tradutória de forma consciente, por ser a metarreflexão um diferencial no perfil novato-experto (PACTE, 2003).

É importante ressaltar que o conceito de metarreflexão é entendido como um processo de elaboração do pensamento reflexivo sobre as operações que estão sendo realizadas para que o tradutor possa “monitorar de forma mais eficiente seus respectivos processos de tradução” (ALVES, 2005, p. 122). Assim, esse conceito pode ser comparado à definição de metacognição conforme Ribeiro (2003, p. 110) que, para o âmbito das pesquisas em educação, concebe metacognição como:

[...] conhecimento sobre conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle ou autorregulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário – controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas).

Nesse sentido, os pesquisadores do LETRA investigam a CT como um conhecimento experto em tradução, que se desenvolve em um contínuo de um estágio inicial/novato a um estágio experto; não investigam apenas a consolidação da CT (GONÇALVES, 2005; MAGALHÃES; ALVES, 2006). No entanto, novamente por limitação de tempo para a implementação da intervenção pedagógica, a pesquisa limitou-se ao estágio inicial/novato e, neste estágio, focou nos estados inicial e final dos participantes, ou seja, o que se pôde evidenciar em termos de aprimoramento, no final da intervenção comparativamente a seu início, nos textos em relação aos aspectos textuais estudados, o que foi avaliado no produto, por meio de textos traduzidos, e no processo de tradução, por meio das respostas aos questionários de avaliação das atividades pedagógicas e dos comentários nas questões de análise e nas entrevistas orientadas (os procedimentos de análise serão descritos na Subseção 3.6).

É importante lembrar aqui que os modelos psicolinguísticos de processo tradutório (ALVES, 2015; entre outros) apresentam dois blocos em que as unidades de tradução (UT)⁴⁵ são operadas: o bloco automático, que opera uma pequena parcela das UTs de um texto, e o bloco reflexivo, que opera a maioria das UTs. Alves (2015) explica que uma UT traduzida automaticamente nem sempre significa que seja uma tradução de qualidade, pois, nesse bloco, a

⁴⁵Não há consenso entre os teóricos sobre a delimitação de uma UT; no entanto, após a análise da tradução de alguns textos, Alves (2015, p. 38) define uma UT como “um segmento do texto de partida, independente de tamanho e forma específicos, para o qual, em um dado momento, se dirige o foco de atenção do tradutor. Trata-se de um segmento em constante transformação que se modifica segundo as necessidades cognitivas e processuais do tradutor”. Portanto, é uma definição coerente com o que acontece no ato de traduzir.

memória de curto prazo e as automatizações e correspondências são acessadas de forma quase inconscientes. Já no bloco reflexivo, há cinco etapas processuais: apoio externo (conhecimentos procedimentais), apoio interno (conhecimentos prévios), combinações de apoio externo e interno, priorização e omissão de informações (tomada de decisão com base nos aspectos linguísticos e extralinguísticos do texto) e aperfeiçoamento do texto alvo. Então, como se pode perceber, o incentivo à metarreflexão é importante para o desenvolvimento da capacidade do tradutor e, conseqüentemente, do seu perfil profissional.

Esta pesquisa foi motivada/informada por outras que fizeram uso da LSF e dos Estudos da Tradução para investigar o produto e/ou o processo tradutório e que mostraram resultados positivos. No entanto, elas se diferenciam desta por terem focado noutros aspectos ou por não se tratar de pesquisa de intervenção pedagógica relacionada aos aspectos da tessitura textual discutidos no estudo feito, com os participantes, na intervenção pedagógica, conforme veremos na subseção a seguir.

2.2.4 Revisão da literatura relacionada à formação do tradutor

Vasconcellos (1997) realizou uma análise da organização temática num *corpus* constituído por nove retextualizações do conto *Appointment in Samarra*, de Somerset Maugham, as quais foram realizadas por tradutores em formação da Universidade Federal de Santa Catarina. O estudo focou nas atividades realizadas pelos tradutores em formação e nos problemas por eles levantados ao realizá-las, buscando ilustrar questões teóricas discutidas, como: a liberdade do tradutor enquanto autor do texto alvo (retextualização) e as implicações de manter ou não a estrutura temática do texto fonte no texto alvo, entre outras. Como o próprio título ‘*Can the translator play with the system, too?*’ sugere, a análise abordou a estrutura temática de todas as orações dos textos (fonte e alvo) e a organização do único parágrafo do conto. Os resultados mostraram que há uma tendência, por parte desse grupo de tradutores, em manter a estrutura temática do texto fonte no texto alvo, principalmente os Temas marcados. Segundo a autora, o reconhecimento do Tema marcado na hierarquia da oração mostrou-se um conhecimento útil para esses tradutores, contribuindo para a solução de impasses surgidos entre as limitações da gramática da língua alvo e a função comunicativa dos textos fonte e alvo. Para a autora, a importância da noção de marcação na tradução reside no efeito do deslocamento da estrutura, pois sugere diferentes motivações e constrói diferentes significados.

Algumas ocorrências de não preservação da organização temática foram justificadas, considerando fatores como: escolhas do tradutor, conflitos decorrentes das diferenças sistêmicas entre as línguas envolvidas e indiferença ou desconhecimento do tradutor em relação a essa organização⁴⁶. Para a autora, parece haver casos em que o tradutor reconstrói a estrutura temática de forma não consciente; então, ela ressalta a necessidade de conscientização dos tradutores a respeito das questões de textualidade, para que possam refletir melhor sobre as suas escolhas.

Em uma disciplina de tradução, Kim (2010) investigou a metodologia utilizada em atividades de revisão de catorze traduções de um editorial do jornal ‘*The Sydney Morning Herald*’ sobre tecnologia de reprodução humana e problemas éticos. Essas traduções foram realizadas por estudantes de pós-graduação em estudos tradutórios na Coreia. A análise abordou as orações dos textos traduzidos em relação às três metafunções da língua, segundo a LSF, e os resultados mostraram ocorrências de traduções inadequadas relativamente à realização de cada metafunção em vários trechos. Segundo essa autora, os aprendizes não percebem tais inadequações por não terem conhecimento ou consciência de como determinados significados são realizados lexicogramaticalmente.

Noutro estudo (KIM, 2009) realizado na Universidade de Macquarie em Sydney com alunos do curso ‘Prática em Tradução’ (*Translation Practice*) no par linguístico inglês-coreano, a autora fez também uso da visão metafuncional da LSF para discutir problemas tradutórios e dar *feedback* sobre as traduções visto que os alunos prestariam exames requeridos pelo órgão que confere certificação a tradutores e intérpretes na Austrália (*The National Authority of Accreditation for Translators and Interpreters - NAATI*). Nesse curso, o maior desafio era a falta de critérios para a avaliação dos textos traduzidos pelos alunos, uma vez que os critérios utilizados por esse órgão (NAATI) não eram claros. Então, a autora adotou os pressupostos da LSF como parâmetros para avaliar as produções dos tradutores em formação, o que se mostrou viável também como uma forma de dar *feedback*.

Esse estudo mostrou que, a partir desses *feedbacks* e discussão dos textos orientada por critérios elaborados a partir da LSF, os alunos passaram a aplicar esses conhecimentos para a avaliação das suas escolhas tradutórias e, nos exames, apresentaram resultados bastante positivos tanto na análise quantitativa como qualitativa. Em seus depoimentos, alegaram que passaram a se sentir mais confiantes para tomar decisões por

⁴⁶Segundo a autora, esse estudo não teve como objetivo primário questões pedagógicas, embora apresente algumas reflexões sobre esse tema. Na verdade, o estudo visou, por meio da tradução desse texto e dos problemas levantados a partir dessa tarefa realizada pelos alunos, ilustrar problemas teóricos discutidos no curso de tradução da Universidade Federal de Santa Catarina.

saberem explicar o porquê de suas escolhas e controlar a qualidade de suas traduções, demonstrando que esses conhecimentos ajudaram no desenvolvimento de sua capacidade metarreflexiva. Os outros grupos de alunos que não tiveram esses *feedbacks* construtivos não obtiveram o mesmo nível de aprovação. Então, esse estudo aponta uma série de benefícios pedagógicos no uso dos pressupostos da LSF, especificamente as noções contextuais e metafuncionais, como ferramentas para a avaliação da tradução e a orientação das escolhas tradutórias.

Dessa forma, a autora questiona os critérios usados para a avaliação da tradução baseados apenas nas regras gramaticais e no léxico e exclusivamente na variável campo do discurso do contexto de situação, não atentando para as variáveis relações e modo do discurso nem para as relações contextuais e a instanciação do gênero/registro. Para ela, uma tradução deve ser vista como um discurso, ou seja, deverá cumprir a sua função dentro de um determinado contexto.

Portanto, nesses dois estudos (KIM, 2010; 2009), essa autora conclui que se faz necessária instrução baseada na análise da construção simultânea dos três tipos de significados (ideacional, interpessoal e textual), tendo em vista os contextos envolvidos para incentivar os tradutores em formação a pensar crítica e sistematicamente sobre as suas escolhas tradutórias, capacitando-os a articular razões para tais escolhas, pois o fazer tradutório é baseado em conhecimentos linguísticos e extralinguísticos. Neste sentido, ela argumenta que “os tradutores não podem produzir um texto sem considerar os significados na hierarquia da oração, nem produzir um texto coerente sem considerar os significados no âmbito do texto”⁴⁷ (KIM, 2010, p. 86), ou seja, sem considerar o texto como uma instância de dado gênero/registro, o qual deverá cumprir seu papel num determinado contexto.

Entendo a importância de uma abordagem instrucional ampla que possa abarcar os três tipos de significados. No entanto, ratifico que, por limitação de tempo, a intervenção pedagógica relativa à presente pesquisa, a qual os tradutores em formação foram submetidos, limitou-se ao ensino explícito apenas de significados textuais e a sua realização lexicogramatical, o que foi feito via atividades pedagógicas de cunho metarreflexivo, buscando incentivar o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e da metarreflexão dos tradutores de forma a contemplar as três fases do processo tradutório (orientação, redação e revisão).

Alves (2005), ao investigar os parâmetros de desempenho processual de tradutores novatos e experientes, distinguiu três fases no processo tradutório: orientação,

⁴⁷ Translators cannot create a text without working on meaning at the clause level, and cannot produce coherent text without working on meaning at the text level.

redação e revisão tal como propôs Jakobsen (2002). Utilizando o programa *Translog*⁴⁸, estabeleceu como o início da fase de orientação o aparecimento do texto na tela do *Translog user* e o término dessa fase quando o tradutor digita a primeira letra do texto-alvo. Nesse momento, inicia-se a fase de redação, que termina com a digitação do ponto final do texto, o qual, por sua vez, dá início à fase de revisão, que se encerra com a gravação do arquivo *log* do programa. O autor lembra que, ao longo do processo tradutório, muitas dúvidas ou perguntas poderão ser solucionadas via conhecimento prévio do tradutor (conhecimentos linguístico e cultural)⁴⁹, enquanto outras exigem pesquisas em textos paralelos e/ou outras fontes; para tal, o tradutor precisa fazer pausas durante o processo para buscar ajuda externa ou para revisar trechos (revisão em andamento), podendo também voltar à fase de orientação, mas o controle foi feito conforme os tempos mostrados na tela pelo aplicativo ‘*Translog*’. Essa pesquisa mostrou que o gerenciamento do tempo dedicado a cada fase é importante para o resultado final da tradução, sendo o tempo dedicado à fase de orientação importante para a produção de um texto durável⁵⁰. Essa pesquisa mostrou também que o tradutor mais experiente dedica mais tempo à fase de orientação e que a CT aumenta conforme o grau de experiência, sendo, portanto, uma competência passível de ser desenvolvida por meio de ‘prática deliberada’. A noção de ‘prática deliberada’ defendida por Ericsson (2000) tem a ver com o engajamento em atividades formuladas com fins específicos para aumentar os níveis de desempenho do tradutor; portanto, o desempenho experto resulta de uma modificação gradativa de suas habilidades por meio dessas atividades. Segundo esse autor, a ‘prática deliberada’ é um fator determinante para o desenvolvimento de um conhecimento especializado.

Nesta pesquisa, não fiz uso de tecnologia para o monitoramento do processo tradutório dos participantes. Portanto, a distinção entre as três fases desse processo teve o propósito de apenas investigar como as atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de habilidades dos tradutores desenvolvidas na intervenção pedagógica serviriam de incentivo para o trabalho realizado em cada uma delas, tendo em vista a importância do gerenciamento eficiente do tempo dedicado a cada fase (ALVES, 2005).

Braga (2007) investigou o desempenho de cinco tradutores novatos (alunos de um curso de graduação da FALE-UFMG) enquanto cursavam uma disciplina da matriz curricular

⁴⁸ O ‘*Translog*’ é uma ferramenta tecnológica que possibilita a análise dos processos de tradução, de produção textual e de leitura.

⁴⁹ As observações de Alves (2005) a respeito dos conhecimentos linguístico e cultural requeridos no processo tradutório estão em consonância com as subcompetências bilíngue e extralinguística, respectivamente, conforme PACTE (2003).

⁵⁰ A ‘durabilidade textual’ é definida como “a propriedade do texto produzido por um tradutor ao final da fase de redação [em apresentar] características de uma produção mais adequada às especificidades do texto de partida e às necessidades da tarefa de tradução” (ALVES, 2005, p. 121), mesmo que ainda necessite de revisão.

“que visava desenvolver atividades de conscientização sobre aspectos de análise textual e discursiva relevantes para a prática da tradução” (p. 17). Essa disciplina tratou de alguns aspectos textuais, como tipos de texto, coesão e coerência, gêneros, variação linguística, intertextualidade, fatores pragmáticos e outros; com foco na análise textual, não tratando explicitamente da tradução. Para a pesquisa, foram coletados dados de três tarefas realizadas no início, meio e final da disciplina, buscando verificar o perfil dos tradutores, o tempo despendido em cada fase do processo tradutório, as instâncias de metarreflexão e metalinguagem e o impacto da instrução formal no desempenho dos tradutores. Esse estudo focalizou a produção e o produto textuais sob a perspectiva dos complexos de palavras e de orações, abordando especificamente o aspecto lógico da metafunção ideacional, segundo a LSF. O estudo foi motivado pelos resultados de pesquisas anteriores, que, por meio do uso de *softwares*, mostraram que houve ocorrências de longas pausas na tradução de determinados complexos oracionais no momento da execução da tarefa tradutória.

Sobre os resultados da sua pesquisa, a autora informa que: 1) a análise da produção textual demonstrou escassez de metarreflexão e ausência de metalinguagem que permitissem aos participantes “formular os problemas enfrentados” (p. 6) em protocolos verbais via uso dos *softwares* acima mencionados; 2) a análise do ritmo cognitivo demonstrou que “tempo de orientação e revisão não podem ser tomados como critérios necessariamente associados a um determinado tipo de desempenho” (p. 6); e 3) a instrução formal teve impacto na análise textual, pois alguns dos conceitos discutidos foram mencionados nos protocolos verbais dos participantes, embora, ao longo das três coletas, o grupo não tenha apresentado mudanças significativas em seu desempenho. Segundo a autora, esses resultados corroboram o que outras pesquisas já haviam indicado: o desenvolvimento da competência tradutória está relacionado ao período de exposição às tarefas e, nesse caso, foi bastante limitado.

Braga, Martins e Pagano (2006) investigaram a organização temática das traduções de um artigo intitulado ‘*The new prize*’, realizadas por cinco alunos da FALE-UFMG. Essa pesquisa fazia parte de um projeto maior, intitulado ‘*Corpus Discursivo para Análises Linguísticas e Literárias*’ (CORDIALL) e desenvolvido na mesma instituição. Nessa pesquisa, foi feito uso da abordagem sistêmico-funcional dos estudos da tradução com foco no processo e produto tradutórios. Os sujeitos (estudantes de duas disciplinas introdutórias do curso de Bacharelado em Tradução) foram considerados tradutores novatos; desse modo, os textos por eles traduzidos foram analisados tendo em vista o contínuo novato-experto. Os resultados da análise, sob a ótica da LSF, mostraram que as produções do tradutor novato são pouco duráveis (resultados já evidenciados noutras pesquisas), apresentando problemas de ortografia e de textualidade. Além disso, foi visto, ainda, que

os sujeitos efetuam algumas mudanças no conteúdo ideacional-experiencial no texto traduzido por não terem consciência de suas escolhas, o que corrobora os resultados da pesquisa de Kim (2010) (descrita no início desta subseção). Com relação ao tempo dedicado a cada uma das fases da tradução (orientação, redação e revisão), os sujeitos/tradutores em formação apresentaram padrão cognitivo irregular, o que está em consonância com Alves (2005).

Magalhães e Alves (2006) revisitaram os dados de estudos anteriores do LETRA que tratavam da “aquisição de conhecimentos declarativos sobre a linguagem e a reflexão dos sujeitos sobre seus próprios processos de tradução” (p. 71). Nesses estudos, foram feitos uso dos pressupostos teóricos das abordagens sistêmico-funcional e cognitiva dos Estudos da Tradução. Os resultados da análise dos textos traduzidos e dos relatos retrospectivos dos sujeitos/tradutores em formação que haviam participado das pesquisas apontaram efeitos positivos quanto ao desenvolvimento do conhecimento declarativo e da metarreflexão dos referidos tradutores.

Sumarizando, Braga (2007) investigou o desenvolvimento da CT de tradutores em formação, explorando o aspecto lógico da metafunção ideacional e focando no processo e produto textual; Braga, Martins e Pagano (2006) analisaram a organização temática em textos traduzidos por tradutores em formação, investigando apenas o produto; e Magalhães e Alves (2006) revisitaram os dados de estudos anteriores do LETRA baseados na “aquisição de conhecimentos declarativos sobre a linguagem e na reflexão dos sujeitos sobre seus próprios processos de tradução” (p. 71). Os resultados desses estudos corroboram, em alguns aspectos, os resultados de Vasconcellos (1997) e Kim (2010), pois a análise da organização temática de traduções de alunos da FALE-UFMG realizada por Braga, Martins e Pagano (2007) e da construção de significados ideacionais-lógicos por Braga (2007) mostraram que os sujeitos efetuam algumas mudanças nos textos pelo fato de não terem consciência das suas escolhas em relação aos aspectos lexicogramaticais relacionados às mudanças.

Além disso, esses estudos mostraram que as traduções realizadas por tradutores novatos apresentam problemas de textualidade e que esses tradutores apresentam padrão cognitivo irregular, isto é, o tempo dedicado a cada uma das fases da tradução não está em consonância com o que acontece com o tradutor experiente, que dedica mais tempo à fase de orientação e menos tempo à fase de revisão (ALVES, 2015, 2005). Esses pesquisadores sugerem que uma instrução baseada nos pressupostos da LSF poderá favorecer o desenvolvimento de subcompetências requeridas na atividade tradutória, tendo em vista que esse referencial teórico tem se mostrado útil para explicar os processos de textualização e retextualização, proporcionando uma visão abrangente para a compreensão da construção de significados em ambos os textos.

Considerando os estudos supracitados, a presente pesquisa focalizou a “conscientização de base metarreflexiva” (MAGALHÃES; ALVES, 2006, p. 73), por parte dos alunos/participantes a partir do desenvolvimento da sua subcompetência bilíngue quanto aos aspectos da tessitura textual (estrutural e não estrutural) ensinados, por meio do produto e do processo tradutórios. O processo tradutório foi analisado quanto ao desenvolvimento dos níveis de conscientização (metarreflexão) com base nas escolhas realizadas na reconstrução das mensagens nas ordens da oração e do complexo oracional, bem como no texto como um todo. Essa análise foi possibilitada por meio da avaliação da resolução de problemas apresentados nas atividades pedagógicas juntamente com os respectivos questionários de avaliação de atividade e dos comentários tanto nas questões de análise e de tradução de textos no Pré/Pós-teste quanto nas entrevistas inicial e final. O produto (textos traduzidos) foi analisado tendo em vista a noção de tradução como operação textual multilíngue, considerando-se o gênero/registo e as relações contextuais como fatores determinantes para as escolhas na construção dos significados textuais a partir da aprendizagem e da aplicação, ou não, do conhecimento sobre os mecanismos coesivos não estruturais e estruturais (a organização temática) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; HALLIDAY, 1992; MATTHIESSEN, 2001; PAGANO, 2012; entre outros).

A seguir, apresento algumas considerações sobre a abordagem pedagógica sistêmico-funcionalista baseada em gênero/registo da Escola de Sydney. Dessa abordagem, foram utilizadas algumas estratégias para discussão dos conteúdos durante a intervenção pedagógica da presente pesquisa.

2.3 ABORDAGEM PEDAGÓGICA SISTÊMICO FUNCIONALISTA OU ESCOLA DE SYDNEY

Conforme já informado anteriormente, esta pesquisa foi aplicada via intervenção pedagógica mediada por atividades didáticas desenvolvidas a partir de gêneros/registros que circularam no Brasil no período da Copa do Mundo de Futebol em 2014. Na intervenção, foram utilizadas algumas das estratégias da abordagem pedagógica baseada em gêneros/registros da Escola de Sydney, dada a sua orientação sistêmico-funcionalista, a qual leva em conta a função social como um fator determinante para as escolhas em cada texto instanciador de determinado contexto de situação em uma determinada cultura. No entanto, o foco da intervenção não foi discutir a configuração genérica de um determinado tipo de texto, mas trabalhar a subcompetência bilíngue e a metarreflexão de tradutores em formação sobre os aspectos da tessitura textual, identificando/reconhecendo os gêneros/registros instanciados para entender a construção dos

significados textuais (organização temática e recursos de coesão não estrutural), tendo em vista a tessitura/textura desses textos e sua relação com o gênero/registro.

Antes de discorrer sobre essa abordagem didático-pedagógica, apresento algumas considerações sobre os estudos ou as escolas que tratam da pedagogia baseada em gênero/registro e que têm oferecido importantes contribuições para a educação. Neste sentido, Motta-Roth (2008) destaca quatro escolas: Escola Britânica de Inglês para Fins Específicos ou ESP⁵¹ (BHATIA, 1993; SWALES, 1990), Escola Americana da Nova Retórica ou Sócio-Retórica (BAZERMAN, 1988; MILLER, 1984), a Escola Suíça ou o Interacionismo Sócio-Discursivo (BRONCKART, 2006, 1999) e a Escola Sistemico-Funcional de Sydney ou Escola de Sydney (HALLIDAY; HASAN, 1985/1989; MARTIN, 1985/1989; entre outros). Conforme Christie (2011), essas escolas têm alguns pontos em comum: por exemplo, todas afirmam que “um gênero é uma instituição social, por ser usado pelas pessoas num grande número de atividades sociais, visando alcançar importantes objetivos sociais”⁵² (p. 2); entre outros aspectos. No entanto, elas se distinguem em alguns pontos, principalmente quanto à metodologia utilizada para a análise do gênero e quanto ao “nível de detalhamento descritivo considerado desejável para a identificação e o ensino dos gêneros”⁵³.

Entendo que todas essas escolas oferecem contribuições relevantes para o estudo dos gêneros, mas dentre elas, selecionei a abordagem sistemico-funcionalista ou Escola de Sydney, especialmente em sua última versão (MARTIN; ROSE, 2007, 2005; ROSE; MARTIN, 2012), tendo em vista o longo trabalho que esses pesquisadores têm desenvolvido com gêneros como veremos mais adiante. Além disso, trata-se de uma abordagem ampla que envolve as questões relacionadas ao contexto e suas variáveis (campo, relações e modo) e à construção dos significados ideacionais, interpessoais e textuais, defendendo que a gramática possibilita uma análise refinada dos textos instanciadores de um dado gênero/registro, tendo em vista a compreensão de todos esses aspectos. Portanto, partindo desses pressupostos da LSF, essa abordagem proporciona um caminho para uma pedagogia de línguas baseada em gêneros/registros.

É importante também aqui lembrar que há distinções entre as concepções hallidayana e martiniana de gênero e registro e que optei por realizar este trabalho conforme o modelo hallidayano, fazendo uso de gênero/registro como termos intercambiáveis (discussão na Subseção 2.1.1, especialmente a Nota de Rodapé 2). Portanto, cada texto estudado na intervenção pedagógica foi reconhecido como uma instância de um determinado

⁵¹ *English for Specific Purposes*

⁵² [...] a genre is a social institution, for it is used by people in a multitude of social activities in order to achieve important social goals.

⁵³ [...] the degree of descriptive detail that is considered desirable in identifying and teaching genres.

gênero/registo que circula em uma determinada situação social. A seguir, apresento essa abordagem pedagógica e as estratégias dos programas de letramento desenvolvidos na Austrália (Ciclo da Escola de Sydney⁵⁴ e Ler para aprender), que mediarão o ensino dos recursos coesivos que realizam a tessitura textual, com o objetivo de desenvolver a metarreflexão de tradutores em formação, como resultado do desenvolvimento de sua subcompetência bilíngue em relação à esses aspectos.

Do longo envolvimento da LSF com o ensino de línguas, especialmente com os programas de letramento na Austrália, surgiu a abordagem sistêmico-funcionalista ou Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2007, 2005; entre outros). Esses programas sugerem estratégias relevantes para o ensino de línguas, tendo em vista tratar-se de um ensino baseado nas funções sociais da língua (MOTTA-ROTH, 2008). Os autores defendem um ensino mais criativo, no qual possa haver uma variação nos papéis de professor e aluno, incluindo ensino colaborativo, orientação estratégica e produção em grupo e individual. Argumentam que um ensino descritivo e produtivo proporciona oportunidades para os alunos desenvolverem o conhecimento sobre a língua⁵⁵ e aprenderem como usá-la, tendo em vista propósitos novos e independentes, podendo explorar as diferenças entre a língua falada e a escrita e entre as variedades linguísticas que envolvem questões de gêneros/registros e dialetos (CHRISTIE, 2004; HALLIDAY, 1989, 1978). Christie (2004) enfatiza a importância do arcabouço descritivo da LSF em termos das metafunções, por dar conta dessas diferenças, contribuindo para a melhoria da pedagogia de línguas e da educação em geral.

Essa pedagogia parte de gêneros/registros escritos com fins sociais específicos e focaliza as implicações de duas dimensões da LSF no ensino de línguas: a instanciação e a estratificação. Do ponto de vista da instanciação, como dito anteriormente, “cada texto é uma instância do sistema da língua inteira [um exemplar de um gênero/registo], e cada traço ou aspecto da língua que se apresenta num texto é uma instância de uma das opções no sistema linguístico”⁵⁶ (MARTIN; ROSE, 2007, p. 3) (discussão na Subseção 2.1.1). Nesse sentido, esta abordagem pedagógica inspira-se na aprendizagem da língua materna, em que os pais ajudam os seus filhos a aprender a língua a partir da experiência no discurso na interação cotidiana em grupos sociais, ou seja, a partir da instância (texto), não das características do sistema linguístico (que são aprendidas pelo uso). Assim, a aprendizagem da língua materna é guiada pelos pais e pessoas próximas da criança, que as incentivam a reconhecer as

⁵⁴ Teaching/Learning Cycle.

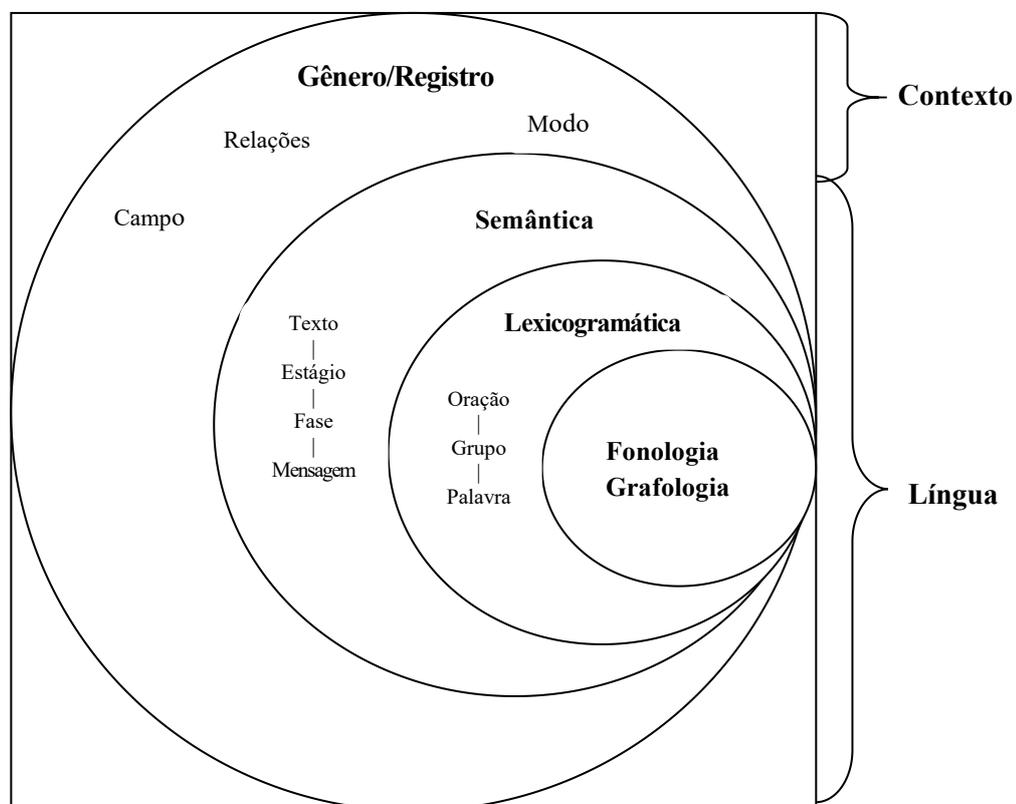
⁵⁵ Esse conhecimento pode levar ao desenvolvimento de metarreflexão.

⁵⁶ [...] each text is an instance of the entire language system, and each language feature in a text is an instance of one of the options in the language system.

características próprias de sua língua em contextos específicos e previsíveis, proporcionando os meios para que elas aprendam gradativamente, reconhecendo e distinguindo os gêneros de sua cultura e aprendendo a usar a língua de forma apropriada para atingir seus objetivos. Portanto, como na aprendizagem da língua materna, esta abordagem parte da língua em uso (do texto/instância), mas reconhece que os alunos precisam aprender os sistemas da língua para construir os gêneros adequadamente conforme as práticas do seu contexto social. Assim, distingue-se do ensino tradicional, cuja base é o ensino somente do sistema do ponto de vista da lexicogramática (vocabulário e estrutura gramatical).

Do ponto de vista da estratificação, um gênero/registo envolve as três variáveis do contexto de situação (campo, relações e modo) e, para compreendê-lo, o aprendiz deve reconhecê-lo através dessas variáveis (MARTIN; ROSE, 2007) (Subseções 2.1.1 e 2.1.2). Como as variáveis contextuais são realizadas pela semântica e esta é realizada pela lexicogramática, faz-se necessário reconhecer os padrões semânticos e lexicogramaticais do gênero/registo. A Figura 3 ilustra essas relações.

Figura 3: Estratos da língua



Fonte: Adaptada de Martin e Rose (2007, p. 2) e Rose (2009, p. 2).

Inicialmente conhecida como Ciclo da Escola de Sydney, a metodologia sistêmico-funcionalista baseada em gênero/registro tinha como foco a produção de texto escrito, sendo as atividades desenvolvidas em três etapas essenciais: Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Individual. Na Desconstrução, os alunos, juntamente com o professor, analisam um texto ou uma instância-modelo do gênero/registro a ser produzido, discutem questões como o contexto de cultura e de situação, os estágios – “segmentos altamente previsíveis [que compõem a estrutura genérica] em cada gênero”⁵⁷ (ROSE, 2006, p. 2) e as características lexicogramaticais de cada estágio. Na Construção Conjunta, o professor e os alunos deverão, conjuntamente, gerar ideias e selecioná-las para a produção de um texto escrito similar ao discutido anteriormente, utilizando recursos didáticos como quadro ou outros para que as ideias possam ser compartilhadas com toda a turma. Trata-se de uma etapa interativa que é mediada tanto pelo professor como pelos alunos e considerada como de grande importância pelos teóricos do Ciclo de Sydney, tendo em vista que representa um elo entre a aprendizagem em ambiente natural e a aprendizagem formal, possibilitando que as dificuldades dos aprendizes venham à tona por meio da interação, o que contribui para o compartilhamento de conhecimentos, dúvidas e soluções de problemas. Na última etapa, a Construção Individual, espera-se que os alunos estejam aptos a assumir o controle da tarefa, que sejam capazes de produzir textos pertencentes ao gênero/registro estudado e refletir criticamente sobre o seu propósito (ROSE; MARTIN, 2012). A Figura 4 ilustra o ciclo de atividades deste modelo.

Figura 4: Ciclo da Escola de Sydney



Fonte: Adaptada de Martin e Rose (2007, p. 8).

⁵⁷ Stage - highly predictable segments in each genre.

Conforme Martin e Rose (2007), nesta metodologia, há atividades que fomentam a reflexão crítica sobre a caracterização do contexto (campo, relações e modo) para que os alunos compreendam a função social do gênero/registro e se familiarizem com os significados a serem construídos. Durante as discussões, nas duas primeiras fases, os alunos, além de aprenderem sobre a estrutura do gênero e as características lexicogramaticais do subpotencial linguístico a ser utilizado, podem aprender também sobre outros assuntos. Os exemplos mostrados (a biografia de Nelson Mandela e a questão do voto obrigatório) demonstram a possibilidade de introdução de informações sobre política, racismo, história, cidadania entre outras, trabalhando os temas transversais (conforme propõem, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais). Além disso, muitos dos conhecimentos construídos sobre um gênero/registro serão úteis para outros, tendo em vista que muitos dos recursos lexicogramaticais aprendidos são comuns a vários tipos de texto que circulam no contexto dos aprendizes. O Ciclo de Sydney foi sendo incrementado com a inclusão de novas ideias oriundas dos trabalhos de David Rose e outros pesquisadores, surgindo, então, a metodologia do programa de letramento '*Ler para Aprender*' (MARTIN; ROSE, 2007, 2005; ROSE, 2006; ROSE; MARTIN, 2012; entre outros).

Atualmente, a Escola de Sydney faz uso da metodologia '*Ler para Aprender*', tendo ampliado as estratégias de aprendizagem dos padrões da língua escrita e incluído atividades para desenvolver também a habilidade de leitura, que é vista como uma etapa inicial e essencial para a escrita (MARTIN; ROSE, 2005), o que contempla em parte as habilidades relativas à atividade tradutória, pois essa atividade exige tanto a habilidade de leitura como a de produção textual e outras. Nessa metodologia, além das características gerais do gênero/registro e dos estágios que o compõem, estuda-se também as fases ou segmentos menos estáveis dentro de cada estágio em que a variável campo do contexto de situação é desenvolvida e, ainda, as mensagens contidas nas orações de cada fase de um texto que instancia o gênero/registro (ROSE, 2006, p. 2). Esse autor ressalta que:

Como na escala de hierarquias gramaticais [oração, grupo, palavra], a relação entre gêneros, estágios, fases e mensagens não é simplesmente de composição, mas também de realização. Um gênero é realizado por seus estágios, os estágios, por suas fases e as fases, por suas mensagens.⁵⁸

⁵⁸As with the grammatical rank scale, the relation between genres, stages, phases and messages is not simply compositional but also realisational. A genre is realised by its stages, stages by their phases, and phases by their messages.

Na proposta ampliada dessa abordagem, um gênero é estudado em três etapas que, por sua vez subdividem-se em duas subetapas (ou atividades) cada, conforme descritas a seguir: 1) Desconstrução ou Preparação para a Leitura (Preparação para a Leitura e Leitura Detalhada), 2) Construção Conjunta (Preparação para a Reescritura e Reescritura Conjunta) e 3) Construção Individual (Reescritura Individual e Produção Independente). A primeira etapa (Desconstrução ou Preparação para a Leitura) é constituída pelas atividades de Preparação para a Leitura, uma discussão sobre a construção do campo⁵⁹, e Leitura Detalhada⁶⁰, uma discussão que ocorre no nível dos complexos oracionais ou dos parágrafos, dependendo da extensão do texto, do objetivo do ensino e da turma. A segunda etapa (Construção Conjunta) é constituída pelas atividades de Preparação para a Reescritura, em que os alunos extraem do texto (em discussão) itens lexicais e construções ou fraseados contendo informações-chave e os escrevem em um lado do quadro. Portanto, é uma atividade cooperativa de seleção e anotação de dados importantes e de geração de ideias para a Reescritura. Depois, segue-se com a atividade de Reescritura Conjunta⁶¹, realizada pelos alunos em conjunto com o professor, que atua como coordenador. A terceira etapa (Construção Individual) é constituída pelas atividades de Reescritura Individual, em que os alunos produzem um texto semelhante, podendo fazer uso das anotações da fase anterior e ainda receber o suporte do professor ou de algum colega e, finalmente, a atividade de Produção Independente, em que os alunos assumirão o controle da tarefa, estando aptos a pesquisar e produzir textos que instanciam o mesmo gênero estudado, mas que realizam um campo diferente (cartas informais diversas, recontos diversos e outros já estudados).

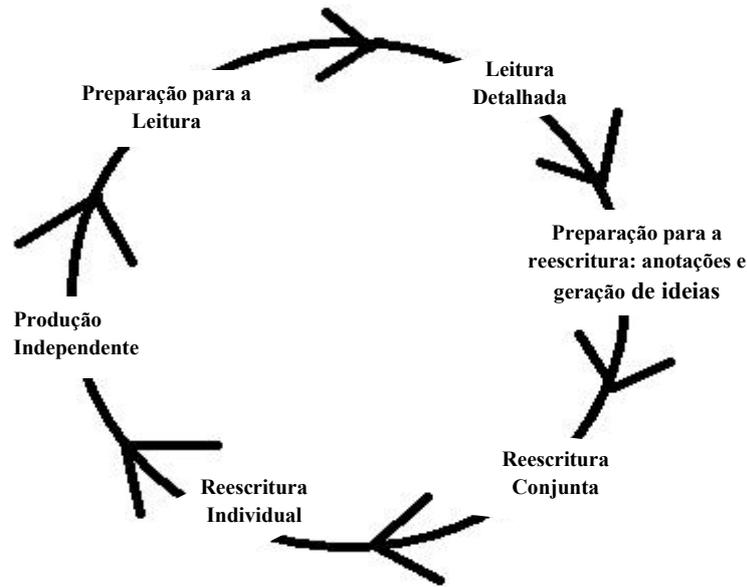
Essas etapas não são fixas, podendo ser adaptadas (suprimidas ou retomadas) de acordo com as necessidades da turma (MARTIN; ROSE, 2007, 2005; ROSE; MARTIN, 2012). Eu particularmente entendo que as etapas de Preparação para a Leitura, Leitura Detalhada, Preparação para a Reescritura e Reescritura Individual – por se tratarem, em mais ou menos intensidade, de atividades sobre a língua –, possivelmente propiciam o desenvolvimento da capacidade metarreflexiva dos aprendizes. Vejamos, na Figura 5, o ciclo de atividades desta metodologia.

⁵⁹ O professor faz um roteiro oral da construção do campo do gênero/registo em discussão, especificando a função social e a forma de realização, identificando os estágios, as fases e as mensagens, oferecendo um suporte para as atividades subsequentes.

⁶⁰ Nesta atividade, é realizada a leitura do texto, sendo cada parágrafo parafraseado pelo professor ou pelos alunos. Depois, o professor pode orientar os alunos a identificar e discutir o significado de construções específicas (metáforas, construções não familiares) dentro de cada complexo oracional ou oração de um trecho curto, sendo esta uma atividade opcional, mas, nela, podem ser discutidos vários assuntos como a identificação de grupos nominais e verbais, conectivos, entre outros. Portanto, ela pode proporcionar oportunidades para a apropriação de conhecimentos diversos conforme o nível da turma.

⁶¹ O texto é escrito na outra parte do quadro pelos alunos, em turnos, retirando as ideias das notas tomadas na etapa anterior. O professor coordena a atividade, indica novas construções quando necessário e aponta inadequações, entre outras orientações.

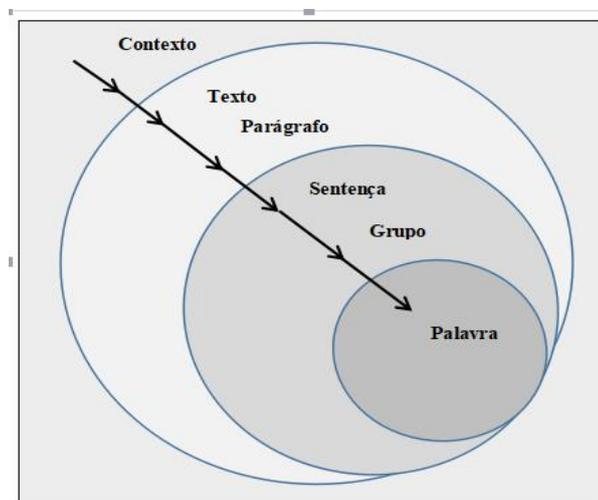
Figura 5 – Ciclo de atividades da metodologia ‘Ler para Aprender’



Fonte: Adaptada de Martin e Rose (2005, p. 261).

Conforme Rose (2006), essas atividades pedagógicas poderão ser utilizadas também com textos mais longos que os citados acima (resumos, resenhas, entre outros) e, neste caso, na atividade de Leitura Detalhada, ao invés de trabalhar com complexos oracionais, pode-se trabalhar com parágrafos, por exemplo. Como vimos, a pedagogia da Escola de Sydney em sua versão ‘Ler para Aprender’ trabalha a produção escrita a partir da leitura; além disso, apresenta uma visão abrangente de leitura, que parte da análise do contexto social, passando pela estrutura genérica dos textos (estágios, fases, mensagens) até as unidades menores como grupos e palavras, o que pode levar a uma melhor compreensão da construção dos significados nos textos. Vejamos uma ilustração do processo de leitura, na Figura 6, adaptada de Rose e Martin (2012, p. 215).

Figura 6: Sequência da atividade de leitura



Fonte: Adaptada de Rose e Martin (2012, p. 215).

A abordagem pedagógica sistêmico-funcionalista baseada em gêneros/registros sustenta-se num ensino dialógico que gera interação entre alunos e entre alunos e professores, sendo os conhecimentos e estratégias praticados e compartilhados, enriquecendo as experiências do grupo. Os autores enfatizam, ainda, que essas duas metodologias existentes no âmbito da Escola de Sydney – ‘Ciclo da Escola de Sydney’ e ‘Ler para Aprender’ –, seguem o princípio neovigotskiano de ‘mediação’ ou ‘diálogo colaborativo’, ao dirigir a atenção do aluno para características-chave de uma situação/problema, induzindo-o à solução por meio de passos sucessivos e levando-o à aprendizagem por meio do suporte fornecido inicialmente e retirado quando ele está apto a assumir o controle da tarefa. Vejamos, no Quadro 24, uma síntese comparativa dessas duas metodologias de ensino.

Quadro 24 – Abordagens pedagógicas sistêmico-funcionalistas da Escola de Sydney

CICLO DA ESCOLA DE SYDNEY	LER PARA APRENDER	
Etapas	Etapas	Subetapas/atividades
Desconstrução	Desconstrução ou Preparação para a leitura	Preparação para a Leitura
		Leitura Detalhada
Construção Conjunta	Construção Conjunta	Preparação para a Reescritura
		Reescritura Conjunta
Construção Individual	Construção Individual	Reescritura Individual
		Produção Independente

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta pedagógica da intervenção conduzida nesta pesquisa utilizou, com algumas adaptações voltadas para a atividade tradutória, algumas das estratégias acima descritas como um meio de mediação para o ensino dos recursos relativos à tessitura textual de textos em relação de tradução. As atividades de Preparação para a Leitura, Leitura Detalhada e Preparação para a Reescritura foram utilizadas na análise dos textos (correspondendo à fase de orientação do processo tradutório) e as de Reescritura Individual e Produção Independente foram unificadas em uma única atividade de retextualização dos textos-fonte selecionados (correspondendo à fase de redação no processo tradutório). As primeiras foram realizadas em grupo e a última, individualmente (Seção 3, Quadro 27). Na retextualização, o participante pôde utilizar anotações de atividades anteriores e consultar os recursos disponíveis (dicionários e textos paralelos) durante a tarefa, como normalmente acontece na atividade tradutória. A atividade de Reescritura Conjunta não foi utilizada, tendo em vista que o estudo foi desenvolvido com adultos (tradutores em formação) e que as discussões durante a atividade de Leitura Detalhada e Preparação para a Reescritura já contemplam o compartilhamento de ideias. Apesar de uma fase de Revisão/Consolidação da atividade não existir na metodologia ‘Ler para Aprender’, eu a incluí porque entendo que é importante haver essa

discussão final sobre a tarefa por ser também um momento de aprendizagem, principalmente pela oportunidade de compartilhamento da experiência pedagógica. A Figura 7 ilustra o ciclo de atividades adaptado para esta pesquisa.

Figura 7: Ciclo de atividades da metodologia ‘Ler para Aprender’ adaptado para esta pesquisa



Fonte: Adaptada de Martin e Rose (2005, p. 261).

Entendo que essas estratégias pedagógicas são ferramentas úteis para o desenvolvimento de competências por promover a interação e, conseqüentemente, o compartilhamento de informações. Assim, aos participantes da pesquisa, foi proporcionada uma oportunidade de desenvolverem conhecimentos e habilidades (ouvindo, praticando e compartilhando) para o possível incremento de sua subcompetência bilíngue. Ao se apropriarem de conhecimentos linguísticos no estrato da lexicogramática e desenvolverem atividades relacionadas à tarefa tradutória, fazendo uso desses conhecimentos, os participantes poderão desenvolver (ou não) a sua capacidade metarreflexiva relativa aos aspectos estudados para lidar com a atividade tradutória.

A seguir, na Seção 3, apresento o percurso metodológico da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresento o percurso metodológico em oito subseções, incluindo informações sobre a inserção epistemológica e o tipo de pesquisa, o contexto de aplicação e os participantes, o *corpus*, os instrumentos para a coleta de dados e os materiais de apoio pedagógico, os procedimentos de coleta e de análise dos dados, as questões éticas e a abordagem pedagógica.

3.1 INSERÇÃO EPISTEMOLÓGICA E TIPO DE PESQUISA

Conforme dito anteriormente, esta pesquisa se insere na área dos estudos multilíngues de orientação sistêmico-funcionalista e, neles, mobiliza as subáreas dos Estudos da Tradução e da formação de tradutores (HURTADO ALBIR, 2005; MATTHIESSEN, 2009; PAGANO; VASCONCELLOS; 2005; entre outros). A multidisciplinaridade se justifica pelo fato de que a intervenção pedagógica realizada abordou conceitos teóricos advindos da LSF – os sistemas que realizam parte dos significados textuais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) –, os quais foram explorados na atividade de tradução para trabalhar a subcompetência bilíngue e a metarreflexão de tradutores em formação. Dessa forma, várias habilidades envolvidas na tarefa tradutória puderam ser exercitadas concomitantemente por meio da aplicação desses pressupostos como ferramentas para a análise de textos fonte e alvo (leitura num sentido amplo) e, partindo dessa análise inicial (orientação), para a tradução (redação) e revisão dos textos traduzidos, fomentando a reflexão sobre as influências e os processos envolvidos na tarefa tradutória (percepção, formulação e solução de problemas). Conforme já informado anteriormente, esta pesquisa segue as sugestões de estudos mencionados anteriormente de que a LSF é uma ferramenta útil para os Estudos da Tradução e para a formação de tradutores, entre outras aplicações (MAGALHAES; ALVES, 2006; PRAXEDES FILHO, 2008; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros).

Em relação ao tipo, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, tendo adotado uma abordagem descritiva de dados gerados por meio de um método quase-experimental (GIL, 1999; RUDIO, 2007). O método não foi o experimental pelo fato de que os dados que compõem o *corpus* foram obtidos a partir de um grau parcial de controle: apenas um grupo de participantes foi acompanhado e o foram por meio de uma intervenção pedagógica, durante a qual foram aplicados um Pré-teste e um Pós-teste (com questões objetivas e subjetivas) e feitas entrevistas inicial e final; contudo, foram analisadas também cinco atividades pedagógicas sobre o conteúdo discutido, desenvolvidas em momentos intermediários da intervenção (juntamente com os respectivos

questionários de avaliação de atividade)¹. Portanto, os dados que compõem o *corpus* possibilitaram a análise detalhada do produto e do processo tradutórios, em suas três fases: orientação, redação e revisão (ALVES, 2015; JAKOBSEN, 2002; entre outros).

Além disso, nesta pesquisa, faço um aprofundamento do estudo exploratório realizado durante o mestrado (VIEIRA, 2013) conforme já indicado anteriormente. Trata-se de um aprofundamento visto que Vieira (2013) considerou apenas um aspecto da tessitura textual (o sistema de tema), enquanto, na presente pesquisa, busquei aprofundar e ampliar o ensino dos aspectos da tessitura textual, tendo abordado os sistemas de coesão estrutural e não estrutural.

3.2 CONTEXTO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA E PARTICIPANTES

A intervenção pedagógica realizada no âmbito desta pesquisa foi voltada para bacharelados em tradução/inglês ou licenciandos/inglês com interesse em tradução do Curso de Letras do CH-UECE, tendo em vista que, nesta IES, há disciplinas na grade curricular em que podem ser trabalhadas questões relacionadas ao desenvolvimento da subcompetência bilíngue e da metarreflexão relativas à atividade tradutória. Uma dessas disciplinas é ‘Tópicos em tradução de textos escritos’, tendo sido a intervenção aplicada numa turma que estava cursando-a no período letivo 2016.1². A escolha recaiu sobre ela por seu conteúdo apresentar um determinado nível de afinidade com o conteúdo que iria ser desenvolvido ao longo da intervenção. Além dessa afinidade, a disciplina permite flexibilidade para trabalhar outros conteúdos que possam ser vistos como complementares ou instrumentais para a tradução de textos escritos, como os sistemas de coesão estrutural e não estrutural via LSF, visando o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e metarreflexão dos tradutores em formação. Na turma na qual a intervenção foi aplicada, matricularam-se dezenove alunos, os quais passaram a ser participantes em potencial da pesquisa. Contudo, o perfil apropriado para que pudessem se tornar participantes efetivos foi aprioristicamente definido a partir dos seguintes critérios, considerados simultaneamente:

- a) ter, no mínimo, o nível intermediário de proficiência em língua inglesa, determinado pelo tempo de exposição instrucional à língua alvo, ou seja, ter concluído, no mínimo, o curso básico em Curso Livre, com duração de seis a sete semestres, conforme Praxedes Filho (2007);
- b) ser bacharelado em tradução/inglês ou licenciando/inglês com interesse em tradução do Curso de Letras do CH-UECE.

¹ O detalhamento encontra-se nas Subseções 3.4 e 3.5.

² É uma disciplina de quatro créditos, com carga horária regulamentar de 68 horas/aula, e os encontros aconteceram nas terças e quintas no horário CD noturno.

Além dos critérios de inclusão supracitados, constituíram-se em critérios de exclusão os descritos a seguir:

- a) ser tradutor experiente, ou seja, estar em fase de conclusão do curso ou trabalhar como tradutor (BRAGA, 2007; BRAGA; MARTINS; PAGANO, 2006; MAGALHÃES; ALVES, 2006; entre outros);
- b) não ter realizado todas as atividades que gerariam dados para compor o *corpus* da pesquisa.

As informações relativas aos dois critérios de inclusão e ao primeiro critério de exclusão foram obtidas por meio de um Questionário de Sondagem (Apêndice A). Quanto ao segundo critério de exclusão, foi necessário esperar que a disciplina fosse concluída. Dos dezenove alunos inicialmente matriculados na disciplina, quatro atenderam aos critérios estabelecidos e tornaram-se participantes da pesquisa (doravante denominados P1, P2, P3 e P4).

Faz-se necessário registrar também que o semestre letivo 2016.1 foi atípico, pois as aulas tiveram início em 05/04/2016 e somente foram concluídas em 31/01/2017, devido a uma greve dos professores da UECE e a obras de reforma de todos os espaços do *Campus* Fátima, onde funciona o Curso de Letras do CH-UECE. Como o horário alocado para a disciplina foi o CD noturno (de 20:30 às 22:00 horas), adicione-se, a esses dois fatos, o conhecimento que docentes e discentes têm sobre o grande número de ocorrências de assaltos nas imediações do *Campus*, tendo havido a necessidade de os alunos serem liberados, em ambos os encontros semanais, em torno de meia hora antes do horário previsto por questões de segurança. Esses fatores interferiram muito no cotidiano da sala de aula, não somente pela questão de diminuição do tempo, mas também pela insegurança e pelo desconforto no ambiente. Assim, para minimizar as consequências de tais fatores e conseguir um aproveitamento satisfatório na disciplina (ministrar o conteúdo programado e alcançar os objetivos previstos), fez-se necessário simplificar o material elaborado previamente e agendar algumas tarefas para serem desenvolvidas em casa.

Ainda assim, alguns prejuízos foram causados, pois dos dezenove alunos que compareceram no primeiro mês de aula, somente treze retornaram para a conclusão do semestre letivo após os cinco meses de greve. Apesar de esse grupo ter concluído o semestre letivo, alguns alunos deixaram de fazer algumas atividades que não eram obrigatórias para a sua aprovação na disciplina (como responder questionário de avaliação de atividade, Pós-teste e entrevista final), mas que seriam necessárias para a sua inclusão como participantes da pesquisa. Então, dos treze alunos que chegaram ao final da disciplina, nove atendiam aos

critérios de inclusão, mas somente quatro fizeram todas as atividades que gerariam os dados para a composição do *corpus*, tendo sido eles os incluídos como participantes efetivos. No Quadro 25, apresento um breve perfil dos alunos selecionados como participantes.

Quadro 25 – Perfil dos participantes

PARTICIPANTES DA PESQUISA				
	P1	P2	P3	P4
Sexo	F	M	F	M
Idade	16-25	16-25	16-25	26-35
Escolaridade	Superior incompleto			
Semestres concluídos na graduação	5	4	4	4
Tempo de exposição à língua inglesa	7-10 anos	7-10 anos	7-10 anos	7-10 anos
Contato com a língua inglesa	Todos têm contato com a língua inglesa diariamente, por meio da internet, música, filmes, textos acadêmicos e outros.			
Atividade de leitura em língua inglesa	Todos conseguem ler textos em língua inglesa, como mensagens, diálogos, resumos e outros.			
Atividade de produção textual em língua inglesa	Todos conseguem produzir textos em língua inglesa como mensagens, diálogos, resumos.			
Atividade de tradução (na direção inglês-português).	Músicas, mensagens e textos acadêmicos.	Vários tipos de texto.	Músicas e textos acadêmicos.	Vários tipos de texto.
Atividade de tradução (na direção português-inglês).	Resumos	Resumos e mensagens.	Resumos e mensagens.	Resumos
Contato com a LSF	Não	Não	Assistiu a um seminário	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode perceber por meio das informações no quadro acima, todos os participantes atendem aos critérios estabelecidos para a pesquisa. Todos têm proficiência em língua inglesa, três deles são bacharelados em tradução e um é licenciando com interesse em tradução³ dos cursos de Letras/Inglês do CH-UECE e todos podem ser considerados tradutores novatos, tendo em vista que, até o semestre letivo 2016.1, eles haviam cursado no máximo o quinto semestre do curso em que estão matriculados e têm pouca experiência em tradução, principalmente na direção português-inglês, a que foi trabalhada na intervenção pedagógica.

3.3 CORPUS

O *corpus* é constituído pelas respostas dadas a um Pré/Pós-teste (Apêndice B), a uma entrevista inicial (Apêndice C), a uma entrevista final (Apêndice D), a cinco atividades pedagógicas de análise e de tradução de textos (A1-Quadros 48 e 49; A2-Quadro 51; A3-

³ O participante informou que tem interesse em tradução e que já havia cursado outra disciplina do Bacharelado em Tradução, como disciplina opcional para o curso ao qual está matriculado, na busca de aprimoramento para lidar com a atividade tradutória.

Quadro 60; A4-Quadro 62; e A5-Quadro 63 da Subseção 4.2), juntamente com os respectivos questionários de avaliação de atividade (Apêndices E, F e G), conforme descrição nas Subseções a seguir (3.4 e 3.5).

3.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS E MATERIAIS DE APOIO PEDAGÓGICO

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: Pré e Pós-teste, cinco atividades pedagógicas de análise e de tradução de textos (A1, A2, A3, A4 e A5), juntamente com os respectivos questionários de avaliação de atividade, e roteiros de entrevista inicial e final. A seguir, descrevo esses instrumentos:

- a) Pré-teste e Pós-teste: tiveram a finalidade de avaliar o desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes e da sua capacidade de metarreflexão inicial e final quanto ao conhecimento relativo aos aspectos textuais que foram estudados e a sua aplicação na análise e produção de textos em atividade tradutória no escopo da intervenção (conforme Subseção 4.1). Esse instrumento é constituído por duas partes (A e B), perfazendo um total de dez questões. Na parte A, há cinco questões sobre o conteúdo ensinado durante a intervenção pedagógica (três do tipo objetiva e duas do tipo discursiva), cujas respostas visaram a construção da resposta para a primeira questão de pesquisa (sobre o desenvolvimento da subcompetência bilíngue). Na Parte B, há também cinco questões do tipo discursiva (análise e tradução de textos fonte e alvo), cujas respostas visaram a construção de resposta para a segunda e terceira questões de pesquisa (sobre o desenvolvimento da metarreflexão).
- b) cinco atividades pedagógicas de análise e de tradução de textos (A1, A2, A3, A4 e A5), juntamente com os respectivos questionários de avaliação de atividade (conforme Subseção 4.2): tiveram por objetivo a aplicação dos conteúdos discutidos e a avaliação do ensino/aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade tradutória como também da necessidade de possíveis ajustes na abordagem e/ou nos conteúdos. Essas atividades foram realizadas após apresentações em *PowerPoint* sobre os conteúdos relativos aos aspectos da tessitura textual ensinados e discussão de cada conteúdo. Os conteúdos trabalhados foram utilizados como ferramentas para orientar a análise e a tradução de textos. Na A1, foi explorada a noção de contexto e a sua relação com o texto,

tendo sido analisadas especificamente as variáveis do contexto de situação e seus respectivos traços em textos fonte e alvo, visando compreender as escolhas realizadas na construção de significados. Na A2, foi explorado o conteúdo relativo aos recursos do sistema de coesão não estrutural (gramatical e lexical) por meio da análise e tradução de textos, buscando entender as relações construídas por meio desse sistema em textos fonte e alvo. Nas A3, A4 e A5, foi explorado o conteúdo relativo ao sistema de coesão estrutural – o sistema de tema (a estrutura e a progressão temáticas) –, por meio da análise do Tema nas orações, nos complexos oracionais, nos parágrafos e no texto como um todo bem como da progressão textual, buscando compreender as mensagens construídas em cada oração e as relações entre as partes do texto como um todo. Desse modo, foram desenvolvidos três tópicos em cinco atividades, as quais foram avaliadas pelos participantes por meio de três questionários de avaliação de atividades, tendo sido um questionário para cada tópico. Essas atividades também contribuíram para a construção das respostas para as três questões de pesquisa (sobre o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e da metarreflexão dos participantes).

- c) roteiros de entrevista inicial e final: tiveram por finalidade a obtenção de informações complementares para a avaliação do processo tradutório e/ou do desenvolvimento da subcompetência bilíngue e metarreflexão dos participantes, como uma forma de endossar os resultados construídos inicialmente por meio das respostas relativas aos dois primeiros instrumentos. Então, essas entrevistas viabilizaram os relatos dos participantes sobre a experiência pedagógica ao longo da intervenção, avaliando também o seu aprendizado e a intervenção.

Como materiais de apoio pedagógico, foram utilizados: Questionário de Sondagem, apresentações em *slides*, textos (fonte e alvo), dicionários, notebook, projetor e gravador de áudio. Esses materiais tiveram o propósito de viabilizar o ensino dos conteúdos, as discussões e as realizações das atividades em sala de aula com uma boa organização e visibilidade.

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Conforme já dito anteriormente, os dados foram coletados por meio dos instrumentos supracitados em momentos distintos ao longo da intervenção realizada na disciplina ‘Tópicos em tradução de textos escritos’. A primeira coleta foi feita no segundo encontro do período letivo, antes

do início da intervenção, por meio do Pré-teste e da entrevista inicial (2 h/aulas). Faz-se necessário esclarecer que, no Pré-teste, os participantes informaram que não tinham conhecimentos sobre os conteúdos relativos a LSF que seriam discutidos na intervenção (Parte A). Então, eles responderam apenas as cinco questões de análise e de tradução de textos (Parte B) e, portanto, esta atividade, que havia sido planejada para ser realizada em dois encontros (4 h/aulas, sendo 2 horas para cada parte), foi concluída em um encontro (conforme análise na Subseção 4.1). A entrevista inicial foi feita imediatamente após a entrega desta atividade (Pré-teste), tendo sido gravada em áudio e transcrita a posteriori (descrita na Subseção 4.3). As coletas seguintes ocorreram em momentos intermediários da intervenção, em que foram feitas as cinco atividades de análise e de tradução de textos e respondidos os questionários de avaliação correspondentes (Subseção 4.2). Essas atividades foram, na sua maioria, iniciadas e concluídas em sala de aula, com exceção das duas últimas, que foram concluídas em casa devido às ocorrências relatadas anteriormente. O tempo utilizado em classe para cada atividade sofreu variações conforme o número de questões e o nível de dificuldade dessas questões (A1 = 6 h/aulas, A2 = 6 h/aulas, A3 = 4 h/aulas, A4 = 4 h/aulas e A5 = 4 h/aulas). A última coleta foi aplicada nos dois últimos encontros do período letivo (4 h/aulas), após o final da intervenção, por meio do Pós-teste e da entrevista final. Desse modo, no penúltimo encontro, os participantes realizaram a Parte A do Pós-teste e no último encontro realizaram a Parte B (Subseção 4.1) e responderam a entrevista final (Subseção 4.3). A seguir, no Quadro 26, apresento uma síntese da coleta de dados.

Quadro 26 – Sobre a coleta de dados

COLETAS	PERÍODO	ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA
primeira coleta	antes da intervenção	Pré-teste (somente a Parte B) e entrevista inicial	2 h/aulas
coletas intermediárias (5)	em momentos intermediários	Atividades pedagógicas e questionários de avaliação de atividades	24 h/aulas
última coleta	final da intervenção	Pós-teste (Parte A e B) e entrevista final	4 h/aulas

Fonte: Elaborado pela autora.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Considerando que esta é uma pesquisa de intervenção pedagógica desenvolvida por meio de um método quase-experimental, foi adotada uma abordagem descritiva dos dados obtidos por meio dos três instrumentos de coleta. Os resultados da análise de todos os dados coletados antes, durante e após a intervenção foram comparados com a finalidade de se identificar as implicações pedagógicas relativas ao amadurecimento da expertise dos participantes entre um

estado inicial e final, quanto à subcompetência bilíngue e à capacidade metarreflexiva sobre os aspectos textuais estudados.

Como dito anteriormente, a análise focou tanto no produto quanto no processo tradutórios. Em relação ao produto (respostas advindas da análise e de tradução de textos no Pré/Pós-teste e nas atividades intermediárias), a análise concentrou-se nos gêneros/registros textuais instanciados pelos textos fonte e alvo e na realização, por esses textos, dos processos sociosemióticos no contexto alvo (cultural e situacional), atentando-se para os aspectos relacionados à tessitura textual: os sistemas de coesão estrutural (especificamente o sistema de tema) e de coesão não estrutural (lexical e gramatical) (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014). Foi analisada, ainda, a reconstrução da mensagem do texto fonte no texto alvo e as variações linguísticas, no segundo tipo de texto (traduzido), impostas pelo contexto multilíngue (PAGANO, 2012).

Em relação ao processo, foi analisado o desenvolvimento da capacidade dos participantes sobre a percepção, formulação e resolução de problemas na realização das tarefas relacionadas à atividade tradutória durante a análise e tradução de textos deles solicitada no Pré/Pós-teste e nas atividades intermediárias. Isso implicou na identificação da ocorrência (ou não) de percepção de problemas, sugestões de resolução, novas escolhas realizadas, mudanças efetuadas nos textos traduzidos e justificativas (implícitas ou explícitas) para determinadas escolhas, tendo em vista a constatação de aumento (ou não) da conscientização dos participantes quanto à análise e manipulação dos textos fonte e alvo. Foram analisados, ainda, os comentários solicitados nas questões de tradução do Pré/Pós-teste e as avaliações por meio dos questionários que acompanharam as atividades intermediárias e os relatos produzidos a partir das respostas às questões nas entrevistas, a fim de buscar informações relevantes para a consolidação dos resultados por meio das narrativas sobre dificuldades e superações, das sugestões apresentadas e da avaliação dos próprios participantes em relação ao seu desenvolvimento e à intervenção pedagógica.

O critério por mim adotado aprioristicamente para a construção da resposta para a primeira questão de pesquisa – ou seja, diagnosticar em que medida ocorreu o desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes –, foi o percentual de aproveitamento exigido do aluno da UECE para ser aprovado por média: 70%. Logo, o participante que atingiu esse percentual de aproveitamento nas questões relativas à Parte A do Pré/Pós-teste e em algumas questões das atividades pedagógicas (conforme informações no Quadro 66) foi considerado como tendo a sua subcompetência bilíngue desenvolvida de forma satisfatória, no sentido de que a intervenção pedagógica atingiu o seu objetivo quanto a esse aspecto. Na construção das respostas para a segunda e a terceira questões de pesquisa, foi observado se e como ocorreu o desenvolvimento de metarreflexão dos participantes a partir

do desenvolvimento de sua subcompetência bilíngue, o que foi viabilizado pela aplicação desse conhecimento nas atividades relacionadas à tarefa tradutória (respostas às questões da Parte B do Pré/Pós-teste e a algumas questões das atividades pedagógicas, conforme informado no Quadro 66), bem como nas respostas às perguntas dos questionários de avaliação de atividade e das entrevistas. Por meio dos dados gerados pelos dois últimos instrumentos, foram também investigadas as influências do desenvolvimento da metarreflexão nas habilidades dos participantes relacionadas à atividade tradutória. Entendo que, assim, foi possível avaliar o desenvolvimento da expertise em tradução dos participantes, pelo incentivo à metarreflexão a partir da subcompetência bilíngue (MAGALHÃES; ALVES, 2006; PACTE, 2003; entre outros).

3.7 ASPECTOS ÉTICOS

De modo a atender a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, dada a necessidade de observância aos preceitos éticos em pesquisa, foi obtido o Termo de Anuência (Anexo A) junto à Coordenação do Curso de Letras do CH-UECE e, em seguida, o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UECE, tendo sido a pesquisa registrada e aprovada por esse Comitê conforme parecer nº 1874766. Além disso, antes da coleta de dados durante a intervenção pedagógica, foi também solicitado que os alunos lessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice H) e que aqueles que quisessem participar da pesquisa como participantes em potencial assinassem-no, autorizando a pesquisadora a coletar dados oriundos das suas atividades ao longo da intervenção e utilizá-los para fins exclusivamente acadêmicos, mantendo sempre o anonimato das suas identidades. Os alunos foram também informados sobre os seus direitos de receber todos os esclarecimentos que julgassem necessários e sobre a total liberdade para recusar a participação da pesquisa ou dela desistir a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos em sua relação com a pesquisadora, com o orientador e/ou com a instituição em que estudam.

3.8 SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Na intervenção pedagógica, foi feito uso de algumas das estratégias pedagógicas da abordagem de ensino/aprendizagem baseada em gêneros/registros da Escola de Sydney, tendo em vista a formação de competências a partir do atendimento às necessidades comunicativas dos participantes/tradutores em formação, propiciado pela abordagem referida.

Ela pode proporcionar aos participantes uma visão abrangente da construção dos significados nos textos por meio da exposição a diferentes tipos de atividades viabilizadoras do engajamento dos aprendizes na construção do conhecimento.

Como vimos anteriormente, as estratégias pedagógicas dessa abordagem envolvem o professor e os alunos em discussões em busca do conhecimento sobre os gêneros/registros (seus estágios, suas fases e mensagens) que circulam nas práticas sociais. Durante a intervenção, os participantes tiveram a oportunidade de voltar a sua atenção para a construção de significados por meio do conhecimento tanto da organização genérica/esquemática dos textos instanciadores dos gêneros/registros trabalhados quanto das escolhas a sua disposição nos estratos da semântica (coesão não estrutural) e lexicogramática (coesão estrutural) (CHRISTIE, 2004; MARTIN; ROSE, 2007, 2005; ROSE, 2006; ROSE; MARTIN, 2012; entre outros), conforme Subseção 2.3 e Plano de Curso (Apêndice I).

A escolha dessa abordagem justifica-se, ainda, por ter sido proposta no âmbito da LSF e por sua afinidade com os Estudos da Tradução de base funcionalista. Vejamos, no Quadro 27, as estratégias utilizadas e os aspectos textuais trabalhados em cada uma delas.

Quadro 27 – Estratégias pedagógicas e aspectos textuais trabalhados

Estratégias	Atividades propostas
Desconstrução ou Preparação para a Leitura (Fase: orientação)	Atividade realizada em grupo sobre o reconhecimento do gênero e da estrutura genérica dos textos fonte e alvo, das variáveis do contexto de situação social em que circulam e dos processos sociosemióticos que realizam.
Leitura Detalhada/ Preparação para a Retextualização (Fase: orientação)	Atividade realizada tanto em grupo como individualmente; incluiu a leitura dos textos fonte e análise dos elementos que constroem a sua tessitura no âmbito das orações, dos parágrafos e dos textos como um todo, sendo os elementos dos sistemas de coesão estrutural – Temas tópicos/ideacionais, interpessoais e textuais e suas realizações, a progressão temática –, e coesão não estrutural – gramatical e lexical –, vistos de forma imbricada, pois ambos os sistemas contribuem para a formação do tecido textual.
Reescritura/ Retextualização (Fase: redação)	Atividade realizada de forma individual por meio da tradução de textos instanciadores dos gêneros/registros analisados.
Revisão/Consolidação da atividade (Fase: revisão)	Atividade realizada em grupo por meio da discussão sobre as escolhas realizadas nas traduções e da troca de experiências sobre a atividade tradutória.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como já mencionado, trata-se de uma intervenção teórico-prática, tendo em vista que, depois de introduzido o assunto de cada aula, foram aplicadas atividades práticas para a consolidação da aprendizagem. Nessas atividades, os participantes realizaram análises dos aspectos extralinguísticos dos textos (gênero/registros que instanciam, variáveis do contexto

de situação e processos sociosemióticos que realizam) e dos elementos que viabilizam a tessitura textual (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MATTHIESSEN, 2009; entre outros) por meio de estudo em grupo, o qual gerou discussões sobre a resolução de problemas e compartilhamento de informações entre os participantes, compreendendo a fase de orientação no processo tradutório. Depois dessa análise, cada participante realizou a sua tradução do texto discutido e a revisou, o que corresponde às fases de redação e revisão, respectivamente, no processo tradutório. Em algumas atividades, foi ainda realizada uma revisão/consolidação de forma dialogada, o que promoveu discussões com toda a turma a respeito de respostas e/ou retextualizações possíveis. Assim, a revisão/consolidação das atividades também foi um momento de aprendizagem, tendo em vista as argumentações e defesas de pontos de vista, não tendo havido a imposição da noção de certo ou errado e tendo sido o participante/tradutor em formação incentivado a refletir sobre as suas escolhas e defendê-las ou mudá-las.

Todas as atividades pedagógicas foram elaboradas a partir de gêneros/registros textuais que circularam no Brasil durante o evento ‘Copa do Mundo de Futebol’, em 2014, especificamente os publicados por órgãos públicos para atender aos usuários da língua inglesa como guias/folhetos, panfletos e *folders*. A escolha desses gêneros deveu-se ao fato de serem instanciados por textos atuais e constituírem-se em material autêntico que cumpriu uma função social em nosso país durante um evento de nível internacional, tendo sido voltados para práticas sociais do contexto dos participantes da pesquisa. Além disso, muitos deles são textos relativamente curtos que se adequam às atividades em sala de aula, viabilizando o desenvolvimento dessas atividades por meio de textos completos (textos introdutórios ou seções completas), como é o caso dos textos que compõem o *folder* do Banco do Brasil, o ‘Guia do Consumidor Turista’, publicado pelo Ministério da Justiça e outros órgãos, e *folders* publicados pelo DECON-CE. Esses textos foram usados nas atividades didáticas no todo ou em partes, conforme o objetivo de cada atividade. Os textos utilizados na elaboração das atividades pedagógicas encontram-se no Apêndice J.

Dessa forma, os textos foram apresentados em sala de aula sem simplificação ou adição de conteúdo. No entanto, como esses são, na sua maioria, textos da Legislação Brasileira, percebe-se que alguns foram retextualizados para se adequar aos gêneros guia/folheto, panfleto e *folder*. Então, em alguns casos, apresentam problemas de textualidade, sendo esse fato também relevante para a escolha, pois faz-se necessário também trazer para a sala de aula materiais que apresentem desafios para o tradutor. Então, não foi necessário criar situações para os alunos resolverem, havendo em todo material trabalhado apenas um texto manipulado por mim – o texto em português da Questão 7 do Pré/Pós-teste –, ao qual foram acrescentados alguns recursos de coesão não estrutural para que

o participante tivesse a oportunidade de atentar para algumas diferenças entre textos fonte e alvo em termos coesivos. Também foi possível contar com textos paralelos⁴ para serem analisados, comparados e, depois, dependendo da atividade, retextualizados.

Assim, esse estudo ofereceu aos participantes/tradutores em formação uma oportunidade de aprendizagem teórico-prática por meio de um procedimento didático orientado por uma abordagem pedagógica baseada em gêneros/registros ou um ensino contextualizado/situado nas práticas sociais do seu meio e por uma teoria linguística que concebe o texto a partir de seu contexto, dando conta de como os significados são construídos para realizar um determinado processo sociosemiótico. Portanto, por meio de mapeamento, seleção, análise e tradução dos textos instanciadores desses gêneros; os participante foram incentivados a lidar com as demandas do seu entorno social e poderão desenvolver habilidades importantes para a atividade tradutória (Plano de Curso - Apêndice I).

Nesta seção, foi apresentado o percurso metodológico da pesquisa, incluindo: a inserção epistemológica e o tipo de pesquisa, o contexto de aplicação e os participantes, o *corpus*, os instrumentos para a coleta de dados e materiais de apoio pedagógico utilizados, os procedimentos de coleta e de análise dos dados, as informações sobre questões éticas e sobre a intervenção pedagógica. A seguir, na Seção 4, apresento os resultados das análises dos dados dos quatro participantes.

⁴O material publicado para o evento Copa do Mundo é bilíngue ou trilingue, além de alguns textos terem sido publicados por mais de um órgão com poucas modificações. Portanto, em caso de dúvida, o aluno pôde contar com material para consulta, ou seja, textos já retextualizados para a língua inglesa, os quais também foram úteis para a elaboração das atividades de análise e comparação entre textos fonte e alvo.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta seção, que apresenta os resultados da pesquisa, é constituída por três subseções. A primeira trata dos resultados da análise dos dados do Pré-teste e Pós-teste (Apêndice B), a segunda trata dos resultados da análise dos dados oriundos tanto das cinco atividades selecionadas durante a intervenção pedagógica (A1-Quadros 48 e 49; A2-Quadro 51; A3-Quadro 60; A4-Quadro 62; e A5-Quadro 63) quanto dos questionários de avaliação correspondentes (Apêndices E, F e G) e a terceira trata dos resultados da análise das entrevistas inicial e final (Apêndices C e D). A confrontação desses resultados com outros estudos sobre o desenvolvimento da CT será apresentada na Seção 5 – Articulação dos resultados. A seguir, apresento os resultados da análise dos dados oriundos do Pré-teste e Pós-teste.

4.1 SOBRE O PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

Como dito anteriormente, este instrumento consiste das Partes A e B. Na primeira parte, constam cinco questões relativas ao conteúdo da intervenção pedagógica (recursos que constroem a tessitura textual), que visaram identificar se houve desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes em relação a esses aspectos. Na segunda parte, constam também cinco questões, mas relativas à atividade tradutória (análise e tradução de textos), que buscaram verificar se houve desenvolvimento da metarreflexão dos participantes sobre os mesmos aspectos discutidos ao lidar com a atividade tradutória. A seguir, apresento os resultados das análises das respostas às questões que constituem a Parte A do Pré/Pós-teste, elaboradas pelos quatro participantes.

4.1.1 Sobre a Parte A do Pré/Pós-teste

A Questão 1 trata da identificação e classificação de recursos de coesão não estrutural; as Questões 2 e 3 tratam de recursos de coesão estrutural: identificação de Temas e sua classificação (tópico, interpessoal e textual), de Macrotemas e Hipertemas; e as Questões 4 e 5 tratam da análise da progressão temática. Em todas as questões na Parte A, foram utilizados textos escritos nas línguas portuguesa e inglesa.

No Pré-teste, nenhum dos participantes respondeu as questões relativas à Parte A, pois todos alegaram que não tinham conhecimentos a respeito dos conteúdos relativos à LSF. Portanto, todos partiram de um escore zero no Pré-teste, sendo esta informação válida para as Questões 1, 2, 3, 4 e 5.

As Questões 1, 2 e 3 são do tipo objetiva, nas quais os participantes deviam identificar os recursos coesivos estruturais e não estruturais em alguns textos e classificá-los conforme a sua função no texto. Então, os resultados foram sistematizados e apresentados na Tabela 1, disponibilizada na sequência após a apresentação dos textos, das questões e respostas esperadas nos Quadros 28, 29, 30 e 31. No Quadro 28, apresento os textos utilizados nessas três questões.

Quadro 28 – Textos relativos às Questões 1, 2 e 3 do Pré/Pós-teste

Linha	Texto 1
1	Caro visitante,
2	Seja muito bem-vindo ao Brasil!
3	Esperamos que sua visita seja agradável. Mas se durante a sua visita, você passar por algum
4	problema relacionado a consumo, saiba que, no Brasil, existem diversos órgãos de proteção ao
5	consumidor [...].
Fonte: Guia do Consumidor Turista publicado pelo Ministério da Justiça (Texto introdutório).	
Linha	FALSE OR ABUSIVE ADVERTISING (Texto 2)
1	False advertising is one which, as a result of the way it was made, is able to mislead the consumer,
2	that is, one that leads the consumer to hire a service or buy a product that, in reality, does not
3	correspond to the one that was advertised. The advertising will be equally misleading when it
4	omits information that is essential to the provision of the service or the purchase of the product.
Fonte: Folder sobre os direitos do consumidor turista publicado pelo DECON-CE (Seção 6).	
Linha	HOSPEDAGEM (Texto 3)
1	No momento em que você efetuou uma reserva, compareceu ao hotel no dia marcado e está
2	hospedado, existe uma relação de consumo. O hotel, pousada ou estabelecimento do gênero é
3	responsável pelos danos materiais ou morais sofridos em suas dependências [...]. As tarifas, taxas e
4	preços do hotel devem estar sinalizados em locais visíveis. Preços de diárias, produtos
5	comercializados e serviços oferecidos pelo hotel ou pousada devem sempre ser previamente
6	informados e à disposição do consumidor [...].
Fonte: Guia do Consumidor Turista publicado pelo Ministério da Justiça (Seção: Hospedagem).	

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 29, apresento a Questão 1 do Pré/pós-teste e as respectivas respostas.

Quadro 29 – Questão 1 do Pré/Pós-teste e respostas

Questão 1- Transcreva, no quadro de respostas abaixo, os elementos do sistema de coesão não estrutural encontrados nos textos (1, 2 e 3) e classifique-os conforme a sua função no texto.			
Linha	Coesão gramatical/tipo (conjunção, referenciação, elipse ou elípe/substituição)	Linha	Coesão lexical/tipo (repetição, sinonímia, hponímia, meronímia ou colocação)
2 e 3	que (conjunção) (texto 1)	3	a sua visita (repetição) (texto 1)
3	sua [visita] referência anafórica (texto 1)	2	the consumer (repetição) (texto 2)
3	mas se (conjunção) (texto 1)	2	O hotel, pousada ou estabelecimento do gênero (hponímia) (texto 3)
1, 2 e 3	one (substituição) (texto 2)		
1	which (referência anafórica) (texto 2)		
1	as a result of (adj. conjuntivo) (texto 2)	3 - 4	As tarifas, taxas e preços do hotel (hponímia) (texto 3)
2	that is (adj. conjuntivo) (texto 2)		
2, 3 e 4	that (referência anafórica) (texto 2)	4- 5	Preços de diárias, produtos comercializados e serviços oferecidos pelo hotel ou pousada (hponímia) (texto 3)
2	or (conjunção) (texto 2)		
3	when (conjunção) (texto 2)		
3	The advertising- (referência anafórica) (texto 2)		
1	e (conjunção) (texto 3)		

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 30, apresento a Questão 2 do Pré/Pós-teste e as respectivas respostas.

Quadro 30 – Questão 2 do Pré/Pós-teste e respostas

Questão 2: Nos textos 1 e 2, circule os Temas interpessoais, sublinhe os Temas tópicos explícitos e indique com o símbolo Ø os espaços correspondentes aos Temas tópicos elípticos.	
Linha	Texto 1
1	<u>Caro visitante,</u>
2	<u>Seja</u> muito bem-vindo ao Brasil!
3	Ø Esperamos que <u>sua visita</u> seja agradável. Mas se <u>durante a sua visita</u> , você passar por algum
4	problema relacionado a consumo, <u>saiba</u> que, <u>no Brasil</u> , existem diversos órgãos de proteção ao
5	consumidor [...].
Fonte: Guia do Consumidor Turista publicado pelo Ministério da Justiça (Texto introdutório).	
Linha	FALSE OR ABUSIVE ADVERTISING (Texto 2)
1	<u>False advertising</u> is one <u>which</u> , as a result of the way <u>it</u> was made, is able to mislead the consumer,
2	that is, one <u>that</u> leads the consumer to hire a service or buy a product <u>that</u> , in reality, does not
3	correspond to the one <u>that</u> was advertised. <u>The advertising</u> will be equally misleading when <u>it</u> omits
4	information <u>that</u> is essential to the provision of the service or the purchase of the product.
Fonte: Folder sobre os direitos do consumidor turista publicado pelo DECON-CE (Seção 6).	

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 31, apresento a Questão 3 do Pré/Pós-teste e as respectivas respostas.

Quadro 31 – Questão 3 do Pré/Pós-teste e respostas

Questão 3: Dos textos acima (1, 2 e 3), transcreva, no quadro abaixo, o que se pede, indicando entre parênteses os números dos textos e/ou as linhas.
Macrotemas: False or abusive advertising (texto 2), Hospedagem (texto 3)
Hipertemas: Seja muito bem-vindo ao Brasil! (texto 1), False advertising is one which, as a result of the way it was made, is able to mislead the consumer... (texto 2), No momento em que você efetuou uma reserva, compareceu ao hotel no dia marcado e está hospedado, existe uma relação de consumo (texto 3).
Temas textuais: que (L3 e L4), mas se (L3) (texto 1); which (L1), as a result of (L1), that is (L2), that (L2, L2, L3 e L4) or (L2), when (L3) (texto 2); e (L1) (texto 3).
Temas marcados na hierarquia da oração: durante sua visita, (texto 1) no Brasil, (texto 1) No momento em que você efetuou uma reserva, compareceu ao hotel no dia marcado e está hospedado, (texto 3)
Temas marcados na hierarquia do complexo oracional: No momento em que você efetuou uma reserva, compareceu ao hotel no dia marcado e está hospedado (texto 3)

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, na Tabela 1, apresento os resultados decorrentes da análise das respostas dadas pelos participantes no Pré/Pós-teste, relativos às Questões 1, 2 e 3 descritas acima.

Tabela 1 – Acertos dos participantes relativos às Questões 1, 2 e 3 do Pré/Pós-teste

Número da Questão	Pré/Pós Teste	Tipos de recursos coesivos (estruturais e não estruturais)	Participantes				Média do grupo
			P1	P2	P3	P4	
QUESTÃO 1 Total de respostas = 22 Coesão não estrutural gramatical (CNEG) = 17 Coesão não estrutural lexical (CNEL) = 5	Pré-teste	CNEG e CNEL	s/resposta	s/resposta	s/resposta	s/resposta	
		Total	-	-	-	-	-
	Pós-teste	CNEG	17	12	11	11	
		CNEL	5	2	4	3	
		Total	22/22 100%	14/22 64%	15/22 68%	14/22 64%	74%
QUESTÃO 2 Total de respostas = 16 Tema tópico (TT) = 15 Tema interpessoal (TI) = 1	Pré-teste	TT e TI	s/resposta	s/resposta	s/resposta	s/resposta	-
		Total	-	-	-	-	-
	Pós-teste	TT	14	14	12	11	
		TI	1	-	1	1	
		Total	15/16 94%	14/16 88%	13/16 81%	12/16 75%	85%
QUESTÃO 3 Total de respostas = 22 Tema textual (Tt) = 13 Tema marcado na oração (TMO) = 3 Tema marcado no complexo oracional (TMC) = 1 Macrotemas (MT) = 2 Hipertemas (HT) = 3	Pré-teste	Tt, TMO, TMC, MT e HT	s/resposta	s/resposta	s/resposta	s/resposta	-
		Total	-	-	-	-	-
	Pós-teste	Tt	9	9	8	8	
		TMO	1	1	2	2	
		TMC	1	1	1	1	
		MT	2	2	2	2	
		HT	3	-	3	3	
Total	16/22 73%	14/22 64%	16/22 73%	16/22 73%	71%		
Percentuais gerais de acerto no Pré-teste relativos às Questões 1, 2 e 3			-	-	-	-	
Percentuais gerais de acerto no Pós-teste relativos às Questões 1, 2 e 3			89%	72%	74%	71%	

Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se que todos os participantes partiram de um escore zero no Pré-teste, pois não tinham conhecimentos sobre os conteúdos relativos à LSF, e atingiram os percentuais gerais de acerto de 89% (P1), 72% (P2), 74% (P3) e 71% (P4), tendo sido a média geral de acerto do grupo de 77%. Esses resultados indicam que eles conseguiram compreender os conceitos de coesão não estrutural (gramatical e lexical) e de coesão estrutural (o sistema de tema), identificando e classificando os Temas de acordo com a sua função nos textos (tópico, interpessoal e textual) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), bem como os conceitos de Macrotema e Hipertema (MARTIN, 1992; FRIES, 1995) e aplicar esses conceitos na análise de textos. Esses resultados serão retomados, por meio do confronto com outros estudos, na Seção 5 (Articulação dos resultados).

Passo a apresentar, no Quadro 32, as Questões 4 e 5, que tratam da identificação do tipo de progressão temática de dois textos.

Quadro 32 – Questões 4 e 5 do Pré/Pós-teste

Questão 4 – Analise a progressão temática (PT) do texto a seguir, fale sobre o(s) tipo(s) de PT encontrado(s) e a formação dos elos coesivos que contribuem para o desenvolvimento do texto.	
Linha	ACCOMODATION (Texto 4)
1	When you book a room, there is a consumption relation. The hotel, hostel or lodge is responsible for material or moral losses suffered in their premises, whether due to bad administration or lack of maintenance on the site. Hotel rates, fees and prices should be displayed in a visible place. Prices of stay, products marketed and services offered by the hotel or hostel must always be listed and available to consumers, in particular those offered and marketed in the rooms and minibar.
2	
3	
4	
5	
Fonte: Guia do Consumidor Turista publicado pelo Ministério da Justiça (Seção: Accomodation).	
Questão 5 - Analise a progressão temática (PT) do texto a seguir, fale sobre o(s) tipo(s) de PT encontrado(s) e a formação dos elos coesivos que contribuem para o desenvolvimento do texto.	
Linha	SERVIÇOS DE TELEFONIA FIXA E MÓVEL (Texto 5)
1	Os serviços de telefonia fixa e móvel deverão ser prestados, por parte das operadoras, de forma a atender as condições de regularidade, isto é, devem ser eficientes e contínuos, permitindo aos seus consumidores a realização de chamadas com qualidade e de forma ininterrupta, capazes de atender às expectativas do mercado consumidor.
2	
3	
4	
Fonte: Folder 'Justiça para o Consumidor Turista Agora' do DECON-CE (Seção: 11).	

Fonte: Elaborado pela autora.

No Pré-teste, os participantes não resolveram as Questões 4 e 5 mostradas no quadro acima, tendo em vista não terem conhecimento sobre o assunto. A seguir, apresento as respostas elaboradas pelos quatro participantes para a Questão 4 no Pós-teste. Vejamos:

P1 – Acredito que o tipo de progressão temática é a progressão temática derivada, visto que, todos os Temas posteriores têm relação com o Hipertema acima. Dessa forma, todos os temas tiveram como assunto a hospedagem, porém se mantiveram diferentes em sua forma do referente. Não são idênticos nem correferenciais, mas trazem a ideia inicial.

P2 – Tem-se uma progressão temática derivada, pois todos os temas tem relação com o hipertema. Assim, todos os temas do texto têm o mesmo assunto, a hospedagem.

P3 – No texto fonte, a progressão temática presente é derivada, na qual referências são diferentes, mas se relacionam com o Hipertema.

P4 – Progressão temática derivada do hipertema, pois todos os temas que vem depois são relacionados ao hipertema relação de consumo.

Na sequência, mostro as respostas para a Questão 5 no Pós-teste. Vejamos:

P1 – Acredito que o tipo da progressão textual é a progressão temática contínua ou constante, visto que os Temas seguintes tiveram todos relação com o primeiro Tema e seguiram assim modificando apenas seus respectivos Remas. Recuperam o Tema inicial através da elipse.

P2 – A progressão textual é constante, tendo em vista que o primeiro tema foi, de certa forma, a fonte para os demais que se seguiram.

P3 – A progressão temática é contínua, pois se mantém com apenas um Tema (Os serviços de telefonia fixa e móvel) através de elipses.

P4 – Progressão contínua ou constante, pois retoma sempre o [mesmo] tema através do recurso de elipse. Todos os temas que vem após (o primeiro) já são conhecidos.

As respostas às Questões 4 e 5 indicam que os participantes entenderam a noção de progressão temática e, no Pós-teste, diferentemente do Pré-teste, passaram a aplicar os conhecimentos ensinados na análise dos textos, tendo identificado os tipos de PT, buscado explicar os nós coesivos e fundamentado as suas respostas apropriadamente com foco no modo de desenvolvimento dos textos. Vale lembrar que, para a resolução dessas questões, o participante precisa segmentar cada texto em orações, bem como identificar Temas e Remas para compreender as relações entre eles nas diversas orações que constituem o texto (FRIES, 1995; MARTIN, 1992; entre outros). Dessa forma, esses resultados contribuem para a construção de uma resposta de caráter positivo em relação ao desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes sobre os aspectos textuais estudados. Isso se justifica pelo fato de que os participantes compreenderam os conceitos de Tema, Rema e progressão temática ou o modo de desenvolvimento do texto (FRIES, 1995) e aplicaram esse conhecimento na análise dos textos.

Portanto, os resultados quanto às respostas às questões que compõem a Parte A do Pré/Pós-teste indicam que os quatro participantes compreenderam os conceitos de Tema tópico (não marcado e marcado), interpessoal e textual, bem como de Macrotema, Hipertema, progressão temática e de coesão não estrutural (gramatical e lexical), o que está respaldado

nos percentuais de acertos entre 71% e 89% nas questões objetivas e nos resultados satisfatórios decorrentes da análise das questões discursivas, visto que as argumentações sobre o assunto tratado foram coerentes. Esses resultados evidenciam que o procedimento didático-pedagógico adotado na intervenção foi produtivo em relação ao desenvolvimento da subcompetência bilíngue sobre os aspectos trabalhados, a qual pode ajudar na construção da metarreflexão¹ necessária para a execução das três fases do processo tradutório, conforme poderemos ver na apresentação dos resultados concernentes às atividades e entrevistas finais, feita nas Subseções 4.1 e 4.3, respectivamente.

4.1.2 Sobre a Parte B do Pré/Pós-teste

Apresento, nesta subseção, os resultados das análises das respostas às questões que constituem a Parte B do Pré/Pós-teste, tal como formuladas pelos quatro participantes. Como dito anteriormente, essa parte do Pré/Pós-teste consiste de três questões de análise e comparação entre textos fonte e alvo e de duas questões de tradução de textos na direção português-inglês. O objetivo dessas questões foi identificar a ocorrência ou não do desenvolvimento da metarreflexão dos participantes concernente aos recursos textuais estudados para que pudessem passar a lidar de forma consciente com os textos fonte e alvo na atividade tradutória (análise e tradução de textos). Então, por meio da análise das respostas a essas questões, busquei discutir se, e como, a subcompetência bilíngue desenvolvida pelos participantes quanto aos recursos de tessitura textual supracitados propiciou o desenvolvimento de metarreflexão, identificando as ocorrências e influências sobre as suas habilidades relacionadas à atividade tradutória. Portanto, procuro compreender o desenvolvimento de metarreflexão pelos participantes, a partir da subcompetência bilíngue relativa aos aspectos da tessitura textual, e a sua influência nas habilidades tradutórias e, assim, construir respostas para a segunda e terceira questões de pesquisa.

Apresento, no Quadro 36, a Questão 6 do Pré/Pós-teste e, logo em seguida, apresento e analiso as respostas dadas pelos participantes antes e depois da intervenção. Vejamos o Quadro 33.

¹ Faz-se necessário lembrar que este estudo tem como um de seus objetivos investigar se e como o desenvolvimento da subcompetência bilíngue leva ao desenvolvimento da metarreflexão na atividade tradutória. No entanto, é possível que haja também um movimento inverso ou uma retroalimentação, ou seja, que o desenvolvimento da metarreflexão possa levar ao desenvolvimento de subcompetência bilíngue, mas a verificação deste movimento está fora do escopo desta pesquisa.

Quadro 33 – Questão 6 do Pré/Pós-teste

6 - Analise ambos os textos a seguir, que estão em relação de tradução, compare-os e teça comentários sobre as escolhas na construção (texto em português) e na reconstrução (texto em inglês) dos significados. Em sua análise, considere também os títulos e subtítulos. Fundamente suas asserções.	
Linha	TODOS JUNTOS CONTRA O TRABALHO INFANTIL (texto 7)
1	A criança deve ser protegida contra toda forma de abandono, crueldade e exploração. Não
2	será objeto de nenhum tipo de tráfico.
3	Não se deverá permitir que a criança trabalhe antes de uma idade mínima adequada; em caso
4	algum será permitido que a criança dedique-se, ou a ela se imponha, qualquer ocupação ou
5	emprego que possa prejudicar sua saúde ou sua educação, ou impedir seu desenvolvimento
6	físico, mental ou moral. (Parágrafo 9º da Declaração Universal dos Direitos da Criança).
7	Jogue limpo com as crianças e adolescentes. De um cartão vermelho ao trabalho infantil.
8	DENUNCIE!
9	Disque 100 ou procure o Conselho Tutelar. [...]
linha	ALL TOGETHER AGAINST CHILD LABOUR (tradução do texto 7)
1	The child shall be protected against all forms of neglect, cruelty and exploitation. He shall
2	not be subject of traffic, in any form.
3	The child shall not be admitted to employment before an appropriate minimum age; he shall
4	in no case be caused or permitted to engage in any occupaztion or employment which would
5	prejudice his health or education, or interfere with his physical, mental or moral
6	development. (Paragraph 9 of the Universal Declaration of the Rights of the Child).
7	Play fair with children and adolescents. Give a red card to child labor.
8	REPORT!
9	Dial 100 or seek the Guardian Council. [...]
	Fonte: Panfleto sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, publicado pelo Ministério Público do Trabalho com o apoio de outros órgãos públicos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, estão as respostas elaboradas pelos participantes para a Questão 6 no Pré-teste. Vejamos:

P1 – Eu achei a tradução fiel ao texto em português e não vejo necessidade de mudar ou utilizar palavras diferentes, o texto está claro. Eu acredito que o texto foi bem escrito.

P2 – Uma tradução literal de fácil entendimento. Seguiu copiosamente a estrutura do texto fonte transcrevendo a tradução de cada palavra e expressão.

P3 – Os textos trabalhados para comparação “um anúncio de denúncia contra o trabalho infantil” preserva a informação que o texto transmite ao leitor. O alvo encontra-se um pouco mais descritivo quanto ao desenvolvimento do texto [...].

P4 – Na linha 9 Guardianship Council para Conselho Tutelar. De resto, a adaptação foi muito boa.

Em seguida, podem ser vistas as respostas elaboradas pelos mesmos participantes para a mesma questão no Pós-teste. Vejamos:

P1 – Começando pelo tema, ambos estão coesos quanto ao macrotema e o resto do texto. O texto fonte apresenta uma boa coesão gramatical e lexical. E aparentemente o tradutor manteve as escolhas gramaticais e lexicais do texto original. Gostei da tradução e das escolhas das palavras feitas pelo tradutor. No campo do discurso o texto tem como objetivo o de alerta, de aviso. A ação social seria a de prevenir; de alertar. Os participantes são toda a população turista ou não. Tem como principal gênero recomendar [processo sociossemiótico: habilitar]. Ambos os textos são formais, pois além de se referirem a um assunto sério, é um texto da constituição.

P2 – Os Temas são coerentes em relação ao Macrotema. O texto fonte apresenta coesão lexical e gramatical, que o tradutor mantém. Ambos os textos são formais, por referirem-se a um assunto sério e por ter sido baseado na constituição.

P3 – Ambos os textos seguem o mesmo padrão, ambos didáticos/informacionais, a língua se mantém formal tanto no texto fonte como no texto alvo. A tradução se encontra bem tradicional na escolha do sujeito (*He*) quando que em português não se encontra e generaliza.

P4 – No primeiro parágrafo o texto utiliza a ‘criança’ como generalização. Acredito que poderia ser utilizado no plural em inglês ‘*children*’. No texto em inglês, o pronome pessoal ficou no masculino. Isso poderia ser evitado se estivesse no plural. O impacto seria que crianças de ambos os sexos são exploradas.

Os textos da Questão 6 são formais, seu modo retórico é informativo-didático e têm como participantes um órgão público, como regulador, e o público em geral, como usuário/beneficiário ou infrator. Nesses textos, não foram destacadas, com aspas, os trechos do documento oficial, não estando claro se este é o texto original da declaração ou se foi resumido para aparecer no panfleto: apenas há a informação da fonte entre parênteses.

As respostas dadas pelos participantes à Questão 6 no Pré-teste foram bastante superficiais, tendo se limitado a classificar a tradução como fiel ao texto fonte (P1) ou “uma tradução literal [que] seguiu copiosamente a estrutura do texto fonte” (P2) ou a identificar um problema de escolha lexical (P4). P3, por seu turno, expandiu um pouco mais a análise apresentada em sua resposta, tendo abordado o gênero e o tipo de texto, bem como falado sobre a preservação de informações.

Por outro lado, no Pós-teste, houve uma ampliação do foco da análise manifestada nas respostas, conforme visto nos comentários dos participantes sobre alguns aspectos que destaco a seguir:

- a) P1 abordou a relação dos Temas com o Macrotema (coesão estrutural), a coesão não estrutural (lexical e gramatical) e questões extralinguísticas, tendo citado alguns traços do contexto de situação: objetivo do texto, ação social, o assunto tratado, participantes, a origem do texto fonte (quem fala), bem como a relação desses traços com o modo formal dos textos;
- b) P2 focou na relação dos Temas com o Macrotema (coesão estrutural), na coesão não estrutural (lexical e gramatical) e em questões extralinguísticas,

- como a relação entre o modo formal dos textos, o assunto tratado e a origem do texto fonte (indicativos de traços das variáveis do contexto de situação);
- c) P3 tratou do tipo de texto e de linguagem (formal), como também da questão de gênero (homem - mulher) e destacou a escolha tradicional do Sujeito ‘*he*’ (como Tema tópico em duas orações) para representar ambos os sexos na tradução;
- d) P4 também focou na questão de gênero, tendo discutido a utilização do pronome ‘*he*’ para representar ambos os sexos no texto traduzido, argumentando que, neste caso, poderia ter sido utilizada a palavra ‘*children*’, o que poderia causar mais impacto para o leitor a fim de deixar claro “que crianças de ambos os sexos são exploradas”.

Portanto, no Pós-teste, os participantes fizeram uma leitura mais aprofundada dos textos (fonte e alvo), tendo demonstrado uma percepção voltada para alguns dos aspectos extralinguísticos (assunto, objetivo, participantes etc.) e linguísticos (aspectos coesivos e escolhas lexicais). O reconhecimento desses aspectos é relevante para a compreensão dos significados nos textos (HALLIDAY, 1992; MAGALHÃES; 2015; MATTHIESSEN, 2001; MUNDAY, 1996; entre outros). Logo, os resultados relativos à Questão 6 parecem começar a delinear um indicativo de uma elevação da metarreflexão dos participantes em relação aos aspectos estudados. Essa discussão será retomada na seção seguinte (Articulação dos resultados).

No Quadro 34, encontra-se a Questão 7 do Pré/Pós-teste e, a seguir, apresento e analiso as respostas dos participantes anteriores e posteriores à intervenção.

Quadro 34 – Questão 7 do Pré/Pós-teste

7 - Analise ambos os textos a seguir, que estão em relação de tradução, compare-os e teça comentários sobre as escolhas na construção (texto em português) e na reconstrução (texto em inglês) dos significados. Em sua análise, considere também os títulos e subtítulos. Fundamente suas asserções.	
Linha	TRANSPORTE (Texto 7)²
1	Ao adquirir uma passagem aérea ou terrestre, você estabelece uma relação de consumo.
2	Então, guarde sempre seus bilhetes de viagem, pois eles podem servir de prova num eventual conflito de consumo. Na compra de uma passagem, você não é obrigado a adquirir seguros de viagem ou assentos mais caros, uma vez que esses serviços são opcionais e adicionais.
3	
4	
	Fonte: Guia do Consumidor Turista publicado pelo Ministério da Justiça (Seção: Transporte).
Linha	TRANSPORT (Tradução do Texto 7)
1	When you purchase an airline or land ticket, you establish a consumption relationship.
2	Always keep your travel tickets. They can serve as proof in case of any conflict of consumption. When buying a ticket, you are not obliged to purchase travel insurance or more expensive seats. These services are optional and additional.
3	
4	
	Fonte: Guia do Consumidor Turista publicado pelo Ministério da Justiça (Seção: Transport).

Fonte: Elaborado pela autora.

² Este foi o único texto manipulado por mim, ao qual foram acrescentados alguns recursos de coesão não estrutural para que o participante tivesse a oportunidade de atentar para algumas diferenças entre textos fonte e alvo em termos coesivos.

Abaixo, estão as respostas elaboradas pelos participantes para a Questão 7 do Pré-teste. Vejamos:

P1 – Eu achei que a versão em inglês está simples, a linguagem é acessível a todos que falam ou utilizam inglês; acho, porém que a palavra ‘proof’ poderia ser trocada por ‘evidence’, pois dá um sentido a mais e também porque a palavra ‘proof’ não é muito usada nesse sentido de ‘prova’ com o sentido de ‘evidência’. Também achei o título de ambas as versões incompleto.

P2 – Nesta tradução, sentenças longas foram encurtadas, com a intenção, provavelmente, de facilitar o entendimento utilizando frases diretas e evitando algumas palavras.

P3 – Ambos os textos cumprem seu papel quanto à informação a ser transmitida ao leitor. O título segue o mesmo sem nenhuma adaptação.

P4 – Linha 3: “*when you buy a ticket*” ou “*Buying a ticket ...*”; linha 4: o texto de partida não ajuda, mas acho que apenas a palavra ‘*optional*’ seria o suficiente.

A seguir, apresento as respostas elaboradas pelos participantes para a mesma questão no Pós-teste. Vejamos:

P1 – Processo: habilitar. Papel: aconselhar e advertir. Os participantes são os turistas da copa ou turistas em geral assim como a população usuário de transportes aéreo ou terrestre. O macrotema do texto foi mantido no texto da tradução, porém, houve algumas mudanças na construção do texto traduzido. Senti que o texto traduzido tem um tom mais formal enquanto o fonte é um tom de recomendação, porém leve e mais informal. O tradutor optou por escolher palavras que encurtaram também o texto traduzido em relação ao fonte, como ex: linha 2 – Então, guarde sempre [...] = Always keep [...]. E também optou por pontuar e criar novos Temas onde no texto fonte era apenas uma continuação da oração. Isso é visto na linha 2 e também 4. Porém, essas mudanças não alteram a informação pelo contrário organizou melhor as informações.

P2 – A tradução mantém o macrotema, mas algumas coisas foram alteradas. A tradução é mais formal que o texto fonte. Entretanto, o gênero é mantido. O tradutor optou por fazer uma significável mudança na ordem do que é dito na linha 2 do texto fonte. “Então, guarde sempre seus bilhetes[...]”, colocando “Always keep your travel tickets”. A tradução é, de certa forma, mais pesada que o texto fonte por trazer o imperativo logo após ‘always’.

P3 – Ambos os textos são informativos/didáticos, porém o texto fonte aparenta ser mais informativo e completo pela presença dos elementos coesivos quanto que no texto alvo ele é mais interacional (pelos pronomes usados ao longo do texto, criando assim essa aparente interação) e mais solto.

P4 – Este texto foi traduzido de forma bem direta, a única exceção foi na linha 3, pois a estrutura do inglês se encaixa melhor com o adverbio when.

O texto fonte da Questão 7 também é um texto formal, seu modo retórico é informativo-didático e tem como participantes o Ministério da Justiça (como órgão regulador) e os usuários de transportes públicos. Ambos os textos trazem a mesma informação, mas o texto em inglês é mais interativo: o emissor, em quase todas as orações, dirige-se diretamente ao leitor por meio do Tema tópico interacional ‘*you*’. O texto em inglês parece menos coeso, devido à ausência dos recursos coesivos presentes no texto em português nas linhas 2 e 4. Na

linha 2 do texto em português, o Adjunto conjuntivo ‘*Então*’, exercendo a função de Tema textual, estabelece uma relação de consequência entre os complexos oracionais; assim, orientando a interpretação de que os bilhetes deverão ser guardados em decorrência do fato de que uma relação de consumo é estabelecida. Ainda na mesma linha, o tema textual ‘*pois*’ liga as orações “*guarde sempre seus bilhetes de viagem*” e “*eles podem servir de prova num eventual conflito de consumo*”, formando um complexo oracional. No texto alvo, as duas orações são separadas por um ponto final na primeira, mas, como a segunda oração retoma a parte final do Rema (‘*your travel tickets*’) da primeira oração como Tema, realizado pela referência anafórica ‘*they*’, é estabelecida, assim, coesão estrutural, tornando clara a relação entre essas orações. Na linha 4, o Tema textual ‘uma vez que’ constitui uma relação de causa, explicitando a razão pela qual não se é obrigado a comprar seguros ou assentos caros. No texto em inglês, há todas as informações; apenas não constam os Temas textuais. Logo, o leitor precisa fazer essas ligações, mas, como o texto é bastante curto, talvez não haja problemas na interpretação.

As análises manifestas na resposta dada por cada participante no Pré-teste foram bastante limitadas. P1 focou na linguagem (acessível), na escolha do léxico e no título que não contempla o texto; P2 atentou para as mudanças nas sentenças que ficaram mais curtas, “com a intenção, provavelmente, de facilitar o entendimento”; P3 fala sobre os papéis dos textos que transmitem as mesmas informações ao leitor e sobre a tradução literal do título; e P4 oferece sugestões de alterações das estruturas “*when you buy a ticket*” por “*Buying a ticket ...*” e “*These services are optional and additional*” por “*These services are optional*”.

Ao contrário, no Pós-teste, a maioria dos participantes apresentou, em suas respostas, uma análise mais detalhada de alguns aspectos relacionados aos textos fonte e alvo, conforme minha análise a seguir:

- a) P1 focou nos aspectos dos traços das variáveis do contexto de situação: processo sociossemiótico, objetivo do texto, participantes, tipo de linguagem (formal ou informal) e abordou também as mudanças na tradução em relação ao texto fonte, como complexos oracionais mais curtos devido à eliminação dos Temas (textuais) nas linhas 2 e 4, tendo enfatizado que a informação foi preservada. Assim, P1 abordou aspectos linguísticos e extralinguístico dos textos;
- b) P2 ressaltou que o Macrotema foi mantido, mas aponta mudanças ocorridas na oração do segundo complexo oracional, com a “mudança na ordem do que é dito na linha 2 do texto fonte”, o que significa uma clara alusão à estrutura

temática. Sem usar os termos, P2 aponta que o Tema textual ‘*Então*’ é retirado e é introduzido um Tema interpessoal realizado pelo Adjunto de modo do tipo usualidade ‘*always*’ em decorrência do fato de que o Adjunto passa, diferentemente do texto fonte, a ocupar posição anteposta ao Tema tópico realizado pelo imperativo ‘*keep*’. Para este participante, o texto ficou mais ‘*pesado*’. No entanto, o tradutor poderia, pois o sistema da língua alvo permite, ter feito outra escolha, tendo mantido o imperativo ‘*keep*’ como Tema tópico, à semelhança do texto fonte, ao deslocar o Adjunto ‘*always*’ para a última posição da oração; contudo, as posições licenciadas pelo sistema do inglês quanto aos Adjuntos de modo do tipo usualidade não foram conteúdo de ensino durante a intervenção. Logo, nesta segunda resposta, P2, de modo geral, detalhou um pouco mais as mudanças feitas na tradução do Texto 7;

- c) P3 focou no tipo de texto (informativo/didático) e enfatizou que o texto fonte parece “ser mais informativo e completo pela presença dos elementos coesivos”, enquanto o texto alvo é mais interacional e “mais solto”. O participante avançou um pouco mais na análise dos aspectos linguísticos;
- d) P4 afirmou que a tradução foi realizada “de forma bem direta” com apenas uma exceção na linha 3, o que foi motivado por questões relacionadas à estrutura do inglês. Trata-se da mesma construção para a qual ele havia sugerido uma alteração no Pré-teste. Por alguma razão, P4 focou nas mesmas estruturas, parecendo que não percebeu algumas mudanças realizadas na tradução, como a ausência dos recursos coesivos. Portanto, este participante não avançou na sua análise em relação ao Pré-teste.

Concluindo a análise das respostas dadas para a Questão 7, pode-se afirmar que, no Pós-teste, os três primeiros participantes (P1, P2 e P3) fizeram uma leitura mais ampla, uns mais do que outros, tendo atentado para vários aspectos dos textos. No entanto, P4 não apresentou avanços em sua análise. Esse resultado corrobora, em alguns aspectos, o resultado relativo à Questão 6 no que se refere ao desenvolvimento de metarreflexão. Essa discussão será retomada na Seção 5 (Articulação dos resultados).

A seguir, apresento a Questão 8 do Pré/Pós-teste e, na sequência, mostro e analiso as respostas dos participantes elaboradas antes e depois da intervenção. Vejamos o Quadro 35.

Quadro 35 – Questão 8 do Pré/Pós-teste

8 – Analise ambos os textos a seguir, que estão em relação de tradução, compare-os e teça comentários sobre as escolhas na construção (texto em português) e na reconstrução (texto em inglês) dos significados. Em sua análise, considere também os títulos e subtítulos. Fundamente suas asserções.	
Linha	TRANSPORTE AÉREO (Texto 8)
1 2 3 4 5 6	<ul style="list-style-type: none"> • Deve-se ficar atento ao limite de peso de BAGAGEM, a empresa, no caso de excesso, pode cobrar o valor correspondente. • Quando da retirada da bagagem no desembarque, se não encontrá-la, procure o balcão da companhia aérea e informe o ocorrido, onde deverá preencher o formulário apropriado, podendo, inclusive, ser indenizado nos casos em que a bagagem não for encontrada. Tal fato poderá gerar indenização por danos morais e/ou materiais. <p>Fonte: <i>Folder 'Justiça para o Consumidor Turista Agora'</i> (DECON-CE) (Seção: 1, itens 6 e 7).</p>
Linha	AIR TRANSPORT (tradução do Texto 8)
1 2 3 4 5 6	<ul style="list-style-type: none"> • You must pay attention to the established weight limit for BAGGAGE, and in case of excess the airline can charge the corresponding rate. • If you can't find your baggage at the baggage claim area, look for the airline counter and inform what happened. There you will have to fill out the appropriate form, and you can even receive compensation if your baggage is not found. Such fact can lead to compensation for moral and/or material loss. <p>Fonte 2: <i>Folder 'Justice now for the tourist consumer'</i> (DECON-CE) (Seção: 1, itens 6 e 7).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas elaboradas pelos participantes para a Questão 8 no Pré-teste são as seguintes:

P1 – Acredito que o texto apresenta fácil compreensão e que se apresenta fiel ao texto original. Não faria mudanças.

P2 – O título foi traduzido literalmente. A primeira linha foi traduzida literalmente, incluindo a palavra em caixa alta, para chamar a atenção a ela. Já na terceira linha há uma mudança na ordem da sentença, trazendo a explicação para o início e tornando a frase mais explicativa.

P3 – A tradução do texto 8 cumpre bem seu objetivo, mesmo com palavras mais simplificadas. A tradução se aproxima bastante ao texto fonte. Creio que as palavras escolhidas na tradução foram adequadas, pelo menos ao meu ver.

P4 – Linha 1-2 you must pay attention to stablished weight for baggage, because the airline can charge correspondent rate.

Quanto às respostas elaboradas pelos participantes para a Questão 8 no Pós-teste, são estas:

P1 – Macrotema de ambos se encontra igual; porém o resto do texto se encontra diferente. O tradutor optou por mudar a ordem da progressão textual em alguns trechos o que na verdade os deixou mais organizados. Ex. linha 3- Quando da retirada da bagagem no desembarque [...] Linha 3 – *If you can't find your baggage at the baggage claim area*. O texto traduzido apresenta sujeito determinado e não indefinido como o texto original. Esse texto é mais interativo.

P2 – Ambos os textos trazem um macrotema igual, porém, há mudanças. O tradutor segue o tema 1 do texto fonte, mas muda o tema do complexo dois por completo com o possível intuito de ser mais direto. A tradução traz mudanças nos grupos nominais. O texto traduzido traz sujeito determinado (*you*) e não indefinido, como no texto fonte (*Deve-se*).

P3 – Ambos os textos também são informativos/didáticos, porém diferentes no aspecto formalidade um é mais interacional quanto que o outro é mais informacional.

P4 – Na linha 3, na versão em inglês existe uma repetição da palavra *baggage*, acho que a escolha de outra palavra ou o uso de referência poderia suavizar o texto.

Os textos da Questão 8 também apresentam uma linguagem formal, tendo como participantes o DECOM (um órgão regulador) e os usuários de transportes públicos, tratando de questões relacionadas às bagagens. Nos dois textos, constam as mesmas informações; porém, a forma como o emissor da mensagem se dirige ao leitor distingue-se pelo uso de Temas interacionais ou informacionais, tornando o texto em inglês mais interacional e o texto em português mais informacional ou impessoal (BERRY, 1995; entre outros). Outra distinção entre os textos é a tradução de parte do segundo complexo oracional “**quando da retirada da bagagem no desembarque, se não encontra-la**” por: “*If you can't find your baggage at the baggage claim area*”, mudando o Tema marcado informacional (quando da retirada da bagagem no desembarque) pelo Tema não marcado interacional (*you*) na hierarquia da oração (BERRY, 1995; PAGANO, 2005; entre outros).

No Pré-teste, P1 fez um comentário geral, não tendo focado em nenhum aspecto específico dos textos (fonte ou alvo), e afirmou que “o texto [alvo] apresenta fácil compreensão e que se apresenta fiel ao texto original”; P2 fez uma análise um tanto detalhada de aspectos mantidos ou alterados na tradução e qual a sua influência no texto traduzido; P3 atentou para: objetivo do texto, escolhas lexicais e proximidade da tradução com o texto fonte; e P4 fez uma sugestão de tradução para as linhas 1 e 2.

Por outro lado, no Pós-teste, os participantes, em suas respostas, ampliaram o foco da análise (P1, P2 e P3) ou detalharam melhor o problema antes destacado (P4), conforme a seguinte análise:

- a) P1 atentou para alguns aspectos específicos dos textos, como mudanças na reconstrução dos Temas – não manutenção da indeterminação do Sujeito presente no texto fonte –, que deixaram o texto traduzido mais interativo, tendo afirmado que as mudanças no texto alvo influenciaram positivamente a organização textual;
- b) P2 fez uma análise mais detalhada do que aquela feita no Pré-teste, tendo focado na organização temática (Macrotema e Temas) e na linguagem mais interacional do texto alvo com a inclusão do Tema/Sujeito (*you*) em várias partes do texto, “com o possível intuito de ser mais direto”, em contraponto à linguagem impessoal do texto fonte;

- c) P3 focou no tipo de texto, nas características da linguagem e na seleção temática, a qual contemplou mais Temas tópicos interacionais no texto alvo e informacionais no texto fonte (uma questão de distanciamento entre os participantes do discurso);
- d) P4 atentou para a repetição da palavra ‘*baggage*’ no texto alvo e sugeriu o uso de uma outra palavra (o uso do recurso coesivo sinonímia) ou o uso do recurso de referenciação, igualmente coesivo, para “suavizar o texto”. Esse mesmo trecho havia sido alvo da sua avaliação no Pré-teste, para o qual sugeriu uma outra tradução. Então, no Pós-teste, ele buscou explicar o que havia visto como problema no texto alvo e apresentou duas alternativas possíveis para solucioná-lo.

Portanto, no Pós-teste, os participantes ampliaram o foco da análise ou a argumentação sobre os problemas encontrados nos textos. Passaram a abordar aspectos específicos ou similaridades e diferenças entre os textos.

Pode-se perceber, pela comparação dos resultados do Pré/Pós-teste relativos às três questões de análise de textos (fonte e alvo), que houve uma elevação da capacidade metarreflexiva da maioria dos participantes (P1, P2 e P3) por terem conseguido focar em diversos aspectos específicos dos textos, ao invés de terem se limitado às análises superficiais que fizeram no Pré-teste. Esses resultados serão retomados e confrontados com outros estudos na seção seguinte (Articulação dos resultados).

A seguir, nos Quadros 36 e 37, apresento a Questão 9 do Pré/Pós-teste e a segmentação e categorização das orações do texto da questão³, respectivamente.

Quadro 36 – Questão 9 do Pré/Pós-teste

9 – Traduza o texto a seguir para a língua inglesa e comente as suas escolhas. É permitido o uso de dicionários.	
Linha	FORTALEZA (Texto 9)
1	<p>Todo dia, o nascer do sol é um convite para as praias exuberantes de nossa cidade. E quando a noite chega, a atração passa a ser a vida noturna, animada pelos barzinhos e casas de show que alegram e divertem a multidão. [...].</p> <p>Além de diversão, Fortaleza também é cultura. A cidade apresenta diversos locais que representam sua história, escrita por grandes personalidades brasileiras, como o romancista que deu vida à Iracema, “a virgem dos lábios de mel”, José de Alencar, e a escritora Rachel de Queiroz, a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras. Um misto de alegria e cultura, de passado e modernidade. [...]</p> <p>Fonte: Guia Turístico de Bolso publicado pela Prefeitura de Fortaleza (Texto introdutório).</p>
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

Fonte: Elaborado pela autora.

³ A segmentação e a categorização das orações dos textos das Questões 9 e 10 se fazem necessárias pelo fato de se tratarem de questões de tradução, nas quais seriam feitas análises das configurações temáticas nas hierarquias da oração e do complexo oracional.

Quadro 37 – Segmentação e categorização das orações do texto 9, segundo a lexicogramática de tema

FORTALEZA (Texto 9)		
TEMA		REMA
Textual	Tópico	
	Todo dia,	o nascer do sol é um convite para as praias exuberantes de nossa cidade.
E	quando	a noite chega,
	a atração	passa a ser a vida noturna,
		animada pelos barzinhos e casas de show
que	que	alegram
e	[que]	divertem a multidão. [...].
Além de diversão,	Fortaleza	também é cultura.
	A cidade	apresenta diversos locais
que	que	representam sua história,
		escrita por grandes personalidades brasileiras, como o romancista que deu vida à Iracema, “a virgem dos lábios de mel”, José de Alencar, e a escritora Rachel de Queiroz,
	a primeira mulher	a ingressar na Academia Brasileira de Letras.
	[Fortaleza]	[é] Um misto de alegria e cultura, de passado e modernidade. [...]

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, apresento as traduções do texto da Questão 9 elaboradas por P1 no Pré-teste e Pós-teste, como também os seus comentários sobre as traduções.

P1 – Every day, the sunrise is an invitation for lush beaches of our city. And when the night comes, the attraction is the night life, the lively bars and clubs that excites and amuses the crowd. [...].

Beyond happiness, Fortaleza is also culture. The city presents many places that represent its history, written by big Brazilian personalities, like a romancist that gave life to Iracema, “the virgin of honey lips”, José de Alencar, and the writer Rachel de Queiroz, the first woman to join in the Brazilian academy of letters. A mix of joy and culture, of past and modernity [...]. (Tradução no Pré-teste)

P1 – Acredito que não está perfeita, porém tentei deixar no máximo fiel ao original em português e estou contente com o resultado. (Comentários no Pré-teste)

P1 – Every day, the sunrise is an invitation to the lush beaches of our city. And when the night comes, the entertainment becomes the nightlife, [] animated by bars and concert halls that cheer and amuse the crowd. [...].

In addition, Fortaleza is also culture. The city has several places that represent its history, written by great Brazilian personalities, such as: the novelist who gave life to Iracema “the virgin with honey lips”, Jose de Alencar, and the writer Rachel de Queiroz, the first woman to join in the Brazilian Academy of Letters. A mix of joy and culture, of past and modernity [...]. (Tradução no Pós-teste)

P1 – Optei por manter o texto com a mesma estrutura do texto fonte. Utilizei palavras de fácil entendimento, mantendo o tom alegre e informativo assim como convidativo aos turistas e leitores. Uma única mudança que fiz foi na linha 4 (texto original) onde passando para a tradução na linha 5- fica “In addition, [...]” ao invés de: “Além de diversão[...]”, pois percebi que não cabia traduzir a palavra diversão. (Comentários no Pós-teste)

No Quadro 38, retomo os mesmos textos traduzidos por P1 para fazer uma análise comparativa das suas traduções no Pré-teste e Pós-teste, bem como dos seus comentários. Neste quadro comparativo e nos seguintes com as traduções dos demais participantes, as linhas vermelhas demarcam trechos que apresentam diferenças entre as escolhas realizadas nos textos traduzidos ou que apresentam problemas na tradução, sendo esses trechos brevemente analisados na sequência de cada quadro. Os resultados serão retomados para discussão na Seção 5.

Quadro 38 – Comparativo entre as traduções do Texto 9 produzidas por P1 no Pré-teste e Pós-teste

PRÉ-TESTE				PÓS-TESTE		
FORTALEZA				FORTALEZA		
Linha	TEMA		REMA	TEMA		REMA
	Textual	Tópico		Textual	Tópico	
1		Every day,	the sunrise is an invitation for lush beaches of our city.		Every day,	the sunrise is an invitation to the lush beaches of our city.
2	And	when	the night comes,	And	when	the night comes,
3		the attraction	is the night life, the lively bars and clubs		the entertainment	becomes the nightlife,
4	that	that	excites			animated by bars and concert halls
5	and	[that]	amuses the crowd. [...]	that	that	cheer [...].
6				and	[that]	amuse the crowd. [...].
8	Beyond happiness,	Fortaleza	is also culture.	In addition,	Fortaleza	is also culture.
9		The city	presents many places		The city	has several places
10	that	that	represent its history,	that	that	represent its history,
11			written by big Brazilian personalities, like a romancist that gave life to Iracema, “the virgin of honey lips”, José de Alencar, and the writer Rachel de Queiroz,			written by great Brazilian personalities, such as: the novelist who gave life to Iracema “the virgin with honey lips”, Jose de Alencar, and the writer Rachel de Queiroz,
12		the first woman	to join in the Brazilian academy of letters.		the first woman	to join in the Brazilian Academy of Letters.
13		[Fortaleza]	[is] A mix of joy and culture, of past and modernity.		[Fortaleza]	[is] A mix of joy and culture, of past and modernity.
COMENTÁRIOS DO TRADUTOR				COMENTÁRIOS DO TRADUTOR		
Acredito que não está perfeita, porém tentei deixar no máximo fiel ao original em português e estou contente com o resultado.				Optei por manter o texto com a mesma estrutura do texto fonte. Utilizei palavras de fácil entendimento, mantendo o tom alegre e informativo assim como convidativo aos turistas e leitores. Uma única mudança que fiz foi na linha 4 (texto original) onde passando para a tradução na linha 5- fica “In addition, [...]” ao invés de: “Além de diversão[...]”, pois percebi que não cabia traduzir a palavra diversão.		

Fonte: Elaborado pela autora.

O comentário do tradutor, no Pré-teste, foi superficial e sugere uma concepção de tradução voltada para a noção de fidelidade. No Pós-teste, seu comentário foi bem mais abrangente, indicando uma perspectiva de tradução mais voltada para diversos aspectos do texto, como a organização textual, o público alvo, o modo do discurso e, ainda, as escolhas lexicais, visando uma adaptação da linguagem no texto alvo. Portanto, P1 demonstra, no comentário do Pós-teste, uma visão mais ampla de alguns aspectos (linguísticos e extralinguísticos) que influenciam a tarefa tradutória.

Analisando e comparando as traduções desta questão realizadas por P1, no Pré-teste e Pós-teste, pode-se perceber algumas escolhas diferentes entre os textos traduzidos, conforme comentários a seguir:

- a) Nas linhas 3-5, parte do segundo complexo oracional (*E quando a noite chega, a atração passa a ser a vida noturna, animada pelos barzinhos e casas de show que agram e divertem a multidão*) foi traduzida, no Pré-teste, por “[...], *the attraction is the night life, the lively bars and clubs that excites and amuses the crowd*”. Nesta tradução, não se entende “*the lively bars and clubs*” como elementos que constituem a “*nightlife*”. O trecho foi traduzido no Pós-teste por “[...] *the entertainment becomes the nightlife, animated by bars and concert halls that cheer and amuse the crowd*”, tendo reconstruído, dessa forma, o sentido do texto fonte com a oração, “[...] *animated by bars and concert halls*”. Portanto, houve uma retextualização mais próxima do sentido do texto fonte e mais coesa.
- b) Na L6, a frase preposicionada “*Além de diversão*” foi traduzida por “*Beyond happiness*”, no Pré-teste, e pelo Adjunto conjuntivo “*In addition*”, no Pós-teste. A primeira tradução (*Beyond happiness*) não reconstrói o sentido de “*Além de diversão*”, enquanto, na segunda tradução, o Adjunto conjuntivo (*In addition*) conecta tudo que foi dito antes (ou tudo descrito em termos de diversão) ao que vem depois, portanto, reconstruindo o sentido de “*Além de diversão*”, tendo essa mudança sido realizada de forma consciente, pois foi justificada no comentário de P1.
- c) Nas linhas 9 e 10, parte do complexo oracional “*A cidade apresenta diversos locais que representam sua história escrita por grandes personalidades brasileiras, como o romancista que deu vida à Iracema, “a virgem dos lábios de mel”, José de Alencar, e a escritora Rachel de Queiroz [...]*” foi traduzida, no Pré-teste, por “*written by big Brazilian personalities, like a romancist that gave life to Iracema, ‘the virgin of honey lips’, José de Alencar,*

and the writer Rachel de Queiroz [...]”. No Pós-teste, a tradução foi: *written by great Brazilian personalities, such as: the novelist who gave life to Iracema “the virgin with honey lips”, Jose de Alencar, and the writer Rachel de Queiroz [...]*. Pode-se perceber, na segunda retextualização, escolhas lexicais mais apropriadas como o adjetivo “*great*” ao invés de “*big*”, reconstruindo o sentido de “*grandes*” (em “*grandes personalidades*”). No entanto, em relação as reconstruções do Tema tópico/textual ‘*que*’ (pronome relativo) por “*that*” no Pré-teste e “*who*” no Pós-teste, as duas formas de realização estão de acordo com a variante padrão da língua alvo, tendo em vista que a oração “*que deu vida à Iracema*” é uma oração adjetiva restritiva.

Portanto, os resultados da análise comparativa entre os textos traduzidos por P1 mostram que algumas escolhas realizadas no Pós-teste foram mais adequadas para a reconstrução dos significados, tendo em vista o contexto alvo e a função do texto nesse contexto.

A seguir, apresento as traduções do texto da Questão 9 elaboradas por P2 no Pré-teste e Pós-teste, como também os seus comentários sobre as traduções. Vejamos:

P2 – Every day, the sunrise is an invitation to our exuberant beaches. When the night comes, the attraction becomes the night life, animated by the saloons and clubs where people get some fun. [...]

Besides fun, Fortaleza is culture. The city have places that represent its history, wrote big great Brazilian personalities, as the romancist that gave life to Iracema, “the honey lips virgin”, José de Alencar, and the writer Rachel de Queiroz, the first woman to participate of the Academia Brasileira de Letras. A mix of happiness and culture, of past and modernity [...]. (Tradução no Pré-teste)

P2 – Uma tradução linear e coesa bem linear. O nome da academia foi mantido na linha 7, por questões estéticas. (Comentários no Pré-teste)

P2 – Every day, the sun rising is an invitation to the most beautiful beaches in our city. By night, the life is animated by the pubs and show houses that make people very happy.

Not only fun, Fortaleza is also culture. The city has many places that represent its history, written by great Brazilian personalities, as the writer who gave life to Iracema “the honey lips virgin”, Jose de Alencar, and the writer Rachel de Queiroz, the first woman to enter the Academia Brasileira de Letras. A mix of joy and culture, of past and modernity [...]. (Tradução no Pós-teste)

P2 – Ambos os textos mantém o macrotema. A tradução traz o primeiro tema sem mudanças ou alterações. Na quarta linha do texto fonte traz a palavra “Além” enquanto a tradução traz o “não apenas” (*Not only*). Porém, os temas seguintes e remas são contínuos e seguidos assim. (Comentários no Pós-teste)

No Quadro 39, encontram-se os mesmos textos traduzidos por P2 para viabilizar uma análise comparativa das suas traduções e dos seus comentários no Pré-teste e Pós-teste.

Quadro 39 – Comparativo entre as traduções do Texto 9 produzidas por P2 no Pré-teste e Pós-teste

PRÉ-TESTE				PÓS-TESTE		
FORTALEZA				FORTALEZA		
Linha	TEMA		REMA	TEMA		REMA
	Textual	Tópico		Textual	Tópico	
1		Every day,	the sunrise is an invitation to our exuberant beaches.		Every day,	the sun rising is an invitation to the most beautiful beaches in our city.
2	When	When	The night comes,		By night,	the life is animated by the pubs and show houses
3		the attraction	becomes the night life,			
4			animated by the saloons and clubs			
5	where	where	get some fun. [...]	that	that	make people very happy.
6	Besides fun,	Fortaleza	is culture.	Not only fun,	Fortaleza	is also culture.
7		The city	have places		The city	has many places
8	that	that	represent its history,	that	that	represent its history,
9			wrote big/great Brazilian personalities, as the romancist that gave life to Iracema, “the honey lips virgin”, José de Alencar, and the writer Rachel de Queiroz,			written by great Brazilian personalities, as the writer who gave life to Iracema “the honey lips virgin”, José de Alencar, and the writer Rachel de Queiroz,
10		the first woman	to participate of the Academia Brasileira de Letras.		the first womam	to enter the Academia Brasileira de Letras.
11		[Fortaleza]	[is] A mix of happiness and culture, of past and modernity. [...]		[Fortaleza]	[is] A mix of joy and culture, of past and modernity. [...].
COMENTÁRIOS DO TRADUTOR				COMENTÁRIOS DO TRADUTOR		
Uma tradução linear e coesa bem linear. O nome da academia foi mantido na linha 7, por questões estéticas.				Ambos os textos mantém o macrotema. A tradução traz o primeiro tema sem mudanças ou alterações. Na quarta linha do texto fonte traz a palavra “Além” enquanto a tradução traz o “não apenas” (Not only). Porém, os temas seguintes e remas são contínuos e seguidos assim.		

Fonte: Elaborado pela autora.

O comentário do tradutor, no Pré-teste, ressalta que a sua tradução foi “bem linear”, mas não comenta a razão dessa escolha, e diz que preservou a nome da academia como no texto fonte por questões de estética. No entanto, no comentário do Pós-teste, P2 informa que as suas escolhas foram mais voltadas para a preservação da organização temática, destacando as mudanças realizadas no texto traduzido e o tipo de PT predominante e afirmando que a tradução segue dessa forma. Portanto, no comentário do Pós-teste, P2 demonstra que tem consciência de suas escolhas em termos da tessitura, focando especificamente na coesão estrutural.

Analisando e comparando as traduções desta questão realizadas por P2, no Pré-teste e Pós-teste, pode-se perceber algumas escolhas diferentes entre os textos traduzidos, conforme comentários a seguir:

- a) Nas linhas 2-5, o complexo oracional “*E quando a noite chega, a atração passa a ser a vida noturna, animada pelos barzinhos e casas de show que alegram e divertem a multidão [...]*” foi traduzido, no Pré-teste, por: “*When the night comes, the attraction becomes the night life, animated by the saloons and clubs where people get some fun. [...]*”. No Pós-teste, foi traduzido por: “*By night, the life is animated by the pubs and show houses that make people very happy*”. Portanto, P2 fez escolhas diferentes nas retextualizações realizadas no Pré e Pós-teste, tanto estruturais como lexicais. As escolhas “*When the night comes*” (no Pré) e “*By night*” (no Pós) apresentam diferenças estruturais (oração e frase preposicionada, respectivamente); no entanto, elas expressam o mesmo sentido, pois a oração “*the night comes*” complementa o sentido de “*when*”, fazendo o papel de uma Circunstância de tempo, assim como a frase preposicionada “*By night*”. As escolhas lexicais: “*the nightlife*” (no Pré) e “*the life*”, após “*by night*” (no Pós); “*saloons and clubs*” (no Pré) e “*pubs and show houses*” (no Pós) expressam o mesmo sentido dentro do cotexto.
- b) Na L6, a frase preposicionada “*Além de diversão*”, que faz a ligação entre o primeiro e o segundo parágrafos, foi traduzida por “*Besides fun*”, no Pré-teste, e por “*Not only fun*”, no Pós-teste: uma alteração consciente comentada pelo tradutor e que se aproxima em relação a reconstrução dos significados do texto fonte.
- c) Nas linhas 9-11, parte do complexo oracional “*A cidade apresenta diversos locais que representam sua história escrita por grandes personalidades brasileiras, como o romancista que deu vida à Iracema, “a virgem dos lábios*

de mel”, José de Alencar, e a escritora Rachel de Queiroz” foi traduzida, no Pré-teste, por: “*wrote big great Brazilian personalities, as the romancist that gave life to Iracema, ‘the virgin of honey lips’, José de Alencar, and the writer Rachel de Queiroz, the first woman to participate of the Academia Brasileira de Letras*”. No Pós-teste, a tradução foi: *written by great Brazilian personalities, as the writer who gave life to Iracema ‘the virgin with honey lips’, Jose de Alencar, and the writer Rachel de Queiroz, the first woman to enter the Academia Brasileira de Letras*”. Assim, na segunda retextualização, pode-se perceber escolhas mais apropriadas: pelo adjetivo “*great*” para traduzir “*grandes*” (em “*grandes personalidades*”) ao invés de “*big/great*” e pelo Processo “*to enter*” ao invés de “*to participate*”, que se aproxima mais do sentido de “*ingressar*”. Em relação às diferentes reconstruções do Tema tópico/textual ‘*que*’ (pronomes relativos) por ‘*that*’ no Pré-teste e ‘*who*’ no Pós-teste, ambas são realizações contempladas pela variante padrão da língua alvo, tendo em vista que a oração “que deu vida à Iracema” é adjetiva restritiva.

Os resultados da análise comparativa entre as traduções realizadas por P2 mostram que parte das mudanças realizadas no Pós-teste realizam os mesmos significados, e parte delas resultaram de escolhas mais adequadas em termos de reconstrução dos significados em conformidade com os usos da língua alvo.

A seguir, apresento as traduções do texto da Questão 9 elaboradas por P3 no Pré-teste e Pós-teste, como também os seus comentários sobre as traduções. Vejamos:

P3 – Every day, the sunrise is an invitation to the lush beaches of our city. And when the night comes the attraction becomes the nightlife, animated by bars and clubs that cheer and entertain the crowd [...].

Besides the fun, Fortaleza is also culture. The city has places that represent its history, written by great brasilian personalities as the novelist that gave life to Iracema “The virgin honey lips”, José de Alencar and the writer Raquel de Queiroz, the first woman to enter in the Brasilian Academy of Letters.

A mix of joy and culture, past and modernity. (Tradução no Pré-teste)

P3 – Uma tradução do texto 9 foram escolhidos palavras simples devido vocabulário um pouco limitado, creio que a tradução mesmo um pouco desordenada segue o objetivo do texto. (Comentários no Pré-teste)

P3 – Fortaleza

Everyday the sunrise is an invitation to the beautiful beaches of our city. And when the night comes the attraction becomes the nightlife animated by the bars and nightclubs that rejoice and amuse the crowd [...].

Besides the fun, Fortaleza is also culture. The city has several places that represent its history, written by great Brazilian characters as the novelist who created *Iracema*, “The virgin of the lips of honey”, José de Alencar, and the writer Raquel de Queiroz, the first woman to join the Brazilian Academy of Letters. A mix of joy and culture, past and modernity [...]. (Tradução no Pós-teste)

P3 – Na tradução do texto fonte sobre Fortaleza eu procurei manter todas as informações e a intenção do autor, que é um texto informativo e persuasivo. Não modifiquei a estrutura e procurei usar palavras simples e comuns já que trata-se de um texto introdutório. (Comentários no Pós-teste)

O Quadro 40 apresenta os mesmos textos produzidos por P3 para uma análise comparativa das traduções e dos comentários no Pré-teste e Pós-teste.

Quadro 40 – Comparativo entre as traduções do Texto 9 produzidas por P3 no Pré-teste e Pós-teste

PRÉ-TESTE				PÓS-TESTE			
FORTALEZA				FORTALEZA			
Linha	TEMA		REMA	TEMA		REMA	
	Textual	Tópico		Textual	Tópico		
1				Fortaleza			
2		Every day,	the sunrise is an invitation to the lush beaches of our city.		Every day,	the sunrise is an invitation to the beautiful beaches of our city	
3	And	when	the night comes	And	when	the night comes	
4		the attraction	becomes the nightlife,		the attraction	becomes the nightlife,	
5		[]	animated by bars and clubs		[]	animated by the bars and nightclubs	
6	that	that	cheer	that	that	rejoice	
7	and	[that]	entertain the crowd [...].	and	[that]	amuse the crowd [...].	
8		Besides the fun,	Fortaleza is also culture.		Besides the fun,	Fortaleza is also culture.	
9		The city	has places		The city	has several places	
10	that	that	represent its history,	that	that	represent its history,	
11			written by great brasilian personalities as the novelist that gave life to Iracema “The virgin honey lips”, José de Alencar and the writer Raquel de Queiroz,			written by great brasilian characterers as the novelist who created Iracema, “The virgin of the lips of honey”, José de Alencar, and the writer Raquel de Queiroz,	
12		the first woman	to enter in the Brazilian Academy of Letters.		the first woman	to join the Brazilian Academy of Letters.	
13		[Fortaleza]	[is] A mix of joy and culture, past and modernity		[Fortaleza]	[is] A mix of joy and culture, past and modernity.	
COMENTÁRIOS DO TRADUTOR				COMENTÁRIOS DO TRADUTOR			
Uma tradução do texto 9 foram escolhidos palavras simples devido vocabulário um pouco limitado, creio que a tradução mesmo um pouco desordenada segue o objetivo do texto.				Na tradução do texto fonte sobre Fortaleza eu procurei manter todas as informações e a intenção do autor, que é um texto informativo e persuasivo. Não modifiquei a estrutura e procurei usar palavras simples e comuns já que trata-se de um texto introdutório.			

Fonte: Elaborado pela autora.

O comentário de P3, no Pré-teste, enfatiza que escolheu palavras simples na tradução desse texto “devido [ao] vocabulário um pouco limitado”, mas acredita que o objetivo do texto foi cumprido. Diferentemente do seu comentário inicial um tanto pessimista, no Pós-teste, o participante demonstra que tem consciência de suas escolhas ao afirmar que procurou manter as informações e a intenção do autor, tendo em vista tratar-se de um texto informativo e persuasivo, tendo escolhido não modificar a estrutura e “usar palavras simples e comuns” por ser um texto introdutório. Então, P3 considerou nas suas escolhas: o tipo de texto, o objetivo e a noção de gênero (texto introdutório).

Comparando as traduções realizadas no Pré-teste e Pós-teste, pode-se perceber que as mudanças entre os dois textos se limitam, na sua maioria, a escolhas lexicais, com apenas duas exceções, conforme análise a seguir:

- a) Na linha 2, o grupo nominal ‘*as praias exuberantes*’ foi traduzido inicialmente por ‘*lush beaches*’ e por ‘*beautiful beaches*’ no Pós-teste. A tradução final não expressa o sentido completo de ‘*exuberante*’ em português, mas parece adequada para falar das praias de Fortaleza de uma forma geral, tendo em vista que o adjetivo ‘*lush*’ é muito usado para falar de algo luxuoso, como roupas e joias, mas, falando de espaço, significa área com muito verde ou de mata fechada, o que não é o caso das praias de Fortaleza. Talvez essa palavra fosse mais adequada para falar de praias específicas e não das praias de Fortaleza de um modo geral.
- b) Na linha 4, o grupo nominal ‘*casas de show*’ foi traduzido inicialmente por ‘*clubs*’ e por ‘*nightclubs*’ no Pós-teste. A tradução final mostra-se mais apropriada, pois o assunto tratado nesse contexto é a diversão noturna.
- c) Na linha 5, a oração “*que alegram e divertem a multidão*” foi inicialmente traduzida por “*cheer and entertain the crowd*” e, no Pós-teste, por “*rejoice and amuse the crowd*”. Essas palavras (*cheer, entertain, rejoice and amuse*) pertencem ao mesmo campo semântico; a diferença entre elas talvez tenha a ver com a interpretação que o tradutor faz da situação.
- d) Na L9, a oração a “*cidade apresenta diversos locais*” foi inicialmente traduzida por “*The city has places*” e, no Pós-teste, por “*The city has several places*”; obviamente a última tradução contempla melhor os significados do texto fonte.

- e) Na linha 11, o grupo nominal “*grandes personalidades brasileiras*” foi traduzido, no Pré-teste, por “*great brasilian personalities*” e, no Pós-teste, por “*great brasilian characterers*”. A escolha lexical ‘*personalities*’ realizada no Pré-teste é bastante usada para falar de pessoas importantes, conforme o sentido proposto no contexto/cotexto, mas a palavra ‘*characterers*’ também é usada com essa acepção de sentido.
- f) Ainda na linha 11, a oração “*que deu vida a Iracema, ‘a virgem dos lábios de mel’*” foi traduzida, no Pré-teste, por “*that gave life to Iracema “The virgin honey lips*” e, no Pós-teste, por “*who created Iracema, “The virgin of the lips of honey*”. Nessas orações, os pronomes ‘*que/that/who*’ são uma referência ao romancista José de Alencar e, neste caso, a realização pelos pronomes ‘*that*’ ou ‘*who*’ está de acordo com a variante padrão do sistema linguístico alvo, tendo em vista que a oração “que deu vida à Iracema” é adjetiva restritiva. Os fraseados ‘*gave life*’ e ‘*created*’ pertencem ao mesmo campo semântico, mas, para traduzir ‘*criar*’ no sentido de ‘*dar vida*’, a tradução realizada no Pré-teste é mais usada e, portanto, mais adequada. Por fim, a tradução do grupo nominal “*A virgem dos lábios de mel*” por “*The virgin honey lips*” realizada no Pré-teste não faz sentido, estruturalmente, na língua inglesa, sendo, portanto, a tradução realizada no Pós-teste “*The virgin of the lips of honey*” mais adequada, apesar de ser bastante literal.
- g) Na linha 12, a oração “*a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras*” foi traduzida, no Pré-teste, por “*the first woman to enter in the Brasilian Academy of Letters*” e, no Pós-teste, por “*the first woman to join the Brasilian Academy of Letters*”. Os dois processos podem ser usados no sentido de tornar-se membro de uma instituição; portanto, ambos reconstroem os significados do texto fonte.

Desse modo, entre as duas traduções realizadas por P3, não foram detectadas diferenças muito significativas. Contudo, na tradução realizada no Pós-teste, a maioria das escolhas foram mais coerentes, bem como o seu comentário sobre essa tradução, no qual demonstra ter desenvolvido metarreflexão por conseguir justificar as suas escolhas com base no tipo de texto e nos traços da situação (objetivo, tipo de texto), não mais por questões de limitação do vocabulário.

A seguir, apresento as traduções do texto da Questão 9 elaboradas por P4 no Pré-teste e Pós-teste, como também os seus comentários sobre as traduções. Vejamos:

P4 – Everyday, the sunrise invites us to go to exuberant beaches in our city. And when the night comes, bohemian life is the attraction, livened up by bars and nightclubs that is pleased and enjoyed by people.

Fortaleza is not only entertainment but also culture. The city has several places where shows its history, written by great writers, like the novelist, who has given to ? Iracema - The honeyed-lips maiden-, José de Alencar; and the first woman to attend Academia Brasileira de Letras. Mixing joy and culture from past to nowadays. (tradução no Pré-teste)

P4 – A adaptação desta tradução ... (o participante não concluiu o comentário no Pré-teste)

P4 – Everyday, the sunrise invites us for going to the wonderful beaches in the city. And when the night comes, it becomes the attraction, that is amused by bars and nightclubs, entertaining people.

Besides that, Fortaleza is also a culture city. There are several places in the city which represent its history, written by great Brazilian characters, as the romancist who created Iracema ‘The sweet-honeyed lips virgem’, Jose de Alencar, and the writer Raquel de Queiroz, the first woman to enter to Academia Brasileira de Letras. Matching joy and culture, past and modernity. (tradução no Pós-teste)

P4 – “O nascer do sol é um convite para...” “the sunrise invites us for” - Neste trecho utilizei a forma verbal to invite ao invés de invitation, pois considero mais natural em língua inglesa. Linha 4, “Além de diversão,” “Besides that...” Utilizei essa forma de referência, pois no parágrafo anterior já havia falado sobre entertaining people. (comentários no Pós-teste)

O Quadro 41 traz os textos traduzidos por P4 e seus respectivos comentários no Pré-teste e Pós-teste para facilitar a análise comparativa.

Quadro 41 – Comparativo entre as traduções do Texto 9 produzidas por P4 no Pré-teste e Pós-teste

PRÉ-TESTE				PÓS-TESTE		
FORTALEZA				FORTALEZA		
Linha	TEMA		REMA	TEMA		REMA
	Textual	Tópico		Textual	Tópico	
1		Everyday,	the sunrise invites us		Everyday,	the sunrise invites us for going to the wonderful beaches in the city.
2			to go to exuberant beaches in our city.			
3	And	when	the night comes,	And	when	the night comes,
4		bohemian life	is the attraction,		it	becomes the attraction,
5	[that]	[that]	[is] livened up by bars and nightclubs	that	that	is amused by bars and nightclubs,
6	that	that	is pleased			entertaining people.
7	and	[that]	[is] enjoyed by people.			
8		Fortaleza	is not only entertainment		Besides that,	Fortaleza is also a culture city.
9	but	[it]	[is] also culture.			
10		The city	has several places		There	are several places in the city
11	where	where	shows its history,	which	which	represent its history,
12	[that]	[that]	[was] written by great writers, like the novelist, who has given to ? Iracema - The honeyed-lips maiden-, José de Alencar;	[that]	[that]	[was] written by great Brazilian characters, as the romancist who created Iracema ‘The sweet-honeyed lips virgem’, Jose de Alencar, and the writer Raquel de Queiroz,
13	and	the first woman	to attend Academia Brasileira de Letras.		the first woman	to enter to Academia Brasileira de Letras.
14			Mixing joy and culture from past to nowadays.			Matching joy and culture,
15				[and]		[mathing] past and modernity.
COMENTÁRIOS DO TRADUTOR				COMENTÁRIOS DO TRADUTOR		
A adaptação desta tradução [não concluiu o comentário].				“O nascer do sol é um convite para...” “the sunrise invites us for” - Neste trecho utilizei a forma verbal to invite ao invés de invitation, pois considero mais natural em língua inglesa. Linha 4, “Além de diversão” “Besides that...” Utilizei essa forma de referência, pois no parágrafo anterior já havia falado sobre “intertaining people”.		

Fonte: Elaborado pela autora.

Como visto no Quadro 41, P4 não fez o comentário sobre a sua tradução no Pré-teste. No Pós-teste, o participante justificou as mudanças efetuadas na estrutura de uma oração, bem como o uso do recurso coesivo referencial, visando adaptar o texto de forma a parecer mais natural na língua inglesa, conforme veremos, a seguir, na minha análise de alguns aspectos observados nas suas traduções:

- a) Nas L1-L2, a oração “*o nascer do sol é um convite para as praias exuberantes*” foi traduzida, no Pré-teste, por “*the sunrise invites us to go to exuberant beaches*” e, no Pós-teste, por “*the sunrise invites us for going to the wonderful beaches*”, tendo havido, assim, uma mudança na estrutura da oração do texto fonte. O Processo relacional ‘*ser*’ foi substituído pelo Processo verbal ‘*invite*’, englobando o grupo nominal ‘*um convite*’ e sendo, em ambas as traduções, seguido por uma oração dependente não finita com o infinitivo ‘*to go*’ na primeira e, na segunda, por uma frase preposicionada com a preposição ‘*for*’ e o particípio presente ‘*going*’, mas apenas a realização do Processo por ‘*invites to go*’ no Pré-teste está de acordo com a variante padrão da língua alvo. Quanto aos grupos nominais ‘*exuberant beaches*’ e ‘*wonderful beaches*’, a primeira é uma tradução literal do grupo nominal em português, mas a segunda pode ser um atributo mais abrangente para todas as praias de Fortaleza, por ser uma palavra de sentido mais geral, enquanto ‘*exuberant*’ significa algo luxuoso ou muito verde, o que seria adequado para falar de praias específicas, não de todas as praias de Fortaleza, sendo esse último o sentido realizado no texto fonte.
- b) Nas L3-L7, o complexo oracional “*E quando a noite chega, a atração passa a ser a vida noturna, animada pelos barzinhos e casas de show que alegram e divertem a multidão*” foi traduzido por “*And when the night comes, bohemian life is the attraction, livened up by bars and nightclubs that is pleased and enjoyed by people*”, no Pré-teste, e por “*When the night comes, it becomes the attraction, that is amused by bars and nightclubs, entertaining people*”, no Pós-teste. Na primeira tradução, P4 traduziu o grupo nominal ‘*vida noturna*’ por ‘*bohemian life*’, sendo essa uma construção cujo significado remete a alguém que adota um estilo de vida não convencional, por exemplo: alguns artistas e escritores que passam a viver em comunidade com outros, então essa palavra não tem um significado abrangente para se dirigir ao público em geral como é o caso. Já na tradução

do Pós-teste, esse grupo foi traduzido por *'it'* (uma referência à noite), mas poderia ter sido utilizado a palavra *'nightlife'* que é mais apropriada para falar das atividades de entretenimento noturno destinadas ao público em geral. Essas definições estão de acordo com o dicionário *'Merriam Webster online'*. Na sequência, as traduções para o Processo da oração “a vida noturna, *animada pelos barzinhos e casas de show*” foram “[...] *livened up by bars and nightclubs*” no Pré-teste e “[...] *is amused by bars and nightclubs*” no Pós-teste. Entre as traduções *'livened up by'* e *'amused by'*, somente a primeira reconstrói o significado de *'animada pelos'*, pois o Processo *'amused'* é usado apenas para pessoas, conforme *'The BBI Combinatory Dictionary of English'*. Finalizando o complexo oracional, a oração “*que alegram e divertem a multidão*” foi traduzida no Pré-teste por “*that is pleased and enjoyed by people*”, sendo que a forma verbal *'is pleased'* não faz sentido nesse contexto, mas faria sentido se a escolha tivesse sido pela construção *'bars and nightclubs please the people'*. Porém, o restante do trecho *'enjoyed by'* é uma tradução adequada conforme a variante padrão do sistema linguístico alvo. A tradução realizada no Pós-teste traduz os significados dessa parte do texto fonte, apesar de mudar a estrutura da oração finita “*que alegram e divertem a multidão*” por uma oração não finita “*entertaining people*”.

- c) Na L8, a oração “*Além de diversão, Fortaleza também é cultura*” foi traduzida, no Pré-teste, por “*Fortaleza is not only entertainment but also culture*” e, no Pós-teste, por “*Besides that, Fortaleza is also a culture city*”. Na segunda tradução, a referência *'that'* retoma o que foi dito sobre diversão no complexo oracional anterior. Portanto, ambas as traduções reconstróem os significados do texto fonte.
- d) Nas L10-L11, a última oração do complexo “**A cidade apresenta diversos locais que representam sua história**” foi traduzida por “*where shows its history*”, no Pré-teste, e por “*which represent its history*”, no Pós-teste. Na tradução do Pré-teste, o Tema tópico/textual *'where'* não reconstrói o referente *'diversos locais'*, sendo a referência *'which'*, escolhida no Pós-teste, mais adequada para reconstruir esse referente.
- e) Nas L12-L13, a última parte do complexo oracional “*escrita por grandes personalidades brasileiras, como o romancista que deu vida à Iracema, “a*

virgem dos lábios de mel”, José de Alencar, e a escritora Rachel de Queiroz, a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras” foi traduzida, no Pré-teste, por “*written by great writers, like the novelist, who has given to ? Iracema - The honeyed-lips maiden-, José de Alencar; and the first woman to attend Academia Brasileira de Letras*”. Nessa tradução, a oração ‘*deu vida*’ ficou incompleta (*has given to ?*) e o Processo ‘*ingressar*’ foi traduzido pelo Processo ‘*to attend*’, o qual não reconstrói o significado do texto fonte. No Pós-teste, essa parte do texto foi traduzida por “*written by great Brazilian characters, as the romancist who created Iracema ‘the sweet-honeyed lips virgem’, Jose de Alencar, and the writer Raquel de Queiroz, the first woman to enter to Academia Brasileira de Letras*”. Os Processos ‘*created*’ e ‘*to enter to*’ reconstróem os sentidos de ‘*deu vida*’ e ‘*ingressar*’, respectivamente, nesse contexto.

- f) Nas L14-L15, o fraseado “*Um misto de alegria e cultura, de passado e modernidade*” foi traduzido, no Pré-teste, por “*Mixing joy and culture from past to nowadays*” e, no Pós-teste, por “*Matching joy and culture, and past and modernity*”. Na primeira tradução, o sentido do texto foi mudado com a inclusão das preposições ‘*from*’ e ‘*to*’, reconstruindo um período de tempo do passado à modernidade. Na segunda tradução, o significado do texto fonte foi reconstruído com o uso do Processo ‘*to match*’ (‘juntar/combinar’) no gerúndio, explícito na primeira oração e elíptico na segunda, tendo havido, portanto, apenas uma mudança na estrutura.

Portanto, vimos que P4 efetuou muitas mudanças da primeira para a segunda tradução do Texto 9 e que, na tradução do Pós-teste, fez algumas escolhas mais adequadas do que no Pré-teste, mas o seu texto ainda apresenta alguns problemas na reconstrução dos significados do texto fonte.

A seguir, nos Quadros 42 e 43, apresento a Questão 10 do Pré/Pós-teste e a segmentação e categorização das orações do texto da questão, respectivamente.

Quadro 42 – Questão 10 do Pré/Pós-teste

10 - Traduza o texto a seguir para a língua inglesa e comente as suas escolhas. É permitido o uso de dicionários.	
Linha	AUSÊNCIA DE INFORMAÇÃO ADEQUADA, CLARA, PRECISA E OSTENSIVA (Texto 10)
1	O consumidor tem direito a ter todas as informações acerca do produto ou serviço que estiver
2	adquirindo. Estas informações devem ser apresentadas de forma clara e precisa.
3	As informações essenciais à prestação do serviço ou aquisição do produto deverão ser prestadas
4	independentemente da manifestação do consumidor, podendo, inclusive, ser motivo de anulação do
5	serviço ou produto adquirido, quando prestada de forma parcial ou omissa.
6	O direito à informação clara e precisa é previsto no Código de Defesa do Consumidor, e é
7	fundamental em toda e qualquer relação de consumo.
Fonte: <i>Folder</i> 'Justiça para o Consumidor Turista Agora' (DECON-CE) (Seção: 7).	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 43 – Segmentação e categorização das orações do Texto 10, segundo a lexicogramática de tema

AUSÊNCIA DE INFORMAÇÃO ADEQUADA, CLARA, PRECISA E OSTENSIVA (Texto 10)		
	TEMA	REMA
Textual	Tópico	
	O consumidor	tem direito
		a ter todas as informações acerca do produto ou serviço
que	que	estiver adquirindo.
	Estas informações	devem ser apresentadas de forma clara e precisa.
	As informações essenciais à prestação do serviço ou aquisição do produto	deverão ser prestadas independentemente da manifestação do consumidor,
		podendo, inclusive, ser motivo de anulação do serviço ou produto adquirido,
quando	quando	[a informação]for] prestada de forma parcial ou omissa.
	O direito à informação clara e precisa	é previsto no Código de Defesa do Consumidor,
e	[esse direito]	é fundamental em toda e qualquer relação de consumo

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, apresento as traduções do texto da Questão 10 elaboradas por P1 no Pré-teste e Pós-teste, como também os seus comentários sobre as traduções. Vejamos:

P1 – The consumer has the right to have all informations around the products that is acquiring. Those informations must be presented in a clear and precise manner. The essential information about the service or acquisition of product must be provided independently of the consumer manifestation, and can, including, be the reason for cancellation of the services or products acquired, when provided in a partial or missing form. The right to information clear and precise is foresee in the Consumer's Protection Code, and is fundamental in all and any consumption relation. (Tradução no Pré-teste)

P1 – Eu achei esse texto mais complexo em termos de escolhas de palavras, pois não são palavras do nosso dia-a-dia. E por isso tive dificuldade de encontrar palavras (certas) para fazer a reconstrução do texto. Fiquei feliz com o texto, acho que pode ser melhorado, mas no momento acredito que esteja simples e claro assim como fiel ao texto inicial. (Comentários no Pré-teste)

P1 – The consumer is entitled to have all the information about the product or service being purchased. This information also must be presented as clear and accurate as possible.

The essential information to provide the service or purchase of the product must be provided independently of the manifestation of the consumer, and may even be the cause of cancellation of the service or product purchased, when given in partial or missing form.

The right to clear and precise information is provided for in the Consumer's Protection Code, and is fundamental in any and all consumer relationship. (Tradução no Pós-teste)

P1 – Tentei manter novamente a estrutura do texto fonte, assim como, seu tom sério voltado a habilitar, informar sobre uma seção da constituição.

Acredito que uma das únicas mudanças que fiz foi acrescentar uma palavra na tradução na linha 3 “as clear and accurate as possible”. A palavra “possible” não se encontra no texto fonte é uma expressão usada no inglês e fazia sentido sua colocação no mesmo. Optei por deixar na forma original sem fazer mudanças, pois achei a estrutura e o texto bem formulados. (Comentários no Pós-teste)

No Quadro 44, mostro os mesmos textos traduzidos por P1 para fazer uma análise comparativa das suas traduções e dos seus comentários no Pré-teste e Pós-teste.

Quadro 44 – Comparativo entre as traduções do Texto 10 produzidas pelo P1 no Pré-teste e Pós-teste

PRÉ-TESTE			PÓS-TESTE		
THE LACK OF SUITABLE, CLEAR, PRECISE AND OSTENSIVE INFORMATION			ABSENCE OF ADEQUATE, CLEAR, PRECISE AND OSTENSIVE INFORMATION		
Linha	TEMA	REMA	TEMA	REMA	
1	Textual	Tópico	Textual	Tópico	
2		The consumer		The consumer	
3					
4	that	that			
5		Those informations		This information	
6		The essential information about the service or acquisition of product		The essential information to provide the service or purchase of the product	
7	and	[it]	and	[it]	
8	when	when	when	when	
9		The right to information clear and precise		The right to clear and precise information	
10	and	[it]	and	[it]	
COMENTÁRIOS DO TRADUTOR			COMENTÁRIOS DO TRADUTOR		
<p>Eu achei esse texto mais complexo em termos de escolhas de palavras, pois não são palavras do nosso dia-a-dia. E por isso tive dificuldade de encontrar palavras (certas) para fazer a reconstrução do texto.</p> <p>Fiquei feliz com o texto, acho que pode ser melhorado, mas no momento acredito que esteja simples e claro assim como fiel ao texto inicial.</p>			<p>Tentei manter novamente a estrutura do texto fonte, assim como, seu tom sério voltado a habilitar, informar sobre uma seção da constituição.</p> <p>Acredito que uma das únicas mudanças que fiz foi acrescentar uma palavra na tradução na linha 3 “as clear and accurate as possible”. A palavra “possible” não se encontra no texto fonte é uma expressão usada no inglês e fazia sentido sua colocação no mesmo. Optei por deixar na forma original sem fazer mudanças, pois achei a estrutura e o texto bem formulados.</p>		

Fonte: Elaborado pela autora.

O comentário do tradutor, no Pré-teste, demonstra uma preocupação por não conhecer bem o vocabulário adequado e também sugere uma concepção de tradução voltada para a noção de fidelidade. Por outro lado, o seu comentário no Pós-teste demonstra uma visão de tradução voltada para os vários aspectos do texto, como o tipo de texto e sua função social, o público alvo, o modo do discurso e, ainda, para escolhas de construções mais adequadas para o texto alvo (numa perspectiva de adaptação). Como no comentário da Questão 9, no Pós-teste, P1 demonstra uma visão mais ampla de aspectos (linguísticos e extralinguísticos) que são importantes por influenciarem as escolhas tradutórias.

Analisando e comparando as traduções desta questão realizadas por P1, no Pré-teste e Pós-teste, pode-se perceber algumas escolhas diferentes entre os textos traduzidos, conforme comentários a seguir:

- a) No título, o uso da palavra “*ABSENCE*”, no Pós-teste, ao invés de “*LACK*”, no Pré-teste, parece reconstruir de forma mais adequada o sentido de “*AUSÊNCIA*”, tendo em vista tratar-se de um texto formal.
- b) Nas L2-L4, na tradução do primeiro complexo oracional, houve escolhas diferentes no Pré e Pós-teste. No entanto, elas reconstróem o mesmo sentido, com exceção da tradução da oração “[...] *ter todas as informações acerca do produto ou serviço que estiver adquirindo*”, traduzida, no Pré-teste, por “*to have all informations around the products*”, pois a palavra *information* não flexiona na formação do plural e “*around the products*” também não reconstrói o mesmo sentido de “*sobre os produtos*”. No Pós-teste, a oração foi traduzida por “*to have all the information about the product or service [...]*”, sendo uma tradução que tanto segue a variante padrão do novo sistema linguístico, quanto reconstrói o sentido do texto fonte.
- c) Na L5, ocorreu o mesmo problema com a tradução da palavra “*informação*” por “*informations*”, no Pré-teste, sendo o problema corrigido na tradução realizada no Pós-teste.
- d) Na L7, a segunda parte do complexo oracional “As informações essenciais à prestação do serviço ou aquisição do produto deverão ser prestadas independentemente da manifestação do consumidor, **podendo, inclusive, ser motivo de anulação do serviço ou produto adquirido**, quando prestada de forma parcial ou omissa” foi traduzida no Pré-teste por “*can, including, be the reason for cancellation of the services or products acquired,[...]*”. Essa tradução apresenta problemas na reconstrução do Adjunto modal de modo/intensidade ‘*inclusive*’, o

que foi feito pelo Processo *'including'* (*can, including, be*). A oração foi traduzida no Pós-teste por *"and may even be the cause of cancellation of the service or product purchased"*, sendo *'even'* um Adjunto modal de modo/intensidade, uma tradução que se aproxima dos significados do texto fonte.

- e) Na L9, a tradução da oração **"O direito à informação clara e precisa é previsto no Código de Defesa do Consumidor"** por *"The right to information clear and precise is foresee in the [...]"*, no Pré-teste, apresenta problemas quanto à posição dos adjetivos em relação ao substantivo *'information'* e à escolha do Processo *"foresee"*, que não traduz o sentido de *"previsto"* nesse contexto. A referida oração foi retextualizada no Pós-teste por *"The right to clear and precise information is provided for in the Consumer's Protection Code"*, reconstruindo o grupo nominal **"informação clara e precisa"** conforme a variante padrão da língua inglesa, mas a tradução do trecho **"é previsto no"** por *"is provided for in"* não está de acordo com essa variante.

Portanto, esses resultados indicam que P1 reconstruiu os significados do texto fonte no Pós-teste de forma adequada ao sistema da língua alvo e ao contexto alvo, com apenas uma exceção.

Na sequência, apresento as traduções do texto da Questão 10 elaboradas por P2 no Pré-teste e Pós-teste, como também os seus comentários sobre as traduções. Vejamos:

P2 – The consumer has the right to have all the informations around the product or service that he is acquiring. Those informations need to be presented in a clear way. The essential information about the service or acquiring of the product must be presented, regardless of the consumer response, it can also result in the annulment of the service or product acquired, once the source is partially offered or oblivious to the consumer
The right to information clear and precise is on the Consumer's Defense Code, and is vital to any consumption relation. (Tradução no Pré-teste)

P2 – Foram necessárias substituições por frases maiores para dar ao texto a devida coesão. Algumas mudanças de pontuações também foram feitas a fim de manter a clareza. (Comentários no Pré-teste)

P2 – The consumer has the right of having all the information about the product or service that is acquiring. This information must be presented clearly and precisely. The essential information must be given independently of the consumer requirement, possibly being the reason of cancellation of the service or acquired product, when [incomplete].
The right to the clear and precise information is in the Consumer's Protection Code, and it is fundamental on all the consumption relation. (Tradução no Pós-teste)

P2 – Mudanças por advérbios na linha 2. A tradução traz uma mudança no macrotema para um título mais resumido, explicativo e simples. (Comentários no Pós-teste).

No Quadro 45, apresento os mesmos textos traduzidos por P2 para fazer uma análise comparativa das suas traduções e dos seus comentários no Pré-teste e Pós-teste.

Quadro 45 – Comparativo entre as traduções do Texto 10 produzidas pelo P2 no Pré-teste e Pós-teste

PRÉ-TESTE				PÓS-TESTE			
ABSENCE OF ADEQUATE INFORMATION, CLEAR, PRECISE AND OSTENSIVE				CLEAR INFORMATION			
Linha	TEMA		REMA	TEMA		REMA	
1	Textual	Tópico		Textual	interpessoal	Tópico	
2		The consumer	has the right			The consumer	has the right
3			to have all the informations around the product or service				of having all the information about the product or service
4	that	he	is acquiring.	that		[Ø]	is acquiring.
5		Those informations	need to be presented in a clear way.			This information	must be presented clearly and precisely.
6		The essential information about the service or acquiring of the product	must be presented, regardless of the consumer response,			The essential information	must be given independently of the consumer requirement,
7		it	can also result in the annulment of the service or product acquired,		possibly		being the reason of cancellation of the service or acquired product,
8	once	the source	is partially offered or oblivious to the consumer	when		when	
9		The right to information clear and precise	is on the Consumer's Defense Code,			The right to the clear and precise information	is in the Consumer's Protection Code.
10	and	[it]	is vital to any consumption relation.	and		it	is fundamental on all the consumption relation.
COMENTÁRIOS DO TRADUTOR				COMENTÁRIOS DO TRADUTOR			
Foram necessárias substituições por frases maiores para dar ao texto a devida coesão. Algumas mudanças de pontuações também foram feitas a fim de manter a clareza.				Mudanças por advérbios na linha 2. A tradução traz uma mudança no macrotema para um título mais resumido, explicativo e simples.			

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo comentário realizado no Pré-teste, o tradutor demonstra focar nos aspectos relativos à tessitura textual, embora não indique os pontos específicos. No Pós-teste, fez um comentário sucinto, mas demonstra que tem consciência das alterações efetuadas por ele ao realizar a tradução, especificando as alterações.

Analisando e comparando as traduções realizadas por P2 no Pré-teste e Pós-teste para a Questão 10, pode-se perceber algumas escolhas diferentes entre os textos traduzidos, conforme análise a seguir:

- a) O tradutor efetuou, conscientemente, mudanças no título, justificando a sua escolha por um título mais simples ou resumido.
- b) Nas linhas 1-4, na tradução da primeira parte do primeiro complexo oracional “**o consumidor tem direito a ter [...]**”, o tradutor escolheu, no Pré-teste, a forma verbal no infinitivo, “*the right to have*” e, no Pós-teste, a forma verbal no particípio presente, “*the right of having*”. Ambas são orações não finitas e reconstróem a mesma mensagem do texto fonte.
- c) Na L3, a tradução de “**todas as informações**” por “*all the informations*”, no Pré-teste, não está de acordo com a variante padrão da língua inglesa, pois a palavra ‘*information*’ não é flexionada na formação do plural, diferentemente de português. O mesmo problema ocorre na L5, na reconstrução de “*Estas informações*” por “*Those informations*” também no Pré-teste. Ambos os casos, foram reconstruídos, no Pós-teste, por meio de “*all the information*” (na L3) e “*This information*” (na L5), assim, seguindo a variante padrão do novo sistema linguístico.
- d) Ainda na L5, há diferentes escolhas para traduzir a oração “**devem ser apresentadas de forma clara e precisa**” com “*need to be presented in a clear way*” no Pré-teste e “*must be presented clearly and precisely*” no Pós-teste. A escolha do Processo ‘*must be*’, no Pós-teste, neste caso, reconstrói de forma mais próxima os significados do Processo ‘*devem ser*’. Nesta mesma oração, o tradutor comentou que optou por reconstruir a oração utilizando advérbios (‘*clearly*’ e ‘*precisely*’) ao invés de adjetivos (‘*clear*’ e ‘*precise*’), portanto, uma mudança consciente.
- e) Na L6, o Tema tópico “**As informações essenciais à prestação do serviço ou aquisição do produto**” foi traduzido por “*The essential information about the service or acquiring of the product*”, no Pré-teste, e apenas “*The essential information*”, no Pós-teste, portanto, o texto foi sintetizado com a elisão de parte da informação, a qual pode ser recuperada do contexto.

- f) Na L7, a oração “**podendo, inclusive, ser motivo de anulação do serviço ou produto adquirido**” foi traduzida por “*it can also result in the annulment of the service or product acquired*”, no Pré-teste, e por “*possibly being the reason of cancellation of the service or acquired product,*” no Pós-teste, sendo a segunda uma tradução mais próxima do texto fonte, com o uso da oração não finita e do modalizador/Tema interpessoal: ‘*possibly*’ (Adjunto modal de modo/modalidade/probabilidade).
- g) Na L8, a oração “**quando prestada de forma parcial ou omissa**” foi traduzida, no Pré-teste, por “*once the source is partially offered or oblivious to the consumer*”, mas, no Pós-teste, P2 não traduziu essa oração. Portanto, neste caso, não há como comparar os resultados.
- h) Na L9, o Tema tópico “**O direito à informação clara e precisa**” foi traduzido por “*The right to information clear and precise*”, no Pré-teste, e por “*The right to the clear and precise information*” no Pós-teste, portanto, tendo havido, na segunda tradução, a colocação dos adjetivos de acordo com a variante padrão da língua inglesa.

Portanto, os significados do texto fonte foram, na sua grande maioria, reconstruídos por P2, no Pós-teste, de forma mais adequada ao contexto, tendo o participante também mostrado no seu comentário uma maior conscientização sobre as suas escolhas.

A seguir apresento a tradução, feita no Pós-teste por P3, do texto da Questão 10, como também seus comentários. O participante não realizou a tradução desse texto no Pré-teste.

P3 – The consumer has the right to know all the information about the product or service that is being acquired. These information shall be presented in a clear and precise way. The essencial information for the provision of the service or the purchase of the product must be provided regardless of the consumer [incompleto]. Therefore, also because of cancellation of the service or product purchased, when supplied partially or not. The right to clear and precise information is provided in the Consumer’s Protection Code and is fundamental in any and all consumer relationship. (Tradução no Pós-teste)

P3 – Na tradução do texto fonte eu fiz algumas modificações, não muito consideráveis, até porque mantive o óbvio e o essencial. Creio que essas modificações se encaixaram bem na tradução sem tirar o sentido do texto. É um texto informativo/didático, bem formal. (Comentários no Pós-teste)

No Quadro 46, apresento o mesmo texto traduzido por P3, juntamente com os seus comentários, para fazer uma análise comparativa da sua tradução com o texto fonte, uma vez que, como informei acima, esse participante não resolveu essa questão no Pré-teste.

Quadro 46 – Comparativo entre a tradução do Texto 10 produzida por P3 no Pós-teste e o texto fonte

TEXTO FONTE				PÓS-TESTE		
AUSÊNCIA DE INFORMAÇÃO ADEQUADA, CLARA, PRECISA E OSTENSIVA				O participante não traduziu o título.		
Linha	TEMA		REMA	TEMA		REMA
	Textual	Tópico		Textual	Tópico	
1		O consumidor	tem direito		The consumer	has the right
2			a ter todas as informações acerca do produto ou serviço			to know all the information about the product or service
3	que	que	estiver adquirindo.	that	that	is being acquired.
4		Estas informações	devem ser apresentadas de forma clara e precisa.		These information	shall be presented in a clear and precise way.
5		As informações essenciais à prestação do serviço ou aquisição do produto	deverão ser prestadas independentemente da manifestação do consumidor,		The essencial information for the provision of the service or the purchase of the product	must be provided regardless of the consumer [incompleto].
6			podendo, inclusive, ser motivo de anulação do serviço ou produto adquirido,	Therefore,	also because of cancellation of the service or product purchased,	when supplied partially or not.
7	quando	quando	[a informação for] prestada de forma parcial ou omissa.			
8		O direito à informação clara e precisa	é previsto no Código de Defesa do Consumidor,		The right to clear and precise information	is provided in the Consumer's Protection Code
9	e	[esse direito]	é fundamental em toda e qualquer <u>relação de consumo.</u>	and	[that right]	is fundamental in any and all consumer relationship.
				COMENTÁRIOS DO TRADUTOR		
				Na tradução do texto fonte eu fiz algumas modificações, não muito consideráveis, até porque mantive o óbvio e o essencial. Creio que essas modificações se encaixaram bem na tradução sem tirar o sentido do texto. É um texto informativo/didático, bem formal.		

Fonte: Elaborado pela autora.

No comentário sobre a tradução realizada no Pós-teste, P3 afirma ter feito algumas mudanças, que “se encaixaram bem na tradução sem tirar o sentido do texto”, que é do tipo informativo/didático e bem formal. Comparando a sua tradução realizada no Pós-teste com o texto fonte, podemos perceber que os significados foram em grande parte reconstruídos no texto alvo de forma adequada ao contexto alvo. Algumas construções em que foram efetuadas mudanças ou que apresentam algum problema na reconstrução da mensagem (destacadas no Quadro 46) são analisadas a seguir:

- a) Nas linhas 1-2, a primeira oração do primeiro complexo oracional “**O consumidor tem direito a ter todas as informações acerca do produto ou serviço**” foi traduzida por “*The consumer has the right to know all the information about the product or service*”. O Processo relacional ‘*ter*’ (*to have*) foi traduzido pelo Processo mental ‘*conhecer*’ (*to know*), o que é adequado para reconstruir o significado dessa oração uma vez que estamos falando de informações, fazendo sentido, portanto, a utilização do processo mental.
- b) Na L5, a oração “**As informações essenciais à prestação do serviço ou aquisição do produto deverão ser prestadas independentemente da manifestação do consumidor**” foi traduzida por “*The essencial information for the provision of the service or the purchase of the product must be provided regardless of the consumer [incompleto]*”. A tradução reconstrói o sentido da oração do texto fonte, mas o tradutor, por algum motivo, deixou de completar apenas a tradução da primeira parte da frase preposicionada (da manifestação).
- c) Nas L6-L7, a segunda parte do complexo oracional iniciado com a oração citada no item b – “**podendo, inclusive, ser motivo de anulação do serviço ou produto adquirido quando prestada de forma parcial ou omissa**” –, foi traduzido por “*Therefore, also because of cancellation of the service or product purchased, when supplied partially or not*”. Essa tradução não reconstrói os significados do texto fonte, o qual também apresenta problemas em relação à formação do grupo nominal “**motivo de anulação do serviço ou produto adquirido**” (o qual poderia ser: ‘motivo de anulação da compra do serviço ou produto’), como também em relação à compreensão do trecho “**quando prestada de forma parcial ou omissa**”, por conta da elipse de ‘**As informações essenciais**’, um referente que se encontra logo no início do complexo. Tendo em vista que esse complexo é muito extenso, fica difícil a recuperação do referente por meio da elipse na última oração,

o que poderia ser textualizado por: “*quando as informações forem prestadas de forma parcial ou omissa*”. Talvez isso tenha dificultado a leitura, levando a uma reconstrução de significados que não faz sentido para a mensagem a ser transmitida. Uma sugestão seria dividir esse complexo oracional em dois para deixar o texto mais claro e mais adequado em relação às estruturas da língua inglesa.

Portanto, a tradução do texto da Questão 10 realizada por P3 reconstrói em grande parte os significados do texto fonte, com poucas exceções, especificamente essa última parte do penúltimo complexo oracional em que o tradutor precisaria antes tomar decisões sobre uma reorganização desse trecho.

A seguir apresento a tradução de P4 para o texto da Questão 10 no Pós-teste, como também os seus comentários sobre essa tradução. Esse participante também não realizou a tradução desse texto no Pré-teste.

P4 – The consumer has the right to know all information about products and services which is being acquired. Those information should be presented clearly and detailed. The essencial information provision however, consumer acts, then being the reason for cancelling required services when the provider lacks any information. The right of complete and clealy information access is in Consumer Protection Laws, and it is essencial in every consumption relation. (Tradução no Pós-teste)

P4 – Na linha um, utilizei o verbo to know ao invés do verbo ter, considerei mais aos usos em inglês, no sentido de obter conhecimento sobre algo. (Comentários no Pós-teste)

No Quadro 47, apresento o mesmo texto traduzido por P4, juntamente com os seus comentários, para fazer uma análise comparativa da sua tradução com o texto fonte pelo fato de esta questão não ter sido resolvida no Pré-teste.

Quadro 47 – Comparativo entre a tradução do Texto 10 produzida por P4 no Pós-teste e o texto fonte

TEXTO FONTE				PÓS-TESTE		
AUSÊNCIA DE INFORMAÇÃO ADEQUADA, CLARA, PRECISA E OSTENSIVA				O participante não traduziu o título.		
		TEMA	REMA		TEMA	REMA
Linha	Textual	Tópico		Textual	Tópico	
1		O consumidor	tem direito		The consumer	has the right
2			a ter todas as informações acerca do produto ou serviço			to know all information about products and services
3	que	que	estiver adquirindo.	which	which	is being acquired.
4		Estas informações	devem ser apresentadas de forma clara e precisa.		Those information	should be presented clearly and detailed.
5		As informações essenciais à prestação do serviço ou aquisição do produto	deverão ser prestadas independentemente da manifestação do consumidor,		The essencial information provision	however consumer acts,
6			podendo, inclusive, ser motivo de anulação do serviço ou produto adquirido,	then		being the reason for cancelling required services
7	quando	quando	[a informaçãofor] prestada de forma parcial ou omissa.	when	when	the provider lacks any information.
8		O direito à informação clara e precisa	é previsto no Código de Defesa do Consumidor,		The right of complete and clealy information access	is in Consumer Protection Laws,
9	e	[esse direito]	é fundamental em toda e qualquer relação de consumo.	and	it	is essencial in every consumption relation.
				COMENTÁRIOS DO TRADUTOR		
				Na linha um, utilizei o verbo to know ao invés do verbo ter, considerei mais aos usos em inglês, no sentido de obter conhecimento sobre algo.		

Fonte: Elaborado pela autora.

No comentário sobre essa tradução, P4 falou sobre a alteração que fez na primeira oração do texto, ao substituir o verbo *'ter'* (*to have*) pelo verbo *'conhecer/saber'* (*to know*), por considerar essa escolha mais provável em língua inglesa no sentido de ser mais adequada quando se quer obter informações sobre algo.

A análise e comparação da tradução de P4 com o texto fonte mostrou que grande parte dos significados foram reconstruídos no texto alvo de forma adequada para que esse texto possa cumprir a sua função social no contexto alvo. As reconstruções que apresentam algumas mudanças relativas à estrutura do texto fonte ou que apresentam algum problema de tradução (destacadas no Quadro 47) são discutidas a seguir:

- a) Nas L1-L3, a tradução do primeiro complexo oracional apresenta uma mudança que foi a substituição do Processo relacional *'ter'* pelo Processo mental *'conhecer/saber'*, mencionada no comentário do participante como sendo uma forma de adaptar o texto a uma escolha possivelmente mais recorrente na língua alvo.
- b) Nas L4-L7, de forma semelhante a outros participantes, P4 também teve dificuldades na tradução do complexo oracional **“As informações essenciais à prestação do serviço ou aquisição do produto deverão ser prestadas independentemente da manifestação do consumidor, podendo, inclusive, ser motivo de anulação do serviço ou produto adquirido, quando prestada de forma parcial ou omissa”**. Sua tradução para esse trecho foi: *“The essential information provision, however consumer acts, then being the reason for cancelling required services when the provider lacks any information”*. Na reconstrução da primeira oração, falta o Processo (*The essential information provision [must be made]*), e, além disso, o adverbio *'however'* não traduz adequadamente o significado de **‘independentemente’**. Portanto, nesse trecho, a tradução não reconstrói os significados do texto fonte. Essa dificuldade na tradução do referido trecho talvez possa ser explicada pela organização das informações no texto fonte, pois este trecho causou dificuldades também para P3, conforme discutido anteriormente.
- c) Nas L8-L9, pode-se perceber algumas mudanças na tradução do complexo oracional **“O direito à informação clara e precisa é previsto no Código de Defesa do Consumidor, e é fundamental em toda e qualquer relação de consumo”**, como: o Tema tópico da primeira oração **“O direito à informação clara e precisa”** foi traduzido por *“The right of complete and*

clearly information access”, a Circunstância de lugar “**no Código de Defesa do Consumidor**” foi traduzida por “*in Consumer Protection Laws*” e a oração coordenada aditiva “e [] **é fundamental em [...]**” por “*and it is essencial in every consumption relation*”. No entanto, essas mudanças não alteraram os sentidos dessa parte do texto.

Portanto, pode-se afirmar que os significados do texto fonte foram, na sua grande maioria, reconstruídos por P4. Vale lembrar que as dificuldades relativas à retextualização desse texto parecem residir na tradução do segundo complexo oracional, as quais foram identificadas também nas traduções realizadas por outros participantes, sendo tais dificuldades possivelmente relacionadas à estrutura do complexo oracional na língua fonte, conforme mencionado anteriormente.

Concluindo a análise das questões de tradução, vimos que nas traduções realizadas no Pós-teste os participantes buscaram adequar os textos ao novo contexto e mudaram algumas escolhas realizadas no Pré-teste por outras que, na sua grande maioria, são mais adequadas para a reconstrução de significados no contexto alvo, tendo em vista a função do texto nesse contexto. Percebe-se que os participantes tiveram dificuldades na tradução dos mesmos trechos, por exemplo, a segunda parte do segundo complexo oracional do segundo parágrafo do Texto 9 (L5-L7 no Quadro 37) e a segunda parte do complexo oracional que constitui o segundo parágrafo do Texto 10 (L3-L5 no Quadro 43). Talvez uma solução fosse a divisão desses complexos em dois para deixar o texto mais simples, mas nenhum dos participantes fez esta escolha. Entendo que precisariam de mais amadurecimento, principalmente em relação ao seu papel enquanto tradutor. Como todos os participantes tiveram problemas com as mesmas construções, isso aponta para uma necessidade de se trabalhar mais esses tipos de construção.

No entanto, pode-se perceber pelos comentários dos participantes ao final dos textos traduzidos e por algumas mudanças efetuadas nos textos, que a intervenção levou a uma busca pelo aprimoramento do texto, focando nos aspectos discutidos. Vimos que as mudanças efetuadas nos textos vão desde as escolhas lexicais, com a intenção de encontrar a palavra mais apropriada para a reconstrução da mensagem do texto fonte no texto alvo, aos aspectos estruturais (organização temática) e não estruturais. Os seus comentários sobre as mudanças efetuadas demonstram uma preocupação com alguns traços do contexto de situação, como: o gênero, o objetivo, a tipologia textual, o possível leitor e outros aspectos. Esses resultados serão retomados e discutidos na Seção 5 (Articulação dos resultados).

4.2 SOBRE AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Conforme informado anteriormente, as cinco atividades pedagógicas foram realizadas em classe após a apresentação em *PowerPoint* e discussão de cada conteúdo relativo aos aspectos da tessitura textual ensinados. Esta subseção trata não apenas dos conteúdos trabalhados, mas também da forma como foram abordados, considerando-os como ferramentas para serem aplicadas na análise de textos em todas as fases do processo tradutório. Na primeira, foi explorada a noção de contexto e sua relação com o texto; na segunda, foi explorado o conteúdo relativo aos recursos do sistema de coesão não estrutural (gramatical e lexical); na terceira, quarta e quinta atividades, foi explorado o conteúdo relativo ao sistema de coesão estrutural: o sistema de tema (a estrutura e a progressão temáticas). Desse modo, foram desenvolvidos três tópicos em cinco atividades, as quais foram avaliadas pelos participantes por meio de três questionários de avaliação de atividades, tendo sido um questionário para cada tópico. Apresento a seguir essas atividades e, simultaneamente, comento, de forma sucinta, os resultados da análise dos dados oriundos das respostas elaboradas pelos participantes.

4.2.1 Sobre a Atividade 1 (A1)

Nesta subseção, apresento a A1 e os resultados da análise das respostas fornecidas pelos participantes às questões, como também a sua avaliação dessa atividade via questionário de avaliação (Apêndice E). Como dito anteriormente, na A1, foi explorado o conteúdo relativo à noção de contexto cultural e situacional e sua relação com o texto, focando nas variáveis campo, relações e modo do discurso como fatores determinantes para as escolhas realizadas em termos tanto da estruturação do gênero/registo como das características da sua linguagem, segundo a LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Essa atividade consistiu em análises de textos fonte e alvo, buscando visualizar e compreender os traços das variáveis contextuais e a influência deles nas escolhas realizadas nos textos estudados, em consonância com a visão hallidayana de que, a partir do padrão lexicogramatical de um texto, pode-se reconstruir o seu contexto de situação e, a partir da descrição das variáveis desse contexto, prever o padrão lexicogramatical do texto. Dessa forma, a atividade teve como objetivo desenvolver as habilidades dos participantes para lidar com esses aspectos da tessitura textual, a fim de que pudessem fazer uma leitura inicial dos aspectos extralinguísticos dos textos, o que pode ser visto como parte da fase de orientação no processo tradutório (ALVES, 2015; JAKOBSEN, 2002).

Como mencionado anteriormente, na elaboração dessas atividades, foram utilizados panfletos, guias/folhetos e *folders* bilíngues que circularam em Fortaleza durante o evento Copa do Mundo de 2014. Então, no início da A1, os participantes foram convidados a folhear diversos materiais que circularam no referido evento e, depois, escolher alguns para tecer comentários a respeito das características relacionadas ao contexto de situação. A Figura 7 ilustra alguns dos materiais utilizados.

Figura 8 – Materiais impressos utilizados



Fonte: Material publicado por órgãos públicos para a Copa do Mundo de Futebol 2014.

Em seguida, foi apresentado o formulário da A1, que consiste de duas questões. Na primeira questão, os participantes deveriam analisar detalhadamente as variáveis, e seus respectivos traços, do contexto de situação de textos fonte e alvo, preenchendo, para cada texto, um quadro síntese dos traços identificados. Depois, na Questão 2, eles deveriam comparar os traços das variáveis da situação de cada texto a partir dos quadros preenchidos na Questão 1, buscando identificar as similaridades e diferenças entre os textos, bem como as características de sua linguagem. Dessa forma, eles realizaram uma análise mais detalhada, buscando compreender a influência do contexto de situação nas escolhas realizadas nos textos estudados. A seguir, nos Quadros 48 e 49, apresento a Atividade 1 e os textos para análise.

Quadro 48 – Atividade 1 (explorando a noção de contexto de situação)

ATIVIDADE: 1		Aluno(s)
<p align="center">Questão 1 – Identifique os traços que definem as variáveis do contexto de situação em cada texto.</p>		
TEXTO : _____	VARIÁVEIS	TRAÇOS
	Campo do discurso (tipo de atividade)	Atividade social ou Processo sociosemiótico _____ _____ Objetivo comunicativo: _____ _____ Assunto: _____ _____
	Relações do discurso (relações sociais acontecendo na atividade social)	Participantes _____ _____ Papéis _____ _____ Relação social: () temporária () permanente Status da relação: () simétrica () assimétrica Distância social: () máxima () mínima
Modo do discurso (papel desempenhado pela língua na atividade social)	Papel da língua: () constitutivo () ancilar Meio: () oral () escrito Modo retórico: _____ _____	
Outras considerações: _____ _____		
<p align="center">Questão 2 - Compare os traços que definem as variáveis do contexto de situação dos textos analisados e aponte semelhanças e diferenças entre essas variáveis que podem ter influenciado nas escolhas realizadas para a construção/reconstrução dos significados desses textos.</p>		

Fonte: Adaptado do quadro síntese de Praxedes Filho (2010, p. 308-309).

Quadro 49 – Textos analisados na A1

TEXTOS PARA ANÁLISE	
<p>Texto 1 O Banco do Brasil torce para que a sua permanência seja a mais agradável possível. Para isso, você tem à sua disposição 5 mil agências em todo o país e 63 mil caixas eletrônicos. Em Fortaleza são 36 agências e diversos caixas eletrônicos situados em locais de fácil acesso para atender clientes e turistas nacionais e internacionais. Prepare a torcida e aproveite.</p>	<p>Tradução do texto 1 Banco do Brasil hopes that your stay in Brazil is as pleasant as possible. For this, you have at your disposal 5.000 branches across the country and 63.000 ATMs. In Fortaleza, there are 36 branches and several ATMs in easily accessible locations to service clients and national and international tourists. Prepare to cheer, and have a great time!</p>
<i>Fonte: Folder do Banco do Brasil.</i>	
<p>Texto 2 ACESSIBILIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> Os estabelecimentos comerciais, bem como shopping centers, áreas privadas de lazer, estádios, ginásios e estabelecimentos congêneres deverão estar devidamente aptos para receber pessoas com necessidades especiais, sem que seja necessária a intervenção de terceiros, garantindo o direito de ir e vir dos consumidores. Os consumidores que, por qualquer motivo, sentirem-se prejudicados, poderão realizar denúncias aos Órgãos de Proteção e Defesa do Consumidor, apontando o local e a irregularidade constatada, para que sejam adotadas as providências cabíveis. 	<p>Tradução do texto 2 ACCESSIBILITY</p> <ul style="list-style-type: none"> Businesses, as well as shopping malls, private leisure areas, stadiums, gymnasiums and similar establishments must be duly prepared to receive people with special needs, without third party interventions, thus guaranteeing consumers' right to come and go. Consumers, who for any reason feel disadvantaged, can report it to Consumer Protection and Defense agencies, pointing out the places and the verified irregularity, so that appropriate action is taken.
<i>Fonte: Folders 'Justiça para o Consumidor Turista Agora' e a sua tradução 'Justice now for the tourist consumer', publicados pelo DECON-CE.</i>	
<p>Texto 3 QUEM FAZ PROGRAMA COM CRIANÇA ASSISTE À VIDA DA PRISÃO.</p> <p style="text-align: center;">EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NÃO É BRINCADEIRA, É CRIME.</p> <p style="text-align: center;">DISQUE DENÚNCIA: 100 POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL: 191</p>	<p>Tradução do texto 3 CHILD SEX TOURISM: ONE-WAY TICKET TO JAIL.</p> <p style="text-align: center;">SEXUAL EXPLOITATION OF CHILDREN OR TEENS IS NOT CHILD'S PLAY, IT'S A CRIME</p> <p style="text-align: center;">CRIME HOTLINE: 100 POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL: 191</p>
<i>Fonte: Panfleto sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n° 8.069/90) e sua tradução, publicado pelo Ministério Público do Trabalho com o apoio de outras instituições públicas.</i>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Na introdução desta atividade, ao analisarem oralmente o material publicado (folhetos/guias, *folders* e panfletos) ainda sem a ajuda do formulário apresentado no Quadro 28, os participantes demonstraram uma leitura voltada para alguns traços do campo do discurso, como palavras-chave e aspectos visuais que apontam para o evento 'Copa do Mundo'. Não foram mencionados, em seus comentários iniciais, o papel do texto e/ou de traços da variável relações do discurso como aspectos relevantes do contexto que influenciam a construção de significados que realizam a atividade social ou o processo sociosemiótico. Portanto, na sua primeira leitura, os participantes focalizaram aspectos mais amplos relacionados ao campo do discurso, como o assunto tratado, não tendo atentado para os outros traços da situação específica que também determinam as escolhas em cada texto.

Ao passarem a utilizar o formulário, os participantes realizaram uma análise ou uma leitura sistematizada e mais detalhada dos textos, dada a exploração tanto dos aspectos linguísticos quanto dos extralinguísticos, portanto, atentando não apenas para o campo do discurso – atividade social, assunto e objetivo do texto naquele contexto –, como também para o modo do discurso – o papel da língua, o tipo de texto (publicitário, informativo, didático etc.), as características de sua linguagem (formal ou informal) e outros aspectos –, e as relações socialmente significativas envolvidas na situação (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014; entre outros). No Quadro 50, apresento as respostas dos quatro participantes para a primeira questão dessa atividade. As informações que estão entre colchetes são intervenções da pesquisadora.

Quadro 50 – Respostas dos participantes relativas à Questão 1 da A1

(continua)

Variáveis		Texto 1	Texto 2	Texto 3	
Traços					
Respostas da Questão 1 elaborada por P1	Campo	Atividade social/ processo:	informar e divulgar a imagem do banco, propaganda, recomendar.	conscientizar sobre direitos e deveres, habilitar.	advertir, regular conduta.
		Objetivo:	prestar serviço e promover o banco	instrumentalizar alguém a fazer algo.	advertir ao público sobre a existência da lei.
		Assunto:	pontos de venda, rede de atendimento.	acessibilidade	crime de exploração de crianças/adolescentes
	Relações	Participantes	instituição bancária, clientes e possíveis clientes.	DECON, estabelecimento e consumidores	órgão regulador e público em geral
		Papéis:	prestador de serviços e clientes	prestadores e tomadores de serviços	vítimas, colaboradores e possíveis infratores
		Relação social:	temporária	permanente	permanente
		Status da relação:	assimétrica	assimétrica	assimétrica
	Modo	Distância social:	mínima	máxima	máxima
		Papel da língua:	constitutivo	constitutiva	constitutivo
		Meio:	escrito	escrito	escrito
		Modo retórico	persuasivo	normativo/didático e informativo	injuntivo/didático
		Resposta da Questão 1 elaborada por P2	Campo	Atividade social/ processo:	propaganda, recomendar
Objetivo:	informar os clientes da presença e prestatividade do banco			conscientizar os clientes de seus direitos e deveres.	instruir o público em geral.
Assunto:	disponibilidade do banco para com o cliente.			acessibilidade	crime de exploração sexual de menores.
Relações	Participantes		instituição bancária, clientes e possíveis clientes.	estabelecimentos, órgão regulador e consumidores.	órgãos reguladores e público em geral
	Papéis:		prestador de serviços e usuário	consumidores e prestadores	vítimas, possíveis infratores e órgão regulador.
	Relação social:		temporária	permanente	permanente
	Status da relação:		assimétrica	assimétrica	assimétrica
Modo	Distância social:		mínima	máxima	máxima
	Papel da língua:		constitutivo	constitutiva	constitutivo
	Meio:		escrito	escrito	escrito
	Modo retórico		informativo	explicativo e principalmente didático.	injuntivo, didático

Quadro 50 – Respostas dos participantes relativas à Questão 1 da A1

Variáveis		(conclusão)				
		Trços	Texto 1	Texto 2	Texto 3	
Resposta da Questão 1 elaborada por P3	Campo	Atividade social/ processo:	propaganda [recomendar]	informar acessibilidade [habilitar]	advertir [habilitar]	
		Objetivo:	passar informações a disposição do cliente	orientar aos consumidores/pessoas com necessidades especiais seus direitos.	orientar o público a denunciar.	
		Assunto:	mostrar a disponibilidade e os serviços do banco ao cliente.	acessibilidade	crime de exploração sexual a menores.	
	Relações	Participantes:	[banco], clientes e possíveis clientes.	estabelecimentos, órgão regulador e consumidores.	infratores e as vítimas, órgão regulador MPF.	
		Papéis:	prestador de serviços e usuário	consumidores e prestadores	reguladores (MPF), vítimas, colaboradores e infratores	
		Relação social:	temporária	permanente	permanente	
		Status da relação:	assimétrica	assimétrica	assimétrica	
	Modo	Distância social:	mínima	máxima	máxima	
		Papel da língua:	constitutivo	constitutiva	constitutivo	
		Meio:	escrito	escrito	escrito	
		Modo retórico	informativo	[não respondeu]	injuntivo (imperativo), didático	
		Resposta da Questão 1 elaborada por P4	Campo	Atividade social/ processo:	recomendar	habilitar
	Objetivo:			promover, propaganda	regular	advertir o público a respeito da lei.
	Assunto:			expor a qualidade do banco.	constitucional, pois expressa os direitos	crime de exploração infanto-juvenil.
	Relações		Participantes:	banco, clientes e outros usuários	estabelecimentos comerciais, órgãos de defesa do consumidor [e consumidores]	órgãos reguladores e público em geral
Papéis:			propaganda [prestador de serviços e usuário]	regulador [*prestador de serviço e consumidor]	advertir o público do problema da exploração sexual [órgão regulador, vítimas, possíveis infratores e colaboradores.]	
Relação social:			permanente	permanente	permanente	
Status da relação:			assimétrica	simétrica	assimétrica	
Modo	Distância social:		mínima	máxima	máxima	
	Papel da língua:		constitutivo	constitutiva	constitutivo	
	Meio:		escrito	escrito	escrito	
	Modo retórico		persuasivo	informativo.	injuntivo, didático	

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Questão 2, os participantes compararam os formulários preenchidos na Questão 1 para identificar semelhanças e diferenças entre os textos quanto aos traços das variáveis do contexto de situação que influenciaram nas escolhas realizadas nos textos. Apresento, a seguir, as respostas elaboradas por cada participante:

P1 – Todos os três tratam de aspectos diferentes e adotam tons diferentes em suas propagandas. O primeiro panfleto tem um tom mais convidativo e informativo, o segundo já tem um tom mais sério, pois trata de direitos de consumidores, e o terceiro é o mais sério dos três, pois é uma advertência e tem um tom extra sério. Quanto a tradução, o primeiro usou uma tradução idêntica à do texto fonte, o segundo modificou alguns termos para algo mais conhecido culturalmente pelo leitor. No terceiro foi onde houve mais mudanças. Porém os três conseguiram ser bastante informativos e acertaram nas escolhas dos termos, tornando a mensagem mais receptiva ao leitor. Em geral, cada texto teve o tom que precisava ter, nenhum destoava da essência do que se quer passar. As traduções foram muito bem feitas e adaptadas de modo sábio, podendo ser perceptível à sensibilidade do tradutor e o esforço desse profissional que merece tanto respeito e mais reconhecimento.

P2 – Os textos têm diferentes construções, intuítos e modos retóricos. O primeiro tem como foco fazer propaganda do banco visando informar seus usuários e possíveis usuários, o segundo busca explicar aos clientes os seus direitos. O terceiro texto, com características injuntivas, tem como objetivo instruir o público em geral a denunciar casos como os citados. Todos mantêm um *status* assimétrico com relação a seus leitores.

(P3 não respondeu a Questão 2.)

P4 – O texto 1 dialoga com o leitor, apresentando uma voz imperativa (recomendação) e no processo tradutório mantem-se esses elementos, embora seja uma retextualização no texto de chegada. No texto 2, existe uma tentativa de informar o leitor sobre os seus direitos, então, o texto de chegada mantém o aspecto formal. Texto 3 é o texto mais direto, pois o anúncio é curto e tem por fim advertir.

Como se pode perceber, na realização dessa atividade, os participantes foram motivados a fazer uma leitura mais ampla em relação aos significados inscritos ou evocados nos textos, a partir da análise dos aspectos contextuais por meio dos traços definidores das variáveis do contexto de situação. Essa análise mais minuciosa da relação texto-contexto resultou na percepção de outros aspectos dos textos-alvo, pois, no momento inicial (ao folhearem os impressos), os participantes criticaram a tradução por ser muito literal e por apresentar uma linguagem muito formal. Depois, ao refletirem sobre os objetivos e as relações (quem fala e para quem se fala) em cada texto e ao considerarem a dificuldade de se determinar os possíveis usuários desses impressos (falantes de inglês como língua materna ou falantes de inglês como L2 das mais diversas culturas), acharam, então, que fazia sentido a escolha de uma linguagem formal, a qual tinha sido anteriormente criticada. Os participantes (P1, P2 e P4) perceberam que esses textos, apesar de serem semelhantes em alguns aspectos (meio, público alvo e outros) e de terem circulado no mesmo evento, apresentam diferenças

significativas em termos de relações e objetivos comunicativos. Portanto, conseguiram perceber que alguns traços das variáveis da situação são diferentes e influenciaram na tipologia textual, nas escolhas lexicogramaticais e na estrutura genérica, ou seja, cada um desses textos realiza uma situação diferente, o que está em consonância com alguns estudos sobre esse assunto (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; entre outros). Dessa influência, resulta a explicação, percebida pelos participantes P1 (“*O primeiro panfleto tem um tom mais convidativo e informativo, o segundo já tem um tom mais sério, pois trata de direitos de consumidores, e o terceiro [...] é uma advertência e tem um tom extra sério*”) e P4 (“*O texto 1 dialoga com o leitor [...]. No texto 2, existe uma tentativa de informar o leitor sobre os seus direitos, então, o texto de chegada mantém o aspecto formal. Texto 3 é o texto mais direto, pois o anúncio é curto e tem por fim advertir.*”) para o fato de os textos do tipo informativo-didático apresentarem uma linguagem mais impessoal, como os do DECON (2) e do MPF (3), e os textos do tipo persuasivo/publicitário apresentarem uma linguagem mais interacional/dialógica, como o *folder* do Banco do Brasil (1). Essa percepção está em consonância com a argumentação de Berry (1995) no sentido de que a escolha por um determinado tipo de linguagem está relacionada ao tipo de texto ou gênero/registo, havendo alguns em que a face humana se faz necessária, enquanto em outros não.

Portanto, ao lidar com os textos (fonte e alvo), é importante que os participantes tenham consciência dessa inter-relação uma vez que, da combinação dos traços das variáveis contextuais, resultam as diferenças e similaridades entre os textos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e essa consciência emergiu nos participantes. Nesse sentido, pode-se perceber que o estudo desses pressupostos teóricos aplicados na atividade prática elevou a capacidade metarreflexiva dos participantes, que passaram a ver esses conhecimentos como ferramentas para a análise dos textos, as quais, por sua vez, os levaram a entender o texto sob uma nova ótica: passaram a abordar aspectos diversos, tendo focado não somente no campo, mas também nas relações e no modo do discurso.

Conforme o questionário de avaliação (APÊNDICE E), os participantes consideraram a A1 uma atividade com nível de dificuldade médio, mas afirmaram ter conseguido fornecer a grande maioria das informações solicitadas. Quanto às dificuldades enfrentadas, P1 informou ter tido dificuldade na formulação das respostas, P2 assinalou dificuldade de compreensão de alguns conceitos, P3 dificuldade na identificação de informações nos textos e P4 dificuldade para conciliar o tempo disponível com a tarefa a ser realizada. Quanto ao conhecimento sobre o conteúdo, P1 e P2 informaram que não tinham noção alguma desse conteúdo, mas conseguiram compreender a maioria dos pressupostos

abordados (P1) ou parte deles (P2) e aplicar na atividade. P3 assinalou que já tinha alguma noção sobre esse conteúdo, mas houve um aprimoramento ou uma ampliação. P4 disse que já tinha conhecimento desse conteúdo, mas não fazia uso dos conceitos ao lidar com textos. Todos assinalaram que os aspectos relacionados aos contextos são importantes para o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e que essa atividade pode contribuir para: a formação das competências leitora (P1, P2 e P4) e em produção escrita (P4); a revisão textual (P3) e a formação da competência tradutória (P4) por proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos sobre aspectos extralinguísticos que ativam a produção de significados nos textos (P1 e P3) ou por proporcionar uma visão mais ampla da construção dos significados, possibilitando escolhas mais conscientes (P2 e P4). Como sugestão, P2 propôs que “fosse abordado mais teoria e atividades tradutórias” e P4, “mais atividades práticas como esta em sala de aula”.

Na subseção seguinte, será apresentada a Atividade 2.

4.2.2 Sobre a Atividade 2 (A2)

Nesta subseção, apresento a A2 e os resultados da análise das respostas às questões tal como elaboradas pelos participantes, como também a avaliação dessa atividade via questionário de avaliação (Apêndice F). Nesta atividade, foi explorado o conteúdo relativo à coesão não estrutural (gramatical e lexical), por meio da análise e retextualização de textos fonte e alvo, tendo sido buscado, dessa forma, fazer com que os participantes identificassem e compreendessem o papel e a importância desses recursos coesivos na construção dos textos e pudessem desenvolver capacidade metarreflexiva sobre esses aspectos. A seguir, no Quadro 51, apresento a atividade.

Quadro 51 – Atividade 2 (explorando o sistema de coesão não estrutural)

Aluno(s):			
Questão 1 - Transcreva, no quadro de respostas abaixo, os elementos do sistema de coesão não estrutural encontrados nos textos e classifique-os conforme a sua função no cotexto ou contexto.			
Linha	PRÁTICAS ILEGAIS /ABUSIVAS		
1	Táxi		
2	Táxis de cooperativas ou de aeroportos costumam cobrar uma taxa diferenciada pelo serviço, mas		
3	não se engane, o taxímetro é obrigatório e não deve ser esquecido.		
4	Antes do serviço, verifique se há uma eventual cobrança de valor à parte pelo transporte e		
5	manuseio das malas.		
6	Os serviços de táxis são regulados pelas prefeituras municipais, responsáveis pela autorização e		
7	fiscalização desses. Certifique-se de estar usando um táxi autorizado.		
	Fonte: Guia do Consumidor Turista publicado pelo Ministério da Justiça (Seção: Práticas ilegais/abusivas).		
Linha	ILLEGAL / ABUSIVE PRACTICES (tradução do texto 1)		
8	Taxi		
9	Taxis of cooperatives or of airports usually charge a differentiated rate for the service, but make		
10	no mistake: the meter is required and should not be forgotten. Before the service, check for		
11	possible recovery of value aside for shipping and handling of bags. Taxi services are regulated by		
12	local administrations, responsible for their authorization and supervision. Make sure you are		
13	using an authorized taxi.		
	Fonte: Guia do Consumidor Turista publicado pelo Ministério da Justiça (Seção: Illegal /abusive practices).		
Quadro de Respostas da Questão 1			
Linha	Coesão gramatical/tipo	Linha	Coesão lexical/tipo
Outras considerações:			
Questão 2 - Considerando a sua análise do texto 1 e da tradução correspondente na questão anterior, retextualize ambos os textos (fonte e alvo) nas respectivas línguas, observando os aspectos relativos à tessitura textual estudados (relação texto-contexto de situação, noções relacionadas ao gênero textual e recursos de coesão não estrutural). Altere o que achar necessário (acrescentando, retirando ou substituindo alguns desses recursos linguísticos), tendo em vista o aprimoramento da tessitura. Depois, comente suas retextualizações.			

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme vimos no Quadro 51, a A2 consta de duas questões. Na primeira questão, os participantes teriam que analisar os textos (fonte e alvo), buscando identificar e compreender os mecanismos de coesão não estrutural utilizados, separando-os por tipo (gramatical ou lexical). Essa análise foi inicialmente feita em duplas e, depois, apresentada e discutida com toda a turma, tendo gerado críticas e sugestões de mudanças nos textos da questão. Os resultados da análise final foram sintetizados para servirem de base para as retextualizações solicitadas na Questão 2. A seguir, no Quadro 52, apresento a síntese da análise conjunta.

**Quadro 52 – Quadro síntese de respostas e sugestões para a Questão 1 da A2
(identificando os recursos coesivos)**

(continua)

Linha	Coesão gramatical/tipo	Linha	Coesão lexical/tipo
2	Táxis de cooperativas ou de aeroportos (Participante/referente) cobram uma tarifa diferenciada pelo serviço,		
2	pelo serviço , (referência catafórica ao referente ‘Os serviços de taxis’ na L6). Sugestão 1: Poderia ter sido utilizado o possessivo ‘seus’, construindo uma referência anafórica em relação ao referente Táxis de cooperativas ou de aeroportos . [‘ pelos seus serviços .’ = os serviços dos taxis de cooperativas ou de aeroportos].		
3	mas (Conjunção/conjunção) não se engane,	3	o taxímetro (meronímia: relação parte-todo) é obrigatório.
3	e (Conjunção/conjunção) não deve ser esquecido Sugestão 2: portanto, [o seu acionamento] (elipse) não deve ser esquecido.		
4	Antes do serviço (Adjunto circunstancial, realizado por uma frase preposicionada, funcionando como Circunstância. Portanto, trata-se de coesão estrutural) verifique se há uma eventual cobrança de valor à parte pelo transporte e manuseio de malas . Sugestão 3: poderia também ser acrescentado o Adjunto conjuntivo ‘ Além disso, antes do serviço... ’, abrindo o novo parágrafo e ligando-o ao que foi dito antes (sistema de coesão não estrutural).	4-5	transporte e manuseio de malas (colocação)
6	Os serviços de táxis (Participante/referente) são regulados pelas prefeituras municipais, responsáveis pela autorização e supervisão desses	6	ou repetição (seguindo a Sugestão 1)
6	[que são] (o relativo que elíptico seria uma referência anafórica às prefeituras) responsáveis pela autorização		
6	e (Conjunção/conjunção)		
7	fiscalização desses (referência anafórica aos serviços de táxis na L6)		
7	Sugestão 4: colocar o complexo oracional a seguir noutro parágrafo, concluindo o texto. Certifique-se de estar usando um táxi autorizado.	7	um táxi autorizado (hiponímia). O texto sugere que há outro tipo de taxi, como os táxis piratas.

**Quadro 52 – Quadro síntese de respostas e sugestões para a Questão 1 da A2
(identificando os recursos coesivos)**

		(conclusão)	
ILLEGAL / ABUSIVE PRACTICES (tradução do texto 1)			
9	Taxis of cooperatives or of airports (Participant/referent) usually charge a differentiated rate for the service,		
9	the service (cataphoric reference to taxi services (L11) Suggestion 5: It could have been 'for their services.' (anaphoric reference, using the possessive pronoun <i>their</i> to refer to the services of the referent 'Taxis of cooperatives or of airports' (L9).		
9	but (Conjunction/conjunction)	10	the meter (meronymy) is required
10	and (Conjunction/conjunction)		
10	[its setting up] (ellipse) should not be forgotten		
10	Before the service , (circumstantial Adjunct, functioning as structural cohesion) check for possible recovery of value aside Suggestion 6: it could be added a conjunctive Adjunct such as besides/moreover, initiating the new paragraph and connecting it with what has been mentioned in the previous one.		
11	for (Conjunction/conjunction) shipping and handling of bags.	11	shipping and handling (collocation) of bags.
11 12	Taxi services (Participant/referent) are regulated by local administrations, [which are] (ellipse) responsible for their (anaphoric reference to taxi services) authorization...	11	Taxi services (can also be repetition, following suggestion 5 (L9)).
12	and (Conjunction/conjunction) supervision		
13	Make sure [that] (ellipse of the conjunction 'that' (projection relationship)) Suggestion 7: This could be another paragraph as a conclusion of the text.	13	you are using an authorized taxi . (hyponymy). This text suggests that there are other kinds of taxis, the pirate ones, for example.
Outras considerações: Foi sugerida a tradução do grupo nominal “ <i>uma eventual cobrança de valor à parte</i> ” por “ <i>possible payment of value aside</i> ” ao invés de “possible recovery of value aside”, como consta na retextualização do folheto, uma vez que a palavra “ <i>recovery</i> ” passa o sentido de recuperação e não de pagamento extra, como é o caso.			

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Questão 2, os participantes deveriam, a partir da análise realizada na Questão 1, retextualizar ambos os textos, tendo em vista os aspectos relacionados à tessitura textual estudados até então (os recursos de coesão não estrutural e sua relação com o gênero textual e, consequentemente, com o contexto situacional), podendo alterar o que entendessem ser necessário para o aprimoramento do texto, tendo em vista esses aspectos. A seguir, apresento as retextualizações do texto fonte elaboradas pelos participantes.

P1 – Táxis

Táxis de cooperativas ou de aeroportos costumam cobrar uma taxa diferenciada pelos serviços. O taxímetro é obrigatório, porém verifique se há uma eventual cobrança pelo serviço de manuseio de malas.

A Prefeitura Municipal é responsável pela regularização, autorização e fiscalização dos serviços de táxis. Certifique-se de estar usando um táxi autorizado. (Retextualização)

P1 – Embora tenhamos gostado do texto original, vimos que o mesmo poderia ser menor e conter as mesmas informações. (Comentários)

P2 – Táxi

Táxis de cooperativas ou de aeroportos costumam cobrar uma taxa diferenciada pelo serviço, mas atenção, o taxímetro é obrigatório e não deve ser esquecido de ser acionado.

Antes do serviço, verifique se há uma eventual cobrança de valor à parte pelo transporte e manuseio das malas.

Os serviços de táxi são regulados pelas prefeituras, responsáveis pela autorização e fiscalização destes. Certifique-se de estar usando um táxi autorizado. (Retextualização)

P2 – Na linha 3 houve uma mudança na elipse, com a intenção de deixar mais clara a ideia de não ser esquecido o acionamento [do taxímetro]. (Comentários)

P3 – Táxis

Táxi de cooperativas ou de aeroportos costumam cobrar uma taxa diferenciada pelos serviços, mas não se engane, o taxímetro é de uso obrigatório e não deve ser esquecido. Antes do serviço, verifique se há uma cobrança excedente de valor à parte pelo transporte e manuseio das malas.

Os serviços de táxi são regulados pelas prefeituras municipais, responsáveis pela autorização e fiscalização dos mesmos. Certifique-se de estar usando um táxi autorizado. (Retextualização)

(P3 não comentou as suas escolhas.)

P4 – Antes de utilizar os serviços de táxis, certifique-se de que seja um táxi autorizado e se há cobrança do valor a parte pelo transporte e manuseio de malas, pois táxis de cooperativas e aeroportos costumam cobrar taxa diferenciada pelo serviço.

A fiscalização e a autorização destes serviços são regulados pelas prefeituras municipais, que obrigam o uso de taxímetro. (Retextualização)

(P4 não comentou as suas escolhas.)

Nesta questão, os participantes tiveram a oportunidade de reescrever os textos (fonte e alvo), reconstruindo-os da forma que achassem mais apropriados para a instanciação do gênero/registo, tendo em vistas as críticas feitas na Questão 1. Constata-se que, nas retextualizações em português, a maioria dos participantes efetuou mudanças estruturais, sintetizando informações do texto fonte ou expandindo-as (explicitando-as), conforme mostram os Quadros 53, 54, 55 e 56.

Quadro 53 – Alinhamento de textos (texto fonte e retextualização proposta por P1)

	O	Texto fonte		O	Retextualização proposta por P1
CO1	1	Táxis de cooperativas ou de aeroportos costumam cobrar uma taxa diferenciada pelo serviço,	CO1	1	Táxis de cooperativas ou de aeroportos costumam cobrar uma taxa diferenciada pelos serviços.
	2	mas não se engane,		Φ	
	3	o taxímetro é obrigatório	3	O taxímetro é obrigatório,	
	4	e não deve ser esquecido.	Φ		
CO2	5	Antes do serviço, verifique se há uma eventual cobrança de valor à parte pelo transporte e manuseio das malas.	CO2	5	porém verifique se há uma eventual cobrança pelo serviço de manuseio de malas.
CO3	6	Os serviços de táxis são regulados pelas prefeituras municipais,	CO3	6	A Prefeitura Municipal é responsável pela regularização, autorização e fiscalização dos serviços de taxis.
	7	[as quais são] responsáveis pela autorização e fiscalização desses.		7	
CO4	8	Certifique-se de estar usando um táxi autorizado.		8	Certifique-se de estar usando um taxi autorizado.
Comentários: Embora tenhamos gostado do texto original, vimos que o mesmo poderia ser menor e conter as mesmas informações.					
CO = Complexo Oracional, O = Oração e Φ = Omissão					

Fonte: Elaborado pela autora.

P1 fez algumas alterações estruturais na sua retextualização, sintetizando os complexos oracionais do texto fonte no texto alvo. Desse modo, resumiu o trecho “[...] **mas não se engane, o taxímetro é obrigatório e não deve ser esquecido. Antes do serviço, verifique se há uma eventual cobrança de valor à parte pelo transporte e manuseio das malas**”, retextualizando-o por “**O taxímetro é obrigatório, porém verifique se há uma eventual cobrança pelo serviço de manuseio de malas**”. Então, P1 omitiu as orações “**mas não se engane**” e “**não deve ser esquecido**”. O participante justifica que mesmo tendo gostado do texto-fonte, entendeu “que o mesmo poderia ser menor e conter as mesmas informações”, uma escolha que faz sentido, considerando o gênero/registo que o texto instancia e o tipo de informação subtraída, pois trata-se de uma seção de um guia/folheto informativo e neste tipo de texto as informações costumam ser condensadas por questão de espaço.

Quadro 54 – Alinhamento de textos (texto fonte e retextualização proposta por P2)

	O	Texto fonte		O	Retextualização proposta por P2
CO1	1	Táxis de cooperativas ou de aeroportos costumam cobrar uma taxa diferenciada pelo serviço,	CO1	1	Taxis de cooperativas ou de aeroportos costumam cobrar uma taxa diferenciada pelo serviço,
	2	mas não se engane,		2	mas atenção, = mas [preste] atenção
	3	o taxímetro é obrigatório		3	o taxímetro é obrigatório
	4	e não deve ser esquecido.		4	e não deve ser esquecido
				+	de ser acionado.
CO2	5	Antes do serviço, verifique se há uma eventual cobrança de valor à parte pelo transporte e manuseio das malas.	CO2	5	Antes do serviço, verifique se há uma eventual cobrança de valor à parte pelo transporte e manuseio das malas.
CO3	6	Os serviços de táxis são regulados pelas prefeituras municipais,	CO3	6	Os serviços de taxi são regulados pelas prefeituras,
	7	[as quais são] responsáveis pela autorização e fiscalização desses.		7	[as quais são] responsáveis pela autorização e fiscalização destes.
CO4	8	Certifique-se de estar usando um táxi autorizado.	CO4	8	Certifique-se de estar usando um taxi autorizado.
Comentários: Na linha 3 houve uma mudança na elipse, com a intenção de deixar mais clara a ideia de não ser esquecido o acionamento [do taxímetro].					
CO = Complexo Oracional, O = Oração e + = adição					

Fonte: Elaborado pela autora.

A retextualização realizada por P2 mantém a mesma quantidade de complexos oracionais do texto fonte, mas o participante reconstruiu o trecho “[...] **mas não se engane, o taxímetro é obrigatório e não deve ser esquecido**” por “**mas atenção, o taxímetro é obrigatório e não deve ser esquecido de ser acionado**”. Desse modo, ele simplificou a primeira oração (“**não se engane**”, retextualizando-a por meio da palavra “**atenção**”) e expandiu a última, justificando que teve “a intenção de deixar mais clara a ideia de não ser esquecido **o acionamento**” (grifo meu). A elipse do fraseado ‘de ser acionado’ (L3 do Quadro 32) havia sido apontada na análise prévia (realizada na Questão 1). Então, na retextualização do texto em português, P2 procurou explicitar o sentido de que o taxímetro deve ser acionado, sendo coerente com a crítica feita na primeira questão.

Quadro 55 – Alinhamento de textos (texto fonte e retextualização proposta por P3)

	O	Texto fonte		O	Retextualização proposta por P3
CO1	1	Táxis de cooperativas ou de aeroportos costumam cobrar uma taxa diferenciada pelo serviço,	CO1	1	Taxi de cooperativas ou de aeroportos costumam cobrar uma taxa diferenciada pelos serviços,
	2	mas não se engane,		2	mas não se engane,
	3	o taxímetro é obrigatório		3	o taxímetro é de uso obrigatório
	4	e não deve ser esquecido.		4	e não deve ser esquecido.
CO2	5	Antes do serviço, verifique se há uma eventual cobrança de valor à parte pelo transporte e manuseio das malas.	CO2	5	Antes do serviço, verifique se há uma cobrança excedente de valor à parte pelo transporte e manuseio das malas.
CO3	6	Os serviços de táxis são regulados pelas prefeituras municipais,	CO3	6	Os serviços de taxi são regulados pelas prefeituras municipais,
	7	[as quais são] responsáveis pela autorização e fiscalização desses.		7	[as quais são] responsáveis pela autorização e fiscalização dos mesmos.
CO4	8	Certifique-se de estar usando um táxi autorizado.	CO4	8	Certifique-se de estar usando um taxi autorizado.
Comentários: P3 não comentou as suas escolhas.					
CO = Complexo Oracional e O = Oração					

Fonte: Elaborado pela autora.

Na retextualização proposta por P3, poucas alterações foram efetuadas, mantendo-se o mesmo número de complexos oracionais e orações. No primeiro complexo oracional **“Táxis de cooperativas ou de aeroportos costumam cobrar uma taxa diferenciada pelo serviço, mas não se engane, o taxímetro é obrigatório e não deve ser esquecido”**, houve uma alteração na frase preposicionada **“pelo serviço”**, que foi retextualizada por **“pelos serviços”**, e a introdução da palavra **“uso”** na oração **“o taxímetro é obrigatório”**, a qual foi retextualizada por **“o taxímetro é de uso obrigatório”**. No segundo complexo oracional, o grupo nominal **“uma eventual cobrança de valor”** foi retextualizado por **“uma cobrança excedente de valor”**. No terceiro complexo oracional, a referência **“desses”** [= serviços de táxis] no grupo nominal **“responsáveis pela autorização e fiscalização desses”** foi retextualizada por **“dos mesmos”**. Portanto, as alterações realizadas por P3 limitaram-se à hierarquia do grupo nominal/frase.

Quadro 56 – Alinhamento de textos (texto fonte e retextualização proposta por P4)

	O	Texto fonte		O	Retextualização proposta por P4
CO1	1	Táxis de cooperativas ou de aeroportos costumam cobrar uma taxa diferenciada pelo serviço,	CO1		
	2	mas não se engane,		Φ	
	3	o taxímetro é obrigatório			
	4	e não deve ser esquecido.		Φ	
CO2	5	Antes do serviço, verifique se há uma eventual cobrança de valor à parte pelo transporte e manuseio das malas.	CO1	5	Antes de utilizar os serviços de taxis,
				8	certifique-se de que seja um taxi autorizado
				5	e se há cobrança do valor a parte pelo transporte e manuseio de malas,
				1	pois taxis de cooperativas e aeroportos costumam cobrar taxa diferenciada pelo serviço.
CO3	6	Os serviços de táxis são regulados pelas prefeituras municipais,	CO2	6	A fiscalização e a autorização destes serviços
	7	[as quais são] responsáveis pela autorização e fiscalização desses.		7	são regulados pelas prefeituras municipais,
CO4	8	Certifique-se de estar usando um táxi autorizado.			3
Comentários: P4 não comentou as suas escolhas.					
CO = Complexo Oracional, O = Oração e Φ= omissão de informações					

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme ilustra o quadro acima, a retextualização de P4 apresenta mudanças estruturais significativas, sintetizando as informações em dois complexos oracionais ao invés do uso de quatro como no texto fonte. O primeiro complexo oracional do seu texto inicia-se com uma oração que funciona como uma Circunstância de tempo (**Antes de utilizar os serviços de taxis**), sendo esta oração a retextualização da Circunstância (**Antes do serviço**), que vem no início da O5 do texto fonte. Na sequência, destaca a necessidade de o passageiro certificar-se de que está usando um táxi autorizado (retextualizando a O8) e saber se há uma cobrança de taxa extra pelo transporte de bagagens (retextualizando a O5). A última oração do primeiro complexo oracional do seu texto (**pois taxis de cooperativas e aeroportos costumam cobrar taxa diferenciada pelo serviço**) retextualiza as informações que aparecem na primeira oração do texto fonte. Já o segundo e último complexo oracional do seu texto (**A fiscalização e a autorização destes serviços são regulados pelas prefeituras municipais, que obrigam o uso de taxímetro**) sintetiza as informações do terceiro e de parte do primeiro complexo oracional do texto fonte. P4 não justificou as suas escolhas, mas o seu texto segue algumas das sugestões que foram apresentadas no Quadro 52, como resultado da discussão da primeira questão da A2. Apesar das alterações estruturais efetuadas, P4 reconstruiu as informações do texto fonte de forma coesa e adequada para o gênero/registo.

Na sequência, apresento as retextualizações do texto alvo propostas pelos participantes. Faz-se necessário lembrar que eles poderiam partir do texto alvo, mas como esse texto é guiado pelo texto fonte, eles deveriam observar também as alterações propostas nas suas retextualizações do texto fonte.

P1 – Taxis

Cooperative or airport taxis usually charge different fees for different service. The meter is mandatory; however, make sure to check if there could be an eventual charge for certain services, like handling of bags.

Taxi services are regulated by local administrations, responsible for their authorization and supervision. Make sure you are using an authorized taxi. (Retextualização).

(P1 não comentou as suas escolhas.)

P2 – Taxi

Taxis of cooperatives or of airports usually charge a differentiated rate for the service, but make no mistake, the meter is required and must not be forgotten. Before the service, check for possible recovery of value aside for shipping and handling of bags. Taxi services are regulated by local administrations, responsible for their authorization and supervision. Make sure you are using an authorized taxi. (Retextualização)

P2 – Na linha 3, a mudança da negativa “*should not*” para “*must not*”, com o intuito de dar mais peso. (Comentários)

P3 – Taxis of cooperatives or airports usually charge a differentiated rate for the service, but make no mistake: the meter is required and should not be forgotten. Before the service, check for possible recovery of value aside for shipping and handling of bags. Taxis services are regulated by local administrations, responsible for their authorization and supervision. Make sure you are using an authorized taxi. (Retextualização)

(P3 não comentou as suas escolhas.)

P4 – Before using taxi services, make sure you are using an authorized taxi and if there is an extra fee for transporting and handling of bags, because taxis of cooperatives and of airports usually charge differentiated fees for the services. The authorization and supervision of them are regulated by local administrations, which require taxi meter usage. (Retextualização)

(P4 não comentou as suas escolhas.)

Vale notar que o texto de P3 é igual ao texto em inglês no guia/folheto, o que significa que o participante não propôs nenhuma alteração com base nas críticas feitas na Questão 1. A seguir, os Quadros 57, 58 e 59 ilustram as alterações efetuadas nas retextualizações propostas pelos participantes P1, P2 e P4 em relação ao texto alvo publicado.

Quadro 57 – Alinhamento de textos (texto alvo e retextualização proposta por P1)

	O	Texto alvo publicado no panfleto		O	Retextualização proposta por P1
CO1	1	Taxis of cooperatives or of airports usually charge a differentiated rate for the service,	CO1	1	Cooperative or airport taxis usually charge different fees for different service.
	2	but make no mistake:		Φ	
	3	the meter is required		3	The meter is mandatory;
	4	and should not be forgotten.		Φ	
CO2	5	Before the service, check for possible recovery of value aside for shipping and handling of bags.	CO2	5	if there could be an eventual charge for certain services, like handling of bags.
	6	Taxi services are regulated by local administrations,		6	Taxi services are regulated by local administrations,
CO3	7	[that are] responsible for their authorization and supervision.	CO3	7	[that are] responsible for their authorization and supervision.
	8	Make sure you are using an authorized taxi.		8	Make sure you are using an authorized taxi.
Comentários: P1 não comentou as suas escolhas.					
CO = Complexo Oracional, O = Oração e Φ= omissão.					

Fonte: Elaborado pela autora.

Similarmente a sua retextualização do texto fonte, P1 sintetizou as informações dos dois primeiros complexos oracionais do texto alvo em apenas um complexo. No seu texto, as informações da segunda e da quarta orações do primeiro complexo do texto alvo **“but make no mistake”** e **“should not be forgotten”** foram omitidas. A terceira oração desse complexo (**the meter is required**) foi retextualizada por **“The meter is mandatory”** e passou a fazer parte do segundo complexo oracional (**The meter is mandatory; however, make sure to check if there could be an eventual charge for certain services, like handling of bags**). Então, a oração **“check for possible recovery of value aside for shipping and handling of bags”** foi reconstruída por **“make sure to check if there could be an eventual charge for certain services, like handling of bags”**. Esse complexo oracional reconstrói de forma mais apropriada o sentido de **“porém verifique se há uma eventual cobrança pelo serviço de manuseio de malas”**, uma vez que a palavra **“recovery”** não traduz o sentido de **“eventual cobrança”**. Este problema havia sido apontado na análise do texto feita na primeira questão da A2 (Quadro 52). Nos dois últimos complexos oracionais, não houve alterações. Portanto, nessa retextualização, P1 reconstruiu de forma coerente os sentidos do texto fonte, fazendo escolhas apropriadas e sintetizando informações, o que deixou o texto mais objetivo, tendo em vista tratar-se do gênero/registro folheto informativo.

Quadro 58 – Alinhamento de textos (alvo e retextualização proposta por P2)

	O	Texto alvo publicado no panfleto		O	Retextualização proposta por P2
CO1	1	Taxis of cooperatives or of airports usually charge a differentiated rate for the service,	CO1	1	Taxis of cooperatives or of airports usually charge a differentiated rate for the service,
	2	but make no mistake:		2	but make no mistake,
	3	the meter is required		3	the meter is required
	4	and should not be forgotten.		4	and must not be forgotten.
CO2	5	Before the service, check for possible recovery of value aside for shipping and handling of bags.	CO2	5	Before the service, check for possible recovery of value aside for shipping and handling of bags.
CO3	6	Taxi services are regulated by local administrations,	CO3	6	Taxi services are regulated by local administrations,
	7	[that are] responsible for their authorization and supervision.		7	[that are] responsible for their authorization and supervision.
CO4	8	Make sure you are using an authorized taxi.	CO3	8	Make sure you are using an authorized taxi.
Comentários: Na linha 3, a mudança da negativa “ <i>should not</i> ” para “ <i>must not</i> ”, com o intuito de dar mais peso.					
CO = Complexo Oracional e O = Oração.					

Fonte: Elaborado pela autora.

Na retextualização proposta por P2, há apenas uma alteração em relação ao texto alvo apresentado no folheto. Conforme o comentário deste participante, “a mudança da forma negativa “**should not**” para “**must not**”, [teve] o intuito de dar mais peso”. Então, embora ele tenha feito algumas alterações na retextualização do texto fonte correspondente, a sua proposta de retextualização a partir do texto alvo apresentado no Quadro 51 não traz as mesmas modificações. Logo, a reflexão que o levou a alterar o texto fonte na sua retextualização em português não foi consolidada em relação a sua retextualização do texto alvo em língua inglesa.

Quadro 59 – Alinhamento de textos (alvo e retextualização proposta por P4)

	O	Texto alvo publicado no panfleto		O	Retextualização proposta por P4.
CO1	1	Taxis of cooperatives or of airports usually charge a differentiated rate for the service,	CO1		
	2	but make no mistake:		Φ	
	3	the meter is required			
	4	and should not be forgotten.		Φ	
CO2	5	Before the service, check for possible recovery of value aside for shipping and handling of bags.	CO1	5	Before using taxi services,
				8	make sure you are using an authorized taxi
				5	and if there is an extra fee for transporting and handling of bags,
				1	because taxis of cooperatives and of airports usually charge differentiated fees for the services.
CO3	6	Taxi services are regulated by local administrations,	CO2	7	The authorization and supervision of them are regulated by local administrations,
	7	[that are] responsible for their authorization and supervision.			
CO4	8	Make sure you are using an authorized taxi.		3	which require taxi meter usage.
Comentários: P4 não comentou as suas escolhas.					
CO = Complexo Oracional, O = Oração e Φ= omissão.					

Fonte: Elaborado pela autora.

Semelhantemente a sua retextualização do texto fonte, P4 efetuou algumas alterações na estrutura do texto alvo como um todo, sintetizando as informações dos quatro complexos oracionais em apenas dois. O primeiro complexo da sua retextualização foi constituído por uma oração que funciona como uma Circunstância de tempo, retextualizando a Circunstância (**Before the service**) que inicia o CO2 do texto alvo apresentado no panfleto, seguida pelas orações 8, 5 e 1 que constituem os complexos oracionais 4, 2 e 1, respectivamente. No segundo e último complexos oracionais do seu texto (**The authorization and supervision of them are regulated by local administrations, which require taxi meter usage**), P4 reconstrói informações que são partes do terceiro e do primeiro complexos oracionais do texto em questão. Além disso, no seu texto, foram omitidas as orações 2 e 4 do CO1. Portanto, os textos de P4 (em português e em inglês) seguem algumas das sugestões advindas da discussão na primeira questão desta atividade (Quadro 52) e sintetizam, de forma apropriada para o gênero/registo guia/folheto informativo, as informações dos textos fonte e alvo apresentados no Quadro 51.

Conforme o questionário de avaliação (Apêndice F), todos os participantes consideraram a A2 uma atividade com nível de dificuldade médio e assinalaram que conseguiram completar a grande maioria das informações solicitadas (P4) ou parte delas (P1, P2 e P3). Sobre o tipo de dificuldade encontrada, os participantes apontaram: dificuldades na compreensão do conteúdo (P1), na compreensão de alguns conceitos (P2, P4) e na identificação de informações nos textos (P2 e P3). Quanto ao conteúdo, os participantes assinalaram que não tinham noção alguma desse conteúdo – mas conseguiram compreender a maioria dos pressupostos abordados (P1) ou parte deles (P2 e P3) e aplicar na atividade –, ou que já tinha alguma noção desse conteúdo, mas houve uma ampliação do conhecimento sobre esses aspectos relativos à tessitura (P4). Sobre a contribuição para o desenvolvimento da sucompetência bilíngue, os quatro participantes assinalaram que os conhecimentos sobre a coesão não estrutural, sobre os aspectos relacionados aos contextos e a noção de gênero/registro (P1, P2 e P4) e sobre a coesão estrutural (P1) contribuem para o desenvolvimento dessa subcompetência. Eles entendem que o conteúdo abordado na A2 pode contribuir para a formação da competência em revisão textual, por levar ao desenvolvimento de conhecimentos sobre aspectos linguísticos relacionados à construção dos significados nos textos (P1, P2 e P4), e pode incentivar a metarreflexão sobre a atividade tradutória e sobre os fatores que influenciam nas escolhas na produção de textos em ambas as línguas (P3). Concluindo, P1 sugeriu que fossem desenvolvidas mais atividades de tradução e P2 sugeriu que fosse feito um aprofundamento desse estudo em relação aos termos técnicos.

Na subseção seguinte, serão apresentados a Atividade 3 e o resultado da análise das respostas elaboradas pelos participantes.

4.2.3 Sobre a Atividade 3 (A3)

Nesta subseção, apresento a A3 e os resultados da análise das respostas às questões resolvidas pelos participantes. Nesta atividade, foi explorado o conteúdo relativo à coesão estrutural: o sistema de tema. Do ponto de vista da intervenção, buscou-se fazer com que os participantes pudessem identificar e compreender a estrutura temática na oração e no complexo oracional (Temas não marcados e marcados) e compreender a influência dessa estrutura para a construção da mensagem. A seguir, nos Quadros 60 e 61, apresento essa atividade e as respostas possíveis para as duas primeiras questões.

Quadro 60 – Atividade 3 (explorando o sistema de coesão estrutural)

Atividade: 3		Aluno(s):
Questão 1 - Sublinhe os Temas tópicos não marcados e circule os Temas tópicos marcados das orações.		
Texto 1	CATEDRAL METROPOLITANA No centro de Fortaleza, ergue-se, imponente, a Catedral Metropolitana, em estilo gótico, ornada por belos vitrais coloridos. Com capacidade para receber cinco mil fiéis, demorou 40 anos para ser construída e foi inaugurada em 1978.	Fonte: <i>Folder</i> do Banco do Brasil.
Tradução do texto 1	METROPOLITAN CATHEDRAL In downtown Fortaleza stands the imposing Gothic-style Metropolitan Cathedral, adorned by beautiful stained-glass windows. The construction took 40 years. It was inaugurated in 1978 and has capacity to receive 5,000 worshippers.	Fonte: <i>Folder</i> do Banco do Brasil
Questão 2 - Considere as relações de dependência entre as orações que constituem os complexos oracionais e transcreva os Temas tópicos desses complexos nos espaços devidos, assinalando-os como (TN) não marcado ou (TM) marcado, conforme o caso.		
Temas dos complexos oracionais (Texto1)		
Temas dos complexos oracionais (Tradução do Texto 1)		
Questão 3 - Compare os textos fonte e alvo, considerando as configurações temáticas das orações e dos complexos oracionais, e indique qualquer mudança na realização da mensagem. Depois, retextualize os trechos que achar necessário.		
Outras considerações:		

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 61 – Respostas às questões 1 e 2 da A3

1) Classifique os Temas tópicos das orações (TN =Tema tópico não marcado) e TM (Tema tópico marcado).
CATEDRAL METROPOLITANA <u>No centro de Fortaleza</u> , (TM) ergue-se, imponente, a Catedral Metropolitana, em estilo gótico, [<u>a qual</u> (TN) é] ornada por belos vitrais coloridos. <u>Com capacidade para receber cinco mil fiéis</u> , (TM) demorou 40 anos para ser construída e [<u>ela</u> (TN)] foi inaugurada em 1978.
METROPOLITAN CATHEDRAL <u>In downtown Fortaleza</u> (TM) stands the imposing Gothic-style Metropolitan Cathedral, [<u>which</u> (TN) is] adorned by beautiful stained-glass windows. <u>The construction</u> (TN) took 40 years. <u>It</u> (TN) was inaugurated in 1978 and [<u>it</u>] (TN) has capacity to receive 5,000 worshippers.
2) Considere as relações de dependência entre as orações que constituem os COMPLEXOS ORACIONAIS e transcreva os Temas tópicos desses complexos nos espaços devidos, assinalando-os como (TN) não marcado ou (TM) marcado (complexo oracional, cujas orações estejam em relação de hipotaxe com a oração dependente em primeira posição).
TEMAS DOS COMPLEXOS ORACIONAIS (texto1) No centro de Fortaleza, ergue-se, imponente, a Catedral Metropolitana, em estilo gótico, (TN) (1º complexo) Com capacidade para receber cinco mil fiéis, demorou 40 anos para ser construída, (TN) (2º complexo)
TEMAS DOS COMPLEXOS ORACIONAIS (tradução do texto 1) In downtown Fortaleza stands the imposing Gothic-style Metropolitan Cathedral (TN) (1º complexo) The construction (TN) (2º complexo) It was inaugurated in 1978 (TN) (3º complexo)

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro acima, foram apresentadas as respostas possíveis para as Questões 1 e 2 da A3, as quais foram discutidas com os participantes; portanto, as suas respostas para essas questões são similares, uma vez que o texto foi discutido e a atividade foi consolidada em classe. A seguir, apresento as respostas para a Questão 3 elaboradas pelos participantes e as comento.

Na Questão 3, os participantes deveriam comparar os textos fonte e alvo, considerando as configurações temáticas das orações e dos complexos oracionais, e indicar qualquer mudança na realização da mensagem. Depois, deveriam retextualizar o que achassem necessário. Vejamos as suas respostas:

P1 – O primeiro complexo oracional está bem igual na tradução. Agora o segundo mudou bastante. Embora tenha gostado da organização, na tradução quebrou um pouco a ordem da informação passada ao leitor, se houvesse uma junção do segundo e terceiro complexos oracionais. Podemos juntar os complexos e assim evitar redundâncias. (Comentários)

P1 – The construction took 40 years, it was inaugurated in 1978 and has capacity to receive 5,000 worshipper. (Retextualização)

P2 – O complexo oracional inicial está fiel ao texto original. Entretanto, no segundo complexo, que no texto original traz um tema marcado, a tradução mostrou um Tema não marcado e inverteu as ordens das orações. Tendo em vista o claro entendimento, é preferível que seja seguido o modelo. (Comentários)

(P2 não retextualizou o trecho criticado.)

P3 – As mudanças realizadas do texto fonte para o texto alvo não são tão consideráveis. O texto se mantém coeso e realiza as mesmas funções do texto informativo. Os temas não se mantêm os mesmos pelas modificações no complexo 2, mas ambos [os textos] expressam as mesmas informações. (Comentários)

(P3 não retextualizou o trecho indicado.)

(P4 não fez o comentário a respeito das mudanças na estrutura temática.)

P4 – Having capacity to receive 5.000 worsshipers, it took 40 years to be constructed and was inaugurated in 1978. (Retextualização)

Nas Questões 1 e 2, os participantes analisaram os textos, buscando identificar os Temas nas orações e nos complexos oracionais e, na Questão 3, compararam os textos fonte e alvo, buscando identificar as mudanças efetuadas na organização temática e a necessidade de efetuar uma retextualização. Conforme visto nos seus comentários, os participantes observaram as influências dessas mudanças no texto traduzido. P1 observou que a “tradução quebrou um pouco a ordem da informação passada ao leitor” e sugere “uma junção do segundo e terceiro complexos oracionais [para] evitar redundâncias”. No entanto, ao sugerir uma nova tradução, P1 apenas fez uma junção dos complexos oracionais, mas não recuperou a organização do complexo oracional do texto fonte, que tem, em seu início, uma oração com Tema marcado (**Com capacidade para receber 5.000**

feis), a qual coloca como ponto de partida para a interpretação da mensagem essa característica da catedral (a sua magnitude). P2 afirmou que “no segundo complexo, que no texto original traz um tema marcado (na hierarquia da oração), a tradução mostrou um Tema não marcado e inverteu as ordens das orações” e sugere que, “[t]endo em vista o claro entendimento, é preferível que seja seguido o modelo”. No entanto, o participante não apresentou a sua retextualização. P3 enfatiza que “as mudanças realizadas do texto fonte para o texto alvo não são tão consideráveis” e argumenta que “[o] texto se mantém coeso e realiza as mesmas funções do texto informativo” e que “[os] temas não se mantêm os mesmos pelas modificações no complexo 2, mas ambos [os textos] expressam as mesmas informações”. Os participantes (P2 e P3) apresentaram em seus comentários uma discussão coerente sobre a estrutura temática, embora não tenham apresentado uma sugestão de retextualização desse trecho. Diferentemente dos demais, P4 não comentou as mudanças realizadas na organização temática do texto alvo, mas apresentou uma sugestão de tradução, em que buscou reconstruir a mensagem do texto fonte com a recuperação do Tema marcado na oração que inicia o segundo complexo oracional (“*Having capacity to receive 5.000 worshippers*”). Dessa forma, pode-se perceber que todos os participantes atentaram para as mudanças realizadas no texto traduzido. Embora tenham tomado decisões diferentes, a maioria dos participantes demonstrou, nos seus comentários, ter compreendido que os textos fonte e alvo transmitem os mesmos conteúdos experienciais, embora a mensagem tenha sido alterada pela ausência da marcação no Tema da primeira oração do segundo complexo oracional.

No final desta subseção (4.2), será apresentada a avaliação dos participantes sobre as atividades relativas à coesão estrutural (A3, A4 e A5) por meio do questionário de avaliação (Apêndice G). A seguir, apresento a Atividade 4.

4.2.4 Sobre a Atividade 4 (A4)

Nesta subseção, apresento a A4 e os resultados da análise das respostas às questões resolvidas pelos participantes. Nesta atividade, também foi explorado o conteúdo relativo ao sistema de tema, por meio da análise da parte interna de um *folder* publicado pelo Banco do Brasil (Apêndice J), tendo em vista o modo de desenvolvimento do texto, trabalhando os conceitos de Macrotema e Hipertema (FRIES, 1995; MARTIN, 1992; entre outros). Esse *folder* traz, na parte externa, uma propaganda do banco, dando boas-vindas aos turistas e informando-os da sua presença em todo o Brasil, bem como o número de pontos de venda em todo o país e em Fortaleza. Na parte interna, há um conjunto de textos sobre a cidade de Fortaleza, destacando alguns de seus pontos turísticos como também a ilustração

dessas áreas. O título do texto introdutório da parte interna do *folder* “Fortaleza, natureza e gastronomia” pode ser visto como o Macrotema de todo o conjunto de textos que compõem essa parte, formando uma relação com os subtítulos dos pontos turísticos mostrados. Então, essa atividade foca na análise dessa relação entre o Macrotema e os Hipertemas, ou seja, visa verificar a compreensão do modo de desenvolvimento do *folder* como um todo, concebido como um macrogênero (um texto relativamente longo constituído por diversos textos, com propósitos sociais complexos dentro de um objetivo geral) (ROSE; MARTIN, 2012). A seguir, no Quadro 62, apresento essa atividade.

Quadro 62 – Atividade 4 (explorando os conceitos de Macrotema e Hipertema)

Atividade 4	Aluno (s):
Analise o <i>folder</i> do Banco do Brasil que circulou durante o evento Copa do Mundo de Futebol sediada no Brasil em 2014 e, tendo em vista esse contexto, responda as questões a seguir:	
<p>1) Conforme os títulos dos textos que constituem a parte interna do <i>folder</i>, qual é o propósito (geral) desse conjunto de textos?</p> <p>2) Quanto à seleção e organização desses textos no espaço do <i>folder</i>, é possível observar uma relação lógica? Se sua resposta for positiva, qual é a função do Texto 1 nesse contexto/cotexto?</p> <p>3) Supondo que exista uma relação lógica entre esse conjunto de textos, qual seria o Macrotema e quais seriam os Hipertemas dessa parte do <i>folder</i>?</p> <p>4) Como você avalia a organização temática do <i>folder</i> como um todo (Macrotema e Hipertemas)? Caso você perceba algum problema, sugira as mudanças que achar necessárias.</p> <p>Justificativa:</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas elaboradas pelos participantes para cada questão dessa atividade serão apresentadas a seguir. Na questão 1, os participantes deveriam analisar os títulos dos diversos textos que compõem o *folder* e falar sobre o objetivo desse *folder*. As respostas para essa pergunta foram as seguintes:

P1 – Apresentar e/ou divulgar a cultura, lazer e pontos turísticos de Fortaleza.

P2 – Divulgação da cidade de Fortaleza de forma turística, com o objetivo de propaganda, persuasivo.

P3 – Divulgação da cidade de Fortaleza sobre aspectos de entretenimento.

P4 – Dilvulgar a cidade de Fortaleza.

Na Questão 2, eles deveriam analisar a seleção e a organização dos textos no espaço do *folder* para entender se há uma relação lógica entre eles. E, em caso de uma

resposta positiva, indicar a função do Texto 1 nesse contexto/cotexto. Vejamos as respostas para essa pergunta:

P1 – Não muito, porém o texto 1 pode servir mesmo assim como uma introdução aos demais.

P2 – Sim, pois desta forma é a partir do macrotema que se torna possível divulgar os hipertemas ou subdividir para uma melhor compreensão lógica do *folder*.

P3 – Nem tanto, a princípio o texto 1 (Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura) refere-se mais ao espaço cultural de Fortaleza, coisa que não aparece no macrotema do *folder*.

P4 – No macrotema temos “Fortaleza, natureza e gastronomia”, porém os hipertemas não estão coesos a ele, visto que passam outras informações relacionadas como economia, entretenimento e lazer etc.

A Questão 3 requer que os participantes identifiquem o Macrotema e os Hipertemas do *folder*. As respostas são apresentadas a seguir:

P1 – Macrotema: Fortaleza, natureza e gastronomia
Hipertemas: 1-Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, 2 -Teatro José de Alencar, 5-Centro de Artesanato, 6-Catedral metropolitana e 7- Beach Park (esses não apresentam relação com o macrotema).
3-Praia do Futuro (tem relação com o macrotema).
4-Arena Castelão (tem relação indireta quando fala que os pilares lembram as jangadas).

P2 – Macrotema: Fortaleza - turismo
Hipertemas: Praia do Futuro, Dragão do Mar, Teatro Jose de Alencar, Arena Castelão e também o Banco do Brasil.

P3 – Macrotema: Fortaleza, natureza e gastronomia
Hipertemas: Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, Teatro Jose de Alencar, Praia do Futuro e Arena Castelão.

P4 – Macrotema: Fortaleza, natureza e gastronomia
Hipertemas: Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, Teatro Jose de Alencar, Praia do Futuro e Arena Castelão.

Na Questão 4, foi solicitado que os participantes avaliassem a organização temática do *folder* como um todo (Macrotema e Hipertemas) e, caso percebessem algum problema, apresentassem sugestões de mudanças, as quais são mostradas a seguir:

P1 – O macrotema não apresenta relação lógica com a maioria dos hipertemas, poderia ser feita uma mudança para algo como: Fortaleza: arquitetura, cultura e lazer (já que não há nada sobre natureza e quase nada sobre gastronomia).
Outra ideia seria separar melhor a ordem dos demais textos algo como: primeiro os que falam de arquitetura e depois os que envolvem arte/cultura, já que o lazer está inserido em todos os pontos turísticos seja direto ou indiretamente.
Justificativa: Ao mudar o macrotema faria mais sentido a ligação e relação dos mesmos com os hipertemas e isso faz grande diferença na hora que lemos e para quando formos traduzir. Segundo, ao colocar os pontos turísticos em uma ordem mais dividida por categorias facilitaria ao turista visualizar e/ou encontrar o que quer fazer na cidade de acordo com seus interesses.

P2 – É necessário mudar a ordem para que a leitura fique mais simplificada, fazendo uma separação por meio de tópicos. (Sua sugestão já aparece na Questão 3.)

(P3 não respondeu esta questão.)

P4 – O macrotema não está tão conectado com os hipertemas, portanto, faria alguns ajustes tais como proposto.

Macrotema

Fortaleza: gastronomia, arte, cultura e lazer

Hipertemas

Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, Teatro José de Alencar, Centro de Artesanato, Catedral Metropolitana (arte e cultura)

Praia do Futuro, Arena Castelão e Beach Park (gastronomia e lazer).

Como se pode perceber na fala dos participantes, o Macrotema “Fortaleza, natureza e gastronomia” não abrange todos os pontos descritos, como também não há, no conjunto de textos que compõem o *folder*, algum que trate do assunto gastronomia em Fortaleza, uma informação relevante para o turista e que foi destacada no Macrotema. Nessa atividade, que explora essa relação entre o Macrotema e os Hipertemas, buscou-se incentivar os participantes a refletir sobre essas relações em um texto mais complexo (ou um macrogênero).

Nas respostas elaboradas pelos participantes para a Questão 1, vimos que eles entenderam que o objetivo do *folder* é divulgar a cidade de Fortaleza (P4), mais especificamente “divulgar a cultura, lazer e pontos turísticos de Fortaleza” (P1) ou, como afirma P2, “[d]ivulgação da cidade de Fortaleza de forma turística, com o objetivo de propaganda, [um texto] persuasivo” e para P3, “[d]ivulgação da cidade de Fortaleza sobre aspectos de entretenimento (P3).

Na Questão 2, todos concebem o *folder* como um texto único e que tem uma relação lógica entre as diversas partes, embora não tão coesa, mas, nas palavras de P1, “o texto 1 pode servir mesmo assim como uma introdução aos demais”.

Na Questão 3, os participantes (P1, P2 e P3) identificaram o título “Fortaleza, natureza e gastronomia” como o Macrotema e os subtítulos de cada ponto turístico apresentado como Hipertemas. P2, por seu turno, já se antecipa e faz uma mudança no Macrotema para “Fortaleza: turismo” e propõe como Hipertemas, além dos subtítulos dos pontos turísticos descritos, acrescentar também o Banco do Brasil. Essa leitura se torna possível pela ilustração (mapa), onde se destacam os pontos turísticos e as agências do banco próximas aos referidos pontos. Assim, o banco faz a sua propaganda também nessa parte interna, destacando os pontos turísticos da cidade a partir dos lugares onde há agências, o que pode ser visto como o objetivo geral do macrogênero: a divulgação da localização dos pontos de venda (agências) do banco atrelada à divulgação dos pontos turísticos da cidade.

Na Questão 4, os participantes apresentaram as suas propostas de reorganização do *folder*, nas quais sugerem uma mudança no Macrotema de forma a abranger os assuntos tratados nos diversos textos que compõem o *folder*, como também uma mudança na ordem em que esses textos são apresentados, fazendo uma separação por tópicos para facilitar a visualização por parte do turista (P1 e P2). P4 não falou sobre essa classificação por tópicos, mas, na sua proposta, há essa classificação; já P3 não apresentou sugestões. Como Macrotema, P1 apresenta “Fortaleza: arquitetura, cultura e lazer”, justificando a retirada das palavras “gastronomia” e “natureza” pelo fato de que, nos textos relacionados, “não há nada sobre natureza e quase nada sobre gastronomia”. P2 sugere “Fortaleza - turismo” e P4 propôs “Fortaleza: gastronomia, arte, cultura e lazer”, mantendo a palavra “gastronomia”, retirando a palavra “natureza” e acrescentando as demais. Destacam-se, em suas propostas, estratégias distintas com o mesmo objetivo de organizar o texto, pois enquanto P2 ‘enxuga’ o Macrotema, utilizando um termo mais geral (turismo), P1 e P4 retiram o que para eles não é coerente, mas o expandem com outras palavras relacionadas aos assuntos tratados nos diversos textos.

No final desta subseção, será apresentada a avaliação dos participantes sobre as atividades relativas à coesão estrutural (A3, A4 e A5) por meio do questionário de avaliação (Apêndice G). A seguir, apresento a Atividade 5.

4.2.5 Sobre a Atividade 5 (A5)

Nesta subseção, apresento a A5 e os resultados da análise das respostas fornecidas pelos participantes às questões. Nesta atividade, foram explorados os conteúdos sobre a noção de gênero/registo, a relação texto-contexto e a coesão estrutural: o sistema de tema (organização temática), por meio da análise e da tradução de textos. A atividade é composta de três questões: na primeira os participantes deveriam analisar questões extralinguísticas, tendo em vista a relação texto-contexto de situação; na segunda, deveriam analisar a sua organização temática; na terceira, traduzir o texto, considerando os aspectos analisados nas duas questões anteriores, vistas como fase de orientação do processo tradutório. A seguir, no Quadro 63, apresento a A5.

Quadro 63 – Atividade 5 (análise e tradução de texto)

Atividade 5	Aluno (s):
1 - Analise o Texto 1, visando reconhecer o tipo de texto ou gênero/registro e identificar o campo (assunto), o processo sociosssemiótico (ação social em curso), o propósito do texto e a relação entre os participantes	
2) Analise a organização temática do Texto 1 nas hierarquias da oração e do complexo oracional (estrutura) e no âmbito do texto como um todo (progressão temática). Essa organização temática é adequada para alcançar o propósito do texto? Aponte problemas e apresente sugestões.	<p data-bbox="802 439 895 461">Texto 1</p> <p data-bbox="826 472 1294 495">Fortaleza, Natureza e Gastronomia.</p> <p data-bbox="826 528 1439 954">Caminhar pela Avenida Beira Mar e apreciar o pôr do sol na orla das praias de Iracema, Meireles e Mucuripe; mergulhar nas águas mornas da Praia do Futuro e depois degustar lagostas, patinhas de caranguejo, camarões e peixe assado; apreciar as velas das jangadas, passear de buggy nas dunas e admirar falésias coloridas, marca registrada do Ceará. Essas são algumas das atrações naturais da capital cearense, que conta ainda com vida noturna intensa, um rico artesanato onde se destacam as rendas de labirinto, museus, teatros e cinemas. Curta bem Fortaleza e não se preocupe: o Banco do Brasil vai estar onde você estiver.</p> <p data-bbox="930 987 1431 1010">Fonte: <i>Folder</i> publicado pelo Banco do Brasil.</p>
<hr/>	
3) Considerando a sua análise das variáveis do contexto de situação e da organização temática nas várias hierarquias e no âmbito do texto, traduza o texto para a língua inglesa, efetuando as mudanças necessárias na estrutura e progressão temáticas, na estruturação do gênero e noutros aspectos, visando alcançar o propósito do texto.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Apresento e comento, a seguir, as respostas às questões da A5 elaboradas pelos participantes. A Questão 1, trata da identificação do tipo de texto, do campo (assunto), do processo sociosssemiótico, do propósito do texto e da relação entre os participantes.

P1 – É um texto descritivo, uma propaganda, o campo (o assunto) é promover a cidade de Fortaleza, a ação social do texto é recomendar ao turista que curtam e conheçam os principais pontos turísticos e o que a cidade tem de melhor.

P2 – O texto é publicitário e tem caráter informativo. Traz os atrativos de Fortaleza.

P3 – O texto tem como [é do tipo] informativo e persuasivo. Aborda os atrativos de Fortaleza como um convite aos turistas.

P4 – Propaganda, recomendar, mostrar ao cliente que o Banco do Brasil estará onde ele estiver, relação de proximidade.

A Questão 2 requer que os participantes analisem a organização temática do Texto 1 (a estrutura da oração e do complexo oracional e a progressão temática), buscando compreender se essa organização é adequada para o propósito do texto, e, depois, apresentem sugestões para a solução dos problemas identificados. Vejamos as suas respostas:

P1 – O texto é em parte coeso, porém seu começo não, pois é composto apenas por remas. Isso, no entanto é algo que podemos organizar na tradução criando temas e assim uma linearidade ou continuidade na progressão textual.

P2 – A progressão temática é confusa, mas o texto tem coesão em parte. O texto tem em seu início apenas Rema. No segundo complexo oracional que há no texto começa com uma referência anafórica [Essas], mas há uma confusão na ordem dos grupos [um rico artesanato onde se destacam as rendas de labirinto, museus, teatros e cinemas], sugere-se a inversão.

P3 – No texto o primeiro complexo oracional só tem rema. Uma solução seria transformar as orações no infinitivo em sujeito, colocando um processo depois.

P4 – “**conta ainda com uma vida noturna intensa, um rico artesanato, onde se destacam ...**” Nesta parte, não está coerente, pois os itens listados a seguir fogem da progressão, relacionando a artesanato (museus, teatros e cinemas).

Na Questão 3, os participantes deveriam traduzir o texto para a língua inglesa, observando os aspectos analisados nas questões anteriores. Vejamos as retextualizações:

P1 – Fortaleza: Nature and Gastronomy

Walk along Avenida Beira Mar and enjoy the sunset at the beaches of Iracema, Meireles and Mucuripe. Dive into the warm waters of Praia do Futuro and taste lobsters, crab claws, shrimp and grilled fish, then enjoy the sails of the rafts; take a buggy ride in the dunes and admire the colorful cliff; that is a trademark of Fortaleza in Ceará. These are some of the natural attractions of the capital of Ceará, with its intense nightlife, rich handcrafts, labyrinth lace, museums, theaters and cinemas. Enjoy Fortaleza and don't worry: Banco do Brasil will be wherever you are. (Tradução)

P2 – Walk on Beira Mar Avenue watch the sunset on Iracema beach, Meireles and Mucuripe, dive in the warm waters of Praia do Futuro, and after eating some lobsters, crab claws, shrimps and baked fish, raise the sailing rafts, go for a drive on a buggy on the sand dunes and admire the colorful cliffs; these are some of the trademarks of Fortaleza. Those are some of the natural attractions of Fortaleza, which also has intense nightlife, museums, theater, cinemas and a rich handcraft as the labyrinth lace. Enjoy Fortaleza and don't worry: Banco do Brasil will be wherever you are. (Tradução)

(P3 não apresentou a sua tradução.)

P4 – The capital of Ceará, there are some attractions:

- Walking on Beira Mar (seaside) Avenue
- enjoying the sunset on Iracema, Meireles and Mucuripe beaches.
- diving in the warm water of Praia do Futuro (Futuro Beach),
- tasting lobsters, crab claws, shrimps and grilled fish afterwards,
- admiring the traditional raft-sails,
- going on a buggy tour on the dunes and [ilegível] at the colorful cliffs.

A trademark of Fortaleza, offering lively nightlife, rich handcraft and...

Enjoy Fortaleza and don't worry: Banco do Brasil will be with you. (Tradução)

O texto base da A5 é um texto descritivo-persuasivo, visando atrair a atenção do turista para a cidade de Fortaleza e para alguém que pode proporcionar-lhe a oportunidade de curtir Fortaleza, sem preocupações - o Banco do Brasil. Esse texto aparece no *folder* estudado na A4, como uma introdução aos diversos textos que descrevem alguns dos vários pontos turísticos da

cidade. O banco utiliza esse discurso apropriado naquele contexto para promover a sua imagem como uma instituição que tem uma ampla cobertura de atendimento, mostrando, na imagem, os pontos turísticos rodeados pelos seus pontos de venda (agências). Na Questão 1, os quatro participantes abordaram diversos aspectos extralinguísticos do texto. Para P1, P2 e P3, o objetivo do texto é divulgar a cidade de Fortaleza e, para P4, é promover o Banco do Brasil. O texto apresenta vários atrativos da cidade, mas termina mostrando a disponibilidade do Banco em servir ao público, conforme o último complexo oracional; então, é coerente também a leitura realizada por P4. Todos falaram sobre a tipologia, enfatizando o caráter persuasivo do texto, e classificando-o como uma propaganda (P1 e P4) ou um texto publicitário (P2).

Na Questão 2, a maioria dos participantes argumentou que o texto tem coesão apenas em parte, pois o seu primeiro complexo oracional é confuso. Trata-se de um trecho constituído por uma série de orações não finitas, seguidas por um grupo nominal sem um elemento de ligação. P2 e P4 apontam também um outro problema de coesão no segundo complexo oracional e P1, P2 e P3 sugerem a reorganização desses trechos.

Na Questão 3, ao traduzirem o texto, os participantes efetuaram algumas alterações na estrutura temática do primeiro complexo oracional (P1 e P2), retextualizando toda a série de orações não finitas por orações no modo imperativo e o grupo nominal *“marca registrada do Ceará”*, que no texto em português aparece livre, passou a integrar a oração **“that is a trademark of Fortaleza in Ceará”** (na tradução de P1) ou **“these are some of the trademarks of Fortaleza”** (na tradução de P2). Diferentemente dos outros, P4 manteve a mesma estrutura oracional do texto fonte, reconstruindo essa parte com uma série de orações não finitas, mas alterando a estrutura genérica, ao apresentar esse trecho em tópicos. Sobre o segundo complexo oracional *“Essas são algumas das atrações naturais da capital cearense, que conta com uma vida noturna intensa, um rico artesanato onde se destacam as rendas de labirinto, museus, teatros e cinemas”*, os participantes apresentaram soluções diferentes para o problema destacado no texto, conforme exposto a seguir: **“These are some of the natural attractions of the capital of Ceará, with its intense nightlife, rich handicrafts, labyrinth lace, museums, theaters and cinemas”** (P1); **“Those are some of the natural attractions of Fortaleza, which also has intense nightlife, museums, theater, cinemas and a rich handcraft as the labyrinth lace.”** (P2) e **“A trademark of Fortaleza, offering lively nightlife, rich handcraft and...”** (P4).

Portanto, nesta atividade, os participantes focaram especialmente nos aspectos relativos à tessitura textual: coesão estrutural (a organização temática) e buscaram, na tradução, resolver os problemas de tessitura identificados na análise prévia do texto fonte, por

meio das Questões 1 e 2 (fase de orientação). A seguir, apresento a avaliação dos participantes a respeito das Atividades 3, 4 e 5, por meio do questionário de avaliação (Apêndice G).

Sobre o nível de dificuldade das atividades, a maioria dos participantes (P1, P3 e P4) assinalou o nível médio e um participante (P2) assinalou o nível difícil. Informaram, no entanto, que conseguiram fornecer a grande maioria das informações solicitadas. P1 afirmou que teve dificuldade em atentar para os muitos detalhes nos textos, alegando falta de tempo e de estudo para uma melhor apreensão dos conteúdos. P2 assinalou que teve dificuldade em visualizar algumas informações, P3 em conciliar o tempo disponível com a tarefa a ser realizada e P4 na leitura e compreensão de alguns conceitos. Apesar disso, os quatro assinalaram que antes não tinham noção do conteúdo, mas conseguiram compreender parte dele e aplicar nas atividades, e que os conteúdos relacionados aos sistemas de coesão estrutural são importantes para o desenvolvimento da subcompetência bilíngue, assim como os relacionados à coesão não estrutural (P1, P2 e P4) e à noção de gênero textual (P4). Para eles, as atividades contribuíram para a formação da competência tradutória e da competência em revisão textual, destacando-se também as contribuições para a formação da competência leitora e para a produção textual (P1, P2 e P4). A contribuição para a atividade tradutória decorre do desenvolvimento de conhecimentos dos aspectos linguísticos e extralinguísticos (P1, P2 e P4), proporcionando uma visão mais ampla da construção de significados nos textos (P1, P2 e P3) e incentivando a metarreflexão para o melhor controle da tarefa tradutória (P1 e P2). Concluindo, P1 informou que “as atividades foram bem interessantes”, [mas] “gostaria de mais tempo para exercitar os conteúdos”. Esses resultados serão retomados na Seção 5 (Articulação dos resultados).

Vejamos, ainda, o que dizem os participantes (P1, P2, P3 e P4) sobre a intervenção em seus relatos nas entrevistas inicial e final.

4.3 SOBRE AS ENTREVISTAS INICIAL E FINAL

A seguir, apresento, no Quadro 64, o roteiro da entrevista inicial, por meio da qual os participantes tanto responderam perguntas sobre as atividades realizadas no Pré-teste e suas dificuldades ao realizá-las quanto foram convidados a fazer um comentário livre ou apresentar sugestões para intervenção pedagógica a ser iniciada. Embora as perguntas desse roteiro tenham sido apresentadas (em *PowerPoint*) como um guia para a fala dos alunos entrevistados, eles foram informados de que poderiam seguir essa ordem

ou fazer um comentário geral que contemplasse os aspectos presentes no roteiro. Foi explicitado que deveriam se sentir à vontade para expressar a sua opinião⁴.

Quadro 64 – Roteiro da entrevista inicial

ENTREVISTA INICIAL
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua opinião sobre as atividades propostas no Pré-teste? 2. Fale da sua relação com essas atividades, identificando os conteúdos que você consegue dominar e os que você encontra dificuldades. 3. Você gostaria de acrescentar algum outro comentário ou sugestão sobre as atividades propostas ou algum outro aspecto relacionado ao conteúdo proposto para este estudo?

Fonte: Elaborado pela autora.

Seguem os relatos de P1 na entrevista inicial. Vejamos:

P1 – [...] a minha opinião sobre a atividade... eu achei uma atividade interessante. (Respondendo a primeira pergunta.)

P1 – Eu concordo com o que os outros colegas já falaram, eu não tenho muita base prá comparar tradução, porque eu só estudei isso no segundo semestre, há muito tempo atrás. Eu não lembro mais o nome da matéria. Era uma coisa mais básica porque era de literatura. Então a gente trabalhou com textos mais clássicos, nada muito atual. Quanto a parte B, eu não achei muita dificuldade, eu já estou acostumada a tratar com textos, e sei falar inglês, sei a parte de tradução, lógico que não é tão técnica. Eu achei os textos interessantes, até por que se tratava da copa, enfim por conta da copa [...]. E na parte de traduzir os textos do português para o inglês, eu também não vi muita dificuldade (inaudível) mas eu acho as expressões que eles utilizaram muito simples. Não achei difícil a tradução, lógico que da minha forma, que não sei se seria a forma mais adequada, mas... é isso. (Respondendo a segunda pergunta.)

P1 – Sugestão... eu não tenho nenhuma sugestão, mas achei as atividades interessantes. (Respondendo a terceira pergunta.)

Passo aos relatos de P2 na entrevista inicial. Vejamos:

P2 – Bom... o fato é que com certeza eu nunca fiz esse tipo de atividade. (Respondendo a primeira pergunta.)

⁴ Na transcrição das entrevistas, optei por suprimir algumas informações como: as que podem identificar o participante (seguindo a exigência do Conselho de Ética em Pesquisa da UECE de que o anonimato dos participantes deve ser assegurado), as divagações ou assuntos que não dizem respeito ao estudo e ainda as hesitações do falante (eh, ah, oh e outras). Essa opção segue a orientação de Marcuschi (1986) de que o pesquisador deve atentar para os objetivos de sua pesquisa ao realizar a transcrição. Então, o texto da entrevista foi editado, sendo que, onde algo foi suprimido, a supressão é indicada por colchetes [...]. Das intervenções da pesquisadora, foram transcritas apenas as que são necessárias para a compreensão do texto, sendo essas colocadas entre colchetes e indicadas com P (pesquisadora).

P2 – Na parte A, eu realmente não tinha como fazer por não ter conhecimento sobre o assunto. Então, eu fui direto pra tradução e, na tradução, foi... não digo que fui bem, mas é... deu pra fazer, com os conhecimentos que tinha pego nas cadeiras anteriores. Mas a parte específica de dizer, definir bem como foi traduzido o texto, se foi bem traduzido, ou seja, falar tecnicamente... nunca fiz, não sei como. (Respondendo a segunda pergunta.)

P2 – A sugestão era... não sei... é passar mais atividades depois dessas. [P: Ok, com certeza...] (Respondendo a terceira pergunta.)

Apresento, a seguir, os relatos de P3 na entrevista inicial. Vejamos:

P3 – Concordo com os outros, em saber comparar textos (inaudível) como julgar (inaudível). Eu não achei as atividades ((inaudível)), mas essas de comparar. (Respondendo a primeira pergunta.)

P3 – [...] eu... eu fiquei um pouco assustada, mas, no final, foi tranquilo, só achei um pouco chatinho, mas tem sua funcionalidade. (Respondendo a segunda pergunta.)

P3 – [P: Sugestão?] Não... tudo bem. (Respondendo a terceira pergunta.)

Os relatos de P4 na entrevista inicial são os seguintes:

P4 – [...] eu só quero dizer que o seguinte que essas atividades, elas são interessantes, mas como se diz, pegou a gente de surpresa, principalmente essa Parte A, que tem detalhes em relação aos textos, alguns conhecimentos que você precisa para que seja feita essa análise. (Respondendo a primeira pergunta.)

P4 – Assim, o que mais... a dificuldade maior que eu vejo é ter que lidar com o tempo pra fazer determinada atividade, principalmente de tradução. Então a gente tem que se preocupar como é que eu estou fazendo [...] uma tradução bem feita entre aspas, estou sendo fiel? Você já tem a questão do tempo e do conteúdo, também pra pesquisar, ver que é um determinado texto, como são os anúncios, aí você tem que ter a preocupação de fazer um texto em língua inglesa que tenha essa função. Mas em casa, você tem o tempo todo. [P: Vocês já entraram em contato com Linguística Sistemico-funcional ou com algumas das estratégias de tradução?] Assim... pelo menos algumas [...] a questão é saber os recursos necessários e saber lidar com o tempo. A minha dificuldade foi essa [...], pois os textos não são longos... são textos curtos, mas tem esse trabalho. Você precisa tentar fazer uma boa adaptação. (Respondendo a segunda pergunta.)

P4 – [P: Sugestão?] Fazer como dever de casa [...], mas aí já foge do foco, né? [P: sim...] (Respondendo a terceira pergunta.)

No Quadro 65, há o roteiro da entrevista final, pela qual os participantes responderam perguntas sobre a intervenção pedagógica, o seu envolvimento e as suas dificuldades com as atividades, a aplicação dos conhecimentos adquiridos na atividade tradutória, bem como foram convidados a avaliar a sua aprendizagem e a disciplina, atribuindo notas, e fazer um comentário livre ou apresentar sugestões para intervenções posteriores. Embora as perguntas deste roteiro (no formato impresso) tenham sido apresentadas no início da entrevista como um guia para a fala dos entrevistados, eles foram informados de que poderiam seguir essa ordem ou fazer um comentário geral que englobasse

os aspectos levantados no roteiro. Novamente, foi explicitado que deveriam se sentir à vontade para expressar a sua opinião.

Quadro 65 – Roteiro da entrevista final

ENTREVISTA FINAL
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é a sua opinião sobre o estudo desenvolvido durante esta disciplina, ou seja, o seu grau de envolvimento com a disciplina e as dificuldades que você teve com o conteúdo apresentado e as atividades propostas? 2. Você acha que o conhecimento dos aspectos textuais estudados nesta disciplina: conhecimentos extralinguísticos (relação texto-contexto, noções de gênero/registo) e linguísticos (sistema de coesão não estrutural e estrutural: sistema de tema) são úteis para as suas atividades como leitor, produtor de texto e/ou tradutor? 3. Que habilidades exigidas na atividade tradutória poderão ser influenciadas por este estudo (leitura, produção textual (escrita tradutória), revisão textual, outras)? 4. Poderia explicar como ou por que esses conhecimentos podem ajudar na atividade tradutória? Em que fases do processo tradutório eles poderão influir? 5. Considerando os problemas enfrentados durante a intervenção pedagógica desta disciplina (greve, reforma e ocorrências de assaltos que subtraíram parte do tempo), avalie: <ol style="list-style-type: none"> a) O estudo desenvolvido durante a disciplina (atribuir nota). b) O seu aprendizado/aproveitamento (desenvolvimento de habilidades ao lidar com os textos), tendo em vista os conteúdos discutidos e as aplicações práticas (atribuir nota). 6. Gostaria de acrescentar um comentário livre ou alguma sugestão para estudos posteriores?

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, apresento os relatos de P1 na entrevista final. Vejamos:

P1 – Ok, começando pelas atividades, eu gostei bastante das atividades, até porque achei muito interessante os textos mesmos trabalhados sobre a copa. Então são textos bem presentes na nossa vida porque nós trabalhamos com a língua. [...] a questão da copa em si foi bem interessante. [...] o meu envolvimento com a disciplina eu poderia ter me envolvido mais, mas devido ao trabalho e outras disciplinas também e a greve ter voltado com tudo muito em cima terminou prejudicando esse envolvimento, tá? [P: Ok] Mas, mas, foi bem interessante, eu gostei bastante dos temas trabalhados. [P: Ok, e as dificuldades?] Eu tive dificuldades porque como a gente teve pouco tempo de trabalho, infelizmente, a gente não pôde se aprofundar muito. Então, às vezes, ficavam muitos temas, um seguindo atrás do outro e nas atividades a gente poderia ter trabalhado mais cada tema. Mas foi por conta do tempo mesmo, não por questão de esforço, nada [...]. (Respondendo a primeira pergunta.)

P1 – Sim, definitivamente, faz a gente repensar bastante aspectos como um Tema, como a colocação que um escritor faz durante a sua criação de um texto, faz com que você pense como que ele formou aquele texto, pra que qual é tipo de público ele está se dirigindo... é bem interessante, quanto mais prá gente trabalhar com línguas, a parte tanto da tradução como a parte da escrita ajuda bastante. (Respondendo a segunda pergunta.)

P1 – Eu acredito que ajudou em todas as habilidades, de um certo modo, ajudou bastante em todas essas áreas [P: Uma mais do que outra ou não?] não. (Respondendo a terceira pergunta.)

P1 – Bem... quando a gente foi fazer as traduções, eu acredito que ajudou a gente a ter uma nova visão sobre o texto, a gente passou a pensar nos Temas, a gente passou a pensar nos Sujeitos, a gente via que a gente podia recriar um texto de uma forma diferente, mas que fizesse o mesmo sentido que o original sem se preocupar tanto, um texto tem que ser relativo ao outro, não [...] ser muito igual. A gente pode fazer, mais podia tipo mexer um pouco mais nas palavras... [P: Pelo que você falou, você focou mais na interpretação, no planejamento, o que ajudou mais prá você foi esse planejamento?] É...sim. (Respondendo a quarta pergunta.)

P1 – A nota para o conteúdo em geral, para a disciplina em geral, eu daria um nove por conta desses pequenos problemas que a gente teve, falta de tempo e tudo mais, a correria. E prá mim mesmo, eu daria um oito porque eu poderia ter me esforçado mais também. (Respondendo a quinta pergunta.)

P1 – Espero que a próxima vez que ela for aplicada, os alunos tenham mais tempo e possam trabalhar mais [...] (Respondendo a sexta pergunta.)

Na sequência, passo aos relatos de P2 na entrevista final. Vejamos:

P2 – Bom... [...] dificuldade eu tive no começo porque tinham vários termos técnicos que a gente não tinha conhecimento ainda, mas com o passar do tempo, com o passar das atividades, com os slides que foram passados, [...] o material era bem explicativo [...] foi suficiente prá que eu tivesse um entendimento melhor e conseguisse superar [P: Você foi superando?] sim, sim. (Respondendo a primeira pergunta.)

P2 – Sim, ajuda na tradução, ajuda sim, inclusive quanto ao dividir o texto, ao separar as partes [P: estágios], também quando você divide em Tema e Rema, separando o componente verbal do nominal e encontrando as coisas que... meio que definem o texto. Fica bem mais fácil prá você entender o texto e prá que você consiga traduzir o texto. (Respondendo a segunda pergunta.)

P2 – Ah, eu acho que todas as habilidades são trabalhadas [P: Todas? uma é mais do que a outra?] Eu acho que a revisão [P: a revisão?] sim. (Respondendo a terceira pergunta.)

P2 – Ajuda porque quando você meio que divide o texto, você meio que vai escolher o seu rumo que você vai seguir e como você vai usar e qual o alvo daquele texto, o que você está vendendo no seu produto, certamente. [P: Você analisa tudo prá depois traduzir?] sim, exatamente. (Respondendo a quarta pergunta.)

P2 – Acho que apesar dos pesares, deu prá pegar bastante do conteúdo, então, eu [...] daria um oito e meio, justamente devido à correria que a gente teve que ter devido ao tempo [P: Ok, você dá 8,5 prá disciplina?] Sim. [P: E prá você?] A mim, eu acho que um oito porque eu poderia ter me esforçado um pouco mais [...] eu acho que tem um pouco mais prá que eu pegue, mas eu consegui entender bastante. (Respondendo a quinta pergunta.)

P2 – [P: Sugestão?] Eu gostaria... não sei se foi feito com a outra turma e não deu prá fazer com essa, é que você poderia trazer mais coisas prá que a gente comparar na aula [P: Ok...] Apesar de ser uma coisa bem sistemática a cadeira, cada um fazia de um jeito diferente e era bem legal ver como cada um fazia [...] (Respondendo a sexta pergunta.)

A seguir, apresento os relatos de P3 na entrevista final. Vejamos:

P3 – Bom... Como eu falei desde o início é tudo novo pra mim porque eu nunca tinha parado pra analisar os textos assim. Eu acho que ainda tenho dificuldade com isso [...]. Pois é... mas é, me fez ver de outro jeito também quando eu vou pegar um texto pra traduzir, me faz pensar, pensar no tipo, sobre o que eu poderia mudar, poderia usar outras formas. Eu gostei das atividades, foi... foi estranho no começo, eu nunca tinha passado a traduzir na prática. Mas foi muito bom. (Respondendo a primeira pergunta.)

P3 – Com certeza, isso ajuda na leitura, como eu falei, a gente passa antes a analisar o texto, a gente passa a ver diferente e a analisar o texto. (Respondendo a segunda pergunta.)

P3 – Eu acho que influencia, eu não trabalhei muito, eu ainda tenho dificuldades, mas eu acho que influencia mais na revisão. (Respondendo a terceira pergunta.)

P3 – [...] quando eu estava analisando o texto eu ficava comparando será que pode se encaixar melhor uma palavra, alguma coisa assim... e a estrutura. [P: Então você mudou também um pouco a sua concepção de tradução?] Isso... sim. Antes eu achava que tinha que ser tudo do mesmo jeito. (Respondendo a quarta pergunta.)

P3 – [P: Uma nota pra disciplina] [...] Eu não sou muito boa nisso. Não sei dar nota [...]. A disciplina foi ótima, eu acho que eu daria de oito e meio a nove, pelo que a gente teve nesse tempo, então a gente não viu tudo [...]. Pra mim eu daria um oito porque eu poderia ter me dedicado mais. (Respondendo a quinta pergunta.)

P3 – [P: Quer acrescentar alguma coisa?] Não... acho que não tenho nada... talvez trabalhar mais com a metodologia na prática, fazer mais atividades. [...] [P: Precisa de mais tempo mesmo]. Sim, é isso. (Respondendo a sexta pergunta.)

Os relatos de P4 na entrevista final serão apresentados a seguir:

P4 – Tem muitos termos pra gente (inaudível), contando com essa parte do texto que a gente precisa realmente revisar. Essas questões mais técnicas mesmo. Mas eu acho que a gente trabalhou de uma forma bem prática. Então, essa prática, essa teoria e prática juntas, acho que ajudou bastante. É claro que o tempo foi curto, mas deu pra gente ter uma noção. [P: Pra experienciar um pouco...]. É sim. (Respondendo a primeira pergunta.)

P4 – Sim. A gente trabalhou cada tipo, trabalhamos com aqueles textos que era mais de um meio e de outro, viu em cada texto quem está falando, a gente tinha que ver o contexto, pra quem é que aquele texto foi feito, pra aquele cliente. Aquele que era um anúncio, então a gente vê quem está falando, não vê só o texto em si, vê essa questão do diálogo com o leitor. (Respondendo a segunda pergunta.)

P4 – Eu acho que ajudou na fase de orientação, que é essencial. Acho que você tem que ter um certo cuidado, levar em certo tempo na orientação porque você tem que saber que texto é esse, pra quem ele se destina, pra você entender os vários elementos que envolvem o texto, tanto dentro como fora, pra depois começar a traduzir e aí, depois, na tradução, você tem mais condição. E na revisão, você vai só enxugar o texto. (Respondendo a terceira pergunta.)

P4 – Acho que a teoria ajuda. Nessas aulas a gente teve muito isso, a parte teórica, mas também teve a parte prática. [P: aplicação?] É o aplicar é importante porque, por exemplo, se a gente ficar tentando fazer isso sem uma orientação, a gente pegar um texto e começar a traduzir sem ver essas orientações, termina deixando passar muita coisa. Esses textos que a gente pegou que eram anúncios, não era só ver o texto em si, mas até mesmo as cores, o tipo, a empresa que está fazendo. Tudo influi. Então, a tradução vai além do texto [...]. (Respondendo a quarta pergunta.)

P4 – Assim [...] eu acho que por conta dos problemas no semestre, eu daria um oito prá disciplina porque são estudos bem detalhados, então se tivesse tido mais tempo dava prá gente mastigar melhor, digerir melhor [P: com certeza], mas deu prá absolver bastante coisa. Mas se a gente tivesse tido mais tempo, mas por conta dos problemas e feriados, essas coisas... Então, dou um oito e a minha nota seria um sete, porque minha autoavaliação é que se eu tivesse arrumado mais tempo prá leitura da teoria, acho que teria me saído melhor. (Respondendo a quinta pergunta.)

P4 – [P: Comentário livre] Eu acho assim que esse tipo de disciplina é importante prá academia, eu acho que tem que ter mais coisa do tipo, envolvendo teoria e prática, envolvendo projetos de pesquisa nesse campo, eu acho que precisa. (Respondendo a sexta pergunta.)

Na entrevista inicial, os participantes afirmaram que não tinham base para realizar os tipos de atividades presentes no Pré-teste ou que nunca as tinham realizado e que tiveram dificuldades para resolver principalmente as questões de análise e comparação entre os textos fonte e alvo, ou seja, faltavam-lhes parâmetros para analisar uma tradução. Chamo atenção para o fato de que a maioria deles falou somente sobre a Parte B (questões de análise e comparação entre textos fonte e alvo e de tradução), pois nenhum deles conseguiu resolver a Parte A, uma vez que apenas um dos quatro participantes tinha uma pequena noção sobre a LSF por ter assistido a um seminário (conforme o Questionário de Sondagem). Destaca-se, nessa entrevista inicial, um pouco mais de conscientização no discurso de P4, ao abordar aspectos que influenciam o texto (tipo de texto, função e necessidade de adaptação da tradução).

Na entrevista final, disseram que, durante a disciplina, tiveram dificuldades em relação ao conteúdo, mas que tinham conseguido apreender bastante do mesmo a partir das discussões suscitadas por meio das atividades, esclarecer dúvidas e consolidar conhecimentos que entendem ser úteis para as atividades de leitura, de produção e revisão textual e de tradução. Então, eles confirmam, em seus relatos, que houve desenvolvimento das habilidades de escrita, produção/revisão textual e tradução por meio das atividades práticas, para as quais a utilização do conteúdo aprendido foi indispensável (subcompetência bilíngue).

Assim, pode-se entender que as atividades práticas – com a discussão prévia dos diversos aspectos linguísticos e extralinguísticos, a análise do texto a ser traduzido seguida do planejamento da tradução e também uma mudança na concepção de tradução, em que o tradutor se sente autor do texto –, ajudam a desenvolver a competência tradutória. Como argumenta P1, o aluno passa a pensar nos Temas, nos Sujeitos, a entender que pode “recriar um texto de uma forma diferente, mas que [faça] o mesmo sentido que o original [...], mexer um pouco mais nas palavras” e também P3 com a afirmação de que o conteúdo da disciplina “me fez ver de outro jeito também quando eu vou pegar um texto prá traduzir, me faz pensar, pensar no tipo, sobre o que eu poderia mudar, poderia usar outras formas”. Essas afirmações

dos participantes estão em consonância com Vasconcelos e Pagano (2005, p. 198) ao defenderem que uma das implicações de entender a tradução como uma retextualização é o fato de liberar “o tradutor em formação da noção limitadora do texto de partida enquanto receptáculo de conteúdos estáveis e imutáveis, levando-o [...] a entender o texto traduzido [...] como *uma entre as possíveis retextualizações do material textual de partida*” (grifos das autoras). P2 afirma em seus relatos que

[ao] dividir o texto, separar as partes [estágios] também quando você divide em Tema e Rema, separando o componente verbal do nominal e encontrando as coisas [...] que definem o texto, fica bem mais fácil prá você entender o texto e prá que você consiga traduzir, [assim], escolher o rumo e como você vai usar e qual o alvo daquele texto o que você está vendendo no seu produto certamente (P2).

Nesse relato de P2, pode-se visualizar o ‘caminho’ que ele segue ao realizar a tarefa tradutória, mostrando que o participante se apropriou dos pressupostos ensinados como ferramentas para a atividade tradutória. Nesse mesmo sentido, P4 assevera que estudar e aplicar a teoria na tarefa tradutória ajuda a desenvolver competências e destaca a importância dos traços do contexto de situação na construção do diálogo (texto-leitor), os quais devem ser analisados antes de se começar a traduzir um texto, tendo em vista a sua influência nos textos, pois “a tradução vai além do texto”.

Dessa forma, é possível reforçar que todos esses aspectos estudados são ferramentas que podem ajudar na formação da competência tradutória, pois influenciam nas decisões do tradutor, ajudando-o a fazer escolhas mais conscientes (metarreflexão). Portanto, o que o estudo revela é que não é apenas ter conhecimento desses aspectos (subcompetência bilíngue), ou seja, deve-se abordá-los como ferramentas para a análise de textos (metarreflexão) e aplicá-los na produção textual nas atividades de tradução. Vale salientar, contudo, que se faz necessário mais tempo para a realização das atividades e discussão dos resultados finais com o grupo para que haja mais troca de experiências, conforme enfatizam os participantes, especialmente P2.

Os resultados das análises apresentados nas três subseções que constituem a Seção 4 (resultados oriundos dos instrumentos de pesquisa: Pré/Pós-teste, atividades pedagógicas e entrevistas) serão retomados e discutidos na seção seguinte (Articulação dos resultados).

5 ARTICULAÇÃO DOS RESULTADOS

O estudo ora relatado explorou conceitos teóricos advindos da LSF na atividade tradutória via intervenção pedagógica, partindo da concepção de tradução como retextualização, e foi orientado por pesquisas realizadas na interface LSF e Estudos da Tradução, tanto relacionadas à atividade tradutória como à formação de tradutores (ALVES, 2005; BAKER, 1992; BRAGA, 2007; HURTADO ALBIR, 2005; MAGALHÃES; ALVES, 2006; MAGALHÃES, 2015; KIM, 2010, 2009; VASCONCELLOS, 1997; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros). Vale lembrar que, nas atividades realizadas durante a intervenção conduzida nesta pesquisa, foram trabalhados aspectos relacionados à tessitura textual como uma forma de fomentar a ampliação da subcompetência bilíngue dos participantes quanto a esses aspectos – conforme indicam Magalhães e Alves (2006) e Braga (2007), entre outros –, tendo em vista o desenvolvimento da sua capacidade metarreflexiva em relação à atividade tradutória (ALVES, 2005; PACTE, 2003; entre outros).

Para a consolidação deste estudo, buscarei, nesta seção, discutir os resultados da análise dos dados, tendo em vista a construção de respostas para as três questões de pesquisa: 1) Em que medida ocorre o desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes da pesquisa quanto aos recursos de tessitura textual: estrutural (o sistema de tema) e não estrutural (o sistema de coesão gramatical e lexical), segundo a LSF, durante a intervenção pedagógica? 2) Como a subcompetência bilíngue desenvolvida pelos participantes da pesquisa quanto aos recursos de tessitura textual supracitados propicia o desenvolvimento de metarreflexão concernente aos mesmos recursos, incentivando-os a lidar conscientemente com os textos fonte e alvo na atividade tradutória? e 3) Que habilidades relacionadas à atividade tradutória são influenciadas a partir do desenvolvimento da metarreflexão dos participantes concernente aos recursos de tessitura textual supracitados no lidar com os textos fonte e alvo? Ao mesmo tempo em que construo as respostas, procuro articulá-las com os resultados das pesquisas citadas acima. O Quadro 66 informa os dados que serão utilizados para a construção das respostas.

Quadro 66 – Dados utilizados para a construção das respostas para as questões de pesquisa

Questão 1	Respostas às questões da Parte A do Pré/Pós-teste, às Questões 1 da A1 e 1 da A2, às Questões 1 e 2 da A3, bem como algumas respostas aos questionários de avaliação de atividade e a algumas perguntas da entrevista final.
Questões 2 e 3	Respostas às questões da Parte B do Pré/Pós-teste, às Questões 2 da A1 e 2 da A2, à Questão 3 da A3, às Questões da A4 e A5, bem como algumas respostas aos questionários de avaliação de atividade e a algumas perguntas da entrevista final.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.1 CONSTRUINDO UMA RESPOSTA PARA A PRIMEIRA QUESTÃO DE PESQUISA

Nesta subseção, busco construir uma resposta para a primeira questão de pesquisa a partir da discussão dos resultados relativos à análise dos instrumentos listados no Quadro 66.

Considerando os resultados da Parte A do Pré/Pós-teste (na Seção 4.1.1), vimos que os quatro participantes partiram de um escore zero no Pré-teste, pois não tinham conhecimentos sobre os conteúdos relativos à LSF discutidos na intervenção. No entanto, as suas respostas para as questões dessa parte do Pós-teste indicam que eles compreenderam os conceitos de Tema tópico (não marcado e marcado), interpessoal e textual, bem como de Macrotema, Hipertema, progressão temática e de coesão não estrutural (gramatical e lexical), tendo conseguido percentuais de acertos entre 71% e 89% nas questões objetivas (Questões 1, 2 e 3) e resultados satisfatórios nas questões discursivas (Questões 4 e 5), o que contribuiu para a construção de uma resposta de caráter positivo e em nível satisfatório¹ para a primeira questão de pesquisa.

Alguns estudos (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014; HASAN, 1989; entre outros) apontam o papel dos recursos coesivos não estruturais na viabilização da construção do ‘tecido’ textual (ou texto) em decorrência de realizarem determinados tipos de relações semânticas entre as mensagens individuais, entre o texto e seu contexto de situação, incluindo, ainda, questões relacionadas ao gênero textual. Então, o conhecimento sobre esses aspectos da tessitura textual e sobre os recursos coesivos estruturais, bem como o reconhecimento das relações semânticas construídas pelos primeiros e das relações lexicogramaticais construídas pelos segundos, são importantes na produção e interpretação de textos, pois todos contribuem para a realização dos significados. Logo, os dois tipos de recursos coesivos são relevantes também para o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e para a atividade tradutória, conforme destacam alguns estudos como: Vasconcellos (1997) aponta a necessidade de conscientização dos tradutores sobre questões de textualidade, para que possam refletir melhor sobre as suas escolhas; Kim (2010) observa em sua pesquisa que os aprendizes não percebem as inadequações em suas traduções por não terem conhecimento ou consciência de como determinados significados são realizados lexicogramaticalmente; Braga, Martins e Pagano (2006) alegam que as produções do tradutor novato são pouco duráveis por apresentarem problemas de ortografia e de textualidade. Portanto, os resultados das análises da Parte A do Pré/Pós-teste indicam que

¹O nível satisfatório de aprendizagem foi definido na Seção ‘Percurso metodológico’ como sendo a apropriação pelos participantes dos conteúdos discutidos, em conformidade com as exigências da instituição de ensino, na qual estavam matriculados, para a sua aprovação por média na disciplina.

houve desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes, o que é uma primeira contribuição para a construção da resposta à primeira questão de pesquisa.

Na A1 (Subseção 4.2.1), os participantes analisaram o contexto de situação de três textos, seguindo um formulário guia com os traços constitutivos desse contexto, e perceberam que, apesar de eles serem semelhantes em alguns aspectos (meio, público alvo e outros) e de terem circulado no mesmo evento, apresentam diferenças relevantes em termos das relações entre os participantes, dos objetivos comunicativos e de outros traços que influenciam na tipologia textual, nas escolhas lexicogramaticais e na estrutura genérica por instanciarem situações diferentes (HALLIDAY; HASAN, 1989). Portanto, essa leitura detalhada dos traços que constituem as variáveis da situação proporcionou uma percepção mais ampla dos significados inscritos e evocados nos textos. Então, esse conhecimento sobre as variáveis contextuais passou a ser visto pelos participantes como ferramenta importante para a análise de textos fonte e alvo.

A relevância da identificação do contexto de situação na atividade tradutória está em consonância com vários estudos que demonstram a importância dos aspectos extralinguísticos (ou aspectos macros dos textos) para a tomada de decisões fundamentadas e, portanto, mais conscientes diante de problemas tradutórios (ALVES, 2015; HALLIDAY, 1992; HOUSE, 2015, 2001; MAGALHÃES, 2015; MUNDAY, 2008; PAGANO, 2015, 2005; entre outros). Essa relevância tem em vista que o texto traduzido apresenta uma natureza distinta, sendo, simultaneamente, ligado ao texto fonte e às pressuposições e condições do novo contexto (HOUSE, 2015, 2001), o que está em consonância com a ideia básica da LSF de que o texto e seu contexto de situação não podem ser vistos como entidades separadas (HALLIDAY, 1989). Vasconcellos e Pagano (2005, p. 199) indicam, em um dos itens sobre orientação para tradutores em formação, que eles devem “considerar o texto como um fenômeno social, que, como tal, é determinado por outros fenômenos também sociais (contexto de situação)”. Neste sentido, é possível perceber, pelas respostas dos participantes às questões da A1 e as várias perguntas do questionário de avaliação dessa atividade (Apêndice I) e da entrevista final, que esse conhecimento sobre as variáveis contextuais e a concepção de texto ligado ao contexto se apresenta consolidado, o que também sinaliza para o fato de que houve desenvolvimento da sua subcompetência bilíngue sobre esses aspectos. Essa é mais uma contribuição para a construção de uma resposta para a primeira questão de pesquisa em nível satisfatório.

Na A2 (Subseção 4.2.2), os participantes identificaram os mecanismos de coesão não estrutural utilizados nos textos (fonte e alvo) e criticaram algumas escolhas. Depois, com base na discussão desse conteúdo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; HALLIDAY;

HASAN, 1989), eles reescreveram esses textos, propondo novas escolhas para os trechos criticados. Os resultados da análise das respostas dadas pelos participantes às questões da A2 e às perguntas do questionário de avaliação dessa atividade (Apêndice J) e às perguntas da entrevista final também sinalizam o desenvolvimento da metarreflexão desses participantes, embora em menor proporção, conforme as suas avaliações dessa atividade.

Na A3 (Subseção 4.2.3), foi explorado o conteúdo relativo à coesão estrutural (o sistema de tema), buscando fazer com que os participantes pudessem identificar e compreender as relações que envolvem a organização temática nos textos analisados, como também compreender a influência dessa estrutura para a construção da mensagem. Então, após a identificação dos Temas nas orações e nos complexos oracionais, os participantes compararam os textos fonte e alvo e identificaram as mudanças efetuadas na organização temática do texto traduzido. Nos comentários de P1, P2 e P3 e na retextualização de P4, pode-se perceber que eles observaram as mudanças e compreenderam a influência delas na reconstrução da mensagem. Então, essa atividade também contribuiu para a construção de uma resposta de caráter positivo para a primeira questão de pesquisa.

Sobre a coesão estrutural, alguns estudos (BUTT *et al.*, 2000; EGGINS, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; entre outros) nos levam a entender que o conhecimento sobre o sistema de tema pode oferecer uma importante contribuição para o leitor e produtor de textos, devido às diversas possibilidades de construção de significados através de variações na ordem dos constituintes da oração como representação (Participantes, Processos e Circunstâncias). Além disso, as escolhas temáticas são recursos que contribuem para a articulação global dos significados nos textos (BUTT *et al.*, 2000). Assim, os tradutores podem fazer uso deles para manipularem as mensagens nos textos traduzidos de forma mais consciente.

Conforme o que foi assinalado nos questionários de avaliação das atividades (Apêndices I, J e L), a maioria dos participantes nada sabia sobre os conteúdos discutidos, mas conseguiram compreender a maior parte dos pressupostos abordados, ou parte deles, e aplicar nas atividades. Ao contrário da maioria, um dos participantes assinalou que já tinha conhecimento desses conteúdos, mas não fazia uso deles, ou seja, não os concebia como ferramentas a serem aplicadas para a análise dos textos e orientação nas suas escolhas tradutórias. Para todos eles, o estudo dos aspectos relacionados aos contextos cultural e situacional, aos sistemas de coesão estrutural (a organização temática) e não estrutural (gramatical e lexical) e à noção de gêneros textuais contribuíram para o desenvolvimento da sua subcompetência bilíngue sobre esses aspectos. Essa afirmação também se repete nas respostas de todos eles para as perguntas da entrevista final (principalmente as respostas às Perguntas 1 e 2).

Concluindo a discussão sobre essa parte dos resultados, pode-se inferir que houve desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes como apontam os resultados das análises da Parte A do Pré/Pós-teste e das atividades intermediárias (A1, A2 e A3), sendo esses resultados também endossados pelas respostas a algumas perguntas dos questionários de avaliação de atividade e da entrevista final. Portanto, a resposta à primeira questão de pesquisa tem um caráter positivo em nível satisfatório em relação ao desenvolvimento da subcompetência bilíngue a partir da intervenção pedagógica, em que houve ensino explícito dos recursos relacionados à tessitura textual.

Agora passo à articulação dos resultados para a construção das respostas para a segunda e terceira questões.

5.2 CONSTRUINDO RESPOSTAS PARA A SEGUNDA E A TERCEIRA QUESTÕES DE PESQUISA

Conforme mostrado no início desta seção, especificamente no Quadro 66, os dados que utilizei para a construção das respostas às segunda e terceira questões de pesquisa são as respostas às questões da Parte B do Pré/Pós-teste, às Questões 2 da A1 e 2 da A2, à Questão 3 da A3, às Questões da A4 e A5, bem como as respostas a algumas perguntas dos questionários de avaliação de atividade e da entrevista final.

5.2.1 Discussão sobre a Parte B do Pré/Pós-teste

Como visto anteriormente (na Seção 4.1.2), a Parte B do Pré/Pós-teste consiste de três questões de análise e comparação entre textos fonte e alvo (Questões 6, 7 e 8) e de duas questões de tradução (Questões 9 e 10), por meio das quais, busquei compreender se, e como, o desenvolvimento da subcompetência bilíngue relativa aos aspectos da tessitura textual estudados durante a intervenção pedagógica propicia o desenvolvimento de metarreflexão dos participantes para que passassem a ter um melhor controle da tarefa tradutória (análise e tradução de textos). Portanto, procurei compreender o desenvolvimento de metarreflexão pelos participantes, a partir do desenvolvimento da subcompetência bilíngue, identificando as ocorrências e a sua influência nas habilidades relacionadas à atividade tradutória, para, assim, construir respostas para a segunda e terceira questões de pesquisa.

5.2.1.1 Sobre as questões de análise e comparação entre textos fonte e alvo (Questões 6, 7 e 8)

Quanto às questões de análise e comparação entre textos fonte e alvo (descritas na Subseção 4.1.2) no Pré-teste, as análises manifestas nas respostas dadas pela maioria dos participantes para as Questões 6, 7 e 8 foram bastante superficiais, tendo se limitado a fazer comentários gerais e ressaltando a questão de fidelidade ou apontando algum problema de escolha lexical, não tendo focado em nenhum aspecto específico dos textos, com algumas exceções na Questão 8. Por outro lado, no Pós-teste, houve uma ampliação do foco da análise nas respostas dos quatro participantes, os quais demonstraram uma percepção voltada para os aspectos extralinguísticos como as variáveis do contexto de situação (assunto, objetivo, participantes etc.) e linguísticos (nível de formalidade da linguagem, mudança na organização dos complexos oracionais, falta de recursos coesivos no texto alvo, entre outros) dos textos. Portanto, no Pós-teste, a maioria dos participantes (P1, P2 e P3) passou a abordar aspectos mais específicos relativamente às similaridades e diferenças entre os textos, portanto, apresentando uma análise mais detalhada ao abordar vários aspectos dos textos.

Portanto, é possível perceber, nas respostas dadas a essas questões no Pós-teste, que o conhecimento dos pressupostos da LSF estudados foram aplicados na análise dos textos (fonte e alvo), o que proporcionou aos participantes uma percepção mais ampla dos significados e permitiu o uso da metalinguagem estudada para a formulação de problemas de forma mais específica, tendo os textos sido analisados a partir de seus aspectos linguísticos e extralinguísticos. Assim, esses pressupostos teóricos foram aprendidos como ferramentas para a análise dos textos, sendo o reconhecimento daqueles aspectos bastante relevante para a compreensão dos significados (HALLIDAY, 1992; HOUSE, 2015, 2001; MAGALHÃES, 2015; MATTHIESSEN, 2001; entre outros), o que poderá implicar em decisões mais conscientes na atividade tradutória.

Esses resultados corroboram também os estudos de Kim (2010, 2009), que concluiu sobre a necessidade de incentivar os tradutores em formação a pensar crítica e sistematicamente sobre as escolhas tradutórias, tendo em vista que o fazer tradutório é baseado em conhecimentos linguísticos e extralinguísticos. Confrontando esses resultados com outros estudos relacionados à formação de tradutores (BRAGA; MARTINS; PAGANO, 2006; MAGALHÃES; ALVES, 2006; PAGANO, 2005; entre outros), confirma-se a relação entre o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e da metarreflexão. Para Braga (2007), os participantes de sua pesquisa (tradutores novatos) demonstraram em suas produções textuais escassez de metarreflexão e ausência de metalinguagem que os permitissem a formular os problemas encontrados nos textos, o que a autora atribue ao pouco tempo de exposição às tarefas relativas

à análise de textos. Por outro lado, para Kim (2009), os participantes que tiveram instrução sobre a análise de textos segundo a LSF e aplicaram esses conhecimentos na tarefa tradutória apresentaram resultados positivos e se mostraram mais confiantes para tomar decisões por conseguirem explicar o porquê das suas escolhas. Essa é uma questão relevante da teoria hallidayana: propiciar a compreensão sobre a construção dos diversos tipos de significados nos textos.

Concluindo a discussão sobre as três questões de análise e comparação entre textos fonte e alvo, pode-se afirmar, pelas respostas dadas no Pós-teste, que, a partir dos conhecimentos dos pressupostos da LSF estudados, houve uma elevação da capacidade metarreflexiva da maioria dos participantes (P1, P2 e P3). Esses resultados contribuem, em maior ou menor proporção, para a construção de respostas para a segunda e terceira questões de pesquisa sobre o desenvolvimento de metarreflexão e a sua influência nas habilidades dos participantes relacionadas à atividade tradutória.

A seguir, discutirei as respostas às questões de tradução dos quatro participantes, iniciando com os comentários sobre as traduções.

5.2.1.2 Sobre as questões de tradução de textos (Questões 9 e 10)

A análise dos comentários dos participantes feitos por ocasião da realização das traduções evidencia que seus argumentos, no Pré-teste, foram na maioria superficiais. P1 e P2 demonstraram uma concepção de tradução voltada para a noção de fidelidade (Quadros 38 e 44 (P1) e 39 (P2)). P1 justificou as suas escolhas, alegando à falta de conhecimento sobre o vocabulário adequado (Quadro 44) e P3 alegando a limitação do seu vocabulário (Quadro 40). P2 comentou ainda ter feito “substituições por frases maiores” e também mudado a pontuação para dar ao texto a devida coesão e clareza (Quadro 45) e P4 não justificou as suas escolhas no Pré-teste.

No entanto, os comentários de todos os participantes, no Pós-teste, em ambas as questões, demonstraram uma visão mais voltada para os vários aspectos dos textos que influenciam as decisões a serem tomadas na tarefa tradutória. P1 abordou aspectos linguísticos e extralinguísticos importantes para as escolhas tradutórias (Quadros 38 e 44); P2 especificou melhor as alterações efetuadas, demonstrando ter consciência das suas escolhas (Quadros 39 e 45); P3 falou sobre algumas mudanças que efetuou, buscando palavras que se encaixassem melhor na tradução, sem mudar o sentido do texto fonte, tendo em vista o tipo de texto (Quadros 40 e 46); e P4 justificou as mudanças efetuadas nas estruturas de duas orações (Quadros 41 e 47), considerando que tais escolhas seriam as mais prováveis para que o texto alvo ficasse mais adequado às características da língua inglesa. Ainda sobre a tradução na Questão

9, este participante justificou o uso do recurso coesivo referência *'that'* para recuperar o conteúdo realizado anteriormente na oração *"intertaining people"*.

Portanto, comparando os comentários no Pré e Pós-teste em ambas as questões, pode-se perceber que os participantes passaram a demonstrar um certo controle da tarefa tradutória, ao conseguirem explicar as suas escolhas. Esse controle, em consonância com a definição de metarreflexão proposta por Alves (2005), aponta para uma elevação da capacidade metarreflexiva dos participantes, embora em níveis bem diferentes uns em relação aos outros. Uma outra mudança observada nos comentários no Pós-teste está relacionada à concepção de tradução, não mais voltada para a questão de fidelidade, mas sendo vista como retextualização. Isso pode ser confirmado também nas entrevistas finais (Subseção 4.2.3) nas respostas de P1 para a quarta pergunta e de P3 para a primeira e a quarta pergunta. Essa visão da tradução voltada para os diversos aspectos do texto que influenciam nas decisões tradutórias é relevante, pois o tradutor precisa ser sensibilizado para substituir a "noção de conteúdo estável e imutável, pela noção de significado, um conceito que permite o reconhecimento da estratificação [...] do sistema linguístico" (VASCONCELLOS; PAGANO, 2005, p. 199). Esses comentários também contribuem para a construção de respostas para a segunda e terceira questões de pesquisa sobre o desenvolvimento de metarreflexão e a sua influência nas habilidades dos participantes relacionadas à tradução.

Nas duas subseções seguintes, retomo e discuto as análises das duas questões de tradução realizadas pelos participantes no Pré-teste e Pós-teste. Os resultados da análise comparativa entre as retextualizações no Pré/Pós-teste dos textos das Questões 9 e 10 mostram que todos os participantes fizeram algumas escolhas diferentes entre as duas traduções (conforme marcações com linhas vermelhas nos quadros comparativos na Subseção 4.1.2). As escolhas inadequadas para a reconstrução dos sentidos do texto fonte realizadas no Pré-teste foram destacadas e confrontadas com as retextualizações no Pós-teste para avaliar se houve incremento de metarreflexão suficiente para levar à solução consciente dos problemas ou não. Da mesma forma, foram destacadas e comentadas as traduções adequadas para a reconstrução dos sentidos do texto fonte no Pré-teste que, no Pós-teste, tiveram escolhas inadequadas. Contudo, as escolhas distintas realizadas no Pré-teste e no Pós-teste que reconstróem adequadamente os sentidos do texto fonte não foram detalhadas, mas apenas comentadas resumidamente, uma vez que não servem de parâmetros para uma conclusão a respeito do desenvolvimento de metarreflexão ou não pelo fato de que as duas escolhas realizam os sentidos do texto fonte de forma satisfatória. A seguir, passo à discussão sobre os resultados da análise das traduções do texto da Questão 9 de cada participante.

5.2.1.2.1 Sobre as traduções do texto da Questão 9

Quanto às traduções realizadas por P1, a análise comparativa mostrou que as suas escolhas no Pós-teste reconstróem os significados do texto fonte de forma adequada ao contexto alvo. Conforme os critérios estabelecidos no último parágrafo da Subseção 5.2.1.2, retomo as traduções destacadas no Quadro 38 e analisadas nos itens a-c, que seguem esse quadro (Subseção 4.1.2), para discussão a seguir: 1) nas L3-L5, as traduções de parte do segundo complexo oracional (*a atração passa a ser a vida noturna, animada pelos barzinhos e casas de show que alegram e divertem a multidão*) foram: “[...] *the attraction is the night life, the lively bars and clubs that excites and amuses the crowd*” no Pré-teste e “[...] *the entertainment becomes the nightlife, animated by bars and concert halls [...]*” no Pós-teste. Na primeira tradução, não se entende “*the lively bars and clubs*” como elementos que constituem a “*nightlife*”, mas, na segunda tradução, o sentido do texto fonte foi reconstruído de forma adequada ao contexto/cotexto; 2) na L6, a tradução da frase preposicionada “*Além de diversão*” por “*Beyond happiness*” no Pré-teste não reconstrói o sentido dessa frase, a qual foi retextualizada, no Pós-teste, pelo Adjunto conjuntivo ‘*In addition*’, o qual conecta tudo que foi dito antes em termos de diversão ao que vem depois; 3) nas L9-10, a tradução de parte do penúltimo complexo oracional “[...] *história escrita por grandes personalidades brasileiras, como o romancista que deu vida à Iracema, “a virgem dos lábios de mel”, José de Alencar, e a escritora Rachel de Queiroz [...]*” teve na tradução do Pós-teste escolhas lexicais mais apropriadas ao cotexto como o adjetivo “*great*” ao invés de “*big*”, usado no Pré-teste, sendo o primeiro adjetivo que reconstrói o sentido de “*grandes*” em “*grandes personalidades*”. As demais escolhas distintas entre as duas traduções de P1 realizam de forma adequada ao contexto/cotexto os significados do texto fonte.

Portanto, as escolhas realizadas por P1 no Pós-teste demonstram uma retextualização mais próxima do sentido do texto fonte (em 1), uma reconstrução apropriada de elemento coesivo, realizando a coesão não estrutural entre as partes do texto (em 2) e uma escolha lexical mais adequada ao cotexto (em 3). Esses resultados sugerem ter havido desenvolvimento de metarreflexão a partir do desenvolvimento da subcompetência bilíngue (HURTADO ALBIR, 2005; PACTE, 2003; entre outros) relativa aos aspectos da tessitura textual estudados, pois os problemas presentes na tradução do Pré-teste foram solucionados no Pós-teste, especialmente o problema a ver com coesão não estrutural (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014; HALLIDAY; HASAN, 1989). Essa decisão, bem como outras, foi comentada pelo participante, o que significa que se trata de escolhas conscientes.

Quanto às traduções realizadas por P2 relativas ao texto da Questão 9, a análise comparativa mostrou que as suas escolhas no Pós-teste foram adequadas para a reconstrução dos significados do texto fonte no contexto alvo. Conforme os critérios estabelecidos no final da Subseção 5.2.1.2, retomo as traduções destacadas no Quadro 39 e analisadas nos itens a-d, que seguem esse quadro (Subseção 4.1.2), para a discussão a seguir: 1) na L9, houve a escolha pelo adjetivo ‘*great*’ para traduzir ‘*grandes*’ (em “*grandes personalidades*”) no Pós-teste, ao invés de ‘*big/great*’ no Pré-teste; e 2) na L10, o Processo ‘*to enter*’ foi escolhido no Pós-teste, ao invés de ‘*to participate*’ no Pré-teste, sendo o primeiro que, na língua inglesa, se aproxima mais do sentido de ‘*ingressar*’.

Portanto, a análise comparativa entre as traduções de P2 relativas à Questão 9 mostra duas ocorrências de reconstruções mais adequadas ao contexto/cotexto na tradução realizada no Pós-teste, as quais se localizam na hierarquia do grupo (nominal e verbal) (em 1 e 2). As demais escolhas distintas entre as duas traduções, num total de sete realizações em que houve alterações nas hierarquias do grupo/frase e da oração, realizam os mesmos significados. O participante justifica as suas escolhas, utilizando a metalinguagem estudada, sugerindo que ele tem consciência delas e que entende a tradução como uma atividade de reconstrução de significados guiada pelo texto fonte (HALLIDAY, 1992; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros), pois as suas escolhas diferentes não mudaram os significados dos trechos nos quais foram feitas. Essas escolhas distintas indicam também uma busca pelo aperfeiçoamento do texto, o que está em consonância com Alves (2015), o qual afirma que o tradutor passa por diversas etapas e usa diferentes estratégias até chegar ao aperfeiçoamento do texto alvo. Pode-se perceber que parece ter havido desenvolvimento da capacidade metarreflexiva de P2 por ele ter sido capaz de resolver os dois problemas presentes na sua primeira tradução e de justificar as suas escolhas utilizando a metalinguagem estudada. A incerteza de ter havido de fato, no caso de P2 na Questão 9, desenvolvimento de metarreflexão se explica pelo fato da ocorrência de somente dois problemas a serem resolvidos, uma vez que a sua retextualização no Pré-teste não apresentou muitos problemas.

Quanto às traduções realizadas por P3 relativas ao texto da Questão 9, a análise comparativa mostrou escolhas diferentes entre os dois textos conforme o Quadro 40 e a análise nos itens a-g (Subseção 4.1.2). Conforme os critérios descritos no final da Subseção 5.2.1.2, retomo essa análise para a discussão a seguir: 1) na L2, a tradução do grupo nominal ‘**as praias exuberantes**’ por ‘*beautiful beaches*’ no Pós-teste parece mais apropriada para falar das praias de Fortaleza em geral do que ‘*lush beaches*’ no Pré-teste, que seria uma tradução adequada para falar de praias específicas, pois ‘*lush*’ significa neste cotexto algo luxuoso ou muito verde; 2) na L4, a tradução do grupo nominal ‘casas de show’ por

‘nightclubs’ no Pós-teste é mais apropriada para falar de diversão noturna do que ‘clubs’ no Pré-teste; 3) na L9, a tradução da oração a “cidade apresenta diversos locais” por “*The city has several places*” no Pós-teste obviamente contempla melhor os significados do texto fonte do que “*The city has places*” no Pré-teste; 4) na L11, a tradução do grupo nominal “A virgem dos lábios de mel” por “*The virgin of the lips of honey*” no Pós-teste, apesar de muito literal, reconstrói de forma mais apropriada o texto fonte em comparação a “*The virgin honey lips*” no Pré-teste, que, estruturalmente, não está de acordo com a variante padrão da língua inglesa.

Há também casos em que a tradução realizada no Pré-teste é mais adequada para reconstruir os sentidos do texto fonte, vejamos: 5) na L11, a tradução do grupo nominal “**grandes personalidades brasileiras**” por “*great brasilian personalities*” no Pré-teste, para falar de pessoas importantes, é mais usada e, portanto, mais apropriada do que a escolha no Pós-teste por “*great brasilian characterers*”, embora essa forma também seja usada; 6) ainda na L11, os Processos ‘*gave life*’ e ‘*created*’ pertencem ao mesmo campo semântico, mas, para traduzir ‘*criar*’ no sentido de ‘**dar vida**’, a tradução ‘*gave life*’ realizada no Pré-teste é mais usada e, portanto, mais adequada.

Contudo, a análise comparativa entre as traduções de P3 relativas à Questão 9 mostra que quatro das escolhas diferentes entre as suas retextualizações foram mais adequadas para a realização dos significados no contexto alvo no Pós-teste do que as escolhas feitas no Pré-teste (em 1- 4), sendo aquelas escolhas limitadas às hierarquias do grupo nominal e da oração. No entanto, há duas ocorrências em que a tradução realizada no Pré-teste é mais adequada (em 5 e 6) e três em que as escolhas diferentes realizam os mesmos significados, sendo todas essas ocorrências limitadas à hierarquia do grupo (nominal e verbal).

Apesar de a maioria das escolhas realizadas por P3 no Pós-teste serem adequadas para a reconstrução do texto fonte no contexto alvo, o seu texto ainda apresenta alguns problemas relativos a escolhas lexicais (grupos: nominal e verbal). Mesmo assim, os resultados da análise evidenciam que houve desenvolvimento da capacidade metarreflexiva do participante por ele ter conseguido superar, em parte, as dificuldades iniciais, tendo reconstruído de forma consciente grande parte dos significados do texto fonte no texto alvo, conforme o seu comentário no Pós-teste sobre alguns aspectos linguísticos e extralinguísticos do texto. Em consonância com alguns estudos sobre o processo tradutório (ALVES, 2015; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros), o tradutor precisa estar atento a esses aspectos. Então, P3 começa a dar passos importantes rumo à competência tradutória, cujo desenvolvimento, conforme algumas pesquisas (MAGALHÃES; ALVES, 2006; BRAGA, 2007; entre outras), ocorre em forma de um continuum de novato a experto. Portanto, o

participante teve um avanço positivo nessa tarefa, tendo restado apenas duas pendências no seu texto. É importante lembrar que no Pré-teste o seu comentário sobre a tradução foi um tanto pessimista, com foco na sua limitação de vocabulário, enquanto, no Pós-teste, P3 fala sobre as suas escolhas, as quais foram feitas considerando o tipo de texto (informativo e persuasivo), a manutenção dos significados e o uso de “palavras simples e comuns” por tratar-se de um texto introdutório, o que Baker (1993) denomina de ‘simplificação’. Portanto, houve desenvolvimento de metarreflexão, pois o participante demonstrou ter consciência das suas escolhas e controle da tarefa tradutória (ALVES, 2005; PACTE, 2003; entre outros), tendo a maioria dos problemas presentes na tradução do Pré-teste sido resolvidos por meio de escolhas adequadas para a reconstrução do texto fonte no contexto alvo. Ademais, as suas escolhas foram justificadas conforme a metalinguagem estudada.

Quanto às traduções realizadas por P4 relativas ao texto da Questão 9, a análise comparativa mostra escolhas diferentes entre elas conforme o Quadro 41, seguido da análise nos itens a-f (Subseção 4.1.2), a qual retomo para a discussão a seguir: 1) na L1, a tradução ‘*wonderful beaches*’ no Pós-teste é mais apropriada para falar das praias de Fortaleza em geral do que ‘*exuberant beaches*’, que significa algo luxuoso ou muito verde; 2) nas L6-L7, a oração “*que alegam e divertem a multidão*” foi traduzida por “*that is pleased and enjoyed by people*” no Pré-teste – com o Processo ‘*is pleased*’ não fazendo sentido nesse contexto/cotexto e o Processo ‘*enjoyed*’ sendo uma reconstrução apropriada conforme a variante padrão da língua inglesa –, e no Pós-teste por “*entertaining people*”, uma escolha que reconstrói os significados de “*que alegam e divertem a multidão*”, apesar da mudança de uma oração finita por uma oração não finita; 3) nas L10-L11, as traduções da segunda parte do complexo oracional “*A cidade apresenta diversos locais que representam sua história*” foram “*where shows its history*” no Pré-teste e “*which represent its history*” no Pós-teste, sendo apenas a referência ‘*which*’, escolhida no Pós-teste, que reconstrói o referente ‘*diversos locais*’; 4) nas L12-L13, a tradução da última parte do quarto complexo oracional “*escrita por grandes personalidades brasileiras, como o romancista que deu vida à Iracema, “a virgem dos lábios de mel”, José de Alencar, e a escritora Rachel de Queiroz, a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras*” foi “*written by great writers, like the novelist, who has given to ? Iracema - The honeyed-lips maiden-, José de Alencar; and the first woman to attend Academia Brasileira de Letras*” no Pré-teste, onde a oração “*deu vida*” ficou incompleta (*has given to ?*) e o Processo ‘*ingressar*’ foi traduzido por ‘*to attend*’, o qual não reconstrói o significado do texto fonte –, e, no Pós-teste, as traduções por meio dos Processos ‘*created*’ e ‘*to enter to*’ reconstroem os sentidos de ‘*deu vida*’ e ‘*ingressar*’, respectivamente, nesse contexto; 5) nas L14-L15, as traduções do grupo nominal “*Um misto de*

alegria e cultura, de passado e modernidade” foram “*Mixing joy and culture from past to nowadays*” no Pré-teste e “*Matching joy and culture, and past and modernity*” no Pós-teste: na primeira tradução, o sentido do texto fonte foi mudado com a inclusão das preposições ‘*from*’ e ‘*to*’ e, na segunda, o significado do texto fonte foi reconstruído com o uso do Processo ‘*to match*’ no gerúndio, tendo sido a mudança apenas estrutural.

Há também casos em que a tradução realizada no Pré-teste foi a mais apropriada para reconstruir os significados do texto fonte, como a seguir: 6) nas L1-L2, a tradução da oração “[...] *o nascer do sol é um convite para as praias exuberantes [...]*” foi “[...] *the sunrise invites us to go to exuberant beaches [...]*” no Pré-teste e “[...] *the sunrise invites us for going to the wonderful beaches [...]*” no Pós-teste”, estando apenas a realização do Processo ‘*invites to go*’ no Pré-teste de acordo com a variante padrão da língua inglesa; 7) nas L4-L7, a tradução do trecho “[...] *a vida noturna, animada pelos barzinhos e casas de show*” foi “[...] *livened up by bars and nightclubs*” no Pré-teste e “[...] *is amused by bars and nightclubs*” no Pós-teste, nas quais, entre as traduções ‘*livened up by*’ e ‘*amused by*’, somente a primeira reconstrói o significado de ‘**animada pelos**’, pois o Processo ‘*amused*’ é usado apenas para pessoas, conforme o *BBJ Combinatory Dictionary of English*.

Portanto, P4 efetuou muitas mudanças da primeira para a segunda tradução do texto da Questão 9 tanto na hierarquia do grupo/frase quanto da oração. Na tradução do Pós-teste, algumas escolhas foram mais adequadas para a reconstrução dos significados no contexto alvo do que as escolhas no Pré-teste (em 1-5). No entanto, em dois casos, a tradução no Pré-teste foi mais apropriada (em 6-7) e, ainda, há um caso em que as duas escolhas distintas no Pré e Pós-teste realizam os mesmos significados. Com esses resultados, pode-se afirmar que a segunda retextualização de P4 reconstrói grande parte dos significados do texto fonte de forma adequada para a situação alvo, mas o seu texto ainda apresenta alguns problemas na hierarquia do grupo (nominal e verbal).

No entanto, é possível dizer que houve, mesmo em nível não muito significativo, desenvolvimento da metarreflexão do participante, tendo em vista que no Pós-teste não foram solucionados todos, mas parte dos problemas encontrados na primeira tradução. Além disso, P4 demonstrou conscientização quanto a suas escolhas ao justificar o uso do elemento coesivo referência na L8, utilizando a metalinguagem estudada. No entanto, faz-se necessário que o tradutor avance um pouco mais na busca de solução para determinados problemas tradutórios. É importante lembrar que – quando o processo tradutório entra no bloco reflexivo, como parece ser o caso de grande parte dessa tradução –, o tradutor percorre etapas processuais, como: a busca de apoio externo

e/ou interno bem como a priorização e omissão de informações, ou seja, o tradutor precisa tomar decisões com base nos aspectos linguísticos e extralinguísticos do texto para chegar ao aperfeiçoamento do texto alvo (ALVES, 2015). Então, P4 precisa de mais amadurecimento ou expertise, o que, conforme Braga (2007) e Alves (2005), poderá ser atingido com a ‘prática deliberada’ (engajamento em atividades formuladas com o objetivo de aumentar os níveis de desempenho (ERICSSON, 2000)).

A seguir, discutirei os resultados das retextualizações do texto da Questão 10 dos quatro participantes, lembrando que os critérios para a seleção dos trechos de tradução a serem discutidos são os mesmos utilizados em relação à Questão 9.

5.2.1.2.2 Sobre as traduções do texto da Questão 10

A análise das traduções do texto da Questão 10 realizadas por P1, no Pré-teste e Pós-teste, mostram que ocorreram escolhas diferentes entre os textos traduzidos, conforme ilustra o Quadro 44 juntamente com a análise nos itens a-e. Conforme os critérios estabelecidos no final da Subseção 5.2.1.2, retomo os dados analisados para a discussão a seguir: 1) na L1, a tradução do título foi “*Absence of adequate, clear, precise and ostensive information*” no Pós-teste, ao invés de “*Lack of [...]*” no Pré-teste, o que reconstrói de forma mais adequada o sentido de “**ausência**” num texto formal; 2) nas L2-L4, as traduções da oração “*[...] ter todas as informações acerca do produto ou serviço que estiver adquirindo*” foram “*[...] to have all informations around the products [...]*” no Pré-teste e “*[...] to have all the information about the product or service [...]*” no Pós-teste, sendo que apenas a segunda tradução reconstrói o sentido do texto fonte em conformidade com a variante padrão da língua alvo; 3) ainda na L5, a tradução da palavra ‘**informação**’, no Pré-teste, foi “*informations*”, tendo sido o problema corrigido na tradução realizada no Pós-teste; 4) na L7, a tradução da segunda parte do terceiro complexo oracional “*[...] podendo, inclusive, ser motivo de anulação do serviço ou produto adquirido [...]*” foi “*[...] can, including, be the reason for cancellation of the services or products acquired [...]*” no Pré-teste – uma tradução que apresenta problemas na reconstrução do Adjunto modal de modo/intensidade ‘**inclusive**’ – e no Pós-teste foi “*[...] and may even be the cause of cancellation of the service or product purchased [...]*”, sendo ‘*even*’ um Adjunto modal de modo/intensidade que se aproxima do significado de ‘**inclusive**’ no texto fonte.

Há também um caso em que as duas traduções não realizam os significados do texto fonte em conformidade com a variante padrão da língua alvo: 5) na L9, a tradução da oração “*O direito à informação clara e precisa é previsto no Código de Defesa do Consumidor*”

foi “*The right to information clear and precise is foresee in the [...]*” no Pré-teste e “*The right to clear and precise information is provided for in the Consumer’s Protection Code*” no Pós-teste. A primeira tradução apresenta problemas quanto à posição dos adjetivos em relação ao substantivo ‘*information*’ e ao Processo “*foresee*”, que não traduz o sentido de “*previsto*” nesse contexto. A segunda reconstrói esse grupo nominal conforme a variante padrão da língua inglesa, mas a tradução do trecho “**é previsto no**” por “*is provided for in*” não está de acordo com esta variante.

Dessa forma, esses resultados mostram que, no Pós-teste, P1 reconstruiu a grande maioria dos significados do texto fonte de forma mais adequada ao sistema da língua alvo e ao contexto alvo, tendo solucionado quase todos os problemas presentes na tradução do Pré-teste conforme os trechos em 1-4. Restou apenas um dos dois problemas mostrados em 5. Então, os resultados mostram que houve desenvolvimento de metarreflexão relativa aos aspectos discutidos na intervenção pedagógica, tendo em vista que o participante fez escolhas mais adequadas no Pós-teste, justificando-as com base no processo sociosemiótico, objetivo e tipo de texto e na questão da formalidade do texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), o que significa que houve aplicação dos conceitos estudados. A observação dos aspectos relativos à tessitura textual citados por P1 são fundamentais para que o texto traduzido possa cumprir o seu papel no contexto alvo, conforme destacam alguns estudos sobre a atividade tradutória na perspectiva da tradução como retextualização (HALLIDAY, 1992; MUNDAY, 2008; PAGANO, 2005; entre outros). Portanto, as escolhas e os comentários de P1 confirmam o desenvolvimento de subcompetência bilíngue, a qual lhe proporcionou a conscientização relativa a suas escolhas e ao controle da tarefa tradutória (metarreflexão), conforme propõem estudos sobre a competência tradutória (ALVES, 2005; HURTADO ALBIR; ALVES, 2009; PACTE, 2003; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros).

A análise das traduções do texto da Questão 10 realizadas por P2, no Pré-teste e Pós-teste, mostram que ocorreram escolhas diferentes entre as suas traduções conforme o Quadro 45 e a análise nos itens a-h (Subseção 4.1.2). De acordo com os critérios estabelecidos no final da Subseção 5.2.1.2, os dados analisados serão retomados para a discussão a seguir: 1) no Pós-teste, P2 resumiu o título “**Ausência de informação adequada, clara, precisa e ostensiva**” para “*Clear information*”, justificando a sua escolha pela preferência por um título mais simples; 2) nas L3 e L5, as traduções dos grupos nominais “**todas as informações**” e “**Estas informações**” foram “*all the informations*” e “*Those informations*” no Pré-teste, o que não está de acordo com a variante padrão da língua inglesa, tendo sido ambos os casos reconstruídos em conformidade com essa variante no Pós-teste; 3) ainda na L5, as traduções de “**devem ser apresentadas de forma clara e precisa**” foram “*need to be*

presented in a clear way” no Pré-teste e “*must be presented clearly and precisely*” no Pós-teste, sendo que o Processo ‘*must be*’ reconstrói de forma mais próxima o significado de ‘*devem ser*’. Além disso, P2 justificou a sua escolha ao reconstruir essa oração utilizando os advérbios (‘*clearly*’ / ‘*precisely*’) ao invés de adjetivos, portanto, uma mudança consciente; 4) na L7, as traduções da oração “*podendo, inclusive, ser motivo de anulação do serviço ou produto adquirido*” foram “*it can also result in the annulment of the service or product acquired*” no Pré-teste e “*possibly being the reason of cancellation of the service or acquired product*” no Pós-teste, sendo a segunda uma tradução mais próxima do texto fonte, com o uso também de uma oração não finita e do modalizador/Tema interpessoal ‘*possibly*’; 5) na L9, as traduções do Tema tópico “*O direito à informação clara e precisa*” foram “*The right to information clear and precise*” no Pré-teste e “*The right to the clear and precise information*” no Pós-teste, sendo apenas na segunda tradução que a posição dos adjetivos está de acordo com a variante padrão da língua inglesa.

Os resultados da análise comparativa entre as retextualizações de P2 mostram que os significados do texto fonte foram, na grande maioria, reconstruídos de forma adequada ao contexto alvo no Pós-teste, conforme os trechos em 1-5. Houve também um caso de escolhas distintas em que ambas realizam adequadamente os significados do texto fonte e dois casos de sintetização de informações por meio do uso da estratégia de elisão de informações que podem ser recuperadas do contexto/cotexto (BAKER, 1992). Algumas das escolhas foram justificadas pelo participante, utilizando a metalinguagem estudada. Portanto, pode-se inferir que o desenvolvimento da subcompetência bilíngue sobre os aspectos discutidos na intervenção levou ao desenvolvimento da capacidade metarreflexiva de P2, ativando as suas habilidades para perceber e solucionar problemas no texto e possibilitando-lhe fazer escolhas mais conscientes, o que está em consonância com a noção de metarreflexão de Alves (2005). Ficou evidente no Pós-teste um avanço na solução de problemas presentes na retextualização do Pré-teste, o que possibilitou uma reconstrução do texto fonte de forma a atender as exigências do contexto alvo.

Conforme já informado anteriormente, P3 não resolveu a Questão 10 no Pré-teste; então, a sua retextualização realizada no Pós-teste foi comparada com o texto fonte, tendo sido alguma mudança ou algum problema relativo à reconstrução dos significados do texto fonte mostrados no Quadro 46 e na análise nos itens a-c (Subseção 4.1.2) retomados para a discussão a seguir: 1) nas L1-L2, a tradução da primeira oração do primeiro complexo oracional “*O consumidor tem direito a ter todas as informações acerca do produto ou serviço*” foi “*The consumer has the right to know all the information about the product or service*”, na qual o Processo relacional ‘*ter*’ foi traduzido pelo Processo mental ‘*conhecer*’,

sendo essa uma escolha adequada para reconstruir o significado dessa oração; 2) na L5, a tradução da oração **“As informações essenciais à prestação do serviço ou aquisição do produto deverão ser prestadas independentemente da manifestação do consumidor”** foi *“The essential information for the provision of the service or the purchase of the product must be provided regardless of the consumer [incompleto]”*, que reconstrói o sentido da oração do texto fonte, mas, por algum motivo, P3 não completou a tradução da primeira parte da frase preposicionada (da manifestação); 3) nas L6-L7, a tradução da segunda parte do complexo oracional (iniciado com a oração em 2) **“podendo, inclusive, ser motivo de anulação do serviço ou produto adquirido quando prestada de forma parcial ou omissa”** foi *“Therefore, also because of cancellation of the service or product purchased, when supplied partially or not”*. Essa tradução não reconstrói os sentidos do texto fonte, o qual também apresenta problemas na organização das informações conforme discussão na Subseção 4.1.2, o que talvez tenha dificultado a leitura. Entendo que talvez uma solução fosse a divisão desse complexo oracional em dois para deixar o texto mais claro, uma decisão que não foi tomada por nenhum dos participantes, mas que poderá ser objeto de estudos futuros.

Portanto, a análise comparativa da tradução de P3 com o texto da Questão 10 mostra que a mensagem do texto fonte foi reconstruída de forma adequada ao contexto alvo numa perspectiva de tradução como retextualização (HALLIDAY, 1992; MATTHIESSEN, 2001; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros), com exceção da tradução do terceiro complexo oracional. As alterações efetuadas em relação à estrutura do texto fonte no texto alvo foram feitas de forma consciente e justificadas no comentário do participante como uma adaptação do texto formal (informativo/didático) ao contexto alvo, o que está em consonância com Kim (2010) e Vasconcellos (1997), que ressaltam a importância de o tradutor ter consciência desses aspectos do texto ao tomar decisões sobre a tradução. Contudo, pelo fato de P3 não ter realizado a tradução desse texto no Pré-teste, os resultados da análise dessa questão não servirão de parâmetros para falar sobre o desenvolvimento de suas habilidades via intervenção pedagógica, sendo possível apenas mostrar que partes do seu texto foram reconstruídas de forma adequada ao contexto alvo e que o participante demonstrou metarreflexão e fez uso da metalinguagem estudada ao falar sobre as suas escolhas.

P4 também não resolveu a Questão 10 no Pré-teste; portanto, a sua retextualização realizada no Pós-teste foi comparada ao texto fonte e alguma mudança ou algum problema na reconstrução da mensagem do texto fonte foram destacados no Quadro 47 e na análise nos itens a-c (Subseção 4.1.2) e retomados aqui para a discussão a seguir: 1) nas L1-L3, na tradução do primeiro complexo oracional, ocorreu a substituição do Processo relacional **‘ter’** pelo Processo mental

‘conhecer/saber’, a qual foi mencionada no comentário do participante como sendo uma forma de adaptar o texto a uma escolha possivelmente mais recorrente na língua alvo; 2) nas L4-L7, a tradução do terceiro complexo oracional **“As informações essenciais à prestação do serviço ou aquisição do produto deverão ser prestadas independentemente da manifestação do consumidor, podendo, inclusive, ser motivo de anulação do serviço ou produto adquirido, quando prestada de forma parcial ou omissa”** foi *“The essencial information provision, however consumer acts, then being the reason for cancelling required services when the provider lacks any information”*, em que, na reconstrução da primeira oração, falta o Processo [*must be made*] e, além disso, o advérbio *‘however’* não traduz o significado de **‘independentemente’**. Então, os significados dessa parte do texto não foram reconstruídos de forma adequada ao contexto alvo, o que talvez possa ser explicado pela organização das informações no texto fonte, pois este trecho causou dificuldades também para P3, conforme discutido anteriormente; 3) nas L8-L9, ocorreram algumas mudanças na reconstrução da mensagem do texto fonte, as quais não alteraram os sentidos dessa parte do texto.

A retextualização do texto da Questão 10 realizada por P4 mostrou que grande parte dos significados foram reconstruídos no texto alvo de forma adequada para que esse texto possa cumprir a sua função no contexto social, conforme a perspectiva de tradução como retextualização (HALLIDAY, 1992; MUNDAY, 2008; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros). O tradutor demonstrou ter consciência de suas escolhas ao justificar a mudança do verbo ‘ter’ pelo verbo ‘conhecer/saber’ por entender ser esta uma escolha mais provável na língua alvo nesse contexto. Isso mostra uma visão de tradução mais voltada para a noção de reconstrução de significados em detrimento da noção de transposição de conteúdos, conforme lembram Vasconcellos e Pagano (2005) em suas orientações para tradutores em formação. Quanto à parte relativa ao terceiro complexo oracional que não foi reconstruída satisfatoriamente, faz-se necessário lembrar que tais dificuldades foram identificadas também nas traduções realizadas por outros participantes, sendo tais dificuldades possivelmente relacionadas à estrutura do complexo oracional na língua fonte, conforme já comentado. Portanto, seria necessário mais amadurecimento ou expertise para que o tradutor fizesse as modificações necessárias, o que poderá ser conseguido por meio da ‘prática deliberada’, conforme indicam Alves (2005) e Braga (2007). Contudo, os resultados deste participante relativos à Questão 10 não servirão de parâmetros para falar sobre o desenvolvimento de habilidades do tradutor durante a intervenção pedagógica, pois não se tem a sua tradução no Pré-teste, sendo possível falar apenas sobre as partes do texto em que os sentidos foram reconstruídos de forma adequada ao contexto alvo e as que apresentam problemas.

Concluindo a discussão das duas questões de tradução, os resultados mostraram que os quatro participantes conseguiram resolver a maioria dos problemas presentes nas traduções do Pré-teste. Contudo restaram algumas pendências, o que se justifica pelo tempo limitado para se colocar em prática todos os conteúdos estudados ao longo da intervenção e também pelos recursos e tempo limitados para a execução das tarefas. Esses resultados estão em parte em consonância com a pesquisa de Braga (2007), que mostrou o impacto da instrução formal na produção dos participantes, mas seus resultados não foram muito significativos, tendo em vista que o desenvolvimento da competência tradutória está relacionado ao período de exposição às tarefas. No entanto, apesar do pouco tempo de prática, esses resultados confirmam a afirmação de Alves (2015) e Pagano (2015) de que a instrução leva à tomada de decisões mais bem fundamentadas, ou seja, decisões conscientes. No entanto, ao longo do processo tradutório, muitas dúvidas ou perguntas podem ser solucionadas via conhecimento prévio do tradutor, enquanto outras carecem de pesquisas em textos paralelos e/ou outras fontes e, para tal, o tradutor precisa fazer pausas durante o processo para buscar ajuda externa ou para revisar trechos (ALVES, 2005), o que justifica algumas falhas devido ao tempo limitado para a solução das dificuldades encontradas nos textos.

Contudo, os resultados apontam que o desenvolvimento da subcompetência bilingue levou ao desenvolvimento de metarreflexão dos participantes (em níveis diferentes), tendo em vista a solução da grande maioria dos problemas presentes na primeira tradução e as justificativas de algumas de suas escolhas baseadas nos aspectos linguísticos e extralinguísticos discutidos durante a intervenção pedagógica. Destaca-se também o uso da metalinguagem mais apropriada para a formulação dos problemas e das justificativas com base nos conceitos discutidos. Assim, percebe-se que o desenvolvimento da metarreflexão influencia nas habilidades de leitura num sentido amplo (interpretação), de percepção e resolução de problemas, de produção e de revisão textual. Conforme vimos nos relatos dos participantes na entrevista final (Subseção 4.3), as atividades pedagógicas, a parte prática, foram relevantes para a ativação dessas habilidades.

As análises das traduções das duas questões também trazem à tona a complexidade e as possibilidades que envolvem a tarefa tradutória (MATTHIESSEN, 2001; MUNDAY, 2008; entre outros), pois, apesar de os textos fontes serem textos bem curtos e voltados para o público em geral, sugeriram muitos questionamentos e foi necessária a obtenção de muitas informações para se entender o que seria apropriado a determinada situação (ALVES, 2015; HALLIDAY, 1992; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros). Por meio dos Quadros 38-47 relativos às produções dos quatro participantes, pode-se perceber que algumas partes dos textos (unidades de tradução) receberam a mesma tradução num espaço de tempo considerável (aproximadamente 9 meses entre as duas produções), já outras partes

sofreram mudanças diversas entre as duas traduções. Então, é possível inferir que as primeiras são unidades, “para as quais os tradutores já dispunham de uma equivalência preestabelecida” (ALVES, 2015, p. 114), e as segundas possivelmente foram as que passaram para o bloco reflexivo, conforme alguns modelos de tradução (ALVES, 2015; ALVES; GONÇALVES, 2007; entre outros). Algumas dessas unidades tiveram na tradução do Pós-teste escolhas mais adequadas e possivelmente mais conscientes, pois ao entrarem para o bloco reflexivo, elas passam por várias etapas até chegar ao aperfeiçoamento do texto (ALVES, 2015; ALVES; GONÇALVES, 2007). Contudo, há retextualizações que ainda apresentam alguns problemas, então alguns dos participantes precisam avançar um pouco mais, ou seja, precisam ser expostos a mais atividades práticas formuladas para trabalhar as habilidades requeridas na atividade tradutória.

Foi também possível perceber que a tradução de alguns trechos se tornou problemática para alguns participantes, como: o quarto complexo oracional da Questão 9 (Quadro 37) e o terceiro da Questão 10 (Quadro 43). Esses complexos poderiam ter sido divididos para deixar o texto em inglês mais claro, mas nenhum dos participantes tomou essa decisão. No entanto, a tradução de complexos oracionais longos em português poderá ser objeto para estudos futuros, a exemplo de Braga (2007), que fez uso da metafunção ideacional lógica, segundo a LSF, para investigar o desempenho de tradutores em formação ao lidar com os desafios da tradução de determinados complexos oracionais na direção português-ínglês, os quais tinham sido apontados como problemáticos para a tradução, conforme algumas pesquisas realizadas pelo grupo LETRA. Então, faz-se necessário que o tradutor em formação seja exposto a desafios diversos bem como que lhe sejam oferecidas ferramentas via ensino explícito de pressupostos teóricos que possam fundamentar as suas escolhas, permitindo-lhe tomar decisões conscientes como sugerem Kim (2010, 2009), Vasconcellos (2009), entre outros.

É importante também destacar nas atividades realizadas que determinados problemas enfrentados nos textos pelos participantes foram resolvidos por meio de estratégias distintas, ou seja, enquanto alguns explicitaram as informações do texto (explicando ou adicionando algo) outros escolheram sintetizá-las (fazendo uso de palavra com sentido amplo ou até mesmo omitindo informações que poderiam ser recuperadas do contexto/cotexto). Essas são decisões previstas em alguns estudos, a exemplo de Baker (1992). O compartilhamento dessas soluções entre os tradutores é importante, pois elas são experiências que podem levar ao desenvolvimento de habilidades para que eles possam enfrentar melhor os problemas semelhantes que surgirem em outras tarefas. Por limitação de tempo, esse compartilhamento de informações previsto para a fase de revisão/consolidação da atividade

não foi passível de realização com todas as atividades propostas, mas, como já mencionado anteriormente, e como veremos nos comentários de um dos participantes na entrevista final, esse é um momento importante para a aprendizagem.

Os resultados das análises das Questões do Pre/Pós-teste reafirmam em parte os resultados obtidos em Vieira (2013), em que foi estudado apenas a coesão estrutural, como também os resultados provenientes do estudo piloto, parte deste projeto de doutorado, o qual foi realizado com alunos dos cursos de Letras do CH-UECE no semestre letivo 2015.1 (VIEIRA; PRAXEDES FILHO, 2017). Esses estudos mostraram que a intervenção pedagógica proporcionou o desenvolvimento da metarreflexão dos participantes em relação aos aspectos estudados em decorrência do desenvolvimento da subcompetência bilíngue.

O estudo ora relatado expande esses resultados, abrangendo além dos recursos estruturais os não estruturais a partir das noções de gênero/registo, contexto de situação e processos sociossemióticos. Além disso, indica que o desenvolvimento de metarreflexão, a partir do desenvolvimento da subcompetência bilíngue, ocorre por meio da apropriação pelos participantes de pressupostos teóricos que lhes ofereçam parâmetros para a análise e tradução de textos e também por meio da exposição a atividades pedagógicas que representem desafios para esses tradutores, permitindo que esses conhecimentos sejam postos em prática e incluindo também o compartilhamento de experiências e de informações entre os participantes na etapa de revisão/consolidação das atividades. Esse incremento da capacidade metarreflexiva dos participantes influencia no desenvolvimento de suas habilidades de leitura num sentido amplo, ou seja, permite uma percepção mais abrangente dos significados realizados nos textos, dos problemas e das estratégias para solucioná-los, assim, incluindo também as habilidades de produção e revisão textual. Consequentemente, eles terão habilidades para lidar com o processo tradutório em suas três fases. Esses resultados contribuem para a construção das respostas para a segunda e terceira questões de pesquisa.

A seguir discutirei as respostas relativas às questões das atividades pedagógicas.

5.2.2 Discussão sobre as respostas às questões das atividades pedagógicas

Nesta subseção, discuto as respostas às Questões 2 da A1 e 2 da A2, à Questão 3 da A3, às Questões da A4 e A5 e a algumas perguntas dos questionários de avaliação de atividade, conforme informado no Quadro 66.

Na Questão 2 da A1 (Subseção 4.2.1), os participantes compararam os formulários preenchidos, na Questão 1, para identificar semelhanças e diferenças entre os três

textos dessa atividade quanto aos traços das variáveis do contexto de situação que influenciaram as escolhas realizadas nos textos. Essa análise detalhada da relação texto-contexto levou os participantes a perceberem vários aspectos dos textos traduzidos e a terem uma visão diferente dos mesmos quanto às características de sua linguagem, desconstruindo críticas manifestadas anteriormente.

Visto que essa consciência emergiu em todos os participantes, eles adotaram esses pressupostos teóricos como ferramentas para a análise dos textos, passando a mencionar alguns desses aspectos nas atividades de análise e tradução de textos, focando não somente no campo, mas também nas relações e no modo do discurso. Essa orientação está em consonância com alguns estudos que enfatizam a necessidade de se ter consciência da inter-relação texto-contexto na atividade tradutória (ALVES, 2015; HALLIDAY, 1992; MATTHIESSEN, 2001; MUNDAY, 2008; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros), pois, da combinação dos traços contextuais, resultam as diferenças e similaridades entre os textos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; HALLIDAY; HASAN, 1989). Esse procedimento é uma estratégia importante para a fase de orientação do processo tradutório, o que está de acordo com Vasconcellos e Pagano (2005), que destacam a importância de se observar os aspectos do contexto de situação na tradução, ao propor algumas orientações para o tradutor em formação.

Na Questão 2 da A2 (Subseção 4.2.2), os participantes retextualizaram os textos fonte e alvo com o objetivo de os aperfeiçoar do ponto de vista dos aspectos coesivos analisados anteriormente na primeira questão dessa atividade (Quadro 52). Nessas retextualizações, foram efetuadas algumas mudanças – no âmbito dos grupos/frases, das orações, dos complexos oracionais e até dos parágrafos –, tanto de sintetização quanto de expansão (explicitação) de informações do texto fonte. No entanto, as mudanças efetuadas nas retextualizações (em português e inglês) da maioria dos participantes foram coerentes com a análise realizada na primeira questão da A2. Então, a análise prévia dos aspectos da coesão estrutural na primeira questão fomentou a conscientização desses participantes para fazerem as suas escolhas, buscando aprimorar a qualidade do seu trabalho, conforme apontam alguns estudos (ALVES, 2005; BRAGA, 2007; MAGALHÃES; ALVES, 2006; entre outros) sobre essa relação entre níveis de conscientização e aperfeiçoamento do texto. Portanto, pelos textos produzidos tanto em português como em inglês, pode-se afirmar que esta atividade levou ao desenvolvimento de metarreflexão dos tradutores, uns em um nível bem mais significativo do que outros, por terem realizado as suas produções de forma coerente com os aspectos discutidos anteriormente, tendo sido o uso desses pressupostos relativos à coesão não estrutural aplicados via atividade pedagógica importante para a ativação desse processo.

Essas retextualizações mostram que – embora os participantes tenham tido acesso às mesmas discussões, críticas e sugestões advindas da primeira questão da atividade –, cada um decidiu fazer uso de estratégias diferentes para alcançar o mesmo objetivo de aperfeiçoamento dos textos, explicitando e/ou simplificando informações ou simplesmente parafraseando. Esse fato corrobora as observações de Pagano (2015) sobre os diversos aspectos que influenciam as decisões acerca de uma tradução, o que possibilita as inúmeras traduções de um mesmo texto fonte, reforçando o fato de que cada tradução é apenas “um ato criativo de recriação de significados do texto fonte no ‘texto alvo’” (MATTHIESSEN, 2001, p. 64)² ou uma das retextualizações possíveis de determinado texto (HALLIDAY, 1992; VASCONCELLOS, 2009; entre outros). Talvez essa seja uma das razões por que a avaliação de uma tradução é algo bastante complexo, tendo em vista os muitos aspectos que influenciam as escolhas tradutórias.

A Atividade 3 (Subseção 4.2.3) abordou a coesão estrutural, especificamente o sistema de tema. Nas duas primeiras questões, os participantes analisaram os textos fonte e alvo sobre a catedral metropolitana de Fortaleza, buscando identificar os Temas nas orações e nos complexos oracionais e comparar a organização temática de ambos os textos. O objetivo foi identificar as mudanças efetuadas nessa organização e a sua influência na realização da mensagem. Na Questão 3, eles deveriam avaliar a necessidade de retextualização ou não de alguns trechos e, em caso positivo, deveriam apresentar uma proposta. Embora todos tenham observado as mudanças efetuadas no texto alvo e compreendido a sua influência na interpretação da mensagem, apenas dois dos participantes retextualizaram o segundo complexo oracional em que tinha havido alterações da estrutura temática. No entanto, ficou claro, pelos comentários de P1, P2 e P3 e pela retextualização de P4, que todos têm consciência das mudanças realizadas na organização temática do texto alvo e dos seus efeitos, embora tenham tomado decisões diferentes.

Portanto, a partir das análises e produções, é possível entender que houve desenvolvimento da metarreflexão dos participantes a respeito da coesão estrutural (o sistema de tema) dado que abordaram o problema proposto na questão, utilizando metalinguagem e argumentações coerentes. Isto está em consonância com Kim (2009), uma pesquisa que mostrou que os sujeitos que tinham conhecimentos sobre teorias para análise de textos conseguiram se sentir mais confiantes por saber explicar o porquê das suas escolhas. Esse é um dos benefícios do ensino explícito de aspectos linguísticos apontados por esta autora e que se confirma neste estudo, uma vez que os participantes, ao terem parâmetros para a análise dos textos, passaram a conseguir fazer escolhas mais consistentes e explicar o porquê delas.

²[...] a creative act of reconstruing the meanings of the original as meanings in the ‘target’.

Na A4 (Subseção 4.2.4), também foi abordada a coesão estrutural (o sistema de tema), explorando especialmente a relação entre o Macrotema e os Hipertemas de um *folder*. Nas duas primeiras questões da atividade, os participantes refletiram sobre o objetivo do *folder* e sobre as relações textuais internas, apontando problemas coesivos na relação entre os Hipertemas (os títulos das diversas partes do *folder*) e o Macrotema “**Fortaleza, natureza e gastronomia**”, o qual não contempla os assuntos abordados no conjunto de textos que compõem o *folder*. Nas duas últimas questões, os participantes analisaram os textos e seus Hipertemas e apresentaram propostas de reorganização do *folder*.

Os participantes atentaram para o gênero/registo e os traços da situação, como o leitor e o assunto tratado em cada texto que compõe o *folder*, ou seja, atentaram para os aspectos extralinguísticos do texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005). Pensaram nos interesses do turista, no sentido da necessidade de visualizar com facilidade as informações de que precisa e, nessa perspectiva, propuseram uma classificação dos textos por tópicos e, a partir dela, um rearranjo deles no espaço do *folder*. A maioria dos participantes sugeriram mudanças no Macrotema de forma a abranger os assuntos tratados nos diversos textos que compõem o *folder* e, ainda, uma reorganização na ordem em que esses textos são apresentados, separando-os por tópicos para facilitar a visualização. No entanto, enquanto um deles sintetizou o Macrotema, fazendo uso de uma palavra mais geral, os outros retiraram o que para eles não seria coerente, mas o expandiram com outras palavras relacionadas aos assuntos tratados nos diversos textos. Desse modo, os participantes identificaram os problemas e refletiram sobre formas de solucioná-los, mas, fizeram uso de estratégias distintas com o mesmo objetivo de reorganizar o *folder*, como: omissão de informações, uso de palavra que tenha um sentido mais geral e adição de informações. Essas estratégias foram previstas no estudo de Baker (1992), entre outros.

Então, houve desenvolvimento de metarreflexão dos participantes em relação a aspectos relacionados à tessitura textual, especialmente os traços das variáveis da situação e a organização temática do *folder*, o que vai ao encontro das recomendações propostas por alguns estudos (ALVES, 2015; KIM, 2010, 2009; MAGALHÃES; ALVES, 2006; VASCONCELLOS, 2009; entre outros) de que os tradutores precisam desenvolver conhecimentos sobre a construção de significados nos textos para poder fazer escolhas mais fundamentadas e conscientes. O conhecimento relativo à organização temática contribuiu para que os participantes pudessem entender melhor as relações entre os textos que compõem o *folder* e organizar o todo de forma mais coesa.

Na A5 (Subseção 4.2.5), os participantes focaram nos aspectos relativos à tessitura textual, percorrendo aspectos extralinguísticos (o objetivo do texto, os participantes do discurso, a tipologia e o gênero textual) e linguísticos (a coesão não estrutural: o sistema tema) para identificar e descrever os problemas que o texto fonte apresentava. Depois, eles retextualizaram esse texto para a língua inglesa e cada um, ao seu modo, buscou solucionar os problemas da organização temática e outros encontrados em dois complexos oracionais. Portanto, por terem identificado os problemas na retextualização e apresentado soluções, é possível inferir que ocorreu o desenvolvimento de metarreflexão a partir do uso do conhecimento relativo às relações texto-contexto e à estrutura temática (subcompetência bilíngue) (HURTADO ALBIR, 2005; MAGALHAES; ALVES, 2006; entre outros) para refletir sobre os problemas apontados no texto e fazer escolhas mais conscientes (metarreflexão), tendo como base uma análise mais ampla do que pode influenciar na construção de significados (KIM, 2010; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros).

Quanto à avaliação das cinco atividades, a maioria dos participantes assinalou que elas podem contribuir para a formação das competências em leitura, produção e revisão textual, bem como para a formação da competência tradutória por proporcionarem o desenvolvimento de conhecimentos sobre os aspectos linguísticos e extralinguísticos dos textos. Esses conhecimentos propiciam uma visão mais ampla da construção/reconstrução de significados, fomentando o desenvolvimento de subcompetência bilíngue e de metarreflexão, o que possibilita a realização de escolhas mais conscientes e um melhor controle da tarefa tradutória. Portanto, elas abordaram conhecimentos úteis para a formação do tradutor, que precisa ter habilidades diversas (ALVES, 2015; MUNDAY, 2008; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros) como interpretar, produzir e revisar textos.

Essas afirmações estão em consonância com alguns estudos sobre o desenvolvimento da competência tradutória (BRAGA, 2007; MAGALHÃES; ALVES, 2006; PACTE, 2003; entre outros) que indicam ser essa competência diretamente relacionada ao domínio de conhecimentos sobre as línguas envolvidas (subcompetência bilíngue) e à capacidade metarreflexiva para a percepção de problemas e a tomada de decisões bem fundamentadas para resolvê-los. Portanto, as habilidades do tradutor para perceber as diversas influências que envolvem a construção/reconstrução de significados nos textos são muito importantes na tarefa tradutória. Nesta subseção, foi demonstrado que o estudo desenvolvido via intervenção pedagógica sobre aspectos da tessitura textual proporcionou o desenvolvimento ou a ampliação da capacidade metarreflexiva dos participantes, tendo em vista que passaram a atentar para os vários aspectos dos textos relacionados aos contextos (cultural e situacional) e para a construção dos significados

textuais, o que contribuiu para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura de forma ampla, à produção e revisão textuais e, conseqüentemente, à tradução.

A seguir, discutirei a análise das respostas às perguntas nas entrevistas dos quatro participantes.

5.2.3 Discussão sobre as respostas às perguntas nas entrevistas (inicial e final)

Na entrevista inicial, os participantes relataram que, no Pré-teste, tiveram algumas dificuldades, principalmente porque faltavam-lhes parâmetros para analisar uma tradução ou porque nunca tinham feito esse tipo de atividade. Talvez, por isso, as suas análises no Pré-teste foram bastante limitadas. Faz-se necessário lembrar que eles estavam falando apenas das questões de análise e comparação entre textos fonte e alvo e de tradução, ou seja, da Parte B do Pré/Pós-teste uma vez que, naquele momento inicial, não realizaram as atividades da parte A, pois alegaram que não tinham conhecimento sobre o conteúdo relativo à tessitura textual, que seria objeto da intervenção pedagógica.

Essa questão sobre a falta de parâmetros para a análise de uma tradução é um dos principais problemas identificados por Kim (2010, 2009), que ressalta a necessidade de os tradutores serem instruídos acerca da construção simultânea dos três tipos de significados – ideacionais, interpessoais e textuais –, em consonância com os contextos envolvidos. Dessa forma, eles poderão pensar crítica e sistematicamente sobre as suas escolhas e articular razões para tais escolhas, pois alguns casos de traduções inadequadas têm a ver com a falta de conhecimento ou consciência por parte do tradutor novato sobre como determinados significados são realizados lexicogramaticalmente (KIM, 2010, 2009). Nesse mesmo sentido, Vasconcellos (1997) e Braga, Martins e Pagano (2006) apontam casos em que o tradutor efetua mudanças na estrutura temática ou no conteúdo ideacional-experiencial no texto traduzido de forma não consciente. Então, essas autoras ressaltam a necessidade de conscientização dos tradutores a respeito da construção dos significados textuais para que possam refletir melhor sobre as suas escolhas.

Na entrevista final, os participantes relataram que, a partir das discussões suscitadas por meio das atividades, houve um desenvolvimento das habilidades de escrita, de produção/revisão textual e de tradução conforme pode-se constatar nos recortes a seguir:

P1 – Sim, definitivamente, faz a gente repensar bastante aspectos como um Tema, como a colocação que um escritor faz durante a sua criação de um texto, faz com que você pense como que ele formou aquele texto, pra que qual é tipo de público ele está se dirigindo... é bem interessante, quanto mais prá gente trabalhar com línguas, a parte tanto da tradução como a parte da escrita ajuda bastante.

P2 – Ajuda porque quando você meio que divide o texto, você meio que vai escolher o seu rumo que você vai seguir e como você vai usar e qual o alvo daquele texto, o que você está vendendo no seu produto, certamente.

P3 – Com certeza, isso ajuda na leitura, como eu falei, a gente passa antes a analisar o texto, a gente passa a ver diferente [...].

P4 – [o conteúdo estudado] ajudou na fase de orientação, que é essencial. Acho que você tem que ter um certo cuidado, levar em certo tempo na orientação porque você tem que saber que texto é esse, prá quem ele se destina, prá você entender os vários elementos que envolvem o texto, tanto dentro como fora, prá depois começar a traduzir e aí, depois, na tradução, você tem mais condição [...].

Então, a discussão prévia dos diversos aspectos linguísticos e extralinguísticos, ou seja, a análise do texto a ser traduzido seguida do planejamento da tradução (o que seria a fase de orientação) ajudou a desenvolver habilidades inerentes à tarefa tradutória. Portanto, de acordo com essas afirmações, pode-se inferir que ocorreu uma elevação na capacidade metarreflexiva dos participantes, que passaram a analisar os textos e a atentar para vários de seus aspectos antes de iniciar a tradução. Tudo que foi mencionado nesses comentários está em consonância com alguns estudos que tratam da tradução e da formação de tradutores e que enfatizam a necessidade de se atentar para os aspectos extralinguísticos mencionados pelos participantes (ALVES, 2005; HALLIDAY, 1992; MATTHIESSEN, 2001; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros).

Pode-se também perceber que houve uma desconstrução da concepção de tradução de alguns participantes e essa perspectiva diferente da tradução (como retextualização) é um outro fator que pode contribuir para a elevação da metarreflexão do tradutor, pois este se sentirá autor do texto traduzido, como observam Vasconcellos e Pagano (2005), passando a buscar subsídios para a tomada de decisões mais fundamentadas e consistentes na reconstrução dos significados do texto fonte. Nesse sentido, P1 e P3 afirmaram o seguinte:

P1 – [...] quando a gente foi fazer as traduções, eu acredito que ajudou a gente a ter uma nova visão sobre o texto, a gente passou a pensar nos Temas, a gente passou a pensar nos Sujeitos, a gente via que a gente podia recriar um texto de uma forma diferente, mas que fizesse o mesmo sentido que o original sem se preocupar tanto, um texto tem que ser relativo ao outro, não [...] ser muito igual.

P3 – [...] isso ajuda na leitura, como eu falei, a gente passa antes a analisar o texto, a gente passa a ver diferente [...] e quando eu estava analisando o texto eu ficava comparando será que pode se encaixar melhor uma palavra, alguma coisa assim... e a estrutura. [P: Então você mudou também um pouco a sua concepção de tradução?] Isso... sim. Antes eu achava que tinha que ser tudo do mesmo jeito. [...] me fez ver de outro jeito também quando eu vou pegar um texto prá traduzir, me faz pensar, pensar no tipo, sobre o que eu poderia mudar, poderia usar outras formas.

Então, os participantes passaram a entender que podem recriar o texto fonte de uma forma diferente, mas construindo o mesmo sentido no novo contexto, pois passaram a pensar nos traços do contexto e no que é possível mudar e passaram a ver o texto de outra

forma ao iniciar uma tradução. Essas afirmações dos participantes estão em consonância com a concepção de House (2001/2015) sobre a noção de equivalência relativa entre o texto alvo e o texto fonte, o que exige o entendimento das condições e pressuposições do contexto alvo. Neste mesmo sentido, Vasconcelos e Pagano (2005, p. 198) afirmam que uma das implicações de entender a tradução como uma retextualização é o fato de liberar “o tradutor em formação da noção limitadora do texto de partida enquanto receptáculo de conteúdos estáveis e imutáveis, levando-o [...] a entender o texto traduzido [...] como *uma entre as possíveis retextualizações do material textual de partida*” (grifos das autoras). Portanto, P1 e P3 começam a vislumbrar as várias possibilidades de retextualização do texto fonte.

Seus relatos mostram ainda uma ênfase na fase de orientação da tradução, a ser pautada não somente pelos aspectos linguísticos, mas também pelos extralinguísticos (HALLIDAY, 1992; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros), os quais foram objeto de estudo na intervenção. Pode-se entender que ficou claro para P2 e P4 a importância dessa fase do processo tradutório, tendo em vista os seus comentários a seguir:

P2 – [ao] dividir o texto, separar as partes [estágios] também quando você divide em Tema e Rema, separando o componente verbal do nominal e encontrando as coisas [...] que definem o texto, fica bem mais fácil pra você entender o texto e pra que você consiga traduzir, [assim], escolher o rumo e como você vai usar e qual o alvo daquele texto o que você está vendendo no seu produto certamente.

P4 – Acho que você tem que ter um certo cuidado, levar em certo tempo na orientação porque você tem que saber que texto é esse, pra quem ele se destina, pra você entender os vários elementos que envolvem o texto, tanto dentro como fora, pra depois começar a traduzir e aí, depois, na tradução, você tem mais condição. E na revisão, você vai só enxugar o texto.

Portanto, pode-se inferir que esses participantes se apropriaram dos pressupostos ensinados como ferramentas para a atividade tradutória e fazem uso delas principalmente na fase de orientação da tradução, sendo possível visualizar o ‘caminho’ por eles seguido na realização da tarefa tradutória. Essas afirmações demonstram que as atividades desenvolvidas impactaram positivamente a atitude dos participantes diante da tarefa tradutória, os quais passaram a dedicar mais tempo à fase de orientação, permitindo-os a traçar um caminho com base nos aspectos linguísticos e extralinguísticos dos textos. Esse achado se diferencia, de certo modo, dos resultados apontados nos estudos de Braga (2007) e Alves (2005), nos quais os sujeitos investigados demonstraram escassez de metarreflexão e ritmo cognitivo irregular, respectivamente. Braga (2007) investigou o impacto da instrução formal no desempenho de tradutores em formação, especificamente o aspecto lógico da metafunção ideacional, enquanto Alves (2005) investigou os parâmetros de desempenho processual de tradutores novatos e experientes. Porém, em ambos os estudos, não houve a aplicação de atividades pedagógicas voltadas a trabalhar as habilidades dos

tradutores. Dessa forma, entendo que as metodologias de aplicação de suas pesquisas foram diferentes da metodologia do estudo ora relatado, o que pode ter levado a resultados distintos.

Na intervenção pedagógica conduzida no âmbito desta pesquisa, os aspectos da tessitura textual foram apresentados como ferramentas para serem aplicadas na atividade tradutória em textos fonte e alvo. Embora os participantes tenham relatado que no início tiveram uma certa dificuldade com os conteúdos, as atividades foram úteis para que consolidassem o conhecimento e para que pudessem fazer desse conhecimento uma ferramenta útil para as suas atividades relacionadas à tradução. Então, eles ressaltaram a importância da ‘aplicação’ e alguns apontaram a necessidade de haver mais atividades práticas relacionadas à tradução (análise e tradução de textos) (P2 e P3) e mais projetos voltados para a formação do tradutor como enfatiza P4. Vejamos os comentários a seguir:

P2 – Eu gostaria... não sei se foi feito com a outra turma e não deu prá fazer com essa, é que você poderia trazer mais coisas prá que a gente comparar na aula [P: Ok...] Apesar de ser uma coisa bem sistemática a cadeira, cada um fazia de um jeito diferente e era bem legal ver como cada um fazia [...].

P3 – [...] tudo novo prá mim porque eu nunca tinha parado prá analisar os textos assim. [...] tenho dificuldade com isso, [mas] me fez ver de outro jeito [...] foi estranho no começo, eu nunca tinha passado a traduzir na prática. [Sugestão] [...] talvez trabalhar mais com a metodologia na prática, fazer mais atividades.

P4 – [...] a gente trabalhou de uma forma bem prática. Então, essa prática, essa teoria e prática juntas, acho que ajudou bastante [...]. Nessas aulas a gente teve muito isso, a parte teórica, mas também teve a parte prática. [O] aplicar é importante porque, por exemplo, se a gente ficar tentando fazer isso sem uma orientação, a gente pegar um texto e começar a traduzir sem ver essas orientações, termina deixando passar muita coisa. [...] Eu acho assim que esse tipo de disciplina é importante prá academia, eu acho que tem que ter mais coisa do tipo, envolvendo teoria e prática, envolvendo projetos de pesquisa nesse campo, eu acho que precisa.

Então, como afirmam os participantes, estudar a teoria e aplicá-la na tarefa tradutória ajuda bastante. P2 enfatiza a importância de fazer as atividades e ver como o outro fez, destacando com isso o momento da revisão/consolidação da atividade, o que entendo ser também um momento de muita aprendizagem, principalmente pelo compartilhamento de informações (o que não tivemos tempo de fazer em todas as atividades). P3 ressalta as suas dificuldades e afirma ter sido uma experiência nova, mas destaca que isso o fez ver a tarefa de uma outra forma. P4 relata que a teoria e prática juntas ajudaram bastante e vai mais além, sugerindo que esse tipo de projeto deveria ocorrer com mais frequência no campo da tradução. Esses relatos dos participantes confirmam as necessidades mostradas nas pesquisas sobre o desenvolvimento de habilidades do tradutor em formação (BRAGA; MARTINS; PAGANO, 2006; KIM, 2010, 2009; MAGALHÃES; ALVES, 2006; VASCONCELLOS, 1997; entre outros). Portanto, houve desenvolvimento de subcompetência bilíngue e de metarreflexão relativamente aos aspectos textuais abordadas no

escopo da reconstrução dos significados de dado texto fonte (HALLIDAY, 1992; HOUSE, 2015, 2001; entre outros) em atividades teórico-práticas. Esses resultados revelam também que o conteúdo deve ser ensinado e aplicado de modo que os tradutores em formação o entendam como ferramenta para a análise de textos fonte, análise essa que orientará as decisões nas atividades de interpretação e reconstrução de significados (retextualização).

Sobre as implicações decorrentes do desenvolvimento de metarreflexão a partir dessa intervenção pedagógica, pode-se ver, ao longo dessas entrevistas, a indicação de que várias habilidades foram influenciadas positivamente. Vejamos alguns recortes dos comentários dos quatro participantes:

P1 – Eu acredito que ajudou em todas as habilidades, de um certo modo, ajudou bastante em todas essas áreas [...] é bem interessante, quanto mais prá gente trabalhar com línguas, a parte tanto da tradução como a parte da escrita ajuda bastante [...] ajudou a gente a ter uma nova visão sobre o texto.

P2 – [...] Fica bem mais fácil prá você entender o texto e prá que você consiga traduzir o texto... todas as habilidades são trabalhadas [P: Todas? uma é mais do que a outra?] Eu acho que a revisão [...].

P3 – Com certeza, isso ajuda na leitura, como eu falei, a gente passa antes a analisar o texto, a gente passa a ver diferente e a analisar o texto [...] mas eu acho que influencia mais na revisão.

P4 – A gente trabalhou cada tipo [...] a gente tinha que ver o contexto [...] não vê só o texto em si, vê essa questão do diálogo com o leitor. Eu acho que ajudou na fase de orientação, que é essencial [...], depois, na tradução, você tem mais condição. E na revisão, você vai só enxugar o texto. [...] o aplicar é importante porque, por exemplo, se a gente ficar tentando fazer isso sem uma orientação, a gente pegar um texto e começar a traduzir sem ver essas orientações, termina deixando passar muita coisa.

Portanto, a intervenção teórico-prática desenvolvida com esses tradutores em formação aponta que os aspectos relativos à tessitura textual trabalhados elevou a subcompetência bilíngue e a capacidade metarreflexiva dos mesmos em relação a diversas habilidades, como: a leitura, vista como uma percepção ampla das relações que envolvem o texto e seus significados (viabilizados pelos aspectos linguísticos e extralinguísticos), a produção e a revisão textual e, conseqüentemente, a tradução. Além disso, alguns relataram que passaram a ver a atividade tradutória de outro ponto de vista, o que indica uma mudança nas suas concepções sobre a tradução. Então, concluo que os conteúdos ensinados e praticados durante a intervenção proporcionaram o desenvolvimento da subcompetência bilíngue (conhecimento declarativo) dos participantes acerca desses conteúdos. A subcompetência bilíngue, por sua vez, levou-os ao desenvolvimento da capacidade metarreflexiva e, conseqüentemente, eles passaram a aplicar esses conhecimentos como ferramentas para tomar decisões e fazer escolhas mais bem fundamentadas e, portanto, mais consistentes (metarreflexão); o que, conforme Alves (2015) e Pagano (2015), poderá levá-los a ter uma postura mais profissional.

Por conseguinte, os participantes, em níveis diferentes, passaram a ter um melhor domínio da tarefa tradutória por meio dos conhecimentos declarativos e procedimentais, em conformidade com os estudos sobre o desenvolvimento da competência tradutória (ALVES, 2005; HURTADO, ALBIR, 2005; PACTE, 2003), o que foi tornado evidente nas produções e nos discursos dos quatro participantes, coletados por meio de instrumentos diversos e em momentos distintos da intervenção.

Dessa forma, os resultados da análise dos dados dos três instrumentos de coleta foram suficientes ou razoáveis para a construção das respostas para as três questões de pesquisa. Quanto à primeira questão, é possível afirmar que houve desenvolvimento de subcompetência bilíngue dos participantes em nível satisfatório decorrente do ensino explícito dos recursos relacionados à tessitura textual. Quanto à segunda questão, que diz respeito a como a subcompetência bilíngue desenvolvida pelos participantes da pesquisa quanto aos recursos de tessitura textual propicia o desenvolvimento de metarreflexão concernente aos mesmos recursos, os achados mostram que a partir do desenvolvimento da subcompetência bilíngue, eles ampliaram o foco da análise do texto para perceber as relações que envolvem esse texto e seus significados, analisando os aspectos linguísticos e extralinguísticos. Desse modo, houve uma ampliação da fase de orientação, na qual os participantes passaram a buscar suporte interno e externo, o que possibilita escolhas mais bem fundamentadas e mais consistentes. Além disso, eles passaram a adotar estratégias diversas para a resolução dos problemas tradutórios, uma vez que se sentiram mais confiantes para manipular os textos. Quanto à terceira questão, que diz respeito à identificação das habilidades relacionadas à atividade tradutória que foram influenciadas a partir do desenvolvimento da metarreflexão dos participantes concernente aos recursos de tessitura textual estudados no lidar com os textos fonte e alvo, os achados mostram um incremento das habilidades de leitura (ou percepção abrangente dos significados inscritos e evocados nos textos), produção e revisão textual, incluindo nesta última, as habilidades para a percepção e resolução de problemas nos textos. Além disso, é possível perceber uma contribuição para a desconstrução de algumas concepções mais tradicionais a respeito da atividade tradutória, o que facilita a tomada de decisões que passa a ser voltada para a construção/reconstrução de significados e não mais para a transposição do conteúdo, conforme observam Vasconcellos e Pagano (2005).

6 CONCLUSÕES

O estudo ora relatado tratou de uma pesquisa desenvolvida via intervenção pedagógica que explorou a interface LSF-Estudos da Tradução com o objetivo geral de investigar o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e, em consequência, da metarreflexão de tradutores em formação no par linguístico português-inglês durante um procedimento didático-pedagógico de base sistêmico-funcionalista, tendo em vista a viabilização da realização de escolhas mais conscientes e melhor controle da tarefa tradutória (HURTADO ALBIR; ALVES, 2009; MAGALHÃES; ALVES, 2006; PACTE, 2003; entre outros). A problemática central decorreu de uma demanda crescente por tradução e o enfrentamento de dificuldades que se apresentam na reconstrução da mensagem em uma outra língua de forma a atender as exigências do novo contexto e, conseqüentemente, a necessidade de aprimoramento das habilidades do tradutor em formação. Portanto, a pesquisa tem como implicações pedagógicas oferecer contribuições para a atividade tradutória, para pedagogia da tradução e, conseqüentemente, para a formação do tradutor.

Neste estudo, foi explorado o ambiente de sala de aula, onde foi acompanhado um grupo de quatro participantes durante o semestre letivo 2016.1 no CH-UECE. Tendo em vista a concepção de tradução como retextualização, os textos fonte e alvo foram discutidos sob a ótica da LSF, especificamente no que diz respeito aos seguintes recursos de tessitura textual: coesão estrutural (o sistema de tema) e não estrutural (gramatical e lexical), partindo da perspectiva de texto como instância de um gênero/registo que exerce uma função em um determinado contexto social por meio da realização de processo(s) sociossemiótico(s) (FRIES, 1995; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; HALLIDAY; HASAN, 1989; entre outros). A justificativa para esse estudo residiu na importância dos conhecimentos sobre as questões de tessitura textual para a atividade tradutória por estarem relacionadas à construção/reconstrução de mensagens e à articulação global dos significados nos textos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e ainda na escassez de estudos de intervenção pedagógica dirigidos a tradutores em formação na perspectiva da interface explorada.

Tendo em vista o objetivo, busquei responder as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Em que medida ocorre o desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes da pesquisa quanto aos recursos de tessitura textual: estrutural (o sistema de tema) e não estrutural (o sistema de coesão gramatical e lexical), segundo a LSF, durante a intervenção pedagógica? 2) Como a subcompetência bilíngue desenvolvida pelos participantes da pesquisa quanto aos recursos de tessitura textual supracitados propicia o desenvolvimento de metarreflexão concernente aos mesmos recursos, incentivando-os a lidar conscientemente com os textos fonte e alvo na atividade tradutória

e 3) Que habilidades relacionadas à atividade tradutória são influenciadas a partir do desenvolvimento da metarreflexão dos participantes concernente aos recursos de tessitura textual supracitados no lidar com os textos fonte e alvo? Para responder essas questões, foram coletados dados oriundos de atividades desenvolvidas em sala de aula por meio dos instrumentos: Pré/Pós-teste, cinco atividades pedagógicas intermediárias e entrevistas (inicial e final).

Quanto à primeira questão de pesquisa, os resultados da análise da Parte A do Pré/Pós-teste mostraram que os quatro participantes partiram de um escore zero no Pré-teste, pois não tinham conhecimentos sobre os conteúdos relativos à LSF a serem ainda discutidos na intervenção, e obtiveram percentuais de acertos entre 71% a 89% na análise das respostas para as questões objetivas e resultados satisfatórios na análise das respostas para as questões discursivas. De forma semelhante, os resultados da análise das respostas às questões das primeiras atividades pedagógicas também demonstraram que houve apropriação dos conteúdos discutidos em um nível satisfatório, tendo os participantes passado a fazer uso desses pressupostos como ferramentas para a análise dos textos nas atividades subsequentes. Esses resultados foram confirmados também nas respostas às questões dos questionários de avaliação de atividade e a algumas perguntas da entrevista final. Então, é possível afirmar que esse conhecimento foi consolidado, sinalizando que houve desenvolvimento da subcompetência bilíngue sobre os aspectos ensinados (conhecimento declarativo), o que se configurou numa resposta positiva, em um nível satisfatório, para a primeira questão de pesquisa.

Quanto à segunda e terceira questões de pesquisa, os resultados da análise das respostas às questões de análise comparativa entre textos fonte e alvo indicaram que a maioria dos participantes focou em diversos aspectos específicos dos textos no Pós-teste, diferentemente das análises superficiais realizadas no Pré-teste. De forma semelhante, os resultados da análise das duas questões de tradução do Pré/Pós-teste mostraram que os quatro participantes conseguiram resolver a maioria dos problemas presentes nas traduções do Pré-teste. Contudo, restaram algumas pendências, o que pode ser justificado pelo fato do tempo limitado para se colocar em prática todos os conteúdos estudados e também devido ao tempo e recursos limitados para a execução das tarefas. No entanto, apesar do pouco tempo de prática, esses resultados ratificam a afirmação de que a instrução leva à tomada de decisões mais bem fundamentadas e consistentes (ALVES, 2015; KIM, 2010, 2009; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros).

Outras questões também foram evidenciadas a partir das análises das retextualizações, como: 1) a complexidade e as possibilidades que envolvem a tarefa tradutória (MATTHIESSEN, 2001; MUNDAY, 2008; entre outros), tendo em vista que – mesmo trabalhando com textos bem curtos e voltados para o público em geral, como foi o caso –, surgiram muitos questionamentos e

demandas por informações a fim de se entender o que seria uma retextualização apropriada a determinada situação social (ALVES, 2015; HALLIDAY, 1992; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros); 2) as traduções de dois complexos oracionais longos se mostraram problemáticas para alguns dos participantes; no entanto, esses complexos poderiam ter sido divididos para tornar o texto alvo mais claro, mas nenhum dos participantes tomou essa decisão, o que sinaliza que esse tema pode ser objeto de estudos futuros; 3) alguns problemas encontrados na reconstrução dos significados dos textos fonte foram solucionados não apenas por meio de explicitação, mas também de simplificação do texto alvo. Essas decisões são experiências importantes a serem compartilhadas entre os tradutores em formação a fim de que haja a geração de conhecimentos e informações que levem ao desenvolvimento de habilidades pelas quais o tradutor possa enfrentar melhor outros problemas semelhantes. Então, essas questões podem ser objeto de estudo e discussão em sala de aula, a exemplo de Vasconcellos (1997), investigando-se como e até que ponto pode o tradutor manipular a estrutura do texto fonte no texto alvo.

Contudo, os resultados da análise da Parte B do Pré/Pós-teste apontam que o desenvolvimento da subcompetência bilíngue levou ao desenvolvimento da capacidade metarreflexiva dos participantes em níveis diferentes e em diferentes aspectos. Essa afirmação fundamenta-se na solução da grande maioria dos problemas presentes na primeira tradução e nas justificativas de algumas de suas escolhas baseadas em aspectos linguísticos e extralinguísticos, destacando-se, assim, um incremento nas habilidades de leitura num sentido amplo (interpretação), percepção e resolução de problemas, bem como nas habilidades de produção e revisão textuais.

Os resultados da análise das respostas às questões das cinco atividades pedagógicas também endossaram os resultados da Parte B do Pré/Pós-teste, mostrando que essas atividades foram úteis para fomentar a percepção dos participantes em relação aos problemas nos textos e a busca de soluções, como se pôde ver nas críticas, nas sugestões e nas propostas de retextualização da maioria dos participantes. Portanto, com base nas atividades intermediárias, também foi possível dizer que ocorreu desenvolvimento de metarreflexão a partir do desenvolvimento da subcompetência bilíngue (ALVES; MAGALHÃES, 2006; HURTADO ALBIR, 2005; entre outros). Em outras palavras, a partir do uso do conhecimento relativo às relações texto-contexto e às noções sobre gênero/registro e sobre os sistemas de coesão (FRIES, 1995; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; HALLIDAY; HASAN, 1989; MARTIN, 1992; entre outros), os participantes passaram a ter uma visão mais bem fundamentada do que pode influenciar na construção/reconstrução dos significados nos textos fonte e alvo (KIM, 2010; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; entre outros) e, assim, ter um melhor controle das tarefas relativas à tradução (metarreflexão).

Quanto às entrevistas inicial e final, os resultados da análise dos comentários dos participantes também confirmam que a intervenção teórico-prática lhes proporcionou ferramentas para olhar os textos sob uma nova ótica, tratando tanto dos aspectos linguísticos como dos extralinguísticos. Conforme os seus relatos, a partir da intervenção pedagógica, eles passaram a fazer uso dos conceitos abordados nas atividades de análise e de tradução de textos e a planejar melhor a atividade tradutória, dedicando um pouco mais de tempo à fase de orientação por terem entendido melhor a sua importância. Eles também confirmam que o estudo desses conteúdos aplicados à tradução, por meio das atividades pedagógicas, contribuiu para elevar as suas habilidades de leitura, de produção e revisão de textos, proporcionando mais domínio da tarefa tradutória a partir da conscientização sobre os aspectos que influenciam na construção/reconstrução dos significados.

Além disso, essa nova visão que passaram a ter sobre os textos, possivelmente uma desconstrução de concepções tradicionais sobre a tradução, os levou a entender que nem sempre é possível reconstruir os significados do texto fonte no texto alvo, seguindo a mesma estrutura da língua fonte. Essa questão decorre dos conflitos que existem entre os sistemas linguísticos envolvidos; então, numa visão de tradução como retextualização, os tradutores podem se sentir mais confiantes para fazer as alterações necessárias (VASCONCELLOS; PAGANO, 2005).

Dessa forma, pode-se concluir que a intervenção proporcionou o desenvolvimento da subcompetência bilíngue (conhecimentos declarativos) dos participantes acerca dos aspectos estudados. Esse conhecimento proporcionou-lhes uma visão mais holística da atividade tradutória, uma percepção mais aguçada acerca dos significados realizados nos textos e, conseqüentemente, consciência quanto aos diversos aspectos que influenciam a construção/reconstrução desses significados (relações contextuais, noção de gênero/registo, tipo de texto e organização textual e outros). Ao aplicar esses conhecimentos como ferramentas para fazer escolhas mais bem fundamentadas, passaram a ter consciência delas e um melhor controle da tarefa tradutória (metarreflexão). Isso foi demonstrado (em níveis diferentes) nas produções e nas falas dos quatro participantes em momentos distintos da intervenção. Portanto, os resultados das análises do Pré/Pós-teste, das atividades pedagógicas e dos relatos nas entrevistas foram suficientes ou razoáveis para a construção das respostas para as três questões de pesquisa e para a chegada a outros achados. Então, ressaltos os aspectos que ficaram evidentes, considerando os dados oriundos dos quatro participantes da pesquisa:

- a) A intervenção pedagógica foi eficiente para trabalhar os aspectos propostos, tendo em vista que foi diagnosticada uma elevação significativa no nível da subcompetência bilíngue de todos os participantes;

- b) Essa subcompetência bilíngue levou ao desenvolvimento de metarreflexão em todos os participantes, o que é evidenciado por: ampliação do foco de análise dos textos, solução de alguns problemas apresentados na tradução realizada no Pré-teste e uso da metalinguagem estudada na formulação de problemas e justificativas;
- c) A metarreflexão pode ser desenvolvida por meio de fatores diversos, como: domínio de conhecimento relativo aos aspectos linguísticos e extralinguísticos dos textos, noção de gênero/registo, tempo de exposição às tarefas e qualidade das tarefas, material de apoio pedagógico e troca de experiências entre os tradutores, ou seja, compartilhamento de informações;
- d) Os participantes afirmaram que os conteúdos estudados e as atividades realizadas contribuíram para desenvolver habilidades relacionadas à leitura num sentido amplo, à produção e à revisão de textos. Portanto, os conhecimentos desenvolvidos podem ajudar nas três fases do processo tradutório;
- e) A análise e o reconhecimento dos aspectos da tessitura textual abordados ampliam a capacidade de percepção dos significados inscritos e evocados nos textos, mas este estudo revela que os conteúdos devem ser ensinados e aplicados para que sejam considerados como ferramentas a serem usadas na orientação de decisões na interpretação, produção, revisão e, por conseguinte, tradução de textos. Não se pode deixar de levar em conta o fato de que a tradução é um conhecimento especializado, e como tal, requer conhecimento declarativo (saber o quê), conhecimento procedimental (saber como) e conhecimento explicativo (saber por quê) (ALVES, 2005; HURTADO, ALBIR, 2005; PACTE, 2003);
- f) A maioria dos participantes tinham uma concepção de tradução voltada para a questão de fidelidade e isso influenciava nas suas decisões, limitando as suas escolhas ao buscarem soluções para os problemas enfrentados, conforme pode-se perceber nos seus comentários na entrevista final. Essa concepção foi aos poucos desconstruída e eles passaram a ver que nem sempre é possível fazer uma tradução literal e que as informações podem ser mantidas mesmo que a estrutura não possa ser preservada;
- g) Os quatro participantes tiveram dificuldades praticamente nos mesmos itens: problemas relacionados às diferenças entre os sistemas linguísticos e à retextualização de complexos oracionais longos. Isso significa que essas dificuldades podem ser mapeadas e trabalhadas em estudos futuros.

Portanto, os resultados desta pesquisa poderão oferecer contribuições para a atividade tradutória, para a pedagogia da tradução e, conseqüentemente, para a formação do tradutor, tendo em vista ter sido essa uma pesquisa de natureza aplicada, desenvolvida em sala de aula e, portanto, com resultados validados empiricamente. Assim, eles contribuem para o preenchimento da principal lacuna mostrada pelos estudos citados – a escassez de pesquisas de intervenção pedagógica na perspectiva aqui adotada e a expansão do escopo dos resultados de Vieira (2013) –, e, dessa forma, oferecem também uma contribuição para a área da Linguística Aplicada.

Considerando os resultados deste estudo, sugiro que, na matriz curricular de cursos destinados a formação de tradutores, sejam incluídas disciplinas que provejam o tradutor com ferramentas para a análise de textos, tendo em vista a noção de gênero/registo, a relação texto-contexto e a construção dos três tipos de significados postulados pela LSF, conforme sugerem alguns estudos (KIM, 2010, 2009; VASCONCELLOS, 1997; entre outros). No entanto, enfatizo que não é suficiente apenas a inclusão dessa ou aquela disciplina; elas precisam ser voltadas para a atividade tradutória por meio do ensino explícito desses pressupostos para que possam ser entendidos como ferramentas destinadas à orientação das decisões na execução das diversas atividades relacionadas à construção/reconstrução de significados. Logo, os conteúdos deverão ser discutidos e aplicados em atividades pedagógicas de análise e de tradução de textos.

Faz-se necessário que essas atividades sejam elaboradas a partir de gêneros distintos que sejam passíveis de circulação no meio social dos tradutores em formação, de maneira a prepará-los para enfrentar as dificuldades e compreender as possibilidades que envolvem a tarefa tradutória, numa concepção de tradução como retextualização. A variação desses gêneros e de tópicos também é relevante não somente para que os tradutores possam desenvolver conhecimentos em termos de estrutura genérica, mas também ampliar o seu vocabulário, tendo em vista que essa é uma carência apontada por alguns participantes. Faz-se necessário também que as atividades proponham desafios diversos e trabalhem as três fases do processo tradutório como uma forma de sistematização da atividade tradutória e consolidação da aprendizagem, tornando a disciplina um estudo teórico-prático. Nessa perspectiva, as estratégias pedagógicas da abordagem sistêmico-funcionalista da Escola de Sydney (*'Reading to Learn'*) podem oferecer uma importante contribuição, uma vez que sejam feitas as adaptações necessárias. Assim, será possível oferecer aos tradutores em formação a oportunidade de aplicar os pressupostos teóricos estudados como ferramentas na tradução de textos escritos para que façam uso deles como parâmetros na execução e avaliação de suas tarefas tradutórias.

Os resultados deste estudo também ressaltam a importância e a necessidade do ensino explícito dos aspectos relativos à tessitura textual (estrutural e não estrutural) como um meio de capacitar os tradutores a manipular as estruturas do texto fonte no texto alvo de forma consciente.

Esses aspectos precisam ser discutidos a partir da noção de gênero/registo, das relações texto-contexto e processos sociosemióticos, para que os tradutores tenham a oportunidade de entender os papéis do texto fonte e do texto alvo nos contextos correspondentes e, a partir dessa compreensão, poder tomar decisões fundamentadas sobre o que pode ser mais apropriado para que o texto alvo possa cumprir o seu papel no contexto alvo de forma efetiva. Assim, o tradutor terá oportunidade de aguçar a percepção em relação às diferenças e similaridades entre os sistemas linguísticos e aos problemas tradutórios e tomar decisões conscientes, escolhendo estratégias adequadas para a retextualização.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que o tradutor dedique algum tempo à fase de orientação no processo tradutório como ponto de partida para a realização da tarefa. Assim, ele poderá planejar a reconstrução dos significados do texto fonte no novo sistema linguístico, ou seja, poderá traçar um caminho (como sugerem alguns participantes) com base nas relações contextuais que determinam as características da linguagem nos textos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Esse é um passo importante, mesmo que, no decorrer das outras fases, o tradutor precise, algumas vezes, retornar a uma fase anterior para solucionar algum problema que possa surgir durante o processo, como observa Alves (2005). No entanto, faz-se necessário incluir atividades que possam abarcar as três fases desse processo.

Outro ponto a ser observado é a conscientização do tradutor a respeito do seu papel como autor do texto traduzido, o que implica que ele terá a liberdade para fazer as suas escolhas, mas, ao mesmo tempo, faz-se necessário atentar para o fato de que a tradução é uma criação de significados guiada pelas escolhas feitas pelo autor do texto fonte (HALLIDAY, 1992). Então, ele precisa entender que tem responsabilidade social pelo seu trabalho, conforme observam Vasconcellos e Pagano (2005).

Considerando a observação de um dos participantes, vejo a necessidade de mais projetos de pesquisa voltados para a formação de tradutores na UECE, para que possam ser trabalhados aspectos diversos que envolvem a tradução de textos escritos, como: a dificuldade enfrentada pelos participantes na tradução de complexos oracionais longos em língua portuguesa. Este é um problema já indicado pelo grupo LETRA e investigado por Braga (2007) em relação aos aspectos lógicos da metafunção ideacional. Portanto, há outros aspectos a serem trabalhados em relação a esses complexos oracionais em intervenção pedagógica teórico-prática, na qual sejam buscadas formas de simplificá-los ou dividi-los para tornar o texto alvo mais claro, o que implica num aprofundamento do estudo dos aspectos da tessitura textual, partindo das relações entre as orações por meio dos recursos coesivos, para que o tradutor sintá-se motivado a fazer a manipulação das estruturas quando necessária, evitando, assim, desvios da variante padrão na língua alvo. Desse

modo, o tradutor poderá desenvolver conhecimentos e estratégias que lhe permitam realizar essa manipulação de forma consciente.

Tendo em vista que o estudo ora relatado não foi realizado nas condições como havia sido planejado por limitação de tempo devido aos problemas já mencionados anteriormente, sugiro também que ele seja replicado em condições o mais ideais possível para que se possa trabalhar todos os aspectos, cumprindo todas as etapas do planejamento para se observar se há uma implementação dos resultados. Entendo também ser importante trabalhar, como sugere Kim (2010, 2009), outros aspectos da dimensão metafuncional segundo a LSF, tendo em vista a importância da compreensão dos três tipos de significados para as atividades relacionadas à tarefa tradutória. Portanto, concluo que há muito em termos de pesquisas de intervenção pedagógica a serem desenvolvidas nesta subárea da pedagogia da tradução, pois, embora todos esses aspectos já tenham sido mencionados por outros estudos como sendo importantes para a atividade tradutória, essa possível contribuição precisa ser validada empiricamente.

Considerando o ensino/aprendizagem um processo – assim como o desenvolvimento da competência tradutória, que passa por diversas fases ao longo do contínuo novato-experto (ALVES; GONÇALVES, 2007; PACTE, 2003; entre outros) –, entendo que a intervenção pedagógica conduzida neste estudo foi um estágio bem-sucedido desse processo por ter viabilizado a consecução dos objetivos com o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e da metarreflexão dos participantes sobre os aspectos abordados. Portanto, a partir da aplicação dos conhecimentos desenvolvidos, eles poderão fazer escolhas mais bem fundamentadas e consistentes nas atividades que precisam desempenhar como leitores, produtores e tradutores. O sucesso parece se dever ao fato de termos trabalhado no mínimo razoavelmente com a análise de textos sobre os aspectos da tessitura textual, para que os participantes pudessem entender os conceitos e reconhecer as funções dos recursos estudados. No entanto, por conta dos problemas enfrentados ao longo do semestre (comentados na Seção 3), o tempo não foi suficiente para praticar mais as atividades de tradução, um fato que levou a não consolidação plena dos conteúdos como havia sido pensado.

Por outro lado, o projeto de intervenção pedagógica foi pensado para ser aplicado no cotidiano dos aprendizes, ou seja, em sala de aula regular, exposta às ocorrências que possam estar presentes no meio social; não em um grupo especial ou em uma situação especial. Mesmo assim, o estudo mostrou resultados positivos e considero a sua validade também dessa perspectiva, dada a aplicação em sala de aula regular e não experimental e a possibilidade de ser replicado em qualquer ambiente escolar, tomando-se medidas em relação ao tempo para que se possa aplicar as atividades de forma plena e alcançar ainda melhores resultados.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fábio. Um modelo didático do processo tradutório: a integração de estratégias de tradução. 4. ed. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (Orgs.). **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 113-128.
- _____.; GONÇALVES, José. Luiz V. R. Modelling translator's competence: relevance and expertise under scrutiny. In: GAMBIER, Y.; SCHELENSIGER, M.; STOLZE, R. (Eds.). **Translation studies: doubts and directions**. Amsterdam: John Benjamins, 2007, p. 41-55.
- _____. Ritmo cognitivo, meta-reflexão e experiência: parâmetros de análise processual no desempenho de tradutores novatos e experientes. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio. (Orgs.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 109-152.
- BAKER, Mona. Corpus Linguistics and Translation Studies: implications and applications. In: BAKER, Mona; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (Orgs.). **Text and technology: In honour of John Sinclair**. Philadelphia, Amsterdam: John Benjamins, 1993, p. 233-250.
- _____. **In other words: a course book on translation**. London and New York: Routledge, 1992.
- BARBARA, Leila; GOUVEIA, Carlos A. M. It is not there, but [it] is cohesive: the case of pronominal ellipsis of subject in Portuguese. **Direct Papers** n. 46, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brazil, and AELSU, University of Liverpool, United Kingdom, 2001.
- BERRY, Margaret. Thematic options and success in writing. In: GHADESSY, Mohsen. **Thematic Development in English Texts**. London/New York: Pinter, 1995. p. 55-85.
- BRAGA, Camila N. de Oliveira. **Indagando o perfil de tradutores em formação: um estudo de caso**. 2007. 143 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.
- _____.; MARTINS, Natália Teles; PAGANO, Adriana S. An SFL approach to translation: thematic organization in translations produced by translation students. Proceedings 33rd International Systemic Functional Congress, 2006, São Paulo. **Anais eletrônicos do 33º congresso internacional de Linguística Sistêmico-Funcional**. Disponível em <http://www4.pucsp.br/isfc/proceedings/list_of_all_articles.htm> p. 1103-1114. Acesso em: 23 jan. 2018.
- BUTT, David; FAHEY, Rhondda; FEEZ, Susan; SPINKS, Sue, YALLOP, Colin. **Using Functional Grammar: An explorer's guide**. 2nd ed. Sydney: Macquarie University, 2000.
- CATFORD, John. **A linguistic theory of translation: an essay in applied linguistics**. London: Oxford University, 1965.
- CHESTERMAN, Andrew. **Memes of translation: the spread of ideas in translation theory**. Amsterdam: John Benjamins, 1997.
- CHRISTIE, Frances. Developing and implementing genre-based pedagogy: a systemic functional linguistic perspective. **Caminhos em Linguística Aplicada** v. 4. n.1, p. 1-21, 2011. Disponível em: <www.unitau.br/caminhosla>. Acesso em: 26 mar. 17.
- _____. Systemic Functional Linguistics and a theory of language in education. **Ilha do Desterro**, n. 46, p. 13-40, 2004.

- DE SOUZA, Vilmar Ferreira. **Power relations in padre Cícero's epistolary political discourse: an investigation in the light of Systemic-Functional Grammar and Critical Discourse Analysis.** 2011. 339 p. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.
- DROGA, Louise; HUMPRHEY, Sally. **Getting started with functional grammar.** Australia: Target Texts, 2002.
- EGGINS, Suzanne. **An introduction to Systemic Functional Linguistics.** London: PINTER, 1994.
- ERICSSON, Anders K. Expertise in interpreting: an expert-performance perspective. **Interpreting**, v. 5, n. 2, p. 187-220, 2000.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power.** London: Longman, 1989.
- FIGUEIREDO, Giacomo Patrocínio. **Introdução ao perfil metafuncional do português brasileiro: contribuições para os estudos multilíngues.** 2011. 381 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.
- _____.; PAGANO A. Uma abordagem linguística do texto literário traduzido: aspectos da construção do romance *They shoot horses, don't they?* e sua tradução para o português, sob a perspectiva da organização temática. João Pessoa: **Graphos**, v.11, p. 85-103, 2009.
- FRIES, Peter H. A personal view of theme. In: GHADESSY, Mohsen. **Thematic development in english texts.** London: Pinter, 1995. p. 1-20.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GONÇALVES, José Luiz V. Real. O desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (Orgs.). **Competência em tradução: cognição e discurso.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 59-90.
- GOUVEIA, Carlos A.; BARBARA, Leila. Marked or unmarked, that is not the question, the question is: where is the theme?. **Ilha do Desterro (UFSC)**, v. 46, p. 155-178, 2004.
- HALLIDAY, Michael A. Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian. **Halliday's introduction to functional grammar.** 4th ed. Ney York: Routledge, 2014.
- _____.; _____. **An introduction to functional grammar.** 3rd ed. London: Arnold, 2004.
- _____. Representing the child as a semiotic being (one who means). In: WEBSTER, Jonathan J. (Ed.). **The language of early childhood: collected works of M. A. K. Halliday.** London and New York: Continuum. v. 4, 2004. p. 6-27.
- _____. Towards a theory of good translation. In: **Exploring translation and multilingual text production: beyond content.** In: STEINER, Erich; YALLOP, Colin (Eds.). New York: Mouton de Gruyer, 2001, p. 13-18.
- _____. Language theory and translation practice. **Rivista internazionale di tecnica della traduzione**, n. 0 (Pilot issue). Università di Trista, p. 15-25, 1992.
- _____. Part A. **Language, context, and text: aspects of language in a social semiotic perspective.** In: HALLIDAY, Michael K.; HASAN, Ruqaiya. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1989, p. 1-49.
- _____. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning.** London: Edward Arnold (Publisher) Ltd., 1978.

HASAN, Ruqaiya. Parte B. **Language, context, and text: aspects of language in a social semiotic perspective.** In: HALLIDAY, Michael A. K.; HASAN, Ruqaiya. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1989, p. 52-118.

HATIN, Basil; MASON, Ian. **The translator as communicator.** London: Routledge, 1997.

_____.; _____. **Discourse and the translator.** London: Longman, 1990.

HOUSE, Juliane. **Translation quality assessment: past and present.** London: Routledge, 2015.

_____. Translation quality assessment: linguistic description versus social evaluation. **Meta: Translators' Journal**, v. 46, n. 2, p. 243-257, 2001.

HOUSE, Juliane. **Translation quality assessment: a model revisited.** 1997. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

HURTADO ALBIR, Amparo; ALVES, Fábio. Translation as a cognitive activity. In: MUNDAY, Jeremy. **The routledge companion to translation studies.** Taylor & Francis e-Library, 2009. p. 54-73.

_____. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (Orgs.). **Competência em tradução: cognição e discurso.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-57.

JAKOBSEN, Arnt Lykke. Translation drafting by professional translator and by translation students. In: HANSEN, Gyde (Ed.). **Empirical translation studies: process and product.** Copenhagen: Samfundslitteratur, 2002, p. 191-204.

JEZDZIKOWSKI, Jaroslaw Jacek. Jorge Amado na Polônia: a manipulação ideológica da literatura traduzida no sistema sociopolítico da República Popular da Polônia. **Estudos linguísticos e literários.** n. 40, p. 113-149, jul/dez, 2009.

KIM, Mira. Translation error analysis: a Systemic Functional Grammar approach. In: COFFIN, Caroline; LILLIS, Theresa.; KIERAN, O. Hallaran (Eds.). **Applied Linguistics methods: a reader.** London: Routledge, 2010, p. 84-94.

_____. Meaning-oriented assessment of translations: SFL and its application to formative assessment. In: ANGELELLI, Cláudia V.; JACOBSON, Holly E. (Orgs.). **Testing and assessment in translation and interpreting studies: a call for dialogue between research and practice.** Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009, p. 123 - 158.

LEFEVERE, A. **Translation, rewriting and the manipulation of literary fame.** Londres: Routledge, 1992.

MAGALHÃES, Célia. Estratégias de análise macrotextual: gênero, texto e contexto. 4. ed. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (Orgs.). **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação.** São Paulo: Contexto, 2015. p. 71-86.

_____, Célia; ALVES, Fábio. Investigando o papel do monitoramento cognitivo-discursivo e da meta-reflexão na formação de tradutores. **Cadernos de tradução**, Florianópolis, n. 17, p. 71-127, 2006.

MARTIN, James R. **English text: system and structure.** Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1992.

MARTIN, James R; ROSE, David. Interacting with text: the role of dialogue in learning to read and write. **Foreign Studies Journal**, Beijing, v. 4, n. 5, p. 66-80, 2007.

_____.; _____. Designing literacy pedagogy: scaffolding democracy in the classroom. In: HASAN, R; MATTHIESSEN, Christian; WEBSTER, Jonathan J. (Orgs.). **Continuing discourse language: a functional perspective**. London: Equinox Publishing Ltd. 2005. p. 251-280.

MATTHIESSEN, Christian. Ideas & new directions. In: HALLIDAY, Michael; WEBSTER, Jonathan J. **Continuum companion to systemic functional linguistics**. London: Continuum, 2009. p. 12-58.

_____. The environments of translation. In: STEINER, Erich; YALLOP, Colin (Eds.). **Exploring translation and multilingual text production, beyond content**. New York: Mouton de Gruyter, 2001. p. 41-124.

_____. **Lexicogrammatical cartography: English systems**. Tokyo: International Language Science Publishers, 1995.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MEURER, José Luiz. Ampliando a noção de contexto na Linguística Sistêmico-Funcional e na Análise Crítica do Discurso. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n. especial, p. 133-157, 2004.

MERRIAM-WEBSTER Dictionary. Disponível em:
<<https://www.merriam-webster.com/dictionary/>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA**. v. 2, n. 24, p. 341-383, 2008.

MOUNIN, Georges. **Le problèmes théoriques de la traduction**. Paris, Galimard, 1963.

MUNDAY, Jeremy. **Introducing translation studies: theories and applications**. 2nd ed. London: Routledge, 2008.

_____. The translation of Spanish American Literature: an inevitable cultural distortion? **Livivs**, n. 8, p. 155-164, 1996.

NIDA, Eugene A. A. Science of translation. In: CHESTERMAN, Andrew (Org.). **Readings in translation theory**. Finland: Oy Finn Lectura Ab, 1989. p. 80-98.

OLIONI, R. C. **Tema e N-Rema: a construção do fluxo de informação em textos narrativos sob uma perspectiva sistêmico-funcional**. P. 196. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Área de Linguística Aplicada – da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

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

PAGANO, Adriana. Crenças sobre a tradução e o tradutor: revisão e perspectivas para novos planos de ação. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (Orgs.). **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 9-28.

_____. **Modelagem sistêmico-funcional da tradução e da produção textual multilíngue.** 2012. 233 p. Tese (Concurso Público de Provas e Títulos para preenchimento de vaga para a classe de Professor Titular na área de Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

_____. Organização temática e tradução. In: PAGANO, Adriana; MAGALHAES, Célia; ALVES, Fábio (Orgs.). **Competência em tradução: cognição e discurso.** Belo horizonte, UFMG, 2005. p. 247- 299.

PRAXEDES FILHO, Pedro Henrique Lima. Sobre a abrangência da linguística sistêmico-funcional. In: ARAÚJO, Júlio. C.; BIASI, Bernardete. R.; DIEB, M. (Eds.). **Seminários linguísticos: discurso, análise linguística, ensino e pesquisa.** Mossoró: Editora da UERN, 2010. p. 305-325.

_____. A Gramática Sistêmico-Funcional e a pedagogia de línguas. In: Anais da VI Semana de Estudos Linguísticos e Literários de Pau dos Ferros-SELLP. 2008. Pau dos Ferros, RN. **Anais da VI Semana de Estudos Linguísticos e Literários de Pau dos Ferros-SELLP.** Pau dos Ferros, 2008. p. 1362-1373. CD-ROM.

_____. **A corpora-based study of the development of EFL Brazilian learners' interlanguage from simplification to complexification in the light of Systemic-Functional Grammar.** 2007. 434 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada/Inglês) Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

REISS, Katharina. Type, kind and individuality of text: decision making in translation. Tradução: Susan Kitron. In: VENUTI, Lawrence. **The translation studies reader.** Canada: Routledge, 2000. p. 160-171.

_____.; VERMEER, Hans. J. **Fundamentos para una Teoría Funcional de la Traducción.** Trad. Sandra Reina e Celia de León. Madrid: Akal, 1996.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica.** v. 16, n. 1, p. 109-116, 2013.

ROSE, David. Learning in linguistic contexts: integrating SFL theory with literacy teaching. In: Proceedings of the 36th International Systemic Functional Congress, Beijing, 2009. Disponível em: <<https://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/01/Learning-in-Linguistic-Contexts.pdf>>. p. 1-16. Acesso em: 28 dez. 2017.

_____. Reading genre: a new wave of analysis. In: **Linguistics and the human sciences**, p. 185-204, 2006. Disponível em: <http://readingtolearn.com.au/images/pdf/Reading_Genre.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2011.

ROSE, David; MARTIN, James R. **Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School.** Sheffield, United Kingdom: Equinox Publishing, 2012.

RUDIO, Franz V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

THE BBI Combinatory Dictionary of English. Disponível em: <<http://www.speakrus.ru/dict/TheBBICombinatorDictionaryofEnglish.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

THOMPSON, Geoff. Unfolding Theme: the development of clausal and textual perspectives on Theme. In: HASAN, Ruqaiya; MATTHIESSEN, Christian M. I. M.; WEBSTER, Jonathan (Eds.). **Continuing discourse on language: a functional perspective**, v. 2, London: Equinox, 2007, p. 671-696.

TOURY, Gideon. **Descriptive Translation Studies and beyond**. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 1995.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa de. Dimensões da interdisciplinaridade na formação de tradutores: competência tradutória, enfoque por tarefas, tipologia textual baseada em contexto. In: **SIC-Seminário interdisciplinar das Ciências da Linguagem**, 1., 2012, Universidade Regional do Cariri – Crato-Ce. 1 CD-ROM.

_____. The fuzzy place of Linguistics in Translation Studies. In: DINIZ, Thais Flores Nogueira; VILELA, Lúcia Helena de Azevedo (Eds.). **Itinerários**, Belo Horizonte MG: Faculdade de Letras da UFMG, p. 353-374, 2009.

_____. Can the translator play with the system, too?: a study of thematic structure in some Portuguese translations. **Cadernos de tradução**, v.1, n.2, p. 149-187, 1997.

_____.; PAGANO, Adriana. Explorando interfaces: Estudos da Tradução, Linguística Sistêmico-Funcional e Linguística de Corpus. In: ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia, PAGANO, Adriana (Orgs.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2005, p. 177-208.

VERMEER, Hans J. Skopos and commission in translational action. Tradução: Andrew Chesterman. In: VENUTI, Lawrence. **The translation studies reader**. Canada: Routledge, 2000, p. 221-232.

VIEIRA, Teresinha Penaforte; PRAXEDES FILHO, Pedro Henrique Lima. Reflexões sobre a atividade tradutória: uma intervenção pedagógica via LSF. In: Anais da Semana Universitária da UECE, 22., 2017, Fortaleza - Ce. **Anais eletrônicos XXII Semana Universitária da UECE**. Disponível em: <<http://semanauniversitaria.uece.br/anais/paginas/trabalhos.jsf>>. Encontro de pesquisadores. Acesso em: 25 jan. 2018.

_____.; _____. Subcompetência bilíngue e metarreflexão: uma intervenção pedagógica com tradutores em formação sobre aspectos da tessitura textual via Linguística Sistêmico-Funcional. **Revista Veredas**. PPG-linguística/UFJF - Juiz de Fora – MG, v. 19, n. 2, p. 71-93, 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2015/04/SUM%C3%81RIO-19-021.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

VIEIRA, Teresinha Penaforte. **O desenvolvimento da metarreflexão de tradutores em formação sobre aspectos da tessitura textual**: um estudo de intervenção pedagógica com subsídios da LSF e dos estudos da tradução. 2013. 181p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2013.

VINAY, Jean Paul; DARBELNET, Jean. Translation Procedures. In: CHESTERMAN, Andrew. **Readings in translation theory**, Helsinki: Oy Finn Lectura, 1989, 61-69.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de Sondagem



CENTRO DE HUMANIDADES – UECE
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
Doutoranda: Teresinha Penaforte Vieira
Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho

O presente questionário tem como objetivo coletar informações sobre os possíveis participantes de uma pesquisa de intervenção pedagógica, visando verificar a eficácia de um procedimento didático-pedagógico destinado a desenvolver a metarreflexão de tradutores em formação relativa à tessitura textual. Na discussão dos resultados, o anonimato dos participantes será mantido. Então, eu, Teresinha Penaforte Vieira, a pesquisadora, peço-lhes a gentileza de responderem as seguintes perguntas:

A. DADOS PESSOAIS

Nome: _____ **Nacionalidade** _____
Sexo: Feminino Masculino **Idade:** 16-25; 26-35; 36-45; 46-55; 56+

B. ESCOLARIDADE

Segundo grau completo;
 Superior incompleto, área: _____ Superior completo, área: _____;
 Especialização, área: _____ Mestrado, área: _____;
 Doutorado, área: _____ Outro, qual? _____

C. FORMAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA (LI)

1. Há quantos anos estuda inglês? 1-3; 4-6; 7-10; 10-15; 15+
2. Onde estudou inglês? Curso livre (Fisk, Ibeu etc.); Universidade; Aulas particulares Outros, quais? _____
3. Se você estudou em curso livre, você concluiu um curso: básico; intermediário; avançado
4. Avalie o seu nível de inglês: básico; intermediário avançado
5. Avalie suas habilidades em LI, marcando uma das opções sugeridas na coluna à esquerda para cada uma das habilidades descritas abaixo.

	Leitura	Escrita	Oralidade	Compreensão auditiva	Tradução
Fraca					
Regular					
Boa					
Excelente					

6. Você tem contato com a LI no seu dia-a-dia? sim não. Se sua resposta for sim, o seu contato realiza-se por meio de: textos (livros, revistas e outros impressos); textos e páginas na internet; músicas; filmes; contatos com nativos; outros, especifique _____.
7. Você lê algum material bibliográfico em inglês na sua área de atuação? sim não;
8. Na leitura de um texto em inglês, você utiliza dicionários *on line* ou impresso? sim não. Se sua resposta foi sim, indique a frequência: sempre; às vezes raramente, outras _____.
9. Você escreve em inglês? sim não. Se sua resposta for sim, com que frequência? _____
Que tipo de texto? _____

- 10 Você está matriculado no Curso de Letras-Inglês: Licenciatura Bacharelado em Tradução, cursando em 2016.1 o semestre _____.
- 11 O estudo da LI faz parte de suas disciplinas de estudo neste semestre? sim não.
Se sua resposta for sim, quais? _____
- 12 Já realizou algum trabalho de tradução? sim não. Se sua resposta for sim, responda as perguntas 12, 13, 14, 15 e 16.
- 13 Que tipo de texto você costuma traduzir? acadêmico; literário; comercial; outros. Especifique _____
- 14 Em quais dessas fases do processo de tradução você encontra mais dificuldades?
 leitura e interpretação do texto de partida (fonte)
 produção do novo texto (alvo)
 revisão do novo texto (alvo)
- 15 Para resolver as dificuldades encontradas em suas tarefas tradutórias, você recorre a(aos):
 conhecimentos prévios dicionários textos paralelos outros tradutores ou colegas
 Google Tradutor outras ferramentas e bancos de dados. Especifique:

Outros meios. Especifique _____
- 16 Você realiza traduções:
 do inglês para o português
 do português para o inglês
 de outras línguas para o português , especifique _____
 do português para outras línguas , especifique _____

17 Para você, traduzir significa: _____

18 Você costuma ler obras traduzidas? sim não. Se sua resposta for sim, você consegue identificar quando um texto é uma tradução ou um texto fonte?
 sim não.
 Você compara a tradução com o texto fonte, buscando avaliar a qualidade da tradução?
 sempre às vezes; nunca

D. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

19 Além de estudar, você exerce uma profissão sim não. Se sua resposta for sim, informe qual _____ e responda a pergunta a seguir.
 20 Você utiliza a LI na sua área de atuação? sim não. Se sua resposta for sim, com que frequência? _____

E. OUTRAS INFORMAÇÕES

21 Você já cursou alguma disciplina ou leu algum texto sobre Linguística Sistêmico-Funcional? sim não. Se sua resposta for positiva, especifique a experiência com a LSF e cite algum tópico que chamou sua atenção. _____

APÊNDICE B – Pré/Pós-teste



CENTRO DE HUMANIDADES – UECE
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
Doutoranda: Teresinha Penaforte Vieira
Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Praxedes Filho
Participante N°

Pré/Pós-teste

O objetivo desta avaliação é obter informações dos participantes desta intervenção pedagógica sobre o seu conhecimento em relação aos conteúdos ministrados na disciplina “Tópicos em Tradução de Textos Escritos”, os quais também fazem parte do objeto de estudo do projeto de pesquisa da pesquisadora acima identificada.

Obs: Todos os textos utilizados nas questões a seguir foram extraídos dos panfletos e folhetos distribuídos no período da Copa do Mundo de 2014 nas cidades brasileiras que sediaram o evento. Trata-se de um material elaborado tendo em vista o consumidor turista/visitante, o qual foi produzido por diversas instituições da Administração Pública Federal, Estadual, Municipal e outras, conforme informações em nota de rodapé. Talvez essas informações sejam relevantes para a compreensão dos textos e as respostas de algumas questões.

Você poderá fazer uso de dicionários impressos ou *on line* e outros materiais de pesquisa na realização desta atividade. As questões 1, 2, 3, 4 e 5 (Parte A) foram formuladas com base nos conteúdos ministrados durante a disciplina “Tópicos em Tradução de Textos Escritos”, e as questões 6, 7, 8, 9 e 10 (Parte B) são questões de análise e de tradução de textos, tendo em vista a aplicação desses pressupostos relativos à tessitura textual.

Nota:

Fonte 1: Guia do Consumidor Turista (trilíngue), uma realização do Ministério da Justiça com o apoio da EMBRATUR.

Fonte 2: *Folders* ‘Justiça para o Consumidor Turista Agora’ e a sua tradução ‘*Justice now for the tourist consumer*’, uma realização do DECON-CE com o apoio de outras instituições como: UFC, Governo do Estado do Ceará, FPOC, Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, OAB, Defensoria Pública Geral do Estado do Ceará, Associação Brasileira da Indústria de Hotéis do Ceará e Promotoria de Justiça de Defesa da Saúde Pública. Tradução: *The Drake Language Solution*.

Fonte 3: Guia Turístico de Bolso (em português), uma realização da Prefeitura de Fortaleza, através da Secretaria Municipal de Turismo de Fortaleza.

Fonte 4: Panfleto sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (*Lei* n° 8.069/90) e sua tradução, uma realização do Ministério Público do Trabalho, dos Departamentos da Polícia Federal e da Polícia Rodoviária Federal, e do Fórum Paulista de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil.

Fonte 5: Panfleto sobre o combate ao trabalho infantil, uma realização do Ministério Público do Trabalho e outras instituições de proteção aos direitos da criança e do adolescente (APDM-CE, PETECA e outras).

PARTE A

linha	Texto 1
1	Caro visitante,
2	Seja muito bem-vindo ao Brasil!
3	Esperamos que sua visita seja agradável. Mas se durante a sua visita, você passar por algum
4	problema relacionado a consumo, saiba que, no Brasil, existem diversos órgãos de proteção ao
5	consumidor [...].
linha	FALSE OR ABUSIVE ADVERTISING (Texto 2)
1	False advertising is one which, as a result of the way it was made, is able to mislead the consumer,
2	that is, one that leads the consumer to hire a service or buy a product that, in reality, does not
3	correspond to the one that was advertised. The advertising will be equally misleading when it
4	omits information that is essential to the provision of the service or the purchase of the product.
linha	HOSPEDAGEM (Texto 3)
1	No momento em que você efetuou uma reserva, compareceu ao hotel no dia marcado e está
2	hospedado, existe uma relação de consumo. O hotel, pousada ou estabelecimento do gênero é
3	responsável pelos danos materiais ou morais sofridos em suas dependências [...]. As tarifas, taxas e
4	preços do hotel devem estar sinalizados em locais visíveis. Preços de diárias, produtos
5	comercializados e serviços oferecidos pelo hotel ou pousada devem sempre ser previamente
6	informados e à disposição do consumidor [...].

Fontes: 1 e 2 (ver nota)

1- Transcreva, no quadro de respostas abaixo, os elementos do sistema de coesão encontrados nos textos (1, 2 e 3) e classifique-os conforme a sua função no texto.

Quadro de resposta da Questão 1			
linha	Coesão gramatical/tipo (conjunção, referência, elipse ou elípe/substituição)	linha	Coesão lexical/tipo (repetição, sinonímia, hiponímia, meronímia ou colocação)

Questão 2: Nos textos 1 e 2, circule os Temas interpessoais, sublinhe os Temas tópicos explícitos e indique com o símbolo Ø os espaços correspondentes aos Temas tópicos elípticos.

Questão 3: Dos textos acima (1, 2 e 3), transcreva, no quadro abaixo, o que se pede, indicando entre parênteses os números dos textos e/ou as linhas.

Macrotemas:
Hipertemas:
Temas textuais:
Temas marcados na hierarquia da oração:
Temas marcados na hierarquia do complexo oracional:

4 – Analise a progressão temática (PT) do texto a seguir, fale sobre o (s) tipo (s) de PT encontrado(s) e a formação dos elos coesivos que contribuem para o desenvolvimento do texto.

linha	ACCOMODATION (Texto 4)
1	When you book a room, there is a consumption relation. The hotel, hostel or lodge is responsible
2	for material or moral losses suffered in their premises, whether due to bad administration or lack
3	of maintenance on the site. Hotel rates, fees and prices should be displayed in a visible place.
4	Prices of stay, products marketed and services offered by the hotel or hostel must always be listed
5	and available to consumers, in particular those offered and marketed in the rooms and minibar.

Fonte: 1 (ver nota)

Resposta: _____

5 - Analise a progressão temática (PT) do texto a seguir, fale sobre o(s) tipo(s) de PT encontrado(s) e a formação dos elos coesivos que contribuem para o desenvolvimento do texto.

linha	SERVIÇOS DE TELEFONIA FIXA E MÓVEL (Texto 5)
1	Os serviços de telefonia fixa e móvel deverão ser prestados, por parte das operadoras, de forma
2	a atender as condições de regularidade, isto é, devem ser eficientes e contínuos, permitindo aos
3	seus consumidores a realização de chamadas com qualidade e de forma ininterrupta, capazes de
4	atender às expectativas do mercado consumidor.

Fonte: 2 (ver nota)

Resposta: _____

PARTE B

6 - Analise ambos os textos a seguir, que estão em relação de tradução, compare-os e teça comentários sobre as escolhas na construção (texto em português) e na reconstrução (texto em inglês) dos significados. Em sua análise, considere também os títulos e subtítulos. Fundamente as suas asserções.

linha	TODOS JUNTOS CONTRA O TRABALHO INFANTIL (Texto 6)
1	A criança deve ser protegida contra toda forma de abandono, crueldade e exploração. Não será
2	objeto de nenhum tipo de tráfico.
3	Não se deverá permitir que a criança trabalhe antes de uma idade mínima adequada; em caso
4	algum será permitido que a criança dedique-se, ou a ela se imponha, qualquer ocupação ou
5	emprego que possa prejudicar sua saúde ou sua educação, ou impedir seu desenvolvimento
6	físico, mental ou moral. (Parágrafo 9º da Declaração Universal dos Direitos da Criança).
7	Jogue limpo com as crianças e adolescentes. De um cartão vermelho ao trabalho infantil.
8	DENUNCIE!
9	Disque 100 ou procure o Conselho Tutelar. [...]
linha	ALL TOGETHER AGAINST CHILD LABOUR (tradução do Texto 6)
1	The child shall be protected against all forms of neglect, cruelty and exploitation. He shall not
2	be subject of traffic, in any form.
3	The child shall not be admitted to employment before an appropriate minimum age; he shall in
4	no case be caused or permitted to engage in any occupaztion or employment which would
5	prejudice his health or education, or interfere with his physical, mental or moral development.
6	(Paragraph 9 of the Universal Declaration of the Rights of the Child).
7	Play fair with children and adolescents. Give a red card to child labor.
8	REPORT!
9	Dial 100 or seek the Guardian Council. [...]

Fonte: 5 (ver nota)

Comentários sobre os textos fonte e alvo:

7 - Analise ambos os textos a seguir, que estão em relação de tradução, compare-os e teça comentários sobre as escolhas na construção (texto em português) e na reconstrução (texto em inglês) dos significados. Em sua análise, considere também os títulos e subtítulos. Fundamente as suas asserções.

linha	TRANSPORTE (Texto 7)
1	Ao adquirir uma passagem aérea ou terrestre, você estabelece uma relação de consumo.
2	Então, guarde sempre seus bilhetes de viagem, pois eles podem servir de prova num eventual
3	conflito de consumo. Na compra de uma passagem, você não é obrigado a adquirir seguros de
4	viagem ou assentos mais caros, uma vez que esses serviços são opcionais e adicionais.

linha	TRANSPORT (Tradução do Texto 7)
1	When you purchase an airline or land ticket, you establish a consumption relationship. Always
2	keep your travel tickets. They can serve as proof in case of any conflict of consumption. When
3	buying a ticket, you are not obliged to purchase travel insurance or more expensive seats.
4	These services are optional and additional.

Fonte: 1 (ver nota)

Comentários sobre os textos fonte e alvo:

8 – Analise ambos os textos a seguir, que estão em relação de tradução, compare-os e faça comentários sobre as escolhas na construção (texto em português) e na reconstrução (texto em inglês) dos significados. Em sua análise, considere também os títulos e subtítulos. Fundamente as suas asserções.

linha	TRANSPORTE AÉREO (Texto 8)
1	• Deve-se ficar atento ao limite de peso de BAGAGEM, a empresa, no caso de excesso,
2	pode cobrar o valor correspondente.
3	• Quando da retirada da bagagem no desembarque, se não encontrá-la, procure o balcão da
4	companhia aérea e informe o ocorrido, onde deverá preencher o formulário apropriado,
5	podendo, inclusive, ser indenizado nos casos em que a bagagem não for encontrada. Tal
6	fato poderá gerar indenização por danos morais e/ou materiais.
linha	AIR TRANSPORT (tradução do Texto 8)
1	• You must pay attention to the established weight limit for BAGGAGE, and in case of
2	excess the airline can charge the corresponding rate.
3	• If you can't find your baggage at the baggage claim area, look for the airline counter and
4	inform what happened. There you will have to fill out the appropriate form, and you can
5	even receive compensation if your baggage is not found. Such fact can lead to
6	compensation for moral and/or material loss.

Fonte: 2 (ver nota).

Comentários sobre os textos fonte e alvo:

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista inicial



CENTRO DE HUMANIDADES – UECE
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
Doutoranda: Teresinha Penaforte Vieira
Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho

Esta entrevista visa coletar informações complementares ou que possam ter sido omitidas pela dificuldade de alguns participantes na formulação das respostas escritas durante a atividade 1 (Pré-teste). Busca-se identificar o grau de entrosamento, dificuldades, expectativas e outros aspectos relacionados às necessidades dos participantes. Então, os comentários (gravados em áudio, mantendo-se o anonimato dos participantes pela adoção de pseudônimos) que venham acrescentar alguma informação relevante para a pesquisa serão utilizados na avaliação qualitativa.

1. Qual é a sua opinião sobre as atividades propostas no Pré-teste?
2. Fale da sua relação com essas atividades, identificando os conteúdos que você consegue dominar e os que você encontra dificuldades.
3. Você gostaria de acrescentar algum outro comentário ou sugestão sobre as atividades propostas ou algum outro aspecto relacionado ao conteúdo proposto para este estudo?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista final



CENTRO DE HUMANIDADES – UECE
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
Doutoranda: Teresinha Penaforte Vieira
Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho

Esta entrevista visa coletar informações complementares sobre o envolvimento dos alunos/participantes com as atividades pedagógicas propostas durante a disciplina ‘Tópicos em tradução de textos escritos’. Busca-se identificar o grau de entrosamento, as dificuldades e outros aspectos relacionados às suas necessidades. As respostas que venham acrescentar alguma informação relevante para a pesquisa serão utilizadas na avaliação qualitativa do estudo. Os comentários serão gravados em áudio e o anonimato dos participantes será mantido pela adoção de pseudônimos.

- 1) Qual é a sua opinião sobre o estudo desenvolvido durante esta disciplina, ou seja, o seu grau de envolvimento com a disciplina e as dificuldades que você teve com o conteúdo apresentado e as atividades propostas?
- 2) Você acha que o conhecimento dos aspectos textuais estudados nesta disciplina: conhecimentos extralinguísticos (relação texto-contexto, noções de gênero/registo) e linguísticos (sistema de coesão não estrutural e estrutural: sistema de tema) são úteis para as suas atividades como leitor, produtor de texto e/ou tradutor?
- 3) Que habilidades exigidas na atividade tradutória poderão ser influenciadas por este estudo (leitura, produção textual (escrita tradutória), revisão textual, outras)?
- 4) Poderia explicar como ou por que esses conhecimentos podem ajudar na atividade tradutória? Em que fases do processo tradutório eles poderão influir?
- 5) Considerando os problemas enfrentados durante a intervenção pedagógica desta disciplina (greve, reforma e ocorrências de assaltos que subtraíram parte do tempo), avalie:
 - a) O estudo desenvolvido durante a disciplina (atribuir nota).
 - b) O seu aprendizado/aproveitamento (desenvolvimento de habilidades ao lidar com os textos), tendo em vista os conteúdos discutidos e as aplicações práticas (atribuir nota).
- 6) Gostaria de acrescentar um comentário livre ou alguma sugestão para estudos posteriores?

APÊNDICE E – Questionário de Avaliação da A1

As perguntas abaixo têm o objetivo de avaliar a atividade que você acabou de realizar (análise dos traços do contexto de situação).		P1	P2	P3	P4
Pergunta 1	Indique o nível de dificuldade da atividade proposta.				
	a) muito fácil;				
	b) fácil;				
	c) médio	x	x	x	x
	d) difícil				
	e) muito difícil				
Pergunta 2	Você conseguiu completar as informações solicitadas?	P1	P2	P3	P4
	a) totalmente;				
	b) grande maioria das informações de cada texto;	x	x	x	x
	c) apenas algumas informações de cada texto;				
	d) foram completadas em sua totalidade as informações referentes ao(s) texto(s) _____ e parcialmente as referentes ao(s) texto(s) _____ ;				
	e) nenhuma das informações solicitadas.				
Pergunta 3	Se nesta atividade você se deparou com alguma dificuldade, indique um(s) dos aspectos a seguir ou acrescente um comentário.	P1	P2	P3	P4
	a. dificuldade na compreensão dos enunciados;				
	b. dificuldade na leitura e compreensão do(s) texto(s) e/ou de alguns dos conceitos;		x		
	c. dificuldade para conciliar o tempo disponível com a tarefa a ser realizada (atividade muito longa);				x
	d. dificuldade na identificação/visualização de informação(es) no(s) texto(s);			x	
	e. outros aspectos. Qual(ais): dificuldade na formulação das respostas (P1)	x			
Pergunta 4	Tendo em vista o seu aprendizado em relação aos conteúdos trabalhados e a aplicação desse conhecimento ao lidar com os textos, indique uma das alternativas abaixo que represente a sua opinião e acrescente comentários se achar necessário.	P1	P2	P3	P4
	a) Já tinha conhecimento desse conteúdo e já fazia uso desses conceitos ao lidar com os textos (fonte e/ou alvo);				
	b) Já tinha conhecimento desse conteúdo, mas não fazia uso desses conceitos ao lidar com os textos (fonte e/ou alvo);				x
	c) Já tinha alguma noção sobre esse conteúdo, mas houve um aprimoramento ou uma ampliação desse conhecimento, especificamente quanto a(ao) <i>identificação do processo sociosemiótico</i> , o que me permitiu fazer uso desses pressupostos teóricos nesta atividade ao lidar com os textos (fonte e/ou alvo);			x	
	d) Não tinha noção alguma desse conteúdo e também não consegui compreender nada;				
	e) Não tinha noção alguma desse conteúdo, mas consegui compreender parte dos pressupostos teóricos abordados e aplicá-los nesta atividade ao lidar com os textos (fonte e/ou alvo);		x		
	f) Não tinha noção alguma desse conteúdo, mas consegui compreender a maioria dos pressupostos teóricos abordados e aplicá-los nesta atividade ao lidar com os textos (fonte e/ou alvo);	x			
	g) Não tinha noção alguma desse conteúdo, mas consegui compreendê-lo em sua totalidade e aplicar os pressupostos teóricos abordados ao lidar com os textos (fonte e/ou alvo);				
	Comentários:				
Pergunta 5	A subcompetência bilíngue (uma das subcompetências que constituem a competência tradutória) consiste de conhecimentos operacionais: pragmáticos, sociolinguísticos, textuais e lexicogramaticais. Indique qual (ais) do(s) conteúdo(s) abordado(s) poderá(ão) contribuir para o desenvolvimento dessa subcompetência. Acrescente comentários se achar necessário.	P1	P2	P3	P4
	a) nenhum;				
	b) os aspectos relacionados aos contextos cultural e situacional (variáveis e traços);	x	x	x	x
	c) os aspectos relacionados à coesão estrutural (a organização temática);		x		x

	d) os aspectos relacionados ao sistema de coesão não estrutural (gramatical e lexical);		x		x
	e) os aspectos relacionados a noção de gêneros textuais;		x		
	f) outro(s), qual(ais) _____				
	Comentários: _____				
Pergunta 6	Em relação aos conteúdos trabalhados, você percebeu alguma contribuição para o desenvolvimento de habilidades que constituem a competência tradutória? Das alternativas a seguir indique a(s) que representa(m) a sua opinião. Acrescente comentários se achar necessário.	P1	P2	P3	P4
	a) nenhuma;				
	b) contribuiu para a formação da competência leitora;	x	x		x
	c) contribuiu para a formação da competência em produção escrita;				x
	d) contribuiu para a formação da competência em revisão textual;			x	x
	e) contribuiu para a formação da competência tradutória;				x
	f) outras contribuições: _____				
	Comentários: _____				
Pergunta 7	Tendo em vista as suas respostas às perguntas anteriores (5 e 6), assinale a(s) opção(ões) que indique(m) como ou porque os conteúdos abordados nesta atividade poderão contribuir para a atividade do tradutor e acrescente comentários abaixo se achar necessário.	P1	P2	P3	P4
	a) por levar ao desenvolvimento de conhecimentos sobre aspectos linguísticos relacionados à construção dos significados nos textos;				x
	b) por levar ao desenvolvimento de conhecimentos sobre aspectos extralinguísticos que ativam a produção de significados nos textos;	x		x	
	c) por proporcionar uma visão mais ampla da construção dos significados, tendo em vista as relações texto-contexto ou as inter-relações no cotexto, possibilitando escolhas mais conscientes;		x		x
	d) por incentivar a metarreflexão sobre a atividade tradutória e sobre os fatores que influenciam as escolhas na produção de textos em ambas as línguas, possibilitando um melhor controle da tarefa tradutória.				
	e) outras, qual(ais) _____				
	Comentários: _____				
Pergunta 8 - Você gostaria de fazer alguma sugestão para as atividades posteriores?					
P2 Gostaria que fosse abordado mais teoria e atividades tradutórias.					
P4 Gostaria de sugerir mais atividades práticas como esta em sala de aula.					

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE F – Questionário de Avaliação da A2

As perguntas abaixo têm o objetivo de avaliar a atividade que você acabou de realizar (sobre a coesão não estrutural).		P1	P2	P3	P4
Pergunta 1	Indique o nível de dificuldade da atividade proposta.				
	a) muito fácil;				
	b) fácil;				
	c) médio	x	x	x	x
	d) difícil				
	e) muito difícil				
Pergunta 2	Você conseguiu completar as informações solicitadas?	P1	P2	P3	P4
	a) totalmente;				
	b) grande maioria das informações de cada texto;				x
	c) apenas algumas informações de cada texto;	x	x	x	
	d) foram completadas em sua totalidade as informações referentes ao(s) texto(s) _____ e parcialmente as referentes ao(s) texto(s) _____;				
	e) nenhuma das informações solicitadas.				
Pergunta 3	Se nesta atividade você se deparou com alguma dificuldade, indique um(s) dos aspectos a seguir ou acrescente um comentário.	P1	P2	P3	P4
	a. dificuldade na compreensão dos enunciados;				
	b. dificuldade na leitura e compreensão do(s) texto(s) e/ou de alguns dos conceitos;		x		x
	c. dificuldade para conciliar o tempo disponível com a tarefa a ser realizada (atividade muito longa);				
	d. dificuldade na identificação/visualização de informação(es) no(s) texto(s);		x	x	
	e. outros aspectos. Qual(ais): dificuldade em compreender em princípio a matéria (P1),	x			
Pergunta 4	Tendo em vista o seu aprendizado em relação aos conteúdos trabalhados e a aplicação desse conhecimento ao lidar com os textos, indique uma das alternativas abaixo que represente a sua opinião e acrescente comentários se achar necessário.	P1	P2	P3	P4
	a) Já tinha conhecimento desse conteúdo e já fazia uso desses conceitos ao lidar com os textos (fonte e/ou alvo);				
	b) Já tinha conhecimento desse conteúdo, mas não fazia uso desses conceitos ao lidar com os textos (fonte e/ou alvo);				
	c) Já tinha alguma noção sobre esse conteúdo, mas houve um aprimoramento ou uma ampliação desse conhecimento, especificamente quanto a(ao) <i>aspectos da tessitura</i> , o que me permitiu fazer uso desses pressupostos teóricos nesta atividade ao lidar com os textos (fonte e/ou alvo);				x
	d) Não tinha noção alguma desse conteúdo e também não consegui compreender nada;				
	e) Não tinha noção alguma desse conteúdo, mas consegui compreender parte dos pressupostos teóricos abordados e aplicá-los nesta atividade ao lidar com os textos (fonte e/ou alvo);		x	x	
	f) Não tinha noção alguma desse conteúdo, mas consegui compreender a maioria dos pressupostos teóricos abordados e aplicá-los nesta atividade ao lidar com os textos (fonte e/ou alvo);	x			
	g) Não tinha noção alguma desse conteúdo, mas consegui compreendê-lo em sua totalidade e aplicar os pressupostos teóricos abordados ao lidar com os textos (fonte e/ou alvo);				
	Comentários:				
Pergunta 5	A subcompetência bilíngue (uma das subcompetências que constituem a competência tradutória) consiste de conhecimentos operacionais: pragmáticos, sociolinguísticos, textuais e lexicogramaticais. Indique qual (ais) do(s) conteúdo(s) abordado(s) poderá(ão) contribuir para o desenvolvimento dessa subcompetência. Acrescente comentários se achar necessário.	P1	P2	P3	P4
	a) nenhum;				
	b) os aspectos relacionados aos contextos cultural e situacional (variáveis e traços);	x	x		x
	c) os aspectos relacionados à coesão estrutural (a organização temática);	x			

	d) os aspectos relacionados ao sistema de coesão não estrutural (gramatical e lexical);	x	x	x	x
	e) os aspectos relacionados a noção de gêneros textuais;	x	x		x
	f) outro(s), qual(ais)				
	Comentários: _____				
Pergunta 6	Em relação aos conteúdos trabalhados, você percebeu alguma contribuição para o desenvolvimento de habilidades que constituem a competência tradutória? Das alternativas a seguir indique a(s) que representa(m) a sua opinião. Acrescente comentários se achar necessário.	P1	P2	P3	P4
	a) nenhuma;				
	b) contribuiu para a formação da competência leitora;				
	c) contribuiu para a formação da competência em produção escrita;				
	d) contribuiu para a formação da competência em revisão textual;	x	x	x	x
	e) contribuiu para a formação da competência tradutória;				
	f) outras contribuições: _____				
	Comentários: _____				
Pergunta 7	Tendo em vista as suas respostas às perguntas anteriores (5 e 6), assinale a(s) opção(ões) que indique(m) como ou porque os conteúdos abordados nesta atividade poderão contribuir para a atividade do tradutor e acrescente comentários abaixo se achar necessário.	P1	P2	P3	P4
	a) por levar ao desenvolvimento de conhecimentos sobre aspectos linguísticos relacionados à construção dos significados nos textos;	x	x		x
	b) por levar ao desenvolvimento de conhecimentos sobre aspectos extralinguísticos que ativam a produção de significados nos textos;				
	c) por proporcionar uma visão mais ampla da construção dos significados, tendo em vista as relações texto-contexto ou as inter-relações no cotexto, possibilitando escolhas mais conscientes;				
	d) por incentivar a metarreflexão sobre a atividade tradutória e sobre os fatores que influenciam as escolhas na produção de textos em ambas as línguas, possibilitando um melhor controle da tarefa tradutória.			x	
	e) outras, qual(ais) _____				
	Comentários: _____				
Pergunta 8 - Você gostaria de fazer alguma sugestão para as atividades posteriores?					
P1 sugere que sejam desenvolvidas mais atividades de tradução de textos e P2 sugere um aprofundamento sobre os termos técnicos.					

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE G – Questionário de Avaliação das A3, A4 e A5

As perguntas abaixo têm o objetivo de avaliar as atividades 3, 4 e 5 (sobre a coesão estrutural).		P1	P2	P3	P4
Pergunta 1	Indique o nível de dificuldade das atividades propostas.				
	a) muito fácil;				
	b) fácil;				
	c) médio	x		x	x
	d) difícil		x		
e) muito difícil					
Pergunta 2	Você conseguiu completar as informações solicitadas?	P1	P2	P3	P4
	a) totalmente;				
	b) grande maioria das informações de cada texto;	x	x	x	x
	c) apenas algumas informações de cada texto;				
	d) foram completadas em sua totalidade as informações referentes ao(s) texto(s) _____ e parcialmente as referentes ao(s) texto(s) _____ ;				
e) nenhuma das informações solicitadas.					
Pergunta 3	Se nestas atividades você se deparou com alguma dificuldade, indique um(s) dos aspectos a seguir ou acrescente um comentário.	P1	P2	P3	P4
	a. dificuldade na compreensão dos enunciados;				
	b. dificuldade na leitura e compreensão do(s) texto(s) e/ou de alguns dos conceitos;				x
	c. dificuldade para conciliar o tempo disponível com a tarefa a ser realizada (atividade muito longa);			x	
	d. dificuldade na identificação/visualização de informação(es) no(s) texto(s);		x	x	
e. outros aspectos. Qual(ais): Minha dificuldade foi apenas na questão da atenção aos detalhes, pois por vez alguns passavam e eu eu tinha que retornar ao começo (P1) .	x				
Pergunta 4	Tendo em vista o seu aprendizado em relação aos conteúdos trabalhados e a aplicação desse conhecimento ao lidar com os textos, indique uma das alternativas abaixo que represente a sua opinião e acrescente comentários se achar necessário.	P1	P2	P3	P4
	a) Já tinha conhecimento desse conteúdo e já fazia uso desses conceitos ao lidar com os textos (fonte e/ou alvo);				
	b) Já tinha conhecimento desse conteúdo, mas não fazia uso desses conceitos ao lidar com os textos (fonte e/ou alvo);				
	c) Já tinha alguma noção sobre esse conteúdo, mas houve um aprimoramento ou uma ampliação desse conhecimento, especificamente quanto a(ao) aspectos da tessitura , o que me permitiu fazer uso desses pressupostos teóricos nesta atividade ao lidar com os textos (fonte e/ou alvo);				
	d) Não tinha noção alguma desse conteúdo e também não consegui compreender nada;				
	e) Não tinha noção alguma desse conteúdo, mas consegui compreender parte dos pressupostos teóricos abordados e aplicá-los nesta atividade ao lidar com os textos (fonte e/ou alvo);	x	x	x	x
	f) Não tinha noção alguma desse conteúdo, mas consegui compreender a maioria dos pressupostos teóricos abordados e aplicá-los nesta atividade ao lidar com os textos (fonte e/ou alvo);				
	g) Não tinha noção alguma desse conteúdo, mas consegui compreendê-lo em sua totalidade e aplicar os pressupostos teóricos abordados ao lidar com os textos (fonte e/ou alvo);				
	Comentários: O conteúdo era simples, apenas necessitava de mais tempo e estudo do mesmo para poder entendê-lo melhor (P1) .				
Pergunta 5	A subcompetência bilingue (uma das subcompetências que constituem a competência tradutória) consiste de conhecimentos operacionais: pragmáticos, sociolinguísticos, textuais e lexicogramaticais. Indique qual (ais) do(s) conteúdo(s) abordado(s) poderá(ão) contribuir para o desenvolvimento dessa subcompetência. Acrescente comentários se achar necessário.	P1	P2	P3	P4
	a) nenhum;				
	b) os aspectos relacionados aos contextos cultural e situacional (variáveis e traços);				x

	c) os aspectos relacionados à coesão estrutural (a organização temática);	x	x	x	x
	d) os aspectos relacionados ao sistema de coesão não estrutural (gramatical e lexical);	x	x		x
	e) os aspectos relacionados a noção de gêneros textuais;	x	x		x
	f) outro(s), qual(ais)				
	Comentários:				
Pergunta 6	Em relação aos conteúdos trabalhados, você percebeu alguma contribuição para o desenvolvimento de habilidades que constituem a competência tradutória? Das alternativas a seguir indique a(s) que representa(m) a sua opinião. Acrescente comentários se achar necessário.	P1	P2	P3	P4
	a) nenhuma;				
	b) contribuiu para a formação da competência leitora;	x	x		x
	c) contribuiu para a formação da competência em produção escrita;	x	x		x
	d) contribuiu para a formação da competência em revisão textual;	x	x	x	x
	e) contribuiu para a formação da competência tradutória;	x	x	x	x
	f) outras contribuições:				
	Comentários:				
Pergunta 7	Tendo em vista as suas respostas às perguntas anteriores (5 e 6), assinale a(s) opção(ões) que indique(m) como ou porque os conteúdos abordados nestas atividades poderão contribuir para a atividade do tradutor e acrescente comentários abaixo se achar necessário.	P1	P2	P3	P4
	a) por levar ao desenvolvimento de conhecimentos sobre aspectos linguísticos relacionados à construção dos significados nos textos;	x	x		x
	b) por levar ao desenvolvimento de conhecimentos sobre aspectos extralinguísticos que ativam a produção de significados nos textos;	x	x		x
	c) por proporcionar uma visão mais ampla da construção dos significados, tendo em vista as relações texto-contexto ou as inter-relações no cotexto, possibilitando escolhas mais conscientes;	x	x	x	
	d) por incentivar a metarreflexão sobre a atividade tradutória e sobre os fatores que influenciam as escolhas na produção de textos em ambas as línguas, possibilitando um melhor controle da tarefa tradutória.	x	x		
	e) outras, qual(ais)				
	Comentários:				
Pergunta 8 - Você gostaria de fazer alguma sugestão para as atividades posteriores?					
As atividades foram bem interessantes, porém como já havia dito, gostaria de mais tempo para exercitar os conteúdos (P1).					

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Intervenção e investigação entre teoria e prática: um aprofundamento de estudo sobre o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e metarreflexão de tradutores em formação sobre questões de textualidade via LSF”**, que será desenvolvida pela pesquisadora Teresinha Penaforte Vieira, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A pesquisa tem como objetivo geral investigar o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e, em consequência, da metarreflexão de tradutores em formação no par linguístico português-inglês por meio de um procedimento didático-pedagógico de base sistêmico-funcionalista que visa, por meio do ensino dos pressupostos teóricos relativos a aspectos da tessitura textual, segundo a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), oferecer contribuições para a atividade tradutória. Tem como justificativa a relevância do conhecimento desses aspectos para as atividades de leitura, produção textual e tradução e a escassez de pesquisas empíricas nesta perspectiva.

Este estudo é um aprofundamento da pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada realizada pela pesquisadora e está sendo orientado pelo Professor Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho (docente do Curso de Letras e do PosLA do CH-UECE). Trata-se de uma pesquisa descritiva, quali-quantitativa e quase-experimental, desenvolvida com apenas um grupo de sujeitos por meio de uma intervenção pedagógica em que serão abordados e explorados os aspectos da tessitura textual por meio de atividades pedagógicas de análise e de tradução de textos.

Com a assinatura deste termo, o Sr.(a) estará consentindo em participar da pesquisa, cuja participação se dará pela permissão à pesquisadora para usar como dados a serem analisados: 1) os produtos escritos de suas atividades desenvolvidas durante a disciplina “Tópicos em tradução de textos escritos” ou “Projeto Especial” voltado para a tarefa tradutória, no semestre 2016.2 e 2) suas respostas a questionários/entrevistas aplicados(as) após a realização das atividades selecionadas. Esses dados comporão o *corpus* da pesquisa supracitada.

Informamos que a pesquisa não apresenta riscos evidentes; no entanto, algum participante poderá sentir-se desconfortável (entediado ou envergonhado/constrangido ao ser solicitado a responder alguma pergunta de entrevista/questionário) ou sentir dificuldades ao realizar alguma das atividades propostas. Então, para minimizar a possibilidade de alguma ocorrência desagradável, esclarecemos que o participante poderá interromper a sua participação a qualquer momento e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora que estará sempre à disposição para qualquer esclarecimento. Dessa forma, fica esclarecido que a sua participação é voluntária e que o consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos em sua relação com a pesquisadora, com o orientador ou com a instituição em que estuda, em caso de recusa ou desistência de participação na pesquisa. Por outro lado, a participação neste projeto é relevante tanto para o participante quanto para a pesquisa, pois ao explorar os pressupostos teóricos relativos à tessitura textual em conformidade com a LSF por meio

de atividades pedagógicas relacionadas à atividade tradutória, o participante poderá desenvolver a sua capacidade metarreflexiva na abordagem de textos escritos nas atividades de leitura, produção textual e tradução e, ainda, estará contribuindo para a validação de estratégias de tradução, para o desenvolvimento da pedagogia da tradução e, conseqüentemente, para a formação de tradutores.

De modo a atender a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e dada a necessidade de obediência aos preceitos éticos em pesquisa, vimos informar que asseguramos aos participantes o sigilo das informações, o anonimato preservado e a liberdade para desistir da pesquisa, enfatizando, ainda, que não estarão sujeitos a quaisquer riscos evidentes, prejuízos ou danos morais e a nenhum tipo de gasto financeiro, como também não receberão remuneração pela participação. Portanto, a pesquisadora se compromete a tomar as devidas precauções para minimizar os riscos possíveis em todas as fases da pesquisa (conforme dito anteriormente) e a utilizar os dados coletados somente para fins acadêmicos, sendo a identidade dos participantes mantida em absoluto sigilo diante da publicação dos resultados, uma vez que, na publicação, os participantes serão identificados por codinomes ou pelo número que consta nas atividades realizadas e que comporão o *corpus* da pesquisa.

Todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa a qualquer momento. O(A) Senhor (a) ficará com uma cópia deste termo; assim, qualquer dúvida que venha a surgir poderá ser questionada diretamente com a pesquisadora Teresinha Penaforte Vieira nos telefones (85) 3227-8245 e (85) 99102-9926, email: terevieira2013@gmail.com ou com o seu orientador, Professor Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho, no CH-UECE ou pelo email: pedro.praxedes@uece.br. Como a aplicação da pesquisa somente acontecerá após a aprovação da mesma pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE, se ainda houver dúvidas a respeito da ética desta pesquisa, os participantes poderão também entrar em contato com esse Comitê que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br.

Assinatura e cargo do pesquisador responsável

Consentimento pós-esclarecimento:

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa em questão, ficando claro para mim quais são seus objetivos, como será realizada, além das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos, estando ciente e de acordo em participar voluntariamente da mesma.

Eu, _____, tendo sido esclarecido (a) a respeito da pesquisa, aceito participar da mesma.

Fortaleza, _____ de _____ de 2017.

Assinatura _____

Número da identidade _____

APÊNDICE I – Plano de Curso

PLANO DE CURSO

1 DADOS IDENTIFICADORES

- 1.1 Título: Aplicações da LSF: um estudo sobre a tessitura em textos em relação de tradução.
- 1.2 Período: 2016.1
- 1.3 Carga horária: 68 horas/aula (quatro créditos)
- 1.4 Professora: Teresinha Penaforte Vieira
- 1.5 Público alvo: alunos dos cursos de Letras (bacharelandos em tradução ou licenciandos em inglês interessados em tradução)
- 1.6 Contexto institucional: Curso de Letras do CH-UECE.

2 EMENTA: Reflexões teóricas e práticas sobre a tessitura textual na tradução de textos escritos, no par linguístico português – inglês, tendo em vista uma concepção de tradução como retextualização por meio de uma abordagem sistêmico-funcionalista, com vistas ao desenvolvimento da subcompetência bilíngue e da metarreflexão dos participantes.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVOS GERAIS

- a) Discutir sobre a tessitura textual: coesão estrutural (o sistema de tema) e coesão não estrutural (o sistema de coesão propriamente dito: gramatical e lexical), vistos em uma relação de imbricação, tendo em vista o papel desses na construção dos significados textuais, buscando identificar as diferenças entre os textos fonte e alvo e avaliar até que ponto as escolhas nesses sistemas afetam a mensagem e influenciam no papel do texto alvo;
- b) Oferecer contribuições para o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e, em consequência, da metarreflexão de tradutores em formação no par linguístico português-inglês por meio da abordagem pedagógica baseada em gênero/registo da Escola de Sydney.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Reconhecer o contexto de situação construído pelos textos fonte e alvo, seu gênero/registo e o(s) processo(s) sociossemiótico(s) que realizam e os aspectos linguísticos e textuais relacionados, tendo em vista uma abordagem da atividade tradutória a partir desses conceitos;
- b) Informar o aluno sobre os sistemas de tema (estrutura e progressão temáticas) e de coesão não estrutural (gramatical e lexical) em língua portuguesa e inglesa, por meio da análise de textos fonte e alvo, identificando e comparando as diferentes construções entre esses textos;
- c) Identificar a influência dessas diferenças na compreensão da mensagem e do papel dos textos fonte e alvo;
- d) Enfatizar a importância do papel do Tema na construção da mensagem nas hierarquias da oração e do complexo oracional e sua contribuição para o desenvolvimento do texto;
- e) Informar o aluno sobre a construção do sistema de coesão não estrutural (gramatical e lexical), a sua imbricação com o sistema de coesão estrutural (o sistema de tema) e a contribuição desses para o desenvolvimento do texto;
- f) Discutir as possibilidades de tradução tendo em vista os aspectos relacionados à tessitura textual: a estrutura e a progressão temáticas e os outros elementos coesivos não estruturais no texto alvo visto como um todo;
- g) Desenvolver a subcompetência tradutória bilíngue dos participantes quanto aos aspectos presentes nos objetivos acima de ‘b’ a ‘f’;
- h) Buscar soluções para as dificuldades apresentadas no processo tradutório dos textos-fonte selecionados, tendo em vista os aspectos relativos à reconstrução das mensagens nas hierarquias da oração e do complexo oracional, quanto à organização temática – isto é, da relação Tema-Rema –, à progressão temática e à coesão não estrutural dos textos-alvo em comparação aos textos-fonte, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade metarreflexiva.

4 CONTEÚDO

- 4.1 Estudos da Tradução com ênfase na perspectiva de tradução como retextualização (HALLIDAY, 1992; MATTHIESSEN, 2001; PAGANO, 2005; PAGANO *et. all*, 2015; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005).
- 4.2 LSF e Estudos da Tradução – a LSF e sua aplicação nos estudos tradutórios (HALLIDAY, 1992; MATTHIESSEN, 2001; PAGANO, 2005; 2012; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005).
- 4.3 Conceitos básicos da LSF - a relação entre texto e contexto de situação (campo, relações e modo), os gêneros/registros que instanciam os textos e sua estrutura genérica/esquemática (estágios, fases e mensagens), os processos sociosemióticos e as dimensões da língua (instanciação, estratificação e metafunção) (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).
- 4.4 O sistema de tema:

Definição de Tema, identificação do Tema e dos tipos de Tema (tópico/ideacional, interpessoal e textual), padrões de escolha do Tema tópico (marcado, não marcado, elíptico) e progressão temática. Especificidades da língua portuguesa quanto à estrutura da oração (BUTT *et al*, 2000; BARBARA; GOUVEIA, 2001; GOUVEIA; BARBARA, 2004; FIGUEREDO, 2011; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

 - 4.4.1 A construção do Tema em orações e complexos oracionais e a noção de Hipertema e Macrotema (MARTIN, 1992; EGGINS, 1994; PAGANO, 2005; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).
 - 4.4.2 Os padrões de progressão temática e sua importância na construção do texto como um todo (MARTIN, 1992; FRIES, 1995; DROGA; HUMPRHEY, 2002; BUTT *et al*, 2000; entre outros).
- 4.5 O sistema de coesão não estrutural (coesão propriamente dita) e sua imbricação com o sistema de tema (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).
 - 4.5.1 Coesão não estrutural gramatical (conjunção, referenciação, elipse (elipse e substituição)).
 - 4.5.2 Coesão não estrutural lexical (repetição, sinonímia, hiponímia, meronímia e colocação).

5 PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Nos procedimentos pedagógicos que abordarão os conteúdos elencados acima, constarão informações teóricas e atividades práticas de análise e de tradução de textos instanciadores de gêneros/registros escritos, em língua portuguesa e inglesa (fonte e alvo). As informações teóricas serão abordadas por meio de apresentações em *PowerPoint* e discussões para esclarecimentos de dúvidas e, ainda, de textos para leitura complementar como atividade de casa. As atividades práticas consolidarão os assuntos abordados e serão apresentadas na sequência da discussão de cada conteúdo, podendo ser desenvolvidas tanto em grupo como individualmente.

Para a elaboração dessas atividades que mediarão o estudo sobre a tessitura textual (coesão estrutural e não estrutural), serão utilizados alguns dos gêneros/registros que circularam em Fortaleza durante o evento Copa do Mundo, em 2014, principalmente os materiais advindos de órgãos do governo e distribuídos em locais como aeroporto, hospitais e quiosques na Avenida Beira-mar e noutros locais, tendo servido esses materiais a propósitos diversos como: informar/orientar, educar, oferecer produtos/serviços não somente aos que aqui desembarcaram, mas também à população local.

Antes de produzirem os seus próprios textos (retextualizações), os alunos farão análises do gênero/registro que instancia o texto a ser traduzido (texto fonte): reconhecimento desse gênero/registro, do contexto de situação no qual circula, do processo sociosemiótico que realiza, da linguagem utilizada e das implicações dos contextos de produção e de recepção dos textos. Isso será feito por serem aspectos determinantes para as escolhas tradutórias (MUNDAY, 1996). Para mediar essas discussões, serão utilizadas algumas estratégias da metodologia *Ler para Aprender* (R2L) da Escola de Sydney: Preparação para a Leitura, Leitura detalhada, e Reescritura individual (ROSE, 2006; MARTIN; ROSE, 2005; 2007; ROSE; MARTIN, 2012).

Preparação para a Leitura: discussão sobre o gênero/registro estudado (seu papel e sua estrutura genérica/esquemática em termos de estágios e fases), o contexto de situação (campo, relações e modo) e o(s) processo(s) sociosemiótico(s) por ele realizado.

Leitura detalhada: leitura e análise das construções nos níveis do texto, dos parágrafos, complexos oracionais e das orações, incluindo as seguintes atividades:

- a) Identificação do Macrotema do texto e do Hipertema (hipermensagem) nos parágrafos;
- b) Segmentação dos textos em complexos oracionais e orações e categorização segundo a lexicogramática de tema;

- c) Identificação do Tema tópico de cada oração, dos padrões de escolha quanto à marcação (marcado ou não marcado) e da elisão de Temas, atentando para as diferenças relacionadas às especificidades do português brasileiro sobre a elisão do Sujeito;
- d) Identificação do Tema tópico em complexos oracionais;
- e) Identificação dos Temas textuais e interpessoais nas orações;
- f) Identificação e classificação de elementos do sistema de coesão não estrutural e reconhecimento da sua imbricação com o sistema de tema;
- g) Análise da progressão temática nos parágrafos;

Reescritura Individual: retextualização individual dos textos discutidos nas atividades anteriores.

Revisão/Consolidação da atividade: discussão sobre as respostas/sugestões e retextualizações possíveis.

6 INSTRUMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Apresentações em *PowerPoint* e textos sobre os conteúdos a serem discutidos, cópias das atividades pedagógicas (elaboradas a partir dos gêneros supracitados), computador, projetor e outros que se façam necessários para viabilizar as discussões e realização das atividades em classe com uma boa organização e visibilidade.

7 AVALIAÇÃO

7.1 Avaliação do curso: será realizada por meio das atividades individuais: inicial (Pré-teste), intermediárias (visando ajuste do conteúdo e/ou da abordagem e denominadas A1, A2, A3, A4 e A5) e final (Pós-teste) e das entrevistas orientadas (inicial e final).

7.2 Avaliação do aluno: será realizada pela frequência e participação nas discussões em classe, realização das atividades relativas a cada tópico (individual e/ou em grupo) e entrega do conjunto das atividades realizadas/agendadas durante as aulas.

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES	
Data	Atividades pedagógicas
2 aulas (05/04/16)	Apresentação do programa da disciplina e preenchimento de um Questionário de Sondagem.
02 aulas (07/04/16)	Pré-teste (Parte A) – atividades sobre o conteúdo a ser ministrado (esta atividade não foi realizada, pois os alunos alegaram que não tinham conhecimento sobre o conteúdo). Pré-teste (Parte B) – atividades de tradução e análise de textos fonte e alvo e entrevista inicial.
4 aulas (12/04/16- 14/04/16)	Reflexões sobre os Estudos da Tradução (concepções/abordagens e processos), interface LSF e Estudos da Tradução.
6 aulas (19/04/16 – 26/04/16)	Conceitos básicos da LSF: concepção de língua, dimensões da língua (instanciação, estratificação e metafunção), relação texto-contexto de situação (campo, relações e modo), processos sociosemióticos e noção de gênero/registo (estágios, fases, mensagens). Atividades pedagógicas relacionadas aos conteúdos. Obs. A atividade pedagógica ao término de cada conteúdo visa apenas a melhor apreensão do conteúdo de cada aula, diferente das atividades A1, A2, A3, A4 e A5, que é um conjunto de atividades que avaliará como o participante aplica os conhecimentos na atividade de análise e tradução de texto e que será utilizado para a avaliação do aluno e como parte do <i>corpus</i> da pesquisa.
6 aulas (03/11/16 – 09/11/16)	Revisão dos conteúdos vistos nas aulas anteriores (pós-greve). Atividade pedagógica relacionada aos conteúdos abordados até então (A1) Revisão e consolidação da atividade pedagógica (A1).
08 aulas (17/11/16 – 29/11/16)	Sistema de coesão não estrutural: gramatical (conjunção, referenciação, elipse (substituição e elipse)) e lexical (sinonímia, hiponímia, meronímia, repetição e colocação). Atividade pedagógica relacionada ao conteúdo. Atividade pedagógica (A2), relacionada ao conteúdo sistema de coesão não estrutural. Revisão e consolidação da atividade pedagógica (A2).

12 aulas (01/12/16 – 20/12/16)	Sistema de tema: construção do Tema em orações, Tema marcado, não marcado e elíptico. Atividade pedagógica relacionada ao conteúdo. Sistema de tema: tipos de Tema (ideacional, interpessoal e textual) e sua realização e imbricação com o sistema de coesão não estrutural. O Tema nos complexos oracionais. Atividade relacionada ao conteúdo. Aplicação de atividade pedagógica (A3): análise e comparação entre textos fonte e alvo e tradução, incluindo os últimos conteúdos discutidos relativos ao sistema de tema. Revisão e consolidação da atividade pedagógica (A3). Revisão de conteúdos, tendo em vista os aspectos discutidos até então.
08 aulas (22/12/16 – 10/01/17)	Sistema de Tema: a noção de Tema nos parágrafos e textos (Macrotema, Hipertema e Tema). Padrões de Progressão temática e sua importância na construção do texto. Atividade pedagógica relacionada ao conteúdo discutido na aula anterior. Atividade pedagógica (A4): atividades de análise de um <i>folder</i> (textos fonte e alvo), tendo em vista os aspectos da organização temática no texto. Revisão e consolidação da atividade pedagógica (A4).
04 aulas (12/01/17 – 17/01/17)	Atividade pedagógica (A5): atividades de análise e comparação entre textos fonte e alvo e de tradução, tendo em vista os aspectos discutidos até então. Revisão e consolidação da atividade pedagógica (A5).
2 aulas (19/01/17)	Discussão e revisão de conteúdos e atividades realizadas em aulas anteriores.
2 aulas 24/01/17	Pós-teste (parte A)
2 aulas 26/01/17	Pós-teste (parte B) e entrevista final.
2 aulas (31/01/17)	Encerramento da disciplina com a entrega dos trabalhos e realização de atividades com alunos faltosos.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE J – Coletânea de textos utilizados na elaboração das atividades pedagógicas

FONTES UTILIZADAS

Fonte 1: Guia do Consumidor Turista (trilíngue), uma realização do Ministério da Justiça com o apoio da EMBRATUR.

Fonte 2: *Folders* ‘Justiça para o Consumidor Turista Agora’ e a sua tradução ‘*Justice now for the tourist consumer*’, uma realização do DECON-CE com o apoio de outras instituições como: UFC, Governo do Estado do Ceará, FPOC, Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, OAB, Defensoria Pública Geral do Estado do Ceará, Associação Brasileira da Indústria de Hotéis do Ceará e Promotoria de Justiça de Defesa da Saúde Pública. Tradução: *The Drake Language Solution*.

Fonte 3: Guia Turístico de Bolso (em português), uma realização da Prefeitura de Fortaleza, através da Secretaria Municipal de Turismo de Fortaleza.

Fonte 4: Panfleto sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (*Lei nº 8.069/90*) e sua tradução, uma realização do Ministério Público do Trabalho, dos Departamentos da Polícia Federal e da Polícia Rodoviária Federal, e do Fórum Paulista de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil.

Fonte 5: Panfleto sobre o combate ao trabalho infantil, uma realização do Ministério Público do Trabalho e outras instituições de proteção aos direitos da criança e do adolescente (APDM-CE, PETECA e outras).

Fonte 6: *Folder* do Banco do Brasil (publicado pelo Banco do Brasil).

1 Textos utilizados no Pré/Pós-teste

Textos utilizados nas Questões 1, 2 e 3 (questões objetivas sobre a identificação de elementos coesivos)	Texto 1
	Caro visitante, Seja muito bem-vindo ao Brasil! Esperamos que sua visita seja agradável. Mas se durante a sua visita, você passar por algum problema relacionado a consumo, saiba que, no Brasil, existem diversos órgãos de proteção ao consumidor [...].
	Fonte 1: Guia do Consumidor Turista do Ministério da Justiça (texto introdutório)
	FALSE OR ABUSIVE ADVERTISING (Texto 2)
	False advertising is one which, as a result of the way it was made, is able to mislead the consumer, that is, one that leads the consumer to hire a service or buy a product that, in reality, does not correspond to the one that was advertised. The advertising will be equally misleading when it omits information that is essential to the provision of the service or the purchase of the product.
	Fonte 2: <i>Folder</i> sobre os direitos do consumidor turista, uma realização do DECON-CE (Seção 6)
HOSPEDAGEM (Texto 3)	
No momento em que você efetuou uma reserva, compareceu ao hotel no dia marcado e está hospedado, existe uma relação de consumo. O hotel, pousada ou estabelecimento do gênero é responsável pelos danos materiais ou morais sofridos em suas dependências [...]. As tarifas, taxas e preços do hotel devem estar sinalizados em locais visíveis. Preços de diárias, produtos	

	<p>comercializados e serviços oferecidos pelo hotel ou pousada devem sempre ser previamente informados e à disposição do consumidor [...].</p>
	<p>Fonte 1: Guia do Consumidor Turista (Seção: Hospedagem)</p>
<p>Textos utilizados nas Questões 4 e 5 (questões discursivas: análise de progressão temática)</p>	<p>ACCOMODATION (Texto 4)</p>
	<p>When you book a room, there is a consumption relation. The hotel, hostel or lodge is responsible for material or moral losses suffered in their premises, whether due to bad administration or lack of maintenance on the site. Hotel rates, fees and prices should be displayed in a visible place. Prices of stay, products marketed and services offered by the hotel or hostel must always be listed and available to consumers, in particular those offered and marketed in the rooms and minibar.</p>
	<p>Fonte 1: Guia do Consumidor Turista (Seção: Accomodation)</p>
	<p>SERVIÇOS DE TELEFONIA FIXA E MÓVEL (Texto 5)</p>
	<p>Os serviços de telefonia fixa e móvel deverão ser prestados, por parte das operadoras, de forma a atender as condições de regularidade, isto é, devem ser eficientes e contínuos, permitindo aos seus consumidores a realização de chamadas com qualidade e de forma ininterrupta, capazes de atender às expectativas do mercado consumidor.</p>
<p>Textos utilizados na Questão 6 (questão de análise e comparação entre textos fonte e alvo)</p>	<p>Fonte 2: <i>Folder</i> ‘Justiça para o Consumidor Turista Agora’ do DECON (Seção: 11)</p>
	<p>TODOS JUNTOS CONTRA O TRABALHO INFANTIL (Texto 6)</p>
	<p>A criança deve ser protegida contra toda forma de abandono, crueldade e exploração. Não será objeto de nenhum tipo de tráfico.</p>
	<p>Não se deverá permitir que a criança trabalhe antes de uma idade mínima adequada; em caso algum será permitido que a criança dedique-se, ou a ela se imponha, qualquer ocupação ou emprego que possa prejudicar sua saúde ou sua educação, ou impedir seu desenvolvimento físico, mental ou moral. (Parágrafo 9º da Declaração Universal dos Direitos da Criança).</p>
	<p>Jogue limpo com as crianças e adolescentes. De um cartão vermelho ao trabalho infantil. DENUNCIE! Disque 100 ou procure o Conselho Tutelar. [...]</p>
	<p>Fonte 5: Panfleto sobre o combate ao trabalho infantil (Ministério Público do Trabalho e outras instituições de proteção aos direitos da criança e do adolescente).</p>
	<p>ALL TOGETHER AGAINST CHILD LABOUR (tradução do Texto 6)</p>
	<p>The child shall be protected against all forms of neglect, cruelty and exploitation. He shall not be subject of traffic, in any form.</p>
	<p>The child shall not be admitted to employment before an appropriate minimum age; he shall in no case be caused or permitted to engage in any occupaztion or employment which would prejudice his health or education, or interfere with his physical, mental or moral development. (Paragraph 9 of the Universal Declaration of the Rights of the Child).</p>
	<p>Play fair with children and adolescents. Give a red card to child labor. REPORT! Dial 100 or seek the Guardian Council. [...]</p>
	<p>Fonte 5: Panfleto sobre o combate ao trabalho infantil (Ministério Público do Trabalho e outras instituições de proteção aos direitos da criança e do adolescente).</p>

Textos utilizados na Questão 7 (análise e comparação entre textos fonte e alvo)	TRANSPORTE (Texto 7)
	Ao adquirir uma passagem aérea ou terrestre, você estabelece uma relação de consumo. Então, guarde sempre seus bilhetes de viagem, pois eles podem servir de prova num eventual conflito de consumo. Na compra de uma passagem, você não é obrigado a adquirir seguros de viagem ou assentos mais caros, uma vez que esses serviços são opcionais e adicionais.
	Fonte 1: Guia do Consumidor Turista (Seção: Transporte).
	TRANSPORT (Tradução do Texto 7)
	When you purchase an airline or land ticket, you establish a consumption relationship. Always keep your travel tickets. They can serve as proof in case of any conflict of consumption. When buying a ticket, you are not obliged to purchase travel insurance or more expensive seats. These services are optional and additional.
	Fonte 1: Guia do Consumidor Turista (Seção: Transport).
Textos utilizados na Questão 8 (análise e comparação entre textos fonte e alvo)	TRANSPORTE AÉREO (Texto 8)
	[...] <ul style="list-style-type: none"> • Deve-se ficar atento ao limite de peso de BAGAGEM, a empresa, no caso de excesso, pode cobrar o valor correspondente. • Quando da retirada da bagagem no desembarque, se não encontrá-la, procure o balcão da companhia aérea e informe o ocorrido, onde deverá preencher o formulário apropriado, podendo, inclusive, ser indenizado nos casos em que a bagagem não for encontrada. Tal fato poderá gerar indenização por danos morais e/ou materiais.[...]
	Fonte 2: <i>Folder 'Justiça para o Consumidor Turista Agora'</i> (DECON-CE) (Seção: 1, itens 6 e 7).
	AIR TRANSPORT (tradução do Texto 8)
	[...] <ul style="list-style-type: none"> • You must pay attention to the established weight limit for BAGGAGE, and in case of excess the airline can charge the corresponding rate. • If you can't find your baggage at the baggage claim area, look for the airline counter and inform what happened. There you will have to fill out the appropriate form, and you can even receive compensation if your baggage is not found. Such fact can lead to compensation for moral and/or material loss. [...]
	Fonte 2: <i>Folder 'Justice now for the tourist consumer'</i> (DECON-CE) (Seção: 1, itens 6 e 7).

Texto utilizado na Questão 9 (questão de tradução de texto)	FORTALEZA (Texto 9)
	<p>Todo dia, o nascer do sol é um convite para as praias exuberantes de nossa cidade. E quando a noite chega, a atração passa a ser a vida noturna, animada pelos barzinhos e casas de show que alegram e divertem a multidão. [...].</p> <p>Além de diversão, Fortaleza também é cultura. A cidade apresenta diversos locais que representam sua história, escrita por grandes personalidades brasileiras, como o romancista que deu vida à Iracema, “a virgem dos lábios de mel”, José de Alencar, e a escritora Rachel de Queiroz, a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras.</p> <p>Um misto de alegria e cultura, de passado e modernidade. [...]</p> <p style="text-align: center;">Fonte 3: Guia Turístico de Bolso publicado pela Prefeitura de Fortaleza (Texto introdutório).</p>
Texto utilizado na Questão 10 (questão de tradução de texto)	AUSÊNCIA DE INFORMAÇÃO ADEQUADA, CLARA, PRECISA E OSTENSIVA (Texto 10)
	<p>O consumidor tem direito a ter todas as informações acerca do produto ou serviço que estiver adquirindo. Estas informações devem ser apresentadas de forma clara e precisa.</p> <p>As informações essenciais à prestação do serviço ou aquisição do produto deverão ser prestadas independentemente da manifestação do consumidor, podendo, inclusive, ser motivo de anulação do serviço ou produto adquirido, quando prestada de forma parcial ou omissa.</p> <p>O direito à informação clara e precisa é prevista no Código de Defesa do Consumidor, e é fundamental em toda e qualquer relação de consumo.</p> <p style="text-align: center;">Fonte 2: <i>Folder</i> ‘Justiça para o Consumidor Turista Agora’ (DECON-CE) (Seção: 7).</p>

2 Textos utilizados nas atividades pedagógicas

2.1 Textos utilizados na A1

Texto 1	Tradução do texto 1
<p>O Banco do Brasil torce para que a sua permanência seja a mais agradável possível. Para isso, você tem à sua disposição 5 mil agências em todo o país e 63 mil caixas eletrônicos. Em Fortaleza são 36 agências e diversos caixas eletrônicos situados em locais de fácil acesso para atender clientes e turistas nacionais e internacionais.</p> <p>Prepare a torcida e aproveite.</p>	<p>Banco do Brasil hopes that your stay in Brazil is as pleasant as possible. For this, you have at your disposal 5.000 branches across the country and 63.000 ATMs. In Fortaleza, there are 36 branches and several ATMs in easily accessible locations to service clients and national and international tourists.</p> <p>Prepare to cheer, and have a great time!</p>
<p>Fonte 6: <i>Folder</i> do Banco do Brasil.</p>	

Texto 2	Tradução do texto 2
<p>ACESSIBILIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> Os estabelecimentos comerciais, bem como shopping centers, áreas privadas de lazer, estádios, ginásios e estabelecimentos congêneres deverão estar devidamente aptos para receber pessoas com necessidades especiais, sem que seja necessária a intervenção de terceiros, garantindo o direito de ir e vir dos consumidores. Os consumidores que, por qualquer motivo, sentirem-se prejudicados, poderão realizar denúncias aos Órgãos de Proteção e Defesa do Consumidor, apontando o local e a irregularidade constatada, para que sejam adotadas as providências cabíveis. 	<p>ACCESSIBILITY</p> <ul style="list-style-type: none"> Businesses, as well as shopping malls, private leisure areas, stadiums, gymnasiums and similar establishments must be duly prepared to receive people with special needs, without third party interventions, thus guaranteeing consumers' right to come and go. Consumers, who for any reason feel disadvantaged, can report it to Consumer Protection and Defense agencies, pointing out the places and the verified irregularity, so that appropriate action is taken.

Fonte 2: *Folders* 'Justiça para o Consumidor Turista Agora' e a sua tradução '*Justice now for the tourist consumer*', publicados pelo DECON-CE.

Texto 3	Tradução do texto 3
<p>QUEM FAZ PROGRAMA COM CRIANÇA ASSISTE À VIDA DA PRISÃO.</p> <p>EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NÃO É BRINCADEIRA, É CRIME.</p> <p>DISQUE DENÚNCIA: 100 POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL: 191</p>	<p>CHILD SEX TOURISM: ONE-WAY TICKET TO JAIL.</p> <p>SEXUAL EXPLOITATION OF CHILDREN OR TEENS IS NOT CHILD'S PLAY, IT'S A CRIME</p> <p>CRIME HOTLINE: 100 POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL: 191</p>

Fonte 4: Panfleto sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (*Lei n° 8.069/90*) e sua tradução, publicado pelo Ministério Público do Trabalho e outras instituições públicas.

2.2 Textos utilizados na A2

PRÁTICAS ILEGAIS /ABUSIVAS
<p><u>Táxi</u></p> <p>Táxis de cooperativas ou de aeroportos costumam cobrar uma taxa diferenciada pelo serviço, mas não se engane, o taxímetro é obrigatório e não deve ser esquecido.</p> <p>Antes do serviço, verifique se há uma eventual cobrança de valor à parte pelo transporte e manuseio das malas.</p> <p>Os serviços de táxis são regulados pelas prefeituras municipais, responsáveis pela autorização e fiscalização desses. Certifique-se de estar usando um táxi autorizado.</p>
<p>Fonte 1: Guia do Consumidor Turista (Seção: Práticas ilegais/abusivas).</p>

ILLEGAL / ABUSIVE PRACTICES (tradução do texto 1)**Taxi**

Taxis of cooperatives or of airports usually charge a differentiated rate for the service, but make no mistake: the meter is required and should not be forgotten. Before the service, check for possible recovery of value aside for shipping and handling of bags. Taxi services are regulated by local administrations, responsible for their authorization and supervision. Make sure you are using an authorized taxi.

Fonte 1: Guia do Consumidor Turista (Seção: Illegal /abusive practices).

2.3 Textos utilizados na A3**CATEDRAL METROPOLITANA**

No centro de Fortaleza, ergue-se, imponente, a Catedral Metropolitana, em estilo gótico, ornada por belos vitrais coloridos. Com capacidade para receber cinco mil fiéis, demorou 40 anos para ser construída e foi inaugurada em 1978.

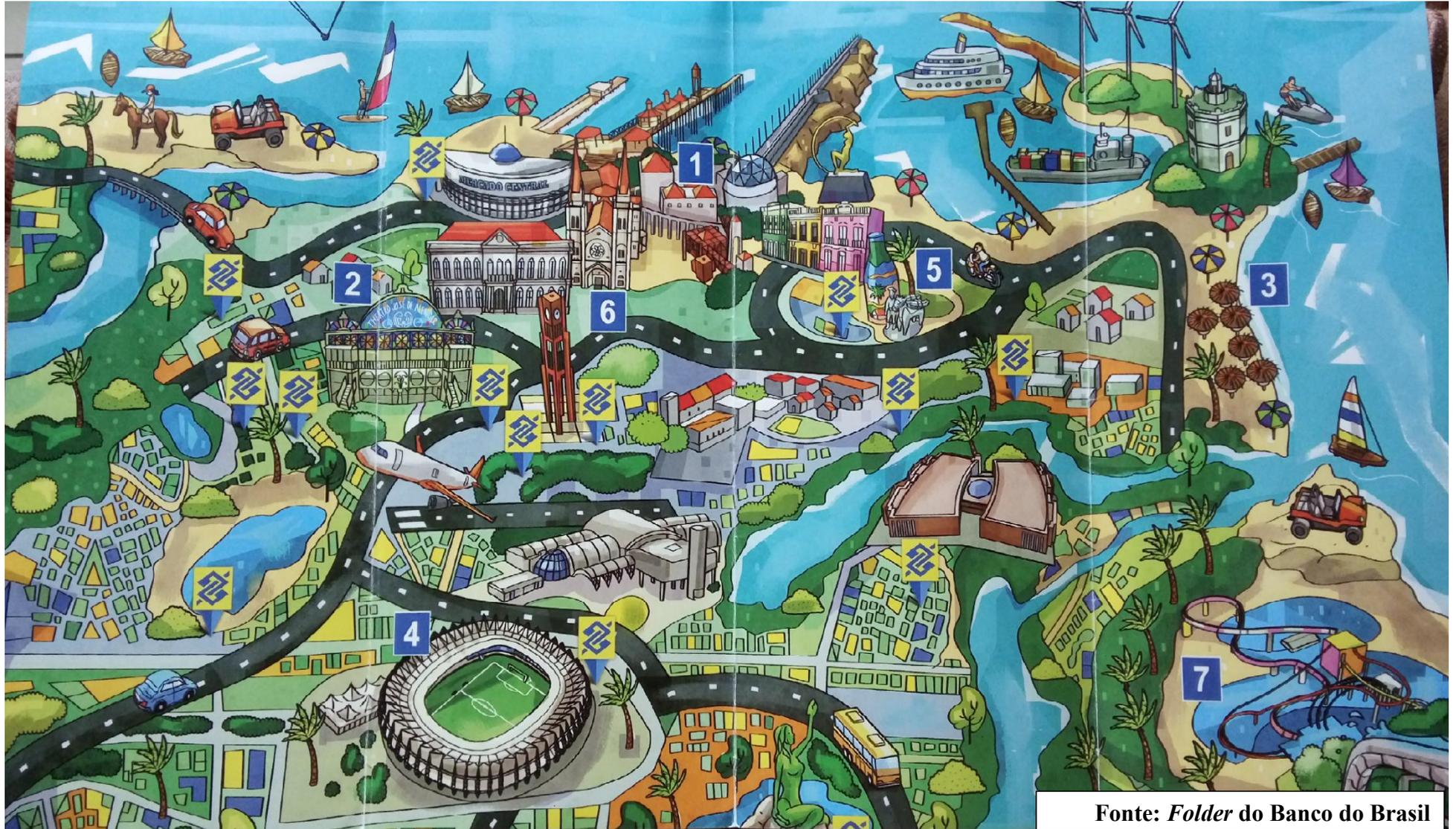
Fonte 6: *Folder* do Banco do Brasil.

METROPOLITAN CATHEDRAL

In downtown Fortaleza stands the imposing Gothic-style Metropolitan Cathedral, adorned by beautiful stained-glass windows. The construction took 40 years. It was inaugurated in 1978 and has capacity to receive 5,000 worshipers.

Fonte 6: *Folder* do Banco do Brasil.

2.4 Textos utilizados na A4 (Análise do *Folder*)



Fonte: *Folder* do Banco do Brasil

Fortaleza, Natureza e Gastronomia.

Caminhar pela Avenida Beira Mar e apreciar o pôr do sol na orla das praias de Iracema, Meireles e Mucuripe; mergulhar nas águas mornas da Praia do Futuro e depois degustar lagostas, patinhas de caranguejo, camarões e peixe assado; apreciar as velas das jangadas, passear de buggy nas dunas e admirar falésias coloridas, marca registrada do Ceará. Essas são algumas das atrações naturais da capital cearense, que conta ainda com vida noturna intensa, um rico artesanato onde se destacam as rendas de labirinto, museus, teatros e cinemas. Curta bem Fortaleza e não se preocupe: o Banco do Brasil vai estar onde você estiver.

Fortaleza: Nature and Gastronomy.

Walk on Beira Mar (Seaside) avenue and enjoy the sunset on Iracema, Meireles, and Mucuripe beaches; dive in the warm waters of Praia do Futuro (Future Beach) and taste lobster, crab claws, shrimp, and grilled fish afterwards; admire the traditional rafts' sails, go on a buggy tour of the dunes, and marvel at the colorful cliffs, a trademark of Fortaleza. These are some of the natural attractions of the capital of Ceará, which also offers lively nightlife, rich handcrafts - especially labirinto (maze) lace, museums, theaters, and cinemas. Enjoy Fortaleza and don't worry: Banco do Brasil will be there with you.



Baixe um leitor QR Code em seu celular, fotografe o código e encontre a agência do Banco do Brasil mais próxima de você, ou acesse encontreobb.com.br

Find the nearest Banco do Brasil branch.

1 Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura

Instalado em um espaço de mais de 30 mil m², o Centro abriga salas de cinema, planetário, o Museu de Arte Contemporânea, o Memorial da Cultura Cearense e a Escola de Artes Thomaz Pompeu Sobrinho. E muita badalação à noite, nos barzinhos com música ao vivo.

Endereço: R. Dragão do Mar, 81 – Praia de Iracema.
Tel.: 85 3488-8600.

1 – Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (Sea Dragon Center of Art and Culture)

Set in an area of over 30,000 m², the Center houses movie theaters, a planetarium, the Museum of Contemporary Art, the Memorial da Cultura Cearense (Ceará Culture Memorial), and the Thomaz Pompeu Sobrinho School of Arts. You can also enjoy nightlife at the many bars with live music.

2 Teatro José de Alencar

Referência artística e cultural do estado, este teatro de arquitetura eclética – incluindo uma sala de espetáculo em estilo *art nouveau* – conta com seis espaços para apresentações, dois dentro do prédio e quatro nos Jardins de Burle Marx.

Endereço: R. Liberato Barroso, 525 – Praça José de Alencar, Centro.
Tel.: 85 3101-2583.

2 – José de Alencar Theater

Ceará's artistic and cultural reference, this theater features eclectic architecture (including a concert hall in art nouveau style) and has six performance venues, two inside the building and four in the Burle Marx Gardens.

7 Beach Park

Um dos maiores complexos turísticos do Brasil, este parque aquático é diversão garantida para toda a família, com 16 atrações que vão de suaves corredeiras a radicais toboáguas de 40 metros de altura. O parque conta com resort, restaurantes, praia e shows de bandas locais.

Endereço: Rua Porto das Dunas, 2734 – Aquiraz (a 16 km de Fortaleza).
Tel.: 85 4012-3000.

Praia do Futuro

A maior e a mais frequentada por turistas, a Praia do Futuro oferece, além de suas águas mornas, barracas com duchas de água doce, cadeiras, massagens e as delícias gastronômicas locais. Nas quintas à noite, é palco para shows de forró e festas com DJs.

3 – Praia do Futuro (Future Beach)
The largest and most frequented by tourists, Praia do Futuro offers, besides its warm waters, stalls with freshwater showers, beach chairs, massage, and local gastronomic delights. On Thursday nights, it hosts forró concerts and parties with DJs.

4 Arena Castelão

O estádio Governador Plácido Castelo, rebatizado de Arena Castelão, foi inaugurado em 1973 e sofreu duas reformas: em 2002 e em 2012. Tem capacidade para 64.846 torcedores. Os pilares metálicos com tirantes de aço lembram velas de jangadas.

Endereço: Av. Alberto Craveiro, 2901 – Castelão. Tel.: 85 3304-4501.

4 – Castelão Arena
Governador Plácido Castelo Stadium, renamed Arena Castelão, opened in 1973 and underwent two renovations: in 2002 and in 2012. It has capacity for 64,846 spectators. The steel pillars with metallic rods resemble rafts' sails.

5 Centro de Artesanato (Ceart)

Você acha os melhores produtos do artesanato cearense no Ceart, com peças de ótimo acabamento em madeira, cerâmica, palha, rendas e bordados. Outras boas opções são o tradicional Mercado Central e o Centro de Turismo, com cem lojinhas de artesanato.

Endereço: Avenida Santos Dumont, 1589 – Praça Luiza Távora.

Tel.: 85 3101-1637.

5 – Centro de Artesanato Ceart (Craft Center)

You can find the best products from Ceará's artisans, with finely finished pieces in wood, ceramic, straw, lace, and embroidery. Other good options are the traditional Mercado Central (Central Market) and the Tourism Center, with 100 craft shops.

6 Catedral Metropolitana

No centro de Fortaleza, ergue-se, imponente, a Catedral Metropolitana, em estilo gótico, ornada por belos vitrais coloridos. Com capacidade para receber cinco mil fiéis, demorou 40 anos para ser construída e foi inaugurada em 1978.

Endereço: Praça da Sé – Centro.
Tel.: 85 3231-4196.

6 – Metropolitan Cathedral
In downtown Fortaleza stands the imposing Gothic-style Metropolitan Cathedral, adorned by beautiful stained-glass windows. The construction took 40 years. It was inaugurated in 1978 and has capacity to receive 5,000 worshippers.

Mais informações sobre Fortaleza – Aeroporto: 85 3392-1200/ Rodoviária: 85 3230-1111/ www.fortaleza.ce.gov.br/turismo

7 – Beach Park

One of the biggest tourist complexes in Brazil, this water park is fun for the whole family, with 16 attractions ranging from gentle rapids to radical slides 40 meters tall. The park has a resort, restaurants, a beach, and features performances by local bands.

More information about Fortaleza: Airport: (85) 3392-1200 – Bus station: (85) 3230-1111



2.5 Texto utilizado na A5

Fortaleza, Natureza e Gastronomia.

Caminhar pela Avenida Beira Mar e apreciar o pôr do sol na orla das praias de Iracema, Meireles e Mucuripe; mergulhar nas águas mornas da Praia do Futuro e depois degustar lagostas, patinhas de caranguejo, camarões e peixe assado; apreciar as velas das jangadas, passear de buggy nas dunas e admirar falésias coloridas, marca registrada do Ceará. Essas são algumas das atrações naturais da capital cearense, que conta ainda com vida noturna intensa, um rico artesanato onde se destacam as rendas de labirinto, museus, teatros e cinemas. Curta bem Fortaleza e não se preocupe: o Banco do Brasil vai estar onde você estiver.

Fonte: *Folder* publicado pelo Banco do Brasil

ANEXOS

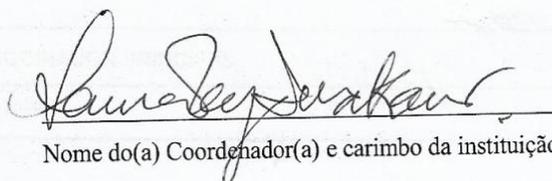
ANEXO A - Termo de Anuência

Termo de Anuência

Eu,,
Coordenador(a) do Curso de Letras do Centro de Humanidades da UECE, autorizo a realização da pesquisa "**Intervenção e investigação entre teoria e prática: um aprofundamento de estudo sobre o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e metarreflexão de tradutores em formação sobre questões de textualidade via LSF**", a ser realizada pela pesquisadora Teresinha Penaforte Vieira (doutoranda do PosLa), sob a orientação do Professor Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho (docente do Curso de Letras e do PosLA do CH-UECE). A pesquisa será iniciada somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço do Campus Fátima Centro de Humanidades da UECE, especificamente no que se refere aos Cursos de Letras, para a aplicação da pesquisa conforme descrita na solicitação de anuência, podendo realizar intervenção pedagógica, aplicar questionários e/ou realizar entrevistas. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos alunos que não queiram ou desistam de participar do estudo, conforme assegura a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Fortaleza, 07 de setembro de 2016.



Nome do(a) Coordenador(a) e carimbo da instituição

Prof.ª Dra. Laura Tey Iwakami
Coordenadora do Curso de Letras
UECE-CH

ANEXO B – Parecer CEP-UECE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UM APROFUNDAMENTO DE ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA SUBCOMPETÊNCIA BILÍNGUE E METARREFLEXÃO DE TRADUTORES EM FORMAÇÃO SOBRE QUESTÕES DE TEXTUALIDADE VIA LSF

Pesquisador: TERESINHA PENAFORTE VIEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61012016.1.0000.5534

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.874.766

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa propõe um estudo de intervenção pedagógica de base sistêmico-funcionalista, focando nos pressupostos teóricos relativos aos sistemas que constroem a tessitura textual – sistemas de coesão estrutural (especificamente o sistema de tema) e não estrutural (gramatical e lexical) – em textos em relação de tradução na direção português-inglês. Esse estudo tem como objetivo geral investigar o desenvolvimento da subcompetência bilíngue de tradutores em formação sobre os aspectos da tessitura textual no par linguístico português-inglês, tendo em vista o incentivo à metarreflexão como um diferencial no perfil novato-experto (MAGALHÃES; ALVES, 2006; KIM, 2010; entre outros). Portanto, esta pesquisa se insere na área dos estudos multilíngues de orientação sistêmico-funcionalista e mobiliza as subáreas dos Estudos da

Tradução e da formação de tradutores (PACTE, 2003; HURTADO ALBIR, 2005; MAGALHÃES; ALVES, 2006; MATTHIESSEN, 2001; 2009; entre outros). Trata-se de um projeto de pesquisa de doutorado que fará um aprofundamento da pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada realizada pela pesquisadora sobre o desenvolvimento da capacidade metarreflexiva de tradutores em formação, focando num dos aspectos da tessitura textual: o sistema de tema, em textos em relação de tradução na direção inglês-português. Assim, o presente projeto apresenta uma proposta mais

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 1.874.766

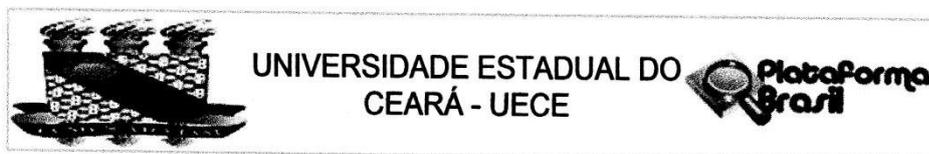
abrangente, buscando oferecer contribuições para a atividade tradutória, para a pedagogia da tradução e, conseqüentemente, para a formação do tradutor. Neste sentido, o estudo busca responder as seguintes questões de pesquisa: 1) De que forma o desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes da pesquisa quanto aos recursos de tessitura textual, segundo a LSF, ocorre durante a intervenção pedagógica? 2) Como a subcompetência bilíngue desenvolvida pelos participantes relativa a esses recursos propicia o desenvolvimento de metarreflexão concernente aos mesmos recursos, incentivando-os a lidar conscientemente com os textos fonte e alvo na atividade tradutória? e 3) Em que aspecto(s) há desenvolvimento da metarreflexão dos participantes? Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, adotando uma abordagem descritiva de dados quali-quantitativos por meio de um método quase-experimental, acompanhando apenas um grupo de sujeitos, com a aplicação de pré/pósteste e de atividades pedagógicas relacionadas à tarefa tradutória. A análise dos dados obtidos focará tanto no produto como no processo tradutórios. Assim, o estudo, voltado para tradutores em formação, deverá ser aplicado numa turma que esteja cursando uma das disciplinas da grade curricular que apresente um determinado nível de afinidade com este projeto, como 'Tópicos em tradução de textos escritos' ou 'Projeto Especial, tendo em vista que essas disciplinas permitem uma maior flexibilidade para se trabalhar conteúdos que possam ser vistos como instrumentais para a atividade tradutória. O corpus é constituído pelas respostas dadas a um Pré-teste, a cinco atividades pedagógicas (com respectivos questionários de avaliação) a um Pós-teste, a uma entrevista inicial e a uma entrevista final. Espera-se que ao final do estudo os participantes possam ter aprimorado sua subcompetência bilíngue e capacidade metarreflexiva sobre os aspectos textuais abordados e que possam realizar a atividade tradutória de forma mais consciente, compreendendo o significado que as diferentes escolhas trazem para o texto traduzido e para o seu papel nas práticas sociais, e que, a partir dessas reflexões, possam produzir seus textos, tomando decisões conscientes e consistentes para enfrentar algumas restrições que se apresentam na tradução interlinguística.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e, em consequência, da metarreflexão de tradutores em formação no par linguístico

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 1.874.766

português-inglês durante um procedimento didático-pedagógico de base sistêmico-funcionalista que visa, por meio do ensino dos pressupostos teóricos relativos a aspectos da tessitura textual (coesão estrutural e não estrutural), oferecer contribuições para a atividade tradutória, para a pedagogia da tradução e, conseqüentemente, para a formação do tradutor.

Objetivo Secundário:

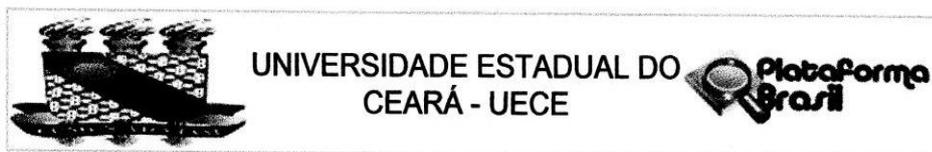
1) Estudar o desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes da pesquisa quanto aos recursos de tessitura textual: estrutural (o sistema de tema) e não estrutural (o sistema de coesão gramatical e lexical), a partir das noções de gênero/registo, processo sociosemiótico e contexto de situação social, segundo a LSF, durante um procedimento didático-pedagógico implementado em atividade de intervenção pedagógica. 2) Discutir se a subcompetência bilíngue desenvolvida pelos participantes da pesquisa quanto aos recursos de tessitura textual supracitados propicia o desenvolvimento de metarreflexão concerner aos mesmos recursos, incentivando-os a lidar conscientemente com os textos fonte e alvo na atividade tradutória. 3) Analisar em que aspecto(s) há desenvolvimento da metarreflexão dos participantes da pesquisa concerner aos recursos de tessitura textual supracitados no lidar com os textos fonte e alvo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

A pesquisa não apresenta riscos evidentes; no entanto, algum participante poderá sentir-se desconfortável (entediado ou envergonhado/constrangido ao ser solicitado a responder alguma pergunta de entrevista ou questionário) ou sentir dificuldades ao realizar alguma das atividades propostas. Então, para minimizar a possibilidade de alguma ocorrência desagradável, esclarecemos que o participante poderá interromper a sua participação a qualquer momento e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora que estará sempre à disposição para qualquer esclarecimento. Aos participantes serão assegurados o sigilo das informações, o anonimato preservado e a liberdade para desistir da

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 1.874.766

pesquisa e, ainda, que não estarão sujeitos a quaisquer riscos evidentes, prejuízos ou danos morais e a nenhum tipo de gasto financeiro, como também não receberão remuneração pela participação. A pesquisadora se compromete a tomar as devidas precauções para minimizar os riscos possíveis em todas as fases da pesquisa e a utilizar os dados coletados somente para fins acadêmicos, sendo a identidade dos participantes mantida em absoluto sigilo diante da publicação dos resultados, uma vez que, na publicação, os participantes serão identificados por codinomes ou pelo número que consta nas atividades realizadas e que comporão o corpus da pesquisa.

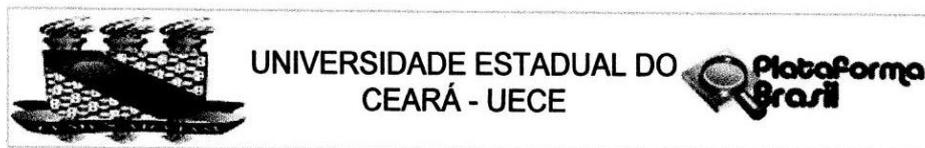
Benefícios:

A participação neste projeto é relevante tanto para o participante quanto para a pesquisa, pois ao explorar os pressupostos teóricos relativos à tessitura textual em conformidade com a Linguística Sistêmico-Funcional, por meio de atividades pedagógicas relacionadas à atividade tradutória, o participante poderá desenvolver a sua subcompetência bilíngue e capacidade metarreflexiva na abordagem de textos escritos nas atividades de leitura, produção textual e tradução e, ainda, estará contribuindo para a validação de estratégias de tradução, para o desenvolvimento da pedagogia da tradução e, conseqüentemente, para a formação de tradutores.

Metodologia de Análise de Dados:

Considerando que esta é uma pesquisa de intervenção pedagógica que será desenvolvida por meio de uma abordagem descritiva de dados quali-quantitativos, utilizando um método quase-experimental (acompanhando apenas um grupo de sujeitos), a grande maioria dos dados obtidos será analisada qualitativamente. Os resultados serão comparados com a finalidade de identificar as implicações pedagógicas ou o amadurecimento entre o estado inicial/novato e final dos participantes em relação à subcompetência bilíngue e à capacidade metarreflexiva sobre os aspectos textuais estudados. A análise focará tanto no produto quanto no processo tradutório. Em relação ao produto (textos traduzidos), a análise concentra-se na realização dos gêneros textuais e dos processos sociossemióticos no contexto alvo (cultural e situacional), atentando-se para os aspectos relacionados à tessitura textual, os sistemas de coesão estrutural

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 1.874.766

(especificamente o sistema de tema) e de coesão não estrutural (gramatical e lexical) (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014); e, investigando-se a reconstrução da mensagem e as variações linguísticas geradas no contexto multilíngue (PAGANO, 2012). Entendo que assim será possível avaliar o desenvolvimento da expertise em tradução dos participantes pelo incentivo à metarreflexão (PACTE, 2003; MAGALHÃES; ALVES, 2006; entre outros). Em relação ao processo, será analisado o desenvolvimento da capacidade do participante sobre a percepção e solução de problemas na realização da tarefa tradutória, o que implica analisar as escolhas, as mudanças efetuadas nos textos traduzidos e as justificativas (implícitas ou explícitas) para determinadas escolhas, tendo em vista a conscientização do participante na manipulação do texto. Serão analisados, ainda, os comentários das entrevistas e atividades que venham a apresentar informações relevantes para a consolidação dos resultados, como os relatos sobre as dificuldades e superações e, ainda, as sugestões apresentadas e a avaliação do próprio participante em relação ao seu desenvolvimento e à intervenção pedagógica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto é de extrema relevância para a tomada de consciência sobre a prática tradutória

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Carta de anuência está adequada.

TCLE está adequado

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

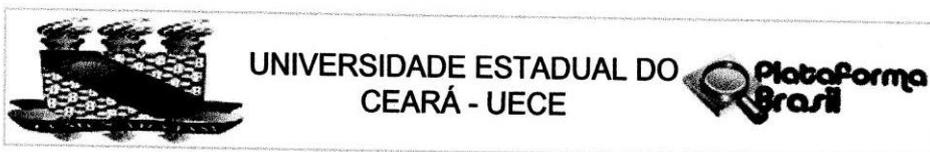
Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_795203.pdf	13/10/2016 14:36:24		Aceito

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 1.874.766

Outros	questionario.pdf	13/10/2016 14:14:45	TERESINHA PENAFORTE VIEIRA	Aceito
Outros	roteiros_de_entrevistas.pdf	13/10/2016 14:11:56	TERESINHA PENAFORTE VIEIRA	Aceito
Outros	Pre_Pos_teste.pdf	13/10/2016 14:08:55	TERESINHA PENAFORTE VIEIRA	Aceito
Outros	projeto_qualificado.doc	13/10/2016 13:27:48	TERESINHA PENAFORTE VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_qualificado.pdf	13/10/2016 12:24:51	TERESINHA PENAFORTE VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/10/2016 18:51:44	TERESINHA PENAFORTE VIEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_anuencia.pdf	12/10/2016 18:43:46	TERESINHA PENAFORTE VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	12/10/2016 18:32:24	TERESINHA PENAFORTE VIEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 24 de Novembro de 2016

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador)



Endereço: Av. Siles Munguba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br