



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Teresinha Penaforte Vieira

**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**

FORTALEZA – CEARÁ

2013

TERESINHA PENAFORTE VIEIRA

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

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Área de Concentração: Linguagem e Interação

Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho

FORTALEZA – CEARÁ

2013

Dados internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
Bibliotecária Responsável – Doris Day Eliano França – CRB-3/726

V657d 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 / Teresinha Penaforte Vieira. – 2013.
CD-ROM. 181 f. ; il. (algumas color.) : 4 ¾ pol.
“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 x 7 mm)”.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013.
Área de concentração: Linguagem e Interação.
Orientação: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho.

1. Intervenção pedagógica. 2. Estudos da Tradução. 3. LSF/Sistema de tema. 4. Subcompetência bilíngue. 5. Metarreflexão.
I Título.

CDD: 418.02

TERESINHA PENAFORTE VIEIRA

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

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada do Centro
de Humanidades da Universidade Estadual do
Ceará, como requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre.

Área de Concentração: Linguagem e Interação

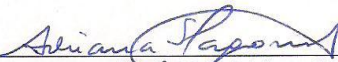
Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Lima
Praxedes Filho

Aprovada em: 15 / 04 / 2013.

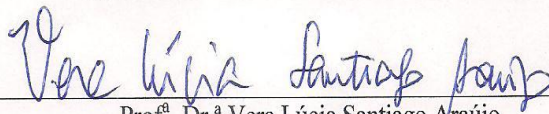
BANCA EXAMINADORA



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



Prof.^a Dr.^a Adriana Silvina Pagano
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG



Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Santiago Araújo
Universidade Estadual do Ceará - UECE

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 em meu caminho esta oportunidade e me deu força e luz para encará-la com seriedade.

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

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

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

À Camila, pelo incentivo e apoio em todas as etapas desta jornada.

Ao meu querido orientador e amigo, Pedro Henrique Lima Praxedes Filho, pela sua colaboração, dedicação e compromisso, que fizeram a diferença na minha vida acadêmica.

Às professoras Vera Lúcia Santiago Araújo e Nukácia Meyre Araújo de Almeida da UECE, pelas suas contribuições no Projeto de Pesquisa, por ocasião do exame de qualificação.

À banca formada pelas professoras Vera Lúcia Santiago Araújo e Antônia Dilamar Araújo da UECE e pela professora Adriana Silvina Pagano da UFMG, por terem aceitado o convite para ler e avaliar este trabalho.

À professora Maria da Salete Nunes, da UECE, minha mestra e amiga, na Graduação e na Pós-graduação, pela valorosa contribuição na aplicação da intervenção pedagógica do Projeto de Pesquisa em sua sala de aula e nas outras atividades acadêmicas durante a minha passagem pela UECE.

A todos os professores da UECE, que me ajudaram, da Graduação à Pós-Graduação, a crescer intelectualmente.

A todos os colegas do curso de Graduação e, em especial, ao nosso grupo de estudo formado por Karlucy, Madara, Paulo Victor e Sara, que compartilharam comigo as lutas, as experiências, as conquistas acadêmicas e a amizade.

A todos os colegas do curso de Pós-graduação, pelas trocas de conhecimento e pelo companheirismo.

A todos que fizeram parte da minha caminhada na Graduação e Pós-graduação.

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

Aos participantes da pesquisa – P1, P2, P3, P4, P5 e P6 –, pela indispensável contribuição para este trabalho.

Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo trata de uma intervenção pedagógica sobre o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e da metarreflexão de tradutores em formação relativas a aspectos da tessitura textual quanto à estrutura e progressão temáticas, fazendo interface entre os Estudos da Tradução e a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). A pesquisa foi motivada pelo reconhecimento de que há uma demanda cada vez maior por tradução no mundo globalizado e uma necessidade de aprimoramento das habilidades do tradutor em formação. Justifica-se pela importância do conhecimento dos aspectos da tessitura textual relacionados à manipulação de mensagens e à articulação dos significados nos textos e pela lacuna de estudos de intervenção pedagógica que abordem esses aspectos relacionando-os à atividade tradutória. O objetivo foi investigar a eficácia de um procedimento didático-pedagógico de base sistêmico-funcionalista que visou, por meio do ensino dos pressupostos teóricos relativos à tessitura textual quanto ao sistema de tema, desenvolver a subcompetência bilíngue e, em consequência, a metarreflexão de tradutores em formação sobre esses aspectos. A intervenção pedagógica, um estudo de caso exploratório, foi realizado por meio de um minicurso de 20h/a com a participação de cinco bacharelandos do Curso de Tradução em Letras-Inglês da UECE. Levou à sala de aula, através da pedagogia de línguas da Escola de Sydney, atividades pedagógicas formuladas a partir de excertos das obras *The grapes of wrath* e sua retextualização *As vinhas da ira*, tendo oferecido aos participantes a oportunidade de olhar para os textos de forma crítica e discutir sobre as possíveis retextualizações e tendo os incentivado a perceber as escolhas lexicogramaticais envolvidas por meio da realização de atividades pedagógicas de análise e tradução dos excertos com foco na estrutura e progressão temáticas. A atividade tradutória foi investigada como produto e processo via a análise quali-quantitativa de dados coletados em um Pré-teste, um Pós-teste e em entrevistas inicial e final, permitindo responder afirmativamente as duas primeiras questões de pesquisa: quanto à primeira, o procedimento didático-pedagógico mostrou-se produtivo quanto ao desenvolvimento da subcompetência bilíngue sobre os pressupostos teóricos relativos ao sistema de tema, com resultados satisfatórios na avaliação qualitativa e ganhos entre 67% e 90% na avaliação quantitativa; quanto à segunda, conforme os resultados do Pós-teste e os relatos na entrevista final, esse conhecimento levou ao desenvolvimento da metarreflexão dos participantes, que demonstraram uma visão mais crítica e abrangente dos significados nos textos, reconhecendo os contextos (de recepção e de situação), o cotexto e a organização temática. Quanto à terceira pergunta de pesquisa, demonstraram evolução em alguns aspectos relativos à metarreflexão: ‘como’ lidar com as

diferenças entre culturas e línguas, bem como a percepção de problemas tradutórios e do potencial de escolhas de soluções possíveis, tendo produzido, no Pós-teste, um texto-alvo mais coeso do ponto de vista semântico e mais próximo do PB do ponto de vista lexicogramatical.

Palavras-chave: Intervenção pedagógica. Estudos da Tradução. LSF/Sistema de tema. Subcompetência bilíngue. Metarreflexão.

ABSTRACT

This study dealt with a pedagogical intervention that aimed at the development of the bilingual subcompetence of and the metareflection on in-training translators. The intervention was designed around the aspects of a text's texture as for the thematic structure and progression, establishing an interface between Translation Studies and Systemic-Functional Linguistics (SFL). The research was motivated by the recognition that there is an increasing demand for translation in the globalized world and a need for the improvement of the skills of in-training translators. Its relevance lies both in the importance of learning the aspects of texture related to the manipulation of messages and the articulation of meanings in texts and in the lack of pedagogical-intervention studies that approach these textual aspects relating them to the translation activity. The objective was to investigate the effectiveness of a systemic-functional based didactic-pedagogical procedure through which the theoretical concepts concerning the theme system were taught aiming at the development of in-training translators' bilingual subcompetence and, consequently, their metareflection related to those aspects. The pedagogical intervention, an exploratory case study, was carried out by way of a twenty hours' mini-course that had the participation of five undergraduate students majoring in translation at UECE. It brought to the classroom, through the language pedagogy proposed by the Sydney School, teaching activities based on excerpts from the novels *The grapes of wrath* and its retextualization *As vinhas da ira*, having offered the participants an opportunity to look at the texts critically and discuss the possible retextualizations and having encouraged them to perceive the relevant lexicogrammatical choices by means of pedagogical activities based on the analysis and translation of the excerpts with a focus on the thematic structure and progression. The translation activity was investigated as product and process via the quantitative and qualitative analysis of data collected in a pre-text, a post-test and initial and final interviews which made it possible to answer affirmatively the first two research questions: as with the first, the didactic-pedagogical procedure was effective as regards the development of the bilingual subcompetence relative to the theoretical bases underlying the theme system, with the participants having reached satisfactory improvements in the qualitative evaluation and gains varying between 67% and 90% in the quantitative evaluation. As with the second, according to the results of the post-test and the comments in the final interview, the learning of such a content led to an increase in the participants' metareflection: they demonstrated a more critical and broader view of the meanings in texts, recognizing the contexts (of reception and situation), the cotext and the thematic organization. As with the

third research question, they demonstrated improvement regarding some metareflection aspects: how to deal with differences between cultures and languages, as well as the perception of translation problems and the choice potential of possible solutions, having produced, in the post-test, a target text that was more cohesive from the semantic point of view and closer to Brazilian Portuguese from the viewpoint of lexicogrammar.

Keywords: Pedagogical intervention. Translation Studies. SFL/ Theme system. Bilingual subcompetence. Metareflection.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CH	- Centro de Humanidades
FALE	- Faculdade de Letras
IES	- Instituição de Ensino Superior
LETRA	- Laboratório Experimental de Tradução
LSF	- Linguística Sistêmico-Funcional
PACTE	- Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation
PB	- Português brasileiro
PosLA	- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
POSLIN	- Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
PT	- Progressão temática
R2L	- Reading to Learn (Ler para Aprender)
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	- Tema interpessoal
TT	- Tema tópico
Tt	- Tema textual
UECE	- Universidade Estadual do Ceará
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais

LISTAS DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Competência tradutória conforme o modelo holístico PACTE (Adaptada de Hurtado Albir (2005, p. 28)).....	60
Figura 2:	Estratos da língua (Adaptada de Martin e Rose (2007, p. 2) e Rose (no prelo, p. 2)).....	77
Figura 3:	Ciclo de Sydney (Adaptada de Rothery (1994, apud MARTIN; ROSE, 2007, p. 8)).....	78
Figura 4:	Ciclo de atividades da metodologia <i>Ler para Aprender</i> (Adaptada de Martin e Rose (2005, p. 261)).....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Modelos de estratificação (Adaptado de Praxedes Filho (2010, p. 307)).	24
Quadro 2:	Síntese da estratificação (Adaptado de Praxedes Filho (2010, p. 311)).....	25
Quadro 3:	Dimensão de instanciação (PRAXEDES FILHO, 2010, p. 308).....	26
Quadro 4:	Sistemas semânticos e lexicogramaticais.....	29
Quadro 5:	Realização lexicogramatical da metafunção ideacional-experiencial....	29
Quadro 6:	Realização lexicogramatical da metafunção interpessoal quanto às trocas.....	30
Quadro 7:	Realização lexicogramatical da metafunção textual.....	31
Quadro 8:	Exemplos de Tema tópico em orações plenas.....	36
Quadro 9:	Exemplos de orações menores	36
Quadro 10:	Exemplos de orações com elisão na estrutura temática.....	36
Quadro 11:	Exemplos de Temas tópicos marcadas e não marcadas por modo oracional.....	38
Quadro 12:	Tipos de Tema interpessoal e elementos que os realizam.....	41
Quadro 13:	Tipos de Tema textual e elementos que os realizam.....	41
Quadro 14:	Exemplos de orações com Temas múltiplos.....	41
Quadro 15:	Exemplos de Tema em complexos oracionais.....	42
Quadro 16:	Síntese do sistema de tema na oração	43
Quadro 17:	Tipos de Tema textual e elementos que o realizam (FIGUEREDO, 2011, p. 122).....	45
Quadro 18:	Exemplos de Tema textual	45
Quadro 19:	Elementos que realizam os Temas interpessoais (Adaptado de Figueredo (2011, p. 122)).....	46
Quadro 20:	Exemplos de Tema interpessoal (Adaptado de Figueredo (2011, p.141)	46
Quadro 21:	Elementos que realizam o Tema ideacional e exemplos de <i>As vinhas da ira</i> (Adaptado de Figueredo (2011, p. 123)).....	47
Quadro 22:	Sistema de tema (síntese de Figueredo (2011)).....	48
Quadro 23:	Comparação sinóptica entre o sistema de tema em Halliday e Matthiessen (2004) e Figueredo (2011).....	50
Quadro 24:	Exemplos de Tema, Hipertema e Macrotema.....	53
Quadro 25:	Exemplos de tipos de Tema tópico	55
Quadro 26:	Exemplos de padrões de progressão temática.....	56
Quadro 27:	Objetivos de aprendizagem do ensino da tradução (AMPARO ALBIR, 2005, p. 37).....	61

Quadro 28:	Abordagens pedagógicas sistêmico-funcionalistas da Escola de Sydney...	81
Quadro 29:	Plano de curso	91
Quadro 30:	Questão 1 do Pré-teste e Pós teste.....	96
Quadro 31:	Segmentação e categorização das orações do Texto 1.....	97
Quadro 32:	Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P1 no Pré-teste e Pós-teste.....	98
Quadro 33:	Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P2 no Pré-teste e Pós-teste.....	99
Quadro 34:	Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P3 no Pré-teste e Pós-teste.....	101
Quadro 35:	Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P4 no Pré-teste e Pós-teste.....	102
Quadro 36:	Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P6 no Pré-teste e Pós-teste.....	104
Quadro 37:	Questão 2 do Pré-teste e Pós-teste.....	105
Quadro 38:	Segmentação e categorização das orações do texto 2.....	105
Quadro 39:	Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P1 no Pré-teste e Pós-teste	107
Quadro 40:	Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P2 no Pré-teste e Pós-teste	109
Quadro 41:	Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P3 no Pré-teste e Pós-teste	110
Quadro 42:	Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P4 no Pré-teste e Pós-teste	112
Quadro 43:	Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P6 no Pré-teste e Pós-teste	114
Quadro 44:	Questão 3 – Análise e comparação entre textos fonte e alvo.....	116
Quadro 45:	Comentários dos participantes a respeito da Questão 3.....	117
Quadro 46:	Questão 4 – Análise e comparação entre textos fonte e alvo.....	119
Quadro 47:	Comentários dos participantes a respeito da Questão 4	119
Quadro 48:	Questão 5 – Análise e comparação entre textos fonte e alvo.....	121
Quadro 49:	Comentários dos participantes a respeito da Questão 5.....	121
Quadro 50:	Questão 6 – Avaliação do conteúdo ministrado (Temas tópicos não marcados e interpessoais).....	123
Quadro 51:	Questão 7 – Avaliação do conteúdo ministrado (Temas tópicos marcados e textuais).....	124
Quadro 52:	Questão 8 – Avaliação do conteúdo ministrado (progressão temática contínua/constante).....	126
Quadro 53:	Comentários dos participantes a respeito da Questão 8.....	127
Quadro 54:	Questão 9 – Avaliação do conteúdo ministrado (progressão temática derivada).....	128
Quadro 55:	Comentários dos participantes a respeito da Questão 9.....	128
Quadro 56:	Transcrição dos comentários dos participantes na entrevista inicial.....	130
Quadro 57:	Transcrição dos comentários dos participantes na entrevista final.....	131
Quadro 58:	Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P1.....	140
Quadro 59:	Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P2.....	141
Quadro 60:	Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P3.....	142

Quadro 61:	Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P4.....	143
Quadro 62:	Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P6.....	144
Quadro 63:	Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P1.....	155
Quadro 64:	Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P2.....	156
Quadro 65:	Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P3.....	157
Quadro 66:	Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P4.....	158
Quadro 67:	Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P6.....	159
Quadro 68:	Traduções da oração 13 do texto 2 realizadas pelos participantes.....	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Acertos dos participantes relativos às Questões 6 e 7.....	125
------------------	--	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	17
1.2 OBJETIVOS.....	20
1.2.1 Objetivo geral.....	20
1.2.2 Objetivos específicos.....	20
1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	21
1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	21
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	22
2.1 A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	22
2.1.1 As dimensões de estratificação e instanciação.....	23
2.1.2 A inter-relação texto-contexto.....	27
2.1.3 As metafunções da linguagem e suas realizações lexicogramaticais.....	28
2.1.4 A tessitura textual.....	31
2.1.5 O sistema de tema.....	34
2.1.5.1 Descrição do sistema de tema para a língua inglesa.....	34
2.1.5.2 Descrição do sistema de tema para o português brasileiro.....	43
2.1.5.3 Progressão temática.....	51
2.2 TRADUÇÃO.....	57
2.2.1 Competência tradutória nos Estudos da Tradução.....	58
2.2.2 Estudos da Tradução e LSF: tradução como retextualização.....	64
2.2.2.1 Retextualização do texto literário.....	71
2.2.3 Ensino de tradução sob a ótica da LSF.....	72
2.3 ABORDAGEM PEDAGÓGICA SISTÊMICO-FUNCIONALISTA BASEADA EM GÊNERO/REGISTRO.....	74
2.3.1 Escola de Sydney.....	75
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	82
3.1 INSERÇÃO EPISTEMOLÓGICA E TIPO DE PESQUISA.....	82
3.2 CONTEXTO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA.....	82
3.3 PARTICIPANTES.....	83
3.4 <i>CORPUS</i>	85
3.5 INSTRUMENTOS.....	85

3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	85
3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	87
3.8 PROCEDIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: CARACTERIZANDO A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	88
3.8.1 Sobre o uso do texto literário.....	88
3.8.2 Sobre a obra <i>The grapes of wrath</i>.....	88
3.8.3 Procedimento de seleção dos excertos.....	90
3.8.4 Plano do minicurso.....	91
4 APRESENTAÇÃO E ARTICULAÇÃO DOS RESULTADOS	95
4.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	95
4.1.1 Resultados do Pré-teste e Pós-teste.....	95
4.1.1.1 Resultados do Pré-teste e Pós-teste – Parte A.....	96
4.1.1.2 Resultados do Pré-teste e Pós-teste – Parte B.....	122
4.1.2 Resultados das entrevistas inicial e final.....	129
4.2 ARTICULANDO OS RESULTADOS.....	135
4.2.1 Sobre os resultados das questões relativas à Parte B do Pré-teste e Pós-teste.....	136
4.2.2 Sobre os resultados das questões de análise de textos fonte e alvo.....	138
4.2.3 Sobre as questões de retextualização.....	139
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	169
APÊNDICES.....	173
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM.....	174
APÊNDICE B – PRÉ/PÓS-TESTE.....	176
APÊNDICE C – ROTEIROS DE ENTREVISTA INICIAL E FINAL.....	180

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

O presente estudo trata de uma intervenção pedagógica sobre o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e da metarreflexão de tradutores em formação, entendendo-se a segunda como decorrência da primeira, fazendo-se uma interface entre os Estudos da Tradução e a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) e considerando-se, a partir dessa interface, a tradução como uma “produção de significados guiada” (grifo do autor) (HALLIDAY, 1992, p. 15)¹. Quanto à subcompetência bilíngue e à metarreflexão, a pesquisa focou nos aspectos estruturais da tessitura textual, delimitados pelo sistema de tema² - a configuração Tema-Rema e a progressão temática.

Na elaboração das atividades pedagógicas, foram utilizados excertos das obras *The grapes of wrath*, do escritor americano John Steinbeck, e sua retextualização *As vinhas da ira*, de Hebert Caro e Ernesto Vinhaes. Por meio desses excertos, foi estudado o aspecto textual supracitado, visando o desenvolvimento da expertise em tradução dos participantes, pelo incentivo à metarreflexão como um diferencial no perfil novato-experto (PACTE, 2003). Em última instância, esta pesquisa abordou a tradução como produto e processo, dada a análise tanto do desenvolvimento da aprendizagem dos participantes quanto dos textos por eles traduzidos durante a intervenção pedagógica e dos comentários sobre sua produção antes e depois da intervenção.

Uma das motivações desta pesquisa diz respeito ao fato de que há uma demanda por tradução cada vez maior advinda da globalização, que impôs mudanças em nossa sociedade. Podemos constatar que, independentemente da classe social em que estejamos inseridos, constantemente nos deparamos com informações em línguas estrangeiras em diversos contextos (escolas, empresas, aeroportos e outros), tornando vital o diálogo entre as diversas culturas. Ultimamente, essa demanda tem se acentuado ainda mais com a aproximação de eventos internacionais importantes que serão sediados pelo Brasil como a Copa do Mundo em 2014 e as Olimpíadas em 2016. Assim, podemos entender que há uma urgência não somente em compreendermos outras línguas e culturas, mas também em interagirmos com seus usuários e membros. Uma maneira importante para atingirmos tais fins

¹ [...] it is guided creation of meaning. (A tradução desta citação e as demais traduções de citações em língua estrangeira doravante são todas de minha autoria.)

² Os conceitos da lexicogramática de tema serão discutidos no Capítulo 2, Subseção 2.1.5.

é através da tradução da mensagem do outro além das fronteiras da nossa sociedade e vice-versa, sem deixar de considerar as diferenças culturais para “construir[mos] o diálogo com a vida local” (MOITA LOPES, 2008, p. 317).

Pode-se perceber que - apesar de contatos mais frequentes entre os usuários de diferentes línguas via *internet*, sistemas de telefonia, livros e outros e de atualmente contarmos com ferramentas que facilitam a tarefa tradutória -, muitas vezes nos deparamos com dificuldades ao traduzirmos determinadas construções, tendo em vista a alteração do conteúdo experiencial e da mensagem inscrita no texto-fonte. Essas dificuldades apresentam-se em consonância com a afirmação de Munday (2008) de que traduzir é uma atividade que, por ser de natureza multilíngue e interdisciplinar, exige diversas habilidades. É uma tarefa que, além de conhecimentos extralinguísticos como contexto de cultura e de situação social, requer habilidades de leitura, de produção textual e outras habilidades que precisam ser desenvolvidas no contexto institucional, através do estudo de estratégias de tradução e de prática. Esta visão é corroborada por Alves (2003, 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”.

Um tipo de carência relevante, relacionada à atividade tradutória, que se pode perceber em relação aos alunos do Curso de Letras-Inglês da UECE - contexto escolhido para a aplicação desta pesquisa -, tem a ver com a habilidade para utilizar, conscientemente, os recursos da lexicogramática de tema a fim de realizar os significados textuais quando escrevem na própria língua materna e na língua estrangeira (neste caso a língua inglesa), o que pude constatar dentre os meus colegas no período em que fui licencianda em Letras-Inglês na referida universidade. Quanto à língua materna, um fator que contribui para essa carência é o fato de que não é ofertada uma disciplina de produção textual em língua portuguesa tendo em vista que os alunos possam desenvolver habilidades de manipulação dos recursos linguísticos dessa língua. Na minha visão, deveria ser uma disciplina obrigatória nos cursos de Letras/Línguas Estrangeiras para que os alunos que se interessassem por tradução tivessem a oportunidade de desenvolver, de modo mais efetivo, a subcompetência bilíngue, dentre aquelas necessárias à atividade tradutória (Ver Subseção 2.2.1).

Diante do exposto, esta pesquisa é fruto do reconhecimento de que, no mundo atual, há uma demanda cada vez maior por tradução e uma necessidade de aprimoramento das subcompetências/habilidades do tradutor em formação. Assim, o estudo foi voltado para os alunos de Bacharelado em Tradução do Curso de Letras-Inglês da UECE, pois – nesta IES, que também forma tradutores em nível de graduação e pós-graduação – há espaço para trabalhar questões relacionadas ao desenvolvimento da metarreflexão desses alunos, dado que eles precisam ampliar sua capacidade de compreender os mecanismos de funcionamento da lexicogramática das línguas portuguesa e inglesa para que possam melhorar sua subcompetência bilíngue e, assim, construir, conscientemente, as mensagens contidas em textos, ao realizarem a atividade tradutória.

O estudo do sistema de tema, segundo a LSF, relaciona-se com a construção de mensagens e a articulação global dos significados nos textos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), sendo um assunto inerente a todos os tipos de texto e muito relevante para a organização textual. Assim, a pesquisa justifica-se pela importância do conhecimento do sistema de tema e pela lacuna de estudos de intervenção pedagógica que o relacionem à atividade tradutória, pois as pesquisas encontradas voltadas à interface LSF/tradução que trataram deste assunto e que inspiraram esta pesquisa focaram no produto das traduções (VASCONCELLOS, 1997; PAGANO, 2005; PAGANO; FIGUEREDO, 2009, KIM, 2010; entre outros). Vasconcellos (1997) e Pagano e Figueredo (2009) também utilizaram o texto literário para estudar a organização temática. Vasconcellos (1997), Braga (2007), Braga, Martins e Pagano (2007) e Kim (2010), de modo semelhante, são estudos voltados para o tradutor em formação e para os textos por eles produzidos. Por outro lado, esta pesquisa se diferencia desses estudos pelo fato de ter realizado uma intervenção pedagógica, explorando o ambiente de sala de aula e tratando explicitamente deste aspecto da tessitura textual: o sistema de tema. Portanto, segue as indicações de alguns pesquisadores (VASCONCELLOS, 1997; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; KIM, 2010; entre outros) de que uma instrução prévia se faz necessária para ajudar ao tradutor em formação a fazer suas escolhas de forma consciente, o que tem a ver com a metarreflexão.

Através da intervenção pedagógica proposta, a pesquisa levou os textos fonte e alvo à sala de aula para um estudo da atividade tradutória vista como processo e produto por meio de procedimento didático-pedagógico colaborativo, envolvendo os alunos e a professora/pesquisadora. Na abordagem, foi enfatizada a visão de tradução como retextualização, para que o tradutor em formação passasse a entender o texto-alvo como uma

entre as possíveis alternativas para o texto-fonte (MATTHIESSEN, 2001; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; VASCONCELLOS, 2009a; entre outros). Desta forma, podemos entender o presente estudo como uma tentativa de analisar, empiricamente, algumas das indicações de trabalhos anteriores que apontam quais subsídios da LSF são úteis para a atividade tradutória e para a formação do tradutor por permitirem uma visão abrangente do texto (BAKER, 1992; VASCONCELLOS; PAGANO 2005; KIM, 2010; entre outros). Portanto, entendo que esta pesquisa preenche, ainda que com poder de generalização baixo por ser um estudo de caso, lacunas mostradas por esses estudos.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Investigar a eficácia de um procedimento didático-pedagógico de base sistêmico-funcionalista que visa, por meio do ensino dos pressupostos teóricos relativos à tessitura textual quanto ao sistema de tema, desenvolver a subcompetência bilíngue e, em consequência, a metarreflexão de tradutores em formação.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Verificar a eficácia do procedimento didático-pedagógico implementado em atividade de intervenção pedagógica³ tendo em vista o desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes da pesquisa quanto aos recursos de tessitura textual relativos à estrutura e à progressão temáticas, segundo a LSF.
2. Verificar se a subcompetência bilíngue desenvolvida pelos participantes da pesquisa quanto aos recursos de tessitura textual relativos à estrutura e à progressão temáticas propicia o desenvolvimento de metarreflexão concernente aos mesmos recursos, incentivando-os a lidar conscientemente com os textos fonte e alvo na atividade tradutória⁴.

³ O procedimento e a intervenção pedagógica serão discutidos nas Seções 2.3 e 3.8

⁴ A consecução deste objetivo depende da consecução do primeiro.

3. Verificar em que aspecto (s) há desenvolvimento da metarreflexão dos participantes da pesquisa concernente aos recursos de tessitura textual relativos à estrutura e à progressão temáticas no lidar com os textos fonte e alvo⁵.

1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

1. O procedimento didático-pedagógico implementado em atividade de intervenção pedagógica é eficaz tendo em vista o desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes da pesquisa quanto aos recursos de tessitura textual relativos à estrutura e à progressão temáticas, segundo a LSF?
2. A subcompetência bilíngue desenvolvida pelos participantes da pesquisa quanto aos recursos de tessitura textual relativos à estrutura e à progressão temáticas propicia o desenvolvimento de metarreflexão concernente aos mesmos recursos, incentivando-os a lidar conscientemente com os textos fonte e alvo na atividade tradutória?⁶
3. Em que aspecto (s) há desenvolvimento da metarreflexão dos participantes da pesquisa concernente aos recursos de tessitura textual relativos à estrutura e à progressão temáticas no lidar com os textos fonte e alvo?⁷

1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

A presente dissertação foi organizada em cinco capítulos, subdivididos em seções e subseções. Este é o primeiro, que introduz a pesquisa, apresentando a contextualização geral, a justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa. O segundo apresenta os pressupostos teóricos e constitui-se de três seções: a primeira trata da LSF, a segunda trata da interface Estudos da Tradução e LSF e a terceira, da abordagem pedagógica sistêmico-funcionalista. O terceiro capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa, incluindo informações sobre a natureza da pesquisa, o contexto, o *corpus*, os participantes, os instrumentos, os procedimentos de coleta e de análise de dados e a caracterização da intervenção pedagógica. O quarto capítulo traz a apresentação e discussão dos resultados em duas seções: apresentação dos resultados (resultados do Pré-teste e Pós-teste e comentários feitos nas entrevistas inicial e final) e articulação dos resultados. No quinto capítulo, procuro consolidar o que foi apresentado nos demais em considerações finais.

⁵ A consecução deste objetivo depende da consecução do segundo.

⁶ A resposta de 2 depende de 1.

⁷ A resposta de 3 depende de 2.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que deram suporte a esta pesquisa. Inicialmente, na Seção 2.1, apresento os conceitos gerais da Linguística Sistêmico-Funcional, enfatizando o sistema de tema, que está no foco da pesquisa. Na Seção 2.2, falo sobre tradução, apresentando estudos sobre: o desenvolvimento da competência tradutória nos Estudos da Tradução; sobre a interface Estudos da Tradução – LSF, focando na tradução como retextualização; sobre a retextualização do texto literário; e sobre o ensino de tradução de perspectiva da LSF. Na Seção 2.3, falo sobre a perspectiva pedagógica sistêmico-funcional baseada em gênero/registo¹ para o ensino de línguas, especialmente a metodologia da Escola de Sydney, da qual utilizei algumas estratégias para o desenho do minicurso de intervenção pedagógica, tendo em vista a relação da estrutura e progressão temáticas com os tipos de texto.

2.1 A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Linguística Sistêmico-Funcional foi inicialmente proposta na década de 50 e tem como principal teórico 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 Malinowsky. Conforme Eggins (1994), a LSF ou Escola de Sydney² é uma teoria bastante abrangente que se tornou uma referência, inspirando outras áreas como: a semiótica do visual (O'TOOLE, 1989; KRESS; VAN LEEUWEN, 1990; entre outros), a estilística (THIBAUT, 1991), o ensino de línguas (CHRISTIE, 1991; MACKEN; ROTHERY, 1991; MARTIN; ROSE, 2005; 2007; entre outros), os estudos da tradução (STEINER; YALLOP, 2001; MATTHIESSEN, 2001; STEINER, 2005; entre outros), entre outras.

Trata-se de uma teoria que concebe a língua como semiose social, isto é, como um recurso com o qual construímos significados orientados para desempenhar funções em contextos sociais. Sendo de base paradigmática, estuda a língua como um potencial de significados organizados em redes de sistemas à disposição dos usuários, que farão suas escolhas ao realizar trocas e negociações de significados. Descreve a organização semântica de maneira tripartite, considerando que os significados se subdividem em ideacionais (experienciais e lógicos), interpessoais e textuais, os quais se fundem e são realizados lexicogramaticalmente (HALLIDAY;

¹ Estes termos serão definidos e seus conceitos discutidos na Subseção 2.1.1 e Seção 2.3. Contudo, já convido o leitor a ler a Nota de rodapé 4.

² Escola de Sydney é o nome dado à escola linguística hallidayana depois que Michael Halliday migrou com sua esposa Ruqaya Hasan, também linguista, para Sydney em 1976.

MATTHIESSEN, 2004; PRAXEDES FILHO, 2010). Portanto, a minha opção pela LSF deve-se ao fato de ser uma teoria descritiva e explicativo-interpretativista, tendo se mostrado uma ferramenta útil para a análise de textos. Além disso, é uma teoria abrangente que, por esse motivo, permite uma série de aplicações, como nos estudos da tradução, no ensino de línguas, na formação de intérpretes e tradutores, entre outras (EGGINS, 1994; PRAXEDES FILHO, 2010; entre outros).

2.1.1 As dimensões de estratificação e instanciação

Conforme Halliday e Matthiessen (2004), uma língua é um sistema semiótico complexo, organizado em estratos: semântica, lexicogramática e fonologia-fonética/grafologia-grafética, incluindo os estratos contextuais (contextos de cultura e de situação)³. Na LSF, há dois modelos de **estratificação** da língua: o modelo hallidayno (HALLIDAY, 1978), que parte do contexto de situação (registro), e o modelo 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 semelhante ao modelo hallidayno⁴, conforme podemos observar no Quadro 1.

³ Estes termos serão definidos na Subseção 2.1.2.

⁴ Como o foco deste estudo não é discutir as questões relacionadas às configurações de gênero e registro como estratos distintos, faço opção pelo modelo hallidayno, em que gênero e registro são termos intercambiáveis. Assim, utilizo gênero/registo para classificar os tipos de textos dos excertos que compõem as atividades pedagógicas, cujas escolhas não se deram ao acaso, mas motivadas pelo papel que os excertos escolhidos desempenham dentro do contexto em que estão inseridos.

		MODELO HALLIDAYANO	MODELO DE MARTINIANO
ESTRATOS	EXTRALINGUÍSTICOS		Ideologia
			Contexto de Cultura (gênero)
		Contexto de Situação – 3 variáveis (registro)	Contexto de Situação – 3 variáveis (registro)
	INTRALINGUÍSTICOS	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)

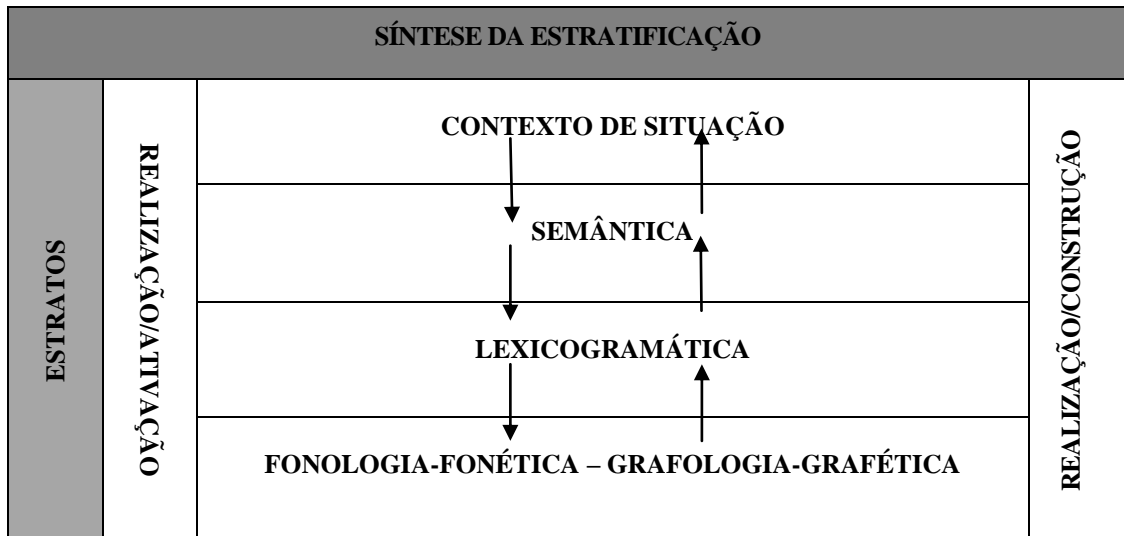
Quadro 1: Modelos de estratificação⁵ (Adaptado de Praxedes Filho (2010, p. 307))

Os estratos intralinguísticos da semântica e da lexicogramática⁶ formam o macroestrato do conteúdo, que se relaciona com o estrato extralinguístico do contexto de situação acima e com o estrato intralinguístico da expressão abaixo através de realização/construção e realização/ativação. Essas relações que se constituem no “processo de ligação de um nível de organização [estrato] com o outro”⁷ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 26) são mostradas no Quadro 2.

⁵ Halliday e Matthiessen (2004) informam que esta apresentação de língua estratificada (organizada em estratos) é uma forma de modelá-la para o estudo.

⁶ Para Halliday e Matthiessen (2004, p. 24), “[...] gramática e léxico não são estratos distintos; são os dois polos de um único contínuo, apropriadamente chamado de lexicogramática [...]” ([...] grammar and vocabulary are not different strata; they are the two poles of a single continuum, properly called lexicogrammar [...]), pois o léxico é a gramática mais delicada.

⁷ [...] the process of linking one level of organization with another [...].

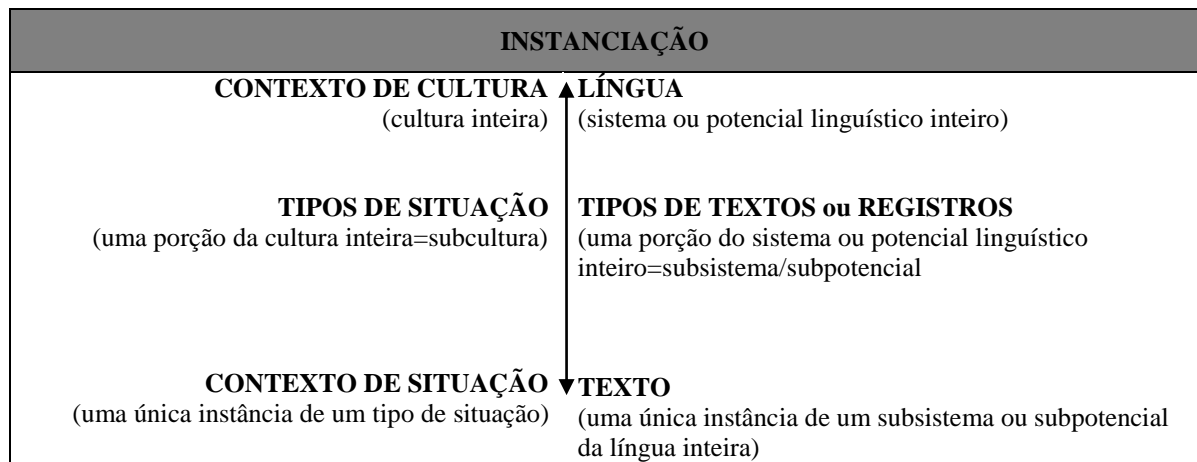


Quadro 2: Síntese da estratificação (Adaptado de Praxedes Filho (2010, p. 311))

Conforme Halliday e Matthiessen (2004), para entendermos a organização da língua, devemos examiná-la, simultaneamente, das perspectivas da língua como sistema e língua como texto. O sistema, inserido na cultura, é o potencial inteiro de uma língua ou o conjunto completo de recursos para a construção de significados. O texto é uma instância de significados ou uma porção restrita do sistema e está inserido no contexto de situação. No entanto, o sistema e o texto não existem como fenômenos independentes: “não há dois objetos separados, língua como sistema e língua como um conjunto de textos” (p. 26)⁸. A relação entre eles se dá através de um contínuo, chamado de contínuo de instanciação, em que o sistema e o texto definem os dois polos, havendo, entre esses dois polos, padrões intermediários: subculturas e subsistemas. Podemos – a partir da análise de um único texto (uma única instância da língua ou sistema ou potencial linguístico), produzido num dado contexto de situação (uma única instância da cultura) –, encontrar padrões similares entre ele e outros, os quais, por compartilharem determinadas características, formam tipos de texto (subsistemas ou subpotenciais linguísticos), com cada tipo só podendo ocorrer num dado tipo de situação (subcultura). Ao olharmos o contínuo de instanciação do ponto de vista do sistema ou potencial linguístico, os tipos de texto (receitas, cartas, entrevistas, entre outros) são interpretados como gêneros/registros ou variedades funcionais ou diatópicas da língua, que circulam nos tipos de situação correspondentes. 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. Falo, então, da dimensão de **instanciação**, em que “[o]

⁸ [...] there are not two separate objects, language as system and language as a set of texts.

sistema de uma língua é 'instanciado' na forma de texto” (HALLIDAY; MATHIESSEN 2004, p. 26)⁹. O Quadro 3 apresenta essa dimensão.



Quadro 3: Dimensão de instanciamento (PRAXEDES FILHO, 2010, p. 308)

Halliday e Mathiessen (2004) enfatizam que “[o] sistema [...] é o potencial que está por trás do texto [m]as ‘texto’ é uma noção complexa” (p. 33)¹⁰, pois é produto da **instanciamento** e da **realização**: apesar de o critério de definição ser a instanciamento dado que texto (falado, escrito ou sinalizado) é instância, ele só se constitui, tornando-se acessível ao interlocutor, após passar por três etapas de codificação – realização do contexto de situação na semântica, realização da semântica na lexicogramática e realização da lexicogramática na fonética-grafética. Contudo, para Halliday (1989, p. 10-11), “um texto é essencialmente uma unidade semântica”¹¹; é linguagem verbal funcional (falada, escrita ou sinalizada), ou seja, linguagem verbal que realiza alguma ação em algum contexto.

Devo lembrar aqui que as distinções entre os modelos hallidayano e martiniano de estratificação da língua (mostrados acima) levam a distinções relativas à proposta de cada pesquisador sobre as noções de gênero e registro. Para Halliday, “registro e gênero são construtos de mesma ordem” (PRAXEDES FILHO, 2010, p. 319); já para Martin, o gênero refere-se ao contexto de cultura e realiza a ideologia, enquanto o registro refere-se ao contexto de situação e realiza o gênero. Assim, para a abordagem martiniana, gênero e registro estão em dois estratos distintos, enquanto que, na abordagem hallidayana, os dois pertencem ao mesmo estrato e se confundem conceitualmente (EGGINS, 1994; PRAXEDES FILHO, 2010). Mesmo reconhecendo essas diferenças conceituais, sigo a visão hallidayana em que gênero e registro são termos intercambiáveis e utilizo o termo

⁹ The system of a language is ‘instantiated’ in the form of text.

¹⁰ The system [...] is the potential that lies behind the text. But ‘text’ is a complex notion.

¹¹ [...] a text is essentially a semantic unit.

‘gênero/registro’ para me referir ao gênero literário em geral e seus subgêneros em particular (conto, romance, entre outros). Esta opção se justifica pelo fato de ser o modelo hallidayano mais simples; essa maior simplicidade, contudo, não trouxe prejuízo para a pesquisa ora relatada, pois ambos os pesquisadores são representantes da pedagogia de línguas com base em gênero/registro que foi concebida pelos programas desenvolvidos na Escola de Sydney; ambos focalizam a estrutura esquemática ou genérica dos textos, a lexicogramática e as funções desempenhadas por ela nos textos de acordo com os contextos de situação (campo, relações e modo) respectivos. Dessa forma, cada excerto que consta do material instrucional da intervenção pedagógica é estudado como um gênero/registro que constrói uma determinada situação em um determinado contexto ficcional.

2.1.2 A inter-relação texto-contexto

Como vimos na subseção anterior, a construção dos significados em um texto depende da inter-relação entre este texto e o contexto de produção e uso, o qual determina os diferentes registros, situados em diferentes tipos de situações na cultura; portanto, o texto ocorre em dois contextos: o contexto de cultura e o contexto de situação. O primeiro é o contexto mais amplo ou geral, que se confunde com a própria sociedade, e o segundo, 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)¹². Conforme Halliday (1989), o contexto de situação é ‘encapsulado’ no texto pela relação sistemática entre o ambiente social e a organização funcional da língua; assim, ele é um fator determinante para a distinção dos tipos de texto ou gêneros/registros. Tais distinções resultam das variáveis que definem a situação: o campo, as relações e o modo do discurso. O campo do discurso se refere à natureza da ação social em curso, incluindo a atividade social, o objetivo comunicativo e o assunto tratado. As relações se referem à natureza do *status* e aos papéis dos participantes, ou seja, ao papel discursivo dos participantes e a todo o conjunto de relações socialmente significativas em que estão envolvidos. 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 e o modo retórico, se persuasão, exposição ou outros (HALLIDAY, 1989; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004).

¹² [...] things going on in the world outside the text that make the text what it is.

Dessa forma, partindo da relação texto-contexto, podemos, a partir do padrão lexicogramatical do texto, reconstruir o seu contexto de situação e, a partir da descrição das variáveis do contexto de situação, prever o padrão lexicogramatical do texto. Justifica-se, assim, a razão pela qual frases fora de contexto se tornam ambíguas: “não somente experiencialmente ambíguas, mas também interpessoalmente ambíguas” (EGGINS, 1994, p. 8)¹³. Portanto, ao produzirmos um texto, precisamos ter consciência dessa inter-relação, ou seja, de que um texto leva consigo o seu contexto, pois “a combinação dos contextos de cultura e de situação resulta nas diferenças e similaridades entre textos” (p. 3)¹⁴.

2.1.3 As metafunções da linguagem e suas realizações lexicogramaticais

Para propiciar a comunicação, a língua viabiliza a construção de significados ideacionais (experienciais e lógicos), interpessoais e textuais. Esses três tipos de significados constituem as funções universais da linguagem verbal ou metafunções, que são realizadas simultaneamente na ordem da oração por sistemas lexicogramaticais. Por meio delas, representamos, de modo subjetivo, nossas experiências (ideacional-experiencial) e as combinamos umas com as outras (ideacional-lógica); desempenhamos papéis sociais, estabelecendo e mantendo relações com outros atores sociais (interpessoal) e compomos textos coesos e coerentes, estabelecendo relações entre partes de uma mesma instância de uso da língua (textual) (PRAXEDES FILHO, 2010).

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 tácticas e logicosemânticas, 3) interpessoais é a de modo – oração como troca (interação) – e a de modalidade e 4) textuais é a de tema – oração como mensagem – e de informação (PRAXEDES FILHO, 2010). O Quadro 4 apresenta uma síntese dessas relações.

¹³ [...] not only experientially ambiguous, but also interpersonally ambiguous.

¹⁴ The combination of context of culture and context of situation results in the differences and similarities between one piece of language and another.

SEMÂNTICA (sistemas de significados)		LEXICOGRAMÁTICA (sistemas de formas)
ideacionais	experienciais	transitividade
	lógicas	relações tácticas relações lógico-semânticas
interpessoais	troca (interação)	modo
	subjetividade (identidade)	modalidade
textuais	mensagem	tema
	informação	informação

Quadro 4: Sistemas semânticos e lexicogramaticais

A metafunção ideacional-experiencial realiza a variável ‘campo do discurso’ do contexto de situação: a atividade social em curso. Trata-se da representação subjetiva das experiências, que é realizada pelo sistema lexicogramatical de transitividade e tem como lócus a oração. Ao realizar uma análise da transitividade de uma oração, podemos distinguir três tipos de constituintes funcionais: o processo, realizado por um grupo verbal; os participantes, realizados por grupos nominais; e as circunstâncias, realizadas por grupos adverbiais ou frases preposicionais. Para cobrir 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 (EGGINS, 1994; BUTT *et al.*, 2000; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). O Quadro 5 apresenta uma síntese dos tipos de processo, dos seus participantes e das circunstâncias.

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

Quadro 5: Realização lexicogramatical da metafunção ideacional-experiencial

A metafunção ideacional-lógica trata da organização das experiências em complexos experienciais. Por não ser objeto deste estudo, não irei descrever em detalhes os padrões de combinação entre orações. No entanto, chamo a atenção para os dois sistemas lexicogramaticais que realizam esta metafunção: o sistema de relações tácticas e o sistema de relações lógico-semânticas. Enquanto o primeiro é realizado pela parataxe (orações independentes em

relação entre si) e pela hipotaxe (orações dependentes em relação com orações independentes), o segundo é realizado pela expansão de uma oração por outra e pela projeção de uma oração por outra (essa noção de formação de complexos oracionais também pode ser aplicada aos grupos, que se juntam para formar um único constituinte da oração). São as conjunções, os pronomes relativos e os adjuntos conjuntivos que expressam as relações lógicas entre as orações que compõem os complexos oracionais nos textos.

A metafunção interpessoal realiza a variável ‘relações do discurso’ do contexto de situação: as relações entre os participantes da atividade social em curso. O modo é o sistema lexicogramatical através do qual realizamos, na interação, as trocas de informações e de bens e serviços em diferentes contextos sociais; a modalidade é, por seu turno, o sistema lexicogramatical através do qual expressamos nossas opiniões e atitudes, construindo nossa identidade discursiva. A expressão de opiniões e atitudes e, portanto, a construção das identidades é também alcançada, de modo mais amplo, pelos recursos lexicogramaticais de avaliatividade, que realizam o sistema semântico de avaliatividade, também parte da metafunção interpessoal. A metafunção interpessoal em uma oração é realizada, lexicogramaticalmente, do ponto de vista das trocas, por dois blocos essenciais: o Modo e o Resíduo (EGGINS, 1994; BUTT *et. al.* 2000; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), conforme ilustra o Quadro 6.

LEXICOGRAMÁTICA DE MODO				
MODO		RESÍDUO		
Sujeito	Finito	Predicador	Complementos	Adjuntos circunstanciais

Quadro 6: Realização lexicogramatical da metafunção interpessoal quanto às trocas

A língua é utilizada sempre como um meio de interação, ou seja, ‘não falamos somente por falar’; toda enunciação tem um objetivo que se distingue pelo tipo de relação que buscamos estabelecer, ou seja, utilizamos a língua para demandar/dar informações ou bens e serviços, designando a nós mesmos diferentes funções discursivas. A configuração estrutural do modo oracional realiza as escolhas de função discursiva. As funções de demandar e dar informações são realizadas pelos modos indicativo, interrogativo e declarativo, respectivamente. As funções de demandar e dar bens e serviços são realizadas pelos 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, ou seja, o papel exercido pela língua na construção de textos – se constitutivo ou ancilar –, o canal – se fônico ou gráfico –, o meio – se oral ou escrito – e o modo retórico – se narrativo, argumentativo, descritivo, didático etc. –, tendo em vista a maneira como organizamos a mensagem e a informação nas orações e o modo como estabelecemos conexões entre as diversas partes de um texto. Esta metafunção é vista como a viabilizadora da organização dos significados ideacionais e interpessoais, contribuindo para que o texto seja um todo coeso e coerente (EGGINS, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Ao descrever as configurações estruturais que organizam a oração como mensagem e como informação, os autores citados acima distinguem dois sistemas lexicogramaticais que constituem a base da realização dos significados textuais: o sistema de tema (Tema/Rema) e o sistema de informação (Dado/Novo), conforme ilustra o Quadro 7.

LEXICOGRAMÁTICA DE TEMA		LEXICOGRAMÁTICA DA INFORMAÇÃO	
Tema	Rema	Dado	Novo

Quadro 7: Realização lexicogramatical da metafunção textual

2.1.4 A tessitura textual

Concebendo a tradução como uma operação textual multilíngue (MATTHIESSEN, TERUYA, CANZHONG, 2008), foi feito uso da LSF para examinar aspectos da tessitura relevantes para o desenvolvimento do texto e, portanto, para a atividade tradutória. Ao discutir a tessitura ou textura de um texto, Halliday e Matthiessen (2004) sumarizam os recursos coesivos, mostrando que a textura é constituída de coesão estrutural – estrutura temática (Tema-Rema) e estrutura da informação (Dado-Novo) –, e de coesão não estrutural ou coesão propriamente dita – gramatical (conjunção, referenciação, elipse (substituição e elipse)) e lexical (sinonímia, hiponímia, repetição e colocação). Entendo a importância de todos esses recursos, que devem ser considerados nas produções textuais, pois todos contribuem para a construção do ‘tecido’ textual (HASAN, 1989; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004). No entanto, neste trabalho, por questões de limitação de tempo e espaço, detalhei somente o sistema de tema – a estrutura e progressão temáticas (Ver Subseção 2.1.5) –; quanto aos outros recursos, somente os apresentarei aqui superficialmente.

Como já mencionado, o fluxo do discurso é organizado pelos recursos estruturais que realizam a mensagem (o sistema de tema) e a informação (o sistema de informação). Os dois sistemas são inter-relacionados, mas independentes entre si. O primeiro é um sistema genuinamente lexicogramatical que se realiza na ordem da oração e o segundo é precipuamente um sistema fonológico que se realiza na ordem (fonológica) do grupo tonal, cuja função é a “realização de um *quantum* de informação no discurso” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 89)¹⁵. Contudo, o sistema de informação repercute no estrato da lexicogramática, pois um *quantum* de informação pode ocorrer tanto paralelamente à oração quanto às outras unidades que a constituem (grupo, palavra e morfema), com extensão variada: “uma única oração pode conter uma ou mais unidades de informação ou uma única unidade de informação pode abranger duas ou mais orações” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 89)¹⁶. A informação corresponde à tensão entre o que já é conhecido pelo falante/ouvinte (Dado) e o que é novo ou desconhecido (Novo); assim, a estrutura da informação é constituída das funções Dado e Novo. Na oralidade, a informação nova é ressaltada pela entonação e, na escrita, geralmente, aparece no final da oração, confluindo-se com o Rema, mas pode haver variação na forma como o falante sistematiza a informação.

Sobre a coesão não estrutural, Halliday e Matthiessen (2004) consideram quatro recursos que a realizam nos textos: conjunção, referenciação, elipse (elipse/substituição) e coesão lexical.

O recurso de coesão gramatical/conjunção inclui as conjunções propriamente ditas (*and, or, but, while, until, because, if* e outras), os adjuntos conjuntivos (*however, therefore, likewise* e outros) e elementos do sistema de continuidade (*yes, no, well, oh, now* e outros), típicos de textos dialógicos. Os adjuntos conjuntivos envolvem relações no nível dos parágrafos ou além deles e as conjunções estabelecem as relações lógicas entre orações tendo em vista a formação dos complexos oracionais, na ausência de relações estruturais que os definam. Exemplos:¹⁷ 1) *There were a number of letters from Flannery O’Conner. This lady went back. **Anyway**, (Adjunto conjuntivo) she finally called me in **and** (conjunção) summarily dismissed me.* (p. 548); 2) *I don’t believe that endorsing the Nuclear Freeze initiative is the right step for California CC. **Therefore**, (Adjunto conjuntivo) I urge you to vote against a CCC endorsement of the nuclear freeze initiative.* (p. 540); 3) *Mine’s cold **and** (conjunção)...*

¹⁵ [...] realization of a quantum of information in the discourse.

¹⁶ [...] a single clause may be mapped into two or more information units; or a single information unit into two or more clauses.

¹⁷ Todos os exemplos desta subsecção foram extraídos de Halliday e Matthiessen (2004).

— *Well*, (continuativo) *Jane, think of smoked salmon; Grab the pan!* — *Oh no*, (continuativo) *I'll grab the pan.* (p. 533).

O recurso de coesão gramatical/referenciação estabelece ligação entre coisas, pessoas ou fatos em várias partes do texto, realizando coesão por meio de determinantes, pronomes e outros. “[E]mbora normalmente sirva para relacionar elementos distintos com função na oração (processos, participantes, circunstâncias), [a referenciação] pode dar a qualquer passagem de um texto o *status* de fato, transformando-o em participante da oração” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 536)¹⁸, o qual deverá ser recuperado pelo leitor/ouvinte. As referências podem ser do tipo exofórica, na qual o item por ela presumido ou referente é recuperado do contexto, ou endofórica, na qual o item por ela presumido ou referente é recuperado do cotexto. Quando a referência endofórica relaciona-se a um referente já introduzido no texto, é chamada de anafórica; no entanto, se a referência endofórica remete a um referente ainda não introduzido no texto, ela é chamada de catafórica. Exemplos: 1) *We could move **that** table* (that = referência exofórica em discurso oral) (p. 556); 2) *There was once a **velveteen rabbit*** (referente). *He* (referência endofórica, anafórica) *was fat and bunchy [...]*. (p. 551).

O recurso de coesão gramatical/elipse/substituição é um tipo de coesão anafórica que ocorre em orações ou em grupos verbais e nominais. Na elipse, parte da estrutura é elidida quando pode ser recuperada por meio do contexto ou do cotexto. Exemplos: 1) *Is he at home? — Yes, he is [∅: at home]* (p.564); 2) *Have you been interviewed by Bedford yet? — No. [∅: I haven't been interviewed by Bedford yet.]* (p. 564). Na substituição, que é um caso especial de elipse, um elemento explícito indica que algo foi elidido. Exemplos: 1) *So my decision was that I should do three separate **books**, one on each generation. What happened to the middle **one**?* (*one = book*) (p. 562); 2) *Kate, I must say this fish is cooked beautifully — Thank you, Craig, so much for saying **so**.* (*so = this fish is cooked beautifully*) (p. 535).

O recurso de coesão lexical envolve relações entre itens lexicais, palavras ou unidades maiores, sendo ativado por meio das escolhas lexicais. Diferentemente dos outros recursos de coesão não estrutural (conjunção, referenciação, elipse/substituição), que atuam no escopo da gramática, as relações lexicais são independentes da estrutura e podem abranger passagens longas do discurso. Exemplo: *“You don't know much,” said the Duchess; “and that's a fact.” Alice did not at all like the tone of **this remark**, and thought it would be as well*

¹⁸ [...] 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 [...].

to introduce some *other subject of conversation* (p. 537). Os dois grupos nominais ‘*this remark*’ e ‘*other subjects*’ estão coesivamente relacionados à afirmação inicial.

Esses diferentes tipos de recursos coesivos não estruturais contribuem de forma distinta e complementar entre si para a criação do texto, conferindo-lhe, juntamente com os recursos coesivos estruturais (sistemas de tema e de informação), tessitura ou textura.

2.1.5 O sistema de tema

O sistema de tema, que é o foco principal do objeto de estudo desta pesquisa – a intervenção pedagógica –, será descrito a seguir. Como utilizei, na intervenção pedagógica, textos em língua inglesa e em língua portuguesa e tendo em vista que algumas das especificidades da língua portuguesa não são previstas na teoria hallidayana – que teve como base a língua inglesa –, descrevo, a seguir, além dos pressupostos teóricos de Halliday e Matthiessen (2004), algumas considerações e sugestões de descrição do português brasileiro (doravante PB) conforme Gouveia e Barbara (2004), Barbara e Gouveia (2001) e Figueredo (2011).

2.1.5.1 Descrição do sistema de tema para a língua inglesa

Halliday e Matthiessen (2004) destacam a importância do sistema de tema na configuração oracional, o qual envolve dois componentes funcionais: o Tema e o Rema. O Tema é definido como “o elemento que serve como ponto de partida da mensagem; é o que localiza e orienta a oração dentro do seu contexto” (p. 64)¹⁹ ideacional e interpessoal e geralmente se confunde com a informação dada (conhecida/compartilhada). O Rema é a parte da oração na qual o Tema é desenvolvido e que normalmente traz a informação nova. Por meio do sistema de tema, podemos manipular a mensagem nos textos, pois temos, à nossa disposição, diversas possibilidades de construções de significados através de variações na ordem dos constituintes da oração como representação (participantes, processos e circunstâncias) (EGGINS, 1994). Em consonância com Butt *et al.* (2000), devemos considerar também que a noção de organização temática aplica-se a diferentes níveis do texto para além das orações, como complexos oracionais, parágrafos, introduções e outros. Nessa perspectiva, pode-se perceber que o sistema de tema oferece uma importante contribuição para a tessitura textual, seja o texto um simples bilhete, um ensaio ou um capítulo de livro, por exemplo. Dessa forma, pode-se afirmar que a escolha do Tema na oração é de suma importância para o efeito comunicativo da mensagem por determinar o ponto de partida para a interpretação da

¹⁹ [...] the element which serves as the point of departure of the message; it is that which locates and orients the clause within its context.

mesma, contribuindo para o desdobramento (*unfolding*) do texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Ao analisarmos a realização da organização temática na oração ou nos complexos oracionais, podemos 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 linguagem; assim, cada tipo exerce diferentes funções na oração. Conforme Halliday e Matthiessen (2004, p. 66), “o Tema de uma oração [Tema tópico] é o primeiro grupo ou frase que tem alguma função na estrutura experiencial da oração”²⁰. Estes autores chamam a atenção para o fato de que o conceito de Tema tópico é tido como universal, mas o critério de identificação, baseado na língua inglesa, não pode ser aplicado 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. A língua japonesa, por exemplo, apresenta uma partícula gramatical específica (*wa*) posposta ao elemento temático, o qual pode aparecer em qualquer posição na oração.

Segundo Eggins (1994), há apenas um único Tema tópico/experiencial em qualquer oração plena ou maior (*major clause*)²¹, ao contrário das orações menores ou suborações que não apresentam Tema tópico (Ver Quadros 8 e 9). Para delimitar o Tema nas orações plenas, podemos estabelecer que, uma vez localizado, o que vem depois dele, todo o restante da oração, constitui o Rema; algum elemento que esteja localizado antes dele, ou seja, elementos no início da oração sem função na transitividade são denominados Temas textuais ou interpessoais (Ver Quadro 14). Halliday e Matthiessen (2004) lembram que os textos também apresentam casos de elisão da estrutura temática (elipses anafórica e exofórica)²² tanto em orações no modo indicativo declarativo como no indicativo interrogativo e que, algumas vezes, essas orações são confundidas com orações menores, pois, nelas, a estrutura temática ou parte dela é implícita (Ver Quadro 10). Esses tipos de oração são muito mais frequentes em textos orais e, portanto, nos

²⁰ [...] the Theme of a clause is the first group or phrase that has some function in the experiential structure of the clause.

²¹ As orações também são vistas como orações plenas (*major clauses*) versus orações menores ou suborações (*minor clauses*). As orações plenas têm estrutura de transitividade e de modo (Ver orações do Quadro 8), enquanto as orações menores não têm estrutura de transitividade ou modo; portanto, elas não apresentam Tema tópico (Ver Quadro 9)

²² 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. Essas orações têm uma estrutura temática, mas nem sempre o Tema e Rema aparecem explicitamente, podendo ser recuperados do contexto ou do cotexto.

diálogos em textos literários, como é o caso de alguns excertos utilizados na intervenção pedagógica deste estudo. O Quadro 8 apresenta exemplos de Tema em orações plenas, o Quadro 9, de orações menores e o Quadro 10, de Temas e Remas elípticos, sendo todos os exemplos extraídos de *The grapes of wrath*.

TEMA TÓPICO NA ORAÇÃO	
TEMA	REMA
(1) The last rains	lifted the corn quickly [...] (p. 3).
(2) Men and women	huddled in their houses [...] (p. 5)
(3) A large woman in a torn black dress	looked into the tent. (p. 286)
(4) In the last part of May	the sky grey pale [...] (p. 3)
(5) How long	you plan to be in Arizona ? (p. 274)
(6) Where	is my Folks? (p.62)
(7) To the red country and part of the gray country of Oklahoma,	the last rains came gently [...] (p. 3)
(8) Go on	now. (p. 351)

Quadro 8: Exemplos de Tema tópico em orações plenas

ORAÇÕES MENORES		
ORAÇÃO MENOR	TEMA	REMA
(9) So long, fella. (p.12)	∅	∅
(10) [...] Luck! (p.12)	∅	∅
(11) Uh-uh! (p.12)	I'd	walked her if [...]

Quadro 9: Exemplos de orações menores

ORAÇÕES COM ELISÃO NA ESTRUTURA TEMÁTICA				
	TEMA	REMA	ORAÇÃO RECUPERADA	
EXOFÓRICA	(12) The man:		Want to work?	[Do you want to work?]
	Tom:	Sure we	do.	
	(13) The man:		Name?	[What's your name?]
	(14) Tom:		Joad	[My name is Joad.]
	(15) The man:	How many	men?	[How many men are there?]
	(16) Tom:		Four. (p. 503)	[there are four men]
	(17) Tom:		Been doing a job? [...]	[Have you been doing a job?]
	(18) The hitch-hiker:	Sure [I]	have. (p.13)	[Sure I have]
ANAFÓRICA		The men in the fields	looked up at the clouds	The men in the fields looked up at the clouds and [they] sniffed at them and [they] held wet fingers up to sense the wind.
	(19)	and [they]	sniffed at them	
	(20)	and [they]	held wet fingers up to sense the wind. (p. 4)	

Quadro 10: Exemplos de orações com elisão na estrutura temática

O Tema tópico pode ser classificado em marcado ou não marcado. O Tema marcado foge ao que é típico na língua, sendo um recurso bastante utilizado para enfatizar determinados elementos da experiência que normalmente não viriam em primeira posição; o não marcado, por outro lado, é aquele que, usualmente, já é esperado em primeira posição. Os Temas constituídos por Sujeitos em orações indicativas declarativas, pronome interrogativo ou Finito^Sujeito em orações indicativas interrogativas e Processos em orações imperativas são os Temas não marcados que se fundem com o constituinte mais esperado em primeira posição em 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, 2004).

Eggins (1994) enfatiza a importância dos Temas marcados ao afirmar que a escolha por eles é bastante utilizada por falantes/escritores habilidosos para aumentar a tessitura dos seus textos e adicionar ênfase a eles e acrescenta que a marcação varia em graus: de não marcado a altamente marcado. As ocorrências de Temas marcados normalmente se relacionam com o traço ‘meio’ e ‘modo retórico’ da variável ‘modo do discurso’ do contexto de situação, sendo raros em conversação casual e muito frequentes em narrativas. Vejamos, no Quadro 11, exemplos destes tipos de Tema extraídos da obra *The grapes of wrath*.

		TEMA TÓPICO MARCADO E NÃO MARCADO POR MODO ORACIONAL			
MODO	TIPO DE ORAÇÃO	TEMA			REMA
		TEXTUAL - INTERPESSOAL	NÃO MARCADO	MARCADO	
MODO INDICATIVO	ORAÇÕES DECLARATIVAS	(21)	A girl		was just a girl to you.[...] (p. 30)
		(22)		After a time,	the women asked [...] (p. 46)
		(23) But		to me	they was hole vessels.
		(24) An'		here with all that responsibility on me	I'd just get 'em [...] (p.30)
		(25)	Here		is the node [...].
		(26)	This		is the zygote.
		(27)	a cell		is split.
		(28) and		from its splitting	grows the thing you hate [...] (p.206)
		(29)		From all of these	the people are in flight [...] (p. 160)
		(30)		For tools	they had a shovel and a mattock. [...]
		(31)		To the red country and part of the gray country of Oklahoma,	the last rains came gently, (p. 3)
		(32)		On the edge of the ring of firelight	the men had gathered.

MODO INDICATIVO	ORAÇÕES INTERROGATIVAS	Perguntas polares	(33)	Did it		worry ya? (p. 240)
			(34)		Twenty -five	you say? (p. 53)
			(35)		Ya didn't	take no blame to yourself ? (p. 240)
			(36)		They	didn't give you no beatin's or nothin' like that? (p. 74)
			(37)		You	ain't destitute? (p. 391)
			(38)	Could ya		give me a lift, mister? (p. 11)
			(39)	Was it		awful bad - there? (p.240)
		Perguntas elementais WH'-	(40)	When		ya killed tha fella? (p. 240)
			(41)	where		is my folks? (p. 62)
			(42)	what		'll we do? (p. 6)
MODO IMPERATIVO	ORAÇÕES IMPERATIVAS	(43)	[...] move along		now.	
		(44)	Go to work		right away.	
		(45)	Find		house sixty-three. [...] (p.503)	
		(46)	Don't worry		her (p. 459)	
		(47)	Go out			
		(48) and	play (p. 47)			
		(49) “[...] Winfiel’, an’ an’		you you [you]	go out” fin’ Ruthie bring her back here”. (p. 563)	
		(50) “Now	look,	I want you	Pa, to stay here [...]” (p. 564)	

Quadro 11: Exemplos de Temas tópicos marcadas e não marcadas por modo oracional

Como informei anteriormente, além do Tema tópico, as orações de um texto podem apresentar Temas interpessoais e/ou textuais. Os Temas interpessoais são constituintes da oração que não fazem parte da transitividade, mas que constituem significados interpessoais que ocorrem no início da oração, como: 1) Adjuntos modais (de modo e de comentário), 2) vocativos e 3) Finitos em orações no modo indicativo interrogativo no caso das perguntas polares em língua inglesa. Os Temas textuais, por sua vez, são elementos que não expressam significados interpessoais ou experienciais, mas que desempenham um importante papel coesivo por terem a função de ligar trechos de um texto, sendo um dos recursos para a realização da tessitura. De acordo com o tipo de ligação que realizam, os Temas textuais são classificados em: 1) continuativos, que sinalizam a continuação de algo que foi discutido antes, operando no nível do discurso; 2) conjuntivos, que são realizados por Adjuntos conjuntivos, ligando a oração introduzida por eles a texto precedente; 3) estruturais, que são realizados pelas conjunções e pelos pronomes relativos, ligando a oração introduzida por eles à outra oração dentro de um complexo oracional. Os elementos estruturais/textuais ‘wh-’, que introduzem as orações relativas e também que aparecem nas orações interrogativas, são classificados, ao mesmo tempo, como Tema textual e tópico ou interpessoal e tópico, respectivamente (EGGINS, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004)²³. Os Quadros 12 e 13 apresentam os tipos de Temas interpessoais e de Temas textuais e os elementos que os realizam, respectivamente.

²³ Detalhando ainda mais, Halliday e Matthiessen (2004, p. 85) 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). Estes elementos desempenham, simultaneamente, a função de Tema tópico e textual. Os autores observam ainda que, similarmente, os elementos ‘Wh’ (‘Qu-’) nas orações interrogativas são caracteristicamente temáticos – sendo, portanto, Temas não marcados –, e que o grupo ou a frase em que estes elementos ocorrem têm duplo valor temático: são ao mesmo tempo Tema interpessoal (ao realizarem o modo) e tópico (ao realizarem participantes ou circunstâncias). Os autores explicam que 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.

TEMA INTERPESSOAL	
Adjuntos modais	de comentário , realizados por grupo adverbial ou frase preposicionada. Exemplos: <i>unfortunately, really, honestly, in my opinion, of course etc.</i>
	de modo , realizados por grupo adverbial ou frase preposicionada. Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> temporalidade: <i>already, still, no longer, not yet, soon, eventually, just, once.</i> modalidade: <i>probably, certainly, definitely, no way (no how), possibly, perhaps, maybe, hardly, usually, always, never, sometimes, occasionally, seldom, rarely.</i> intensidade: <i>entirely, just, even, almost, quite etc.</i>
Vocativo : realizado por grupo nominal.	
Finito : realizado por operador finito nas perguntas polares em língua inglesa. Exemplos: <i>do, did, shall, have, are, can etc.</i>	

Quadro 12: Tipos de Tema interpessoal e elementos que os realizam

TEMAS TEXTUAIS		
Continuativos	<i>yes, no, well, oh, now etc.</i>	
Conjuntivos (Adjuntos conjuntivos)	<i>in short, in addition, therefore, actually, then, in any case, instead, rather etc.</i>	
Estruturais	Conjunções	<i>and, or, nor, either, neither, but, yet, so, then, still, when, while, before, until etc.</i>
	Pronomes relativos	Definidos: <i>which, who, that, whose, when, where, why, how etc.</i> Indefinidos: <i>whatever, whenever, wherever, however etc.</i>

Quadro 13: Tipos de Tema textual e elementos que os realizam

Dessa forma, considerando a possibilidade de uso dos três tipos de Tema, as orações podem ter Temas simples ou múltiplos. No primeiro caso, há apenas o Tema tópico (elemento obrigatório em qualquer oração plena ou maior (*major clause*)), que é realizado por um único elemento experiencial (participante, processo ou circunstância) e, no segundo, além do Tema tópico, poderá haver Temas textuais e/ou interpessoais (EGGINS, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). O Quadro 8 apresenta exemplos de Temas simples e o Quadro 14 de Temas múltiplos (TT = Tema tópico, TI = Tema interpessoal e Tt= Tema textual), sendo todos extraídos de *The grapes of wrath*.

TEMAS MÚLTIPLOS	
TEMA	REMA
(51) But (Tt), Jesus (TI), how (TT)	<i>they travel!</i> (p. 210)
(52) Yes (Tt), ma'am (TI), the girl (TT)	<i>said steadily.</i> (p. 344)
(53) Well (Tt), I (TT)	<i>thought I'd take a walk.</i> (p. 518)
(54) Easy! (TI) For Chris' sake (TI), what (TT)	<i>you doin' here?</i> (p. 520)

Quadro 14: Exemplos de orações com Temas múltiplos

Eggin (1994), ao tratar do Tema nos complexos oracionais, considera as relações de parataxe e hipotaxe entre as orações que os compõem. Quando a relação é de parataxe (orações independentes, ligadas ou não por conjunções), a análise do Tema é feita de forma individual. No caso da hipotaxe (uma oração dependente ligada a uma independente por conectivo), quando a oração independente vem em primeira posição, a análise é feita também de forma individual como na relação de parataxe; no entanto, se é a oração dependente que vem em primeira posição, são considerados dois níveis de estrutura temática. No primeiro nível, faz-se a análise das orações constituintes do complexo oracional separadamente e, no segundo nível, faz-se a análise do complexo oracional: a oração dependente, que está em primeira posição, passa a ser o Tema do complexo oracional. Neste caso, como lembram Olioni (2010) e Pagano (2005), as “orações em relação de hipotaxe com a oração principal podem constituir-se em Temas experienciais marcados, uma vez que antecedem ao participante em função de Sujeito [...]” (PAGANO, 2005, p. 256). O Quadro 15 apresenta exemplos de Temas em complexos oracionais extraídos de *The grapes of wrath*.

TEMA EM COMPLEXOS ORACIONAIS					
PARATAXE	(55) He	went out of the tent	and	[he]	looked down at Ma [...] (p. 344)
	Tema	Rema	Tema textual	Tema tópico elíptico	Rema
HIPOTAXE	ORAÇÃO INDEPENDENTE EM PRIMEIRA POSIÇÃO				
	(56) I	was asleep	when		you came last night. (p. 415)
	Tema	Rema	Tema textual/tópico		Rema
	ORAÇÃO DEPENDENTE EM PRIMEIRA POSIÇÃO				
	(57) If	this tractor	were ours	it	would be good [...] (p. 205)
	Tema textual	Tema tópico	Rema	Tema tópico	Rema
Tema (marcado)			Rema		

Quadro 15: Exemplos de Tema em complexos oracionais

O Quadro 16, adaptado de Praxedes Filho (2007, p. 93), apresenta uma síntese do sistema de tema, sem chegar a todos os níveis de detalhamento apresentados por esse autor.

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) Wh- (modo indicativo interrogativo elemental) ²⁴ Predicador (modo imperativo)	
	INTERPESSOAL	Vocativo		
		Adjunto modal de modo ou de comentário		
		Operador finito (perguntas polares)		
	TEXTUAL	Continuativo (yes, no, oh, well)		
		Estrutural (conjunção e pronome relativo)		
		Adjunto conjuntivo		

Quadro 16: Síntese do sistema de tema na oração

2.1.5.2 Descrição do sistema de tema para o português brasileiro

Como vimos, Halliday e Matthiessen (2004) advertem que, embora o conceito de Tema seja universal, o critério de identificação (baseado na língua inglesa) não é válido para todas as línguas. No caso da língua portuguesa, não temos problema quanto à posição do Tema tópico na oração (o primeiro elemento com função na transitividade), mas, por ser uma língua *pro-drop*²⁵, apresenta algumas especificidades como elipses do Sujeito e sufixos gramaticais que já definem, no grupo verbal, a pessoa e o número (as desinências número-pessoais), tornando, em muitos casos, a presença do Sujeito apenas uma questão de estilo. Alguns estudos 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. Assim, neste estudo, as construções em que há a elisão do Sujeito foram analisadas considerando-se o elemento elíptico (o Sujeito) como o Tema da oração.

Tendo como motivação os problemas apontados pelos estudos sistêmico-funcionalistas da tradução aplicados ao PB, Figueredo (2011), em sua tese de doutorado intitulada *Introdução ao perfil metafuncional do português brasileiro: contribuições para os estudos multilíngues*, propôs uma descrição de parte da lexicogramática do PB a partir da dimensão metafuncional, mais especificamente os sistemas de transitividade (somente os processos mentais), modo e tema. O estudo foi realizado a partir de um *corpus* com um milhão de palavras, tendo como base a tipologia textual e considerando a relação entre a

²⁴ Figueredo (2011) usa esse termo.

²⁵ Língua que admite a construção de orações utilizando-se apenas a forma verbal sem a presença do pronome pessoal (*pro-drop* / *pronoun-dropping* ou supressão do pronome).

língua e o contexto que determina as características dos diferentes tipos de textos. Segundo o autor, apesar dos muitos trabalhos realizados envolvendo a tradução e a LSF, o seu estudo é pioneiro por propor uma descrição articulada do perfil metafuncional, contribuindo para identificar os sistemas lexicogramaticais do PB. Como na pesquisa ora relatada o foco é estudar, especificamente, o sistema de tema em textos em língua inglesa e nas traduções correspondentes em PB, apresento, a seguir, algumas sugestões deste pesquisador para a descrição do PB no que se refere ao sistema de tema.

Figueredo (2011) aborda a organização temática de duas maneiras complementares: do ponto de vista da oração e do ponto de vista do discurso. Do ponto de vista da oração, o autor descreve o Tema, em consonância com Halliday e Matthiessen (2004), como o ‘ponto de partida’ ou o elemento que o falante/escritor²⁶ escolhe como o ‘alicerce’ para a sua mensagem, estabelecendo a base para a interpretação do restante da oração (o Rema). Já do ponto de vista do discurso, o Tema é visto como um recurso que organiza as experiências e as interações realizadas pela oração, “colocando-a no discurso precedente e, desta maneira, dentro de um determinado tipo de texto/registo” (FIGUEREDO, 2011, p. 104), permitindo que cada oração contribua para a realização do texto como uma unidade semântica. Além disso, “o Tema estabelece a base para o discurso que está por vir” (p. 104), o que permite a interpretação da oração a partir do argumento do falante (FIGUEREDO, 2011).

Como o Tema é um sistema da oração, ela é a primeira condição de entrada ao sistema de tema e, a partir dela, podemos identificar cinco opções ou subsistemas: Tema textual, Tema interpessoal, Tema de orientação modal, de orientação transitiva e de seleção temática. Os três últimos realizam o Tema ideacional-experiencial/tópico (FIGUEREDO, 2011). Por limitação de tempo e espaço, não apresento aqui todos os níveis de detalhamento sugeridos por Figueiredo (2011); apresento apenas uma síntese (básica) do que este autor propõe para o PB.

Como visto na Subseção 2.1.4.1, o Tema textual tem como função ligar trechos de um texto, sendo um dos recursos para a realização da tessitura. De acordo com o tipo de ligação que realizam, os Temas textuais são classificados em: 1) conjuntivos, que são realizados pelos diversos tipos de conjunções (aditivas, condicionais, entre outras), ligando as orações de um texto; 2) continuativos, que operam no nível do

²⁶ A partir da próxima ocorrência, farei uso apenas do termo ‘falante’ para me referir ao falante e ao escritor. Portanto, o leitor deve entendê-lo como um termo intercambiável.

discurso, ligando partes do discurso; 3) relativos, que recuperam um elemento de uma oração anterior por meio de referência. Os Quadros 17 e 18 sumarizam e ilustram os Temas textuais em PB. O primeiro apresenta elementos que realizam esse tipo de Tema e o segundo, exemplos extraídos da obra *As vinhas da ira*.

TEMA TEXTUAL	REALIZAÇÃO	
Conjuntivo	grupo conjuntivo	e, nem, não só, sendo que, mas também, como também, mas ainda, mas, porém, todavia, contudo, no entanto, ou, ora quer, logo, portanto, pois, por isso, que, porque, como, que (projeção), ainda que, embora, entretanto, contanto que, salvo se, desde que, a menos que, a não ser que, se acaso, conforme, segundo, consoante, à medida que, quanto mais, ao passo que, enquanto, assim que, logo que, desde que, depois que, sempre que, mal, de modo que, de forma que, tão, tal, tanto que, tamanho, tal como, como se, além do mais etc.
Continuativo	continuativo	e, é, ah, mas, sim, bem, não, agora, então, pois é, tipo assim, ó, daí, aí, aí então, quer dizer, assim, primeiro-segundo-terceiro..., 1-2-3..., em seguida, por fim, porque, porém, também, é que, olha etc.
Relativo	grupo nominal, adverbial	que, quem, onde, de onde, qual, quais, a quem, a que, de onde, porque, como, pelo qual, quanto etc.

Quadro 17: Tipos de Tema textual e elementos que o realizam (FIGUEREDO, 2011, p. 122)

TEMA TEXTUAL	CONJUNTIVO	(58) As últimas chuvas fizeram murchar as hastes de trigo e espalharam lençóis verdes à margem dos caminhos. (p.39) (59) Os donos das terras chegavam às plantações ou então mandavam alguém no lugar deles. (p. 5)
	CONTINUATIVO	(60) - Cê... cê deu o fora da cadeia, hein, Tom? -Não [...] Fui perdoado. -Ah! – E Al ficou um pouco desapontado. (p. 105)
	RELATIVO	(61) Bem, deve haver o presidente do banco, os diretores, os que mandam. (p. 47)

Quadro 18: Exemplos de Tema textual

Conforme Figueredo (2011), os Temas interpessoais enfatizam a avaliação do falante ou reforçam os papéis discursivos e são, respectivamente, assim classificados: de avaliação e de encenação. Na avaliação, o Tema é realizado por Adjuntos de modo (modalidade e temporalidade), de comentário e de polaridade. Na encenação dos papéis sociais, o Tema salienta o significado da oração como troca: demanda de informação, realizada por um elemento ‘qu-’; validação do papel do falante, realizada por Partículas negociadoras; papel do ouvinte, realizado por Vocativos. Os Quadros 19 e 20 sumarizam e ilustram os Temas interpessoais em PB, com o primeiro apresentando elementos que os realizam e o segundo, exemplos extraídos da obra *As vinhas da ira*.

TEMA INTERPESSOAL	REALIZAÇÃO	
Adjunto de modo	Grupo adverbial, frase preposicionada	sempre, geralmente, de vez em quando, às vezes, nunca, quase nunca, quase, vez por outra, ocasionalmente, raramente, virtualmente, dificilmente, de fato, de certeza, simplesmente, meramente etc.
Adjunto de comentário		realmente, certamente, absolutamente, de veras, por certo, de certo, sem dúvida, de fato, com certeza, honestamente, em verdade, para ser sincero, cá entre nós, de minha parte, eu te digo, de certeza, é o seguinte etc.
Adjunto de polaridade		não, sim
‘qu-’ ²⁷	Grupo nominal e adverbial	que, quem, qual, quanto, quantos, quando, como, onde, de quem, por que etc.
Partícula negociadora		Ah, oh, hum etc.
Vocativo	Grupo nominal	fulano, mãe, menino, professor etc.

Quadro 19: Elementos que realizam os Temas interpessoais (Adaptado de Figueredo (2011, p. 122))

TEMAS INTERPESSOAIS	AVALIAÇÃO	Modo	(62) Nunca ninguém pode falar mal de um Joad. Sempre pagamos as coisas que compramos [...]. Sempre tem uma primeira vez. Também nunca a nossa família foi expulsa da nossa terra – replicou Tom. (p. 174)
		Comentário	(63) Finalmente ela alcançou os limites do acampamento. (p.522) (64) Pelo amor de Deus , Mae, deixa disso, dá logo o pão pra eles. (p.199)
	ENCENAÇÃO	Troca	(65) Quem sabe, a gente pode começar de novo, lá naquela terra [...] onde brotam frutos saborosos? (p.108) (66) Quanto cê acha que vai demorar? (p. 278)
		Papel	Falante
Ouvinte	(70) Ruthie! Winfield! Voltem depressa. (p. 253) (71) Mãe , chegamos! – gritou. (p. 283)		

Quadro 20: Exemplos de Tema interpessoal (Adaptado de Figueredo (2011, p.141))

Quanto ao Tema ideacional-experiencial (tópico), Figueredo (2011) fala sobre os subsistemas de orientação modal, de orientação transitiva e de seleção temática, que habilitam a oração como mensagem, colocando-a “no movimento semiótico do texto” (p. 142). O autor explica que, “[g]ramaticalmente, os sistemas de ORIENTAÇÃO oferecem o ponto de partida; enquanto o sistema de SELEÇÃO coloca a oração no fluxo discursivo” (p. 143). O autor ressalta que, além de destacar um elemento ideacional que oriente para a construção do ‘campo do discurso’ do contexto de situação, os sistemas de orientação também orientam o “estabelecimento da oração como troca, em virtude de habilitarem elementos da configuração

²⁷ Ver Nota de rodapé 19.

Negociador^Resíduo” (p. 142)²⁸. No entanto, devido à limitação de tempo para a aplicação da intervenção pedagógica, não estudamos todo o detalhamento que ele propõe para esses subsistemas: a abrangência do que foi estudado quanto ao sistema de tema está explicitada na conclusão desta subseção. O Quadro 21 apresenta os elementos que realizam o Tema ideacional/tópico e traz alguns exemplos extraídos da obra *As vinhas da ira*.

TEMA IDEACIONAL/TÓPICO	REALIZAÇÃO	EXEMPLOS
Participante 1: Ator, Portador, Experienciador, Dizente, Comportante, Identificador, Existente	Grupo nominal, oração	(72) O ar (<i>Portador</i>) era quente e transparente. (P. 7) (73) E [ela] (<i>Ator</i>) entregou o livro e o lápis a Tom. (p. 178) (74) A família (<i>Experienciador</i>) ouvia a conversa em silêncio. (p. 209)
Participante 2: Meta, Fenômeno, Alvo, Atributo, Identificado, Verbiagem, Extensão.	Grupo nominal, oração	(75) Isto (<i>Verbiagem</i>) se pode dizer do homem. (p. 188) (76) Isto (<i>Fenômeno</i>) se constata. (p. 188)
Participante 3: Escopo, Receptor, Beneficiário.	Grupo nominal, frase preposicionada	(77) Para mim (<i>Receptor</i>) é que ocê não deve contar essas coisas. (p. 418)
Processo	Grupo verbal	(78) Reza logo, seu danado duma figa! – gritou a avó. (p.172) (79) Vão brincar lá fora. Mas não fiquem perto de seu pai. (p. 43)
Circunstância	Grupo adverbial, frase preposicionada	(80) Fora, no terreiro escuro , trabalhando a luz de uma lanterna, o pai e Al carregavam o caminhão. (p.134) (81) Na casa dos Joad , o fogo ardia no fogão. (475)

Quadro 21: Elementos que realizam o Tema ideacional e exemplos de *As vinhas da ira*

(Adaptado de Figueredo (2011, p. 123))

Com relação ao conceito de marcação do Tema (marcado ou não marcado), Figueredo (2011) aponta que “a marcação temática não é uma opção gerada por um sistema textual [assim, ela] não é uma função gramatical, mas sim uma síndrome [...] que se manifesta quando vários aspectos são considerados” (p. 160). Em consonância com os outros pesquisadores sistemicistas, o autor considera o conceito de marcação uma questão complexa que foge da dicotomia marcado *versus* não marcado, podendo ser visto como um contínuo que vai de altamente marcado a não marcado, sendo essa ideia de contínuo reconhecida também para a língua inglesa como exposto na Subseção 2.1.4.1. O autor sugere que “[u]m dos critérios pode ser a confluência entre marcação gramatical, semântica, de informação (fonológica) e

²⁸Ao invés do termo Modo, Figueredo (2011) propõe Negociador como um dos constituintes configuracionais da oração que realizam a metafunção interpessoal. Contudo, o Negociador, igualmente ao Modo, é constituído pelas funções configuracionais Sujeito e Finito.

instancial (probabilística)”²⁹ (p. 159-160) e que o analista deve selecionar a extensão desse conceito que melhor atenda à sua necessidade de interpretação dos dados. O Quadro 22 apresenta uma síntese do sistema de tema proposto para o PB em Figueredo (2011).

SISTEMA DE TEMA			
TEMA TEXTUAL	Conjuntivo (e, nem, mas, no entanto)		
	Continuativo (sim, bem, não, agora, então)		
	Relativo (que, quem, onde, de onde, qual, a quem)		
TEMA INTERPESSOAL	Avaliação	Modo (sempre, geralmente, às vezes, nunca, quase nunca)	
		Comentário (certamente, de certo, sem dúvida, de fato, honestamente)	
	Encenação	Troca (quem, quanto, como)	
		Papel	Falante (partícula negociadora)
			Ouvinte (vocativo)
TEMA IDEACIONAL/ TÓPICO	Marcação: gramatical, semântica, de informação (fonológica) e instancial (probabilística)	Orientação modal	
		Orientação transitiva	
		Seleção temática	

Quadro 22: Sistema de tema (síntese de Figueredo (2011))

Gouveia e Barbara (2004), ao discutirem a marcação temática em relação aos casos de elisão do Sujeito em língua portuguesa, demonstram que tanto a elisão quanto a presença do Sujeito são construções não marcadas, pois sempre é possível recuperar o Sujeito pela desinência número-pessoal do verbo de tal forma que o ouvinte/leitor parece não perceber a elisão do Sujeito. Explicam que, nos casos em que o processo é Tema marcado, o Sujeito sempre vem posposto ao verbo e ainda apresentam alguns casos em que, mesmo o Sujeito vindo posposto ao processo, não se configura construções com Temas marcados, tendo em vista que tais construções parecem ser motivadas pelo verbo. Como exemplos citam os verbos ‘acontecer’ e ‘aparecer’ (Aconteceu um acidente na Rua Augusta. Apareceu um rato na sala). Concluem, em consonância com Halliday (1994), que o Tema ou o Sujeito psicológico “é o que o falante tem em mente ao iniciar a produção da oração, ainda que tal construção não corresponda a qualquer realização morfológica (2004, p. 175)³⁰. Assim, entendo que o Sujeito elíptico motivado pela desinência número-pessoal do verbo é o Tema da oração, pois é ele que o falante tem em mente ao escolher a forma verbal, sendo as duas escolhas – com e sem Sujeito – não marcadas por serem tão naturalizadas em PB que o ouvinte/leitor não percebe a diferença.

²⁹ Não demonstrei esses aspectos que o autor discutiu a respeito da marcação por se tratar de uma questão complexa para ter sido trabalhada na intervenção pedagógica tendo em vista a inexperiência dos participantes com relação à LSF e a limitação de tempo para trabalhar todos esses aspectos.

³⁰ [...] that which the speaker has in mind to start with, when embarking on the production of the clause, even if it doesn't correspond to any morphological realization.

Portanto, nesta pesquisa, consideramos tanto a elisão quanto a presença do Sujeito antes da forma verbal Temas não marcados tendo em vista que ambas as construções são comuns nos textos escritos em PB.

Concluindo esta subseção, apresento, no Quadro 23, uma comparação sinóptica sobre as noções básicas do sistema de tema discutidas em Halliday e Matthiessen (2004) e Figueredo (2011).

		HALLIDAY; MATTHIESSEN (2004)		FIGUEREDO (2011)		
		COMPARAÇÃO SINÓPTICA DE DOIS SISTEMAS DE TEMA	Tópico/Ideacional	Marcado	Predicador (exceto no modo imperativo) Complementos Adjuntos circunstanciais	Marcação: gramatical, semântica, de informação (fonológica) e instancial (probabilística)
Não marcado	Sujeito (modo indicativo declarativo) Finito ^ Sujeito (modo indicativo interrogativo polar) Wh- (modo indicativo interrogativo elemental) Predicador (modo imperativo)			Orientação transitiva		
				Seleção temática		
Interpessoal	Vocativo		Avaliação	Modo		
	Adjunto modal de modo ou de comentário			Comentário		
	Operador finito (perguntas polares)		Encenação	Troca		
				Papel	Falante Ouvinte (Vocativo)	
Textual	Continuativo		Continuativo			
	Estrutural (conjunção e pronome relativo)		Conjuntivo			
	Adjunto conjuntivo		Relativo			

Quadro 23: Comparação sinóptica entre o sistema de tema em Halliday e Matthiessen (2004) e Figueredo (2011)

Observando-se o Quadro 23, podemos perceber que, ao tratarem do sistema de tema, os autores apresentam basicamente os mesmos conceitos; no entanto, enfatizam diferentes pontos em suas abordagens. Em relação ao Tema tópico/ideacional, Figueredo (2011) apresenta um estudo detalhado dos subsistemas relativos a este tipo de Tema e ainda sugere outros critérios para a análise da marcação em PB, detalhando e exemplificando cada um desses aspectos.

Nesta pesquisa – por limitação de tempo e também por ser um estudo desenvolvido em sala de aula, onde os participantes não têm conhecimentos básicos sobre a LSF –, não utilizei todo o detalhamento proposto pelos autores em relação ao Tema. Essa decisão é prevista em Figueredo (2011) quando diz, como já mencionei anteriormente, que o analista deve selecionar a extensão dos conceitos que melhor atenda à sua necessidade de interpretação dos dados. Portanto, a intervenção pedagógica abordou a estrutura temática nas orações e nos complexos oracionais dos excertos fonte e alvo, focando os Temas textuais, interpessoais e ideacionais. Quanto ao Tema ideacional (tópico), o estudo limitou-se a identificar os Temas nas orações como o primeiro constituinte que tem função na transitividade, a verificar aspectos relativos à marcação (o contínuo entre não marcado e marcado, observando, para o PB, as considerações de Gouveia e Barbara (2004), que é somente o ponto de vista gramatical de Figueredo (2011)), e a analisar os padrões de progressão temática que contribuem para o desenvolvimento do texto, sem ter-me concentrado em toda a metalinguagem referente aos subsistemas.

2.1.5.3 Progressão temática

Pagano (2005), em “*Organização temática e tradução*”, enfatiza a importância do estudo desses aspectos textuais no contexto da tradução em análises de retextualizações. Segundo a autora, analisar a organização temática implica ter uma visão global da estruturação do texto como um todo. Em consonância com Halliday (1994), afirma que, por meio da organização temática de um texto, pode-se “observar como o autor ‘explicita os propósitos subjacentes ao texto que produz’” (p. 260) e chama a atenção para quatro das funções principais do Tema:

[S]inalizar 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 [...] (THOMPSON, 2002, apud PAGANO, 2005, p. 260).

A autora investigou a organização temática de um conto de Gabriel García Márquez e suas retextualizações nas línguas inglesa e portuguesa, abordando os Temas

experiências/tópicos (marcados e não marcados), interpessoais, textuais e, ainda, as configurações de Temas elípticos. Ressalta a importância de analisar essas configurações e afirma que não está se referindo à elisão de Sujeitos, que, em português, podem ser recuperados pela forma verbal, mas de orações com Temas ou Remas elípticos que podem ser recuperados pelo cotexto ou pelo contexto, assunto que foi tratado na Subseção 2.1.5.1³¹. Suas considerações sobre essas configurações foram importantes para esta pesquisa, dado que estudamos a estrutura e progressão temáticas também em textos literários (fonte e alvo) e nos deparamos com diversas construções desse tipo.

Como dito anteriormente, podemos manipular os significados nos textos ao alterarmos a configuração estrutural que organiza a oração como mensagem (a estrutura Tema-Rema). No entanto, conforme estudos relacionados ao sistema de tema (MARTIN, 1992; BERRY, 1995; VENTOLA, 1995; FRIES, 1995; PAGANO, 2005; OLIONI, 2010; entre outros), entendo que somente a análise da estrutura temática não é suficiente para a compreensão dos aspectos coesivos ou a construção da tessitura; portanto, faz-se necessário analisar também a progressão temática (PT), ou seja, a “articulação de Temas e Remas ao longo do texto” (PAGANO, 2005, p. 260).

Conforme Fries (1995), a progressão temática de um texto diz respeito à forma como as ideias deste são desenvolvidas, “de onde os Temas surgem e como se relacionam com outros Temas e Remas do texto. [Assim], os padrões de PT são formados pela relação sistemática entre as seleções de Tema-Rema e a seleção de conteúdo experiencial em um texto” (p. 7)³². Segundo este autor, na análise da PT, investiga-se os nós coesivos entre os vários Temas de um texto e a localização dos itens que esses nós coesivos pressupõem, demonstrando que a seleção do elemento em posição temática na oração não é arbitrária; é um recurso textual relacionado ao método de desenvolvimento do texto. Dessa forma, partindo do estudo da estrutura, foi abordada também a PT ou os padrões de Temas tópicos que desempenham funções particulares em determinadas partes do texto e que são responsáveis pelo método de desenvolvimento deste (BERRY, 1995; FRIES, 1995; BUTT *et al*, 2000; DROGA; HUMPRHEY, 2002). Contudo, vale lembrar a afirmação de Berry (1995) de que o estudo do sistema de tema é apenas uma das possibilidades de análise de um texto e que somente essa

³¹ Exemplos no Quadro 10.

³² [...] where themes come from – how they relate to other Themes and Rhemes of the text. Patterns of thematic progression are formed by a systematic relation between the Theme-Rheme selections and experiential selection in a text.

vertente de estudo não pode dar conta de todas as diferenças e similaridades entre os textos, mas devemos considerar sua importância na organização do texto como um todo.

Martin (1992) estende a noção de Tema para parágrafos e textos e discute os conceitos de ‘Hipertema’ e ‘Macrotema’. Enquanto o Tema é o ponto de partida para a interpretação da mensagem no contexto oracional, o Hipertema e o Macrotema predizem partes do texto (parágrafos ou capítulos) ou o texto inteiro. O Hipertema é uma construção (frase, oração ou complexo oracional) que antecipa o conteúdo experiencial de um parágrafo ou que introduz um padrão de interação entre a seleção temática das orações ou complexos oracionais seguintes. Assim, o Hipertema funciona como Tema de partes do texto, geralmente delimitadas por parágrafos em textos escritos. O Macrotema antecipa o conteúdo do ‘todo’; ele prediz a sucessão dos Hipertemas (hipermensagens) ou mensagens que representam a ideia geral dos parágrafos nos textos. Os Macrotemas podem ser realizados por títulos de capítulos, de livros e outros ou por parágrafos inteiros (MARTIN, 1992; FIGUEREDO, 2011).³³ O Quadro 24 apresenta exemplos de Temas tópicos (em negrito), Hipertemas (em negrito e sublinhado) e Macrotema (em caixa alta e em negrito) em excertos da obra *The grapes of wrath*.

TEMA, HIPERTEMA E MACROTEMA
<p>CHAPTER ONE</p> <p>(82) <u>When June was half gone, the big clouds moved up out of Texas and the Gulf, high heavy clouds, rain-heads.</u> The men in the fields looked up at the clouds and sniffed at them and held wet fingers up to sense the wind. And the horses were nervous while the clouds were up. The rain-heads dropped a little spattering and hurried on to some other country. Behind them the sky was pale again and the sun flared. In the dust there were drop craters where the rain had fallen, and there were clean splashes on the corn, and that was all. (p. 4)</p> <p>(83) <u>When the night came again it was black night,</u> for the stars could not pierce the dust to get down, and the window lights could not even spread beyond their own yards. Now the dust was evenly mixed with the air, an emulsion of dust and air. Houses were shut tight, and cloth wedged around doors and windows, but the dust came in so thinly that it could not be seen in the air, and it settled like pollen on the chairs and tables. The people brushed it from their shoulders. Little lines of dust lay at the door sills. (p. 5)</p>

Quadro 24: Exemplos de Tema, Hipertema e Macrotema

Podemos observar que o Hipertema “**When June was half gone, the big clouds moved up out of Texas and the Gulf, high heavy clouds, rain-heads**” introduz o primeiro parágrafo do quadro acima, sendo seguido por uma série de orações que descrevem o envolvimento de outros elementos da natureza, inclusive de homens e de animais, decorrente

³³ Estes conceitos que tratam do desenvolvimento do texto - Tema, Hipertema e Macrotema - aplicam-se tanto aos textos em língua inglesa como em língua portuguesa.

desse ‘movimento das nuvens’ na segunda metade do mês de junho. Os homens analisavam as nuvens e o vento, os cavalos ficavam nervosos, os pingos de chuva vinham e rapidamente desapareciam, o céu ficou novamente pálido e o sol reapareceu, restando, apenas, as marcas dos pingos de chuva no pó e o orvalho na palha do milho. Tudo acontece a partir da ideia geral expressa no primeiro complexo oracional do parágrafo, o Hipertema, sendo o parágrafo concluído com a informação de que **isso foi tudo o que aconteceu** [na última metade de junho].

No segundo parágrafo, temos o Hipertema **“When the night came again it was black night”**, seguido por uma série de orações descrevendo o que aconteceu naquela noite. Novamente, percebe-se que os Temas dessas orações são derivados da ideia geral da “noite escura” em que o pó é o elemento gerador daquela situação. Esses dois parágrafos são partes do Capítulo 1 ou Capítulo introdutório (Macrotema) da obra, que cria o contexto da narrativa por meio da descrição dos cenários onde a saga da família Joad tem início.

Confrontando essa teorização martiniana com os estudos resenhados no final desta subseção (DROGA; HUMPRHEY, 2002; FRIES, 1995; OLIONI, 2010), pode-se afirmar que os dois parágrafos apresentam um padrão de progressão temática derivada, pois todos os Temas das orações subsequentes ao primeiro complexo oracional em cada parágrafo derivam da ideia geral deste.

Berry (1995), em *“Thematic options and success in writing”*, relata um estudo realizado na área educacional como parte de um projeto maior em Nottingham, visando proporcionar informações para professores de escolas britânicas. Foram investigadas as dificuldades na produção de gêneros escritos com alunos da escola primária, focando especialmente as escolhas temáticas pela sua importância para o desenvolvimento do texto e pela sua relação com os tipos de textos. Ela distingue os Temas tópicos em interacionais/interativos e informacionais. Os Temas tópicos interacionais/interativos incluem itens lexicais (em grupos ou frases) relacionados ao escritor/leitor ou falante/ouvinte e caracterizam os gêneros/registros interativos, como diálogos, entrevistas, entre outros. Por outro lado, os Temas tópicos informacionais incluem itens lexicais (em grupos ou frases) relacionados ao tópico ou assunto e caracterizam os gêneros/registros informativos, como relatórios, resumos, entre outros. O Quadro 25 traz exemplos desses tipos de Tema tópico extraídos das obras *The grapes of wrath* e *As vinhas da ira*.

TEMATIZAÇÃO	
Interacional	Informacional
(84) If you could separate cause from results [...]. (p. 206) (85) We had loved this land when it was ours. (p. 205)	(88) Need is the stimulus to concept, concept to action. (p. 207) (89) Highway 66 is the main migrant road. (p. 160)
(86) Se tu souberes separar causas de efeitos [...] (p.189) (87) Escute amigo, é permitido a gente pernoitar neste lugar? (p. 167)	(90) A 66 é o caminho do povo em fuga [...]. (p. 147) (91) Isto se pode dizer do homem, dizer-se e saber-se. (p.188)

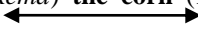
Quadro 25: Exemplos de tipos de Tema tópico

Pelos exemplos do Quadro 25, podemos perceber que os Temas interacionais são utilizados quando o escritor/falante busca dialogar com o leitor/ouvinte, enquanto os Temas informacionais são utilizados para fornecer informação ao leitor/ouvinte de forma impessoal, sem buscar chamar a sua atenção. Berry (1995) cita o argumento de Martin (1986) de que uma tematização informacional oferece a vantagem de ser fácil de ser compreendida e resumida (adequada para os textos acadêmicos), 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. A autora ressalta que a distinção entre os tipos de Tema tópico é importante para a escrita por estar relacionada ao gênero/registo, embora, em alguns textos, possamos fazer uso de mais de um tipo de Tema, desde que a presença deles seja adequada. Esse é o caso de *The grapes of wrath* e *As vinhas da ira*, onde os Temas tópicos interacionais e informacionais são encontrados tanto nos capítulos descritivo-narrativos como argumentativo-persuasivos³⁴, dependendo do gênero/registo instanciado nos contextos de situação internos. Portanto, conhecer essas características dos textos é importante para a realização de escolhas mais adequadas, uma vez que, sendo relacionadas ao gênero/registo, essas informações são úteis por se aplicarem a qualquer tipo de organização temática.

Alguns autores (DROGA; HUMPRHEY, 2002; FRIES, 1995; OLIONI, 2010) distinguem principalmente três tipos de progressão temática: a linear simples (zig-zag), a constante/contínua e a derivada. A linear simples refere-se a um padrão linear de tematização de Remas, ou seja, o Rema da primeira oração é retomado como Tema da segunda oração e assim sucessivamente, ou seja, o Tema da oração subsequente deriva do conteúdo experiencial do Rema da oração anterior, de forma que os Temas das orações subsequentes à primeira coincidem sempre com a informação dada. A contínua/constante refere-se a um padrão temático em que os Temas são construídos através da repetição do Tema da primeira

³⁴ Ver Subseção 3.8.3

oração, sendo seguidos por Remas distintos. Os Temas tópicos que constituem esse tipo de PT podem ser realizados por referência ou mesmo por elisão. Assim, os Temas do texto constituem uma corrente construída tipicamente de itens correferenciais que se estendem através de uma sequência de orações ou complexos oracionais. A PT derivada refere-se a um padrão de Temas derivados de um Hipertema (tópico que inicia um parágrafo ou parte de um texto). 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. O Quadro 26 apresenta exemplos desses padrões de progressão temática extraídos da obra *The grapes of wrath*.

PADRÕES DE PROGRESSÃO TEMÁTICA	EXEMPLOS
Linear simples	(92)[...] the wind raced faster over the land, [it] dug cunningly among the rootlets of the corn , (<i>Rema</i>) the corn (<i>Tema</i>) fought the wind with its weakened leaves. (p. 5) 
Constante/continua	(93) A gentle wind followed the rain clouds, driving them on northward, a wind that softly clashed the drying corn. A day went by and the wind increased, steady, unbroken by gusts. (p. 4) (94) The men in the fields looked up at the clouds and [they] sniffed at them and [they] held wet fingers up to sense the wind. (p. 5)
Derivada	(95) Every moving thing lifted the dust into the air; a walking man lifted a thin layer as high as his waist, and a wagon lifted the dust as high as the fence tops, and an automobile boiled a cloud behind it. The dust was long in settling back again. (p. 4)

Quadro 26: Exemplos de padrões de progressão temática

Ainda sobre a PT, Butt *et al* (2000) lembram que, enquanto a primeira oração ou o primeiro complexo oracional em um texto contém normalmente significados novos, as escolhas temáticas subsequentes são orientadas pelas ideias presentes em Tema ou Rema anterior, sendo daí que surgem os diferentes padrões temáticos de acordo com a função da língua em uso, por exemplo, uma sequência de orações para descrever ou explicar um tópico. 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 orienta o leitor/ouvinte, ao antecipar as necessidades deste por meio das escolhas temáticas.

Concluindo esta subseção, devo ressaltar a importância do referencial teórico da LSF para a análise e a produção textual, dada a sua concepção de língua como semiose social, considerando os usos linguísticos e a inter-relação texto-contexto como fatores determinantes dos tipos de texto. Destaco a 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, 2004). Dessa forma, entendo que é importante compreendermos essas relações e as especificidades de cada metafunção, em especial, no que se referem à textual, os sistemas de tema e de informação como fatores de organização e de manipulação de textos.

A próxima subseção trata de estudos sobre a atividade tradutória e pesquisas realizadas na interface LSF e tradução.

2.2 TRADUÇÃO

Antes de iniciar a discussão sobre os assuntos específicos desta subseção, vejo a necessidade de discorrer brevemente sobre as fases do processo tradutório; o que será retomado nas Subseções 4.1.2 e 5.4.1.2. Segundo Alves (2003; 2005), no processo tradutório é possível identificar três fases: orientação, redação e revisão. Em conformidade com uma de suas pesquisas em que foi utilizado o programa *Translog*, a fase de orientação inicia-se com o aparecimento do texto na tela do *Translog user* e termina quando o tradutor digita a primeira letra do texto-alvo, dando início 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 (ALVES, 2005). O autor lembra que, ao longo do processo tradutório, muitas dúvidas ou perguntas poderão ser solucionadas através do conhecimento prévio do tradutor (conhecimentos linguístico e cultural) enquanto outras questões exigem pesquisas em textos paralelos e/ou outras fontes³⁵, assim o tradutor fará pausas durante o processo em busca de ajuda externa ou para revisar trechos (revisão em andamento) e também pode voltar à fase de orientação, mas o controle é feito conforme os tempos mostrados no ‘*Translog*’.

A seguir, apresento estudos sobre a competência tradutória nos Estudos da Tradução, os Estudos da Tradução e a LSF: tradução como retextualização, a retextualização do texto literário e o ensino de tradução sob a ótica da LSF.

³⁵ 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 conforme PACTE (2003), respectivamente.

2.2.1 Competência tradutória nos Estudos da Tradução

Como dito anteriormente, esta pesquisa faz interface entre os Estudos da Tradução e a LSF, focalizando a tessitura textual quanto ao sistema de tema. Tendo em vista que, por meio do ensino da estrutura e progressão temáticas, busco investigar a eficácia de um procedimento didático-pedagógico destinado a desenvolver a metarreflexão dos participantes para lidar com a atividade tradutória – o que propicia, por sua vez, a aquisição da competência tradutória –, faz-se necessário discorrer sobre estudos que abordem esse tipo de competência. Afinal, a metarreflexão é vista como um diferencial no perfil novato-experto (competente) (PACTE, 2003).

A seguir, apresento considerações de alguns estudos que focaram o processo e o produto tradutórios, especialmente de pesquisadores do grupo PACTE³⁶, 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), em *‘Translation as a cognitive activity’*, apresentam uma visão geral dos estudos sobre o processo tradutório, mostrando os mais representativos modelos de análise e discutindo os diferentes enquadramentos teóricos (DELISLE, 1980, 1993; BELL, 1991; GUTT, 1991; KIRALY, 1995, 2000; entre outros, apud HURTADO ALBIR; ALVES, 2009). Somente a partir do final dos anos 90, as propostas de estudo sobre a aquisição da competência tradutória tiveram seus dados validados empiricamente (GONÇALVES, 2005; ALVES; GONÇALVES, 2007; entre outros, apud HURTADO ALBIR; ALVES, 2009). Graças ao desenvolvimento da tecnologia, nos últimos anos, as pesquisas passaram a contar com diversos recursos para a coleta de dados para além dos protocolos verbais, como *eyetrackers* e *softwares*, o que fez aumentar a possibilidade de compreensão do processo tradutório.

Na perspectiva do PACTE (2003), a tradução é vista como uma atividade comunicativa que visa atingir determinado objetivo e requer conhecimento especializado, pois envolve tomada de decisões e solução de problemas. Para Hurtado Albir³⁷ (2005, p. 19), esse conhecimento ou competência tradutória é “um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes

³⁶ 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 da competência em tradução.

³⁷ Pesquisadora líder do grupo PACTE.

bilíngues não tradutores”, permitindo-lhe desenvolver sua atividade profissional de forma adequada. A autora destaca a importância da distinção entre o conhecimento declarativo (saber o quê), o conhecimento operacional/procedural (saber como) e o conhecimento explicativo (saber por quê) para entender o funcionamento de qualquer tipo de conhecimento bem como a sua aquisição, sendo essa distinção relevante para o estudo da competência tradutória uma vez que essa competência “pressupõe uma especialização por parte do indivíduo” (p. 21). A autora considera ainda “que a tradução tem três características fundamentais: atividade textual, comunicativa e cognitiva” (p. 27).

Conforme Munday (2009), os diversos modelos relacionados ao estudo da competência tradutória (PACTE 2000, 2003; SHREVE 2006; ALVES; GONÇALVES 2007; entre outros) abordam-na como “uma habilidade adquirida que passa por diversas fases no processo de aquisição, evoluindo de um conhecimento novato a experto” (p. 234)³⁸. Portanto, é diferente da noção de competência chomskyana (competência *versus* desempenho) e da competência comunicativa (HYMES, 1966; WIDDOWSON, 1989; entre outros, apud HURTADO ALBIR, 2005), que se relaciona com a teoria austiniana dos atos de fala. A competência tradutória distingue-se ainda da competência bilíngue, por ser constituída de componentes linguísticos e extralinguísticos de diversos níveis (HURTADO ALBIR, 2005). A Figura 1 apresenta o modelo de competência tradutória conforme o PACTE (2003):

³⁸ [...] an acquired skill and that there are several phases in the acquisition process, evolving from novice to expert knowledge.

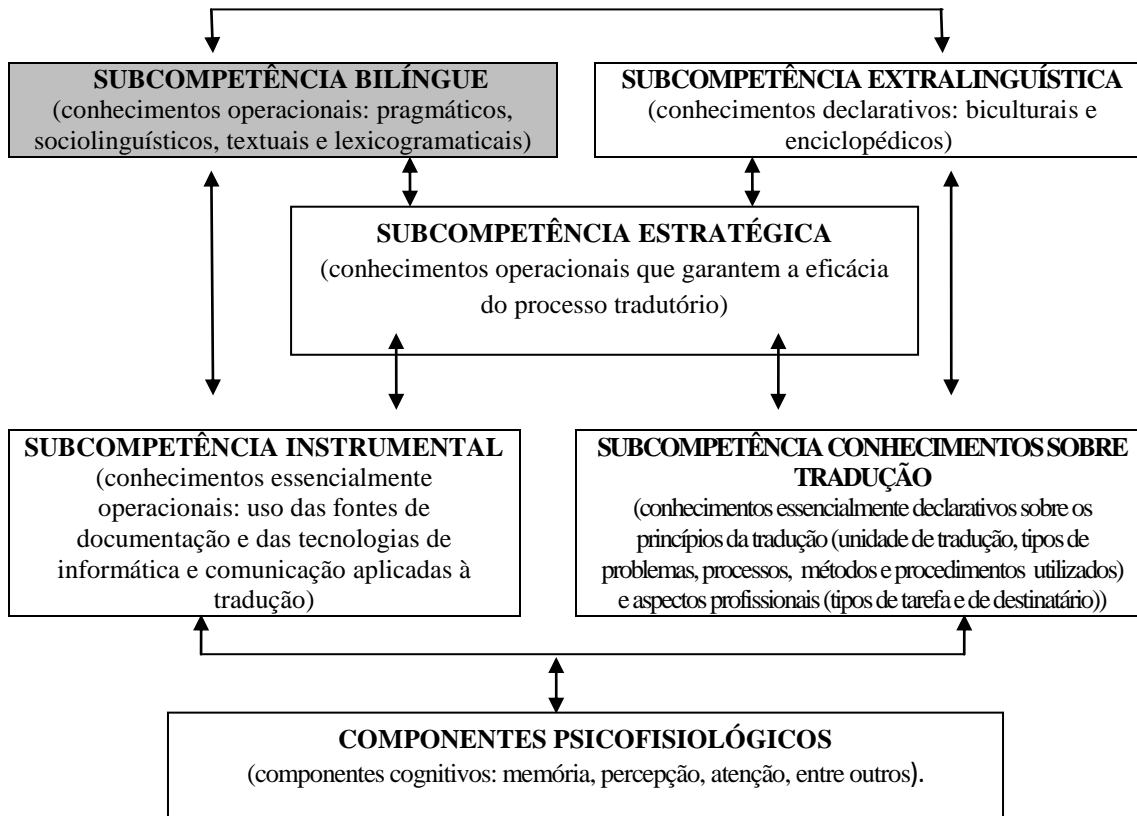


Figura 1: Competência tradutória conforme o modelo holístico PACTE (Adaptada de Hurtado Albir (2005, p. 28))³⁹

Dentre essas subcompetências, esta pesquisa focaliza a aquisição da subcompetência bilíngue (contraste de sistemas linguísticos, em destaque na figura) por meio da realização de atividades de tradução e de análise de texto-fonte e alvo pelos participantes durante a intervenção pedagógica.

A proposta do PACTE tem como foco a reflexão pedagógica que surge das teorias cognitivistas-construtivistas de ensino, as quais concebem a aprendizagem em contexto social, sendo em grande parte construída pelos aprendizes. Nos estudos atuais sobre a competência tradutória, são utilizados métodos qualitativos e quantitativos e triangulação de dados sob dois pontos de vista complementares: o processo tradutório (estudo experimental dos processos mentais e das habilidades adquiridas) e o produto (textos traduzidos). Hurtado Albir (2005) ressalta que, apesar de ainda haver carência de propostas para a didática da tradução, houve, nos últimos anos, avanços com a “elaboração de uma didática da tradução alicerçada em pressupostos pedagógicos” (p. 35), destacando-se como estudos mais significativos: Delisle

³⁹ Conforme Hurtado Albir (2005, p. 29), “[t]odas essas subcompetências funcionam de maneira integrada para formar a competência tradutória e interagem entre si em todo ato de traduzir”.

(1980, 1993), cujas propostas são baseadas em teorias de ensino, e Kiraly (2000), cuja proposta é baseada em teorias de aprendizagem.

A partir dessas propostas pedagógicas, que propõem uma reorientação dos cursos de ensino de tradução em torno de objetivos e estratégias de aprendizagem, Amparo Albir – com uma larga experiência como pesquisadora na área (AMPARO ALBIR, 1983; 1984; 1993; 1995; 1996; 1997; 1999, apud, AMPARO ALBIR 2005) e como coordenadora do projeto de pesquisa de ensino de tradução intitulado ‘*Objetivos de aprendizagem e metodologia na formação de tradutores e interpretes*’ (HURTADO ALBIR, 1999), desenvolvido na Universidade Jaume I em Castellón, Espanha –, propôs objetivos para o ensino da tradução conforme ilustra o Quadro 27.

OBJETIVOS METODOLÓGICOS	↔	Subcompetência estratégica Subcompetência conhecimentos sobre tradução Componentes psicofisiológicos
OBJETIVOS CONTRASTIVOS	↔	Subcompetência bilíngue
OBJETIVOS PROFISSIONAIS	↔	Subcompetência instrumental Subcompetência conhecimentos sobre tradução
OBJETIVOS TEXTUAIS	↔	Integração de todas as subcompetências

Quadro 27: Objetivos de aprendizagem do ensino da tradução (AMPARO ALBIR, 2005, p. 37)

A presente pesquisa, que visa desenvolver a subcompetência bilíngue e a metarreflexão dos participantes, foca especialmente nos objetivos contrastivos, que tem a ver com a busca de soluções para as diferenças entre o par de línguas envolvidas, e nos textuais que integram as diversas subcompetências e tem a ver com a função dos textos, sendo importante a noção de gênero textual na busca de **saber detectar** e **resolver** (grifos meu) problemas relacionados aos diversos tipos de texto, à cultura, ao modo, ao campo temático, à diversidade dialetal, entre outros (HURTADO ALBIR, 2005). Neste sentido, faz-se necessário trabalhar com gêneros diversos para que os participantes entrem em contato com diferentes situações tradutórias e possam desenvolver habilidades diversas. No entanto, não discutirei as estratégias pedagógicas apresentadas em Amparo Albir (2005) tendo em vista que o minicurso da intervenção pedagógica desenvolvida nesta pesquisa foi pensado segundo os pressupostos da pedagogia de línguas sistêmico-funcionalista baseada em gênero/registo (Ver Seção 2.3).

Os pesquisadores do LETRA, por outro lado, investigam a competência tradutória como um conhecimento experto em tradução, que se desenvolve em um continuum de um

estágio inicial a um estágio experto (GONÇALVES, 2005; MAGALHÃES; ALVES, 2006; BRAGA, 2007; entre outros). Portanto, seus experimentos partem dos estágios iniciais e não apenas da consolidação da competência tradutória como é o caso do PACTE (MAGALHÃES; ALVES, 2006; BRAGA, 2007).

Braga (2007) investigou o desenvolvimento da competência tradutória de cinco alunos de um curso de graduação da FALE-UFMG que cursavam uma disciplina de tradução, por meio da realização de três coletas de dados, buscando verificar o impacto da instrução formal no desempenho deles, tendo em vista que o programa do curso “previa o desenvolvimento de atividades de conscientização sobre aspectos de análise textual e discursiva relevantes para a prática da tradução” (p. 17). Fez uso da LSF, especialmente a dimensão lógica da metafunção ideacional, e focalizou a produção e o produto textuais sob a perspectiva dos complexos de palavras e de orações. O estudo teve como motivação os resultados de pesquisas anteriores que mostraram, através do uso de *softwares* no momento da execução da tarefa tradutória, que a ocorrência de longas pausas na tradução de determinados pontos dos textos coincidiam com os complexos oracionais. Sobre os resultados da pesquisa, a autora afirma que: 1) a análise da produção textual demonstrou “escassa metarreflexão e ausência de metalinguagem com base em uma teoria linguística que permita aos sujeitos formular os problemas enfrentados” (p. 6); 2) o ritmo cognitivo dos sujeitos demonstrou “que tempo de orientação e revisão não podem ser tomados como critérios necessariamente associados a um determinado tipo de desempenho” (p. 6); 3) a instrução formal teve impacto na análise textual uma vez que alguns dos conceitos discutidos foram mencionados pelos sujeitos nos protocolos verbais retrospectivos, embora o desempenho deles, ao longo das três coletas, não tenha apresentado mudanças significativas. Segundo a autora, esses resultados corroboram o que outras pesquisas já haviam indicado (SCHMIDT, 2005, entre outros): o desenvolvimento da competência tradutória está relacionado ao período de exposição às tarefas.

Braga, Martins e Pagano (2007) analisaram as organizações temáticas de cinco traduções de um artigo intitulado “*The new prize*”, realizadas por alunos da FALE-UFMG. A pesquisa fazia parte de um projeto maior intitulado ‘*Corpus Discursivo para Análises Linguísticas e Literárias*’ (CORDIALL), que é desenvolvido na mesma faculdade e que faz uso da abordagem sistêmico-funcional dos estudos da tradução com foco no processo e produto tradutórios. Os sujeitos eram estudantes de duas disciplinas introdutórias do curso de Bacharelado em Tradução (Tradução I e II); portanto, os textos por eles traduzidos foram analisados como de tradutores novatos, tendo em vista o continuum novato-experto. Os

resultados da análise sob a ótica da LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) confirmaram o que já havia sido mostrado em outras pesquisas: as produções do tradutor novato são pouco duráveis⁴⁰, apresentam problemas de ortografia e de textualidade. Segundo os autores, os resultados mostraram, ainda, que os sujeitos efetuam algumas mudanças no conteúdo experiencial no texto traduzido por não terem consciência de suas escolhas, conforme constatado também em Kim (2010) (Ver Subseção 2.2.5). Além disso, os sujeitos (tradutores novatos) apresentaram padrão cognitivo irregular com relação ao tempo dedicado a cada uma das fases da tradução (orientação, redação e revisão).

Magalhães e Alves (2006) revisitaram os dados de estudos anteriores (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2002; ALVES; MAGALHÃES, 2004) que foram baseados na “aquisição de conhecimentos declarativos sobre a linguagem e na reflexão dos sujeitos sobre seus próprios processos de tradução” (p. 71). Nos referidos estudos, foram utilizados os pressupostos teóricos das abordagens sistêmico-funcional e cognitiva dos Estudos da Tradução. Os resultados da análise dos textos traduzidos e dos relatos retrospectivos dos tradutores em formação que haviam participado dessas pesquisas apontaram resultados positivos quanto ao desenvolvimento do conhecimento declarativo e da metarreflexão dos referidos tradutores.

Conforme Magalhães e Alves (2006), a formação de tradutores deve ser orientada pela literatura sobre competência em tradução, apesar de ainda não se ter clareza sobre quais os componentes-chave para o desenvolvimento da competência do tradutor. Esses autores citam alguns estudos (ROBINSON, 1997; PACTE, 2003; HURTADO ALBIR, 2005; entre outros) que argumentam que “a competência do tradutor é um conhecimento eminentemente procedimental e se desenvolve subliminarmente” (p. 72), enquanto outros (KIRALY, 1995; ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2000; 2002; entre outros) defendem que:

[...] a competência do tradutor tem uma base explicitamente vinculada a conhecimentos declarativos específicos e que o desenvolvimento da competência específica em tradução (GONÇALVES, 2003; ALVES; GONÇALVES, no prelo) acontece a partir de um processo de conscientização de base metarreflexiva (p. 72-73).

Com base nesses estudos, esta pesquisa focalizou a “conscientização de base metarreflexiva” (MAGALHÃES; ALVES, 2006, p. 73), por parte dos participantes tendo em vista o desenvolvimento de sua competência tradutória, mas somente da perspectiva da subcompetência bilíngue quanto ao uso (conhecimento operacional/procedural) de

⁴⁰ Conforme o conceito de ‘durabilidade textual’ (ALVES, 2005).

conhecimento declarativo sobre o aspecto da tessitura textual relativo ao sistema de tema (estrutura e progressão temáticas), ensinado através do produto e do processo tradutórios. O processo tradutório (comentários em Pré-teste e Pós-teste e em entrevistas) foi analisado quanto ao desenvolvimento dos níveis de conscientização (metarreflexão) em relação às escolhas realizadas na reconstrução das mensagens nas ordens da oração e do complexo oracional. O produto (textos traduzidos) foi analisado tendo em vista a noção de tradução como operação textual multilíngue, considerando-se o gênero/registo⁴¹, as relações contextuais como fatores determinantes para as escolhas na construção dos significados textuais a partir da aprendizagem, ou não, do conhecimento sobre a estrutura e a progressão temáticas (HALLIDAY, 1992; MATTHIESSEN; TERUYA; CANZHONG, 2008).

2.2.2 – Estudos da tradução e LSF: tradução como retextualização

Tendo em vista a interdisciplinaridade dos Estudos da Tradução e, portanto, reconhecendo que diferentes disciplinas podem ajudar a esclarecer aspectos da tradução como um todo (VASCONCELLOS, 1997; MUNDAY, 2008), utilizei, como já dito antes, os pressupostos teóricos da LSF, especialmente o sistema de tema, para realizar uma intervenção pedagógica com tradutores em formação. Assim, fiz uso da interface entre os Estudos da Tradução e a LSF, atentando para as considerações de autores cujos trabalhos se baseiam em uma perspectiva descritiva e linguístico-funcionalista da tradução (HALLIDAY, 1992; 2001; HOUSE 2001; MATTHIESSEN, 2001; MUNDAY, 2008; PAGANO, 2005; 2012; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; VASCONCELLOS, 1997; 2009a; 2009b). Esta escolha justifica-se pela necessidade de consistência teórica entre os modelos escolhidos para a análise e descrição dos textos fonte e alvo e o ensino da tradução e, ainda, pelo fato de que, atualmente, a perspectiva teórica sistêmico-funcionalista está de acordo com a agenda de pesquisa em Estudos da Tradução, que é descritivista e não mais prescritivista.

A adoção dessa interface me leva a conceber a tradução como uma forma de diálogo entre culturas. Assim, ela deve desempenhar um determinado papel na cultura-alvo, ou seja, o texto-alvo deve realizar, na cultura-alvo, os significados inscritos no texto-fonte, servindo como um instrumento de interação entre as culturas. Tendo em vista essa função do texto-alvo, adoto, nesta pesquisa, a perspectiva de tradução como retextualização.

⁴¹ Ver Subseção 2.1.1.

Munday (2008), ao discutir teorias sobre o ensino de tradução e problemas relativos a essa atividade, relata a colaboração da LSF para os estudos da tradução, ressaltando a adequação do aspecto descritivo do modelo hallidayano que mostra como a língua constrói significados. Entendo que – por ser a LSF uma teoria descritivo-interpretativista que explica as escolhas dos autores na construção dos significados nos textos, relacionando-as ao contexto – a sua aplicação nos estudos da tradução mostra-se adequada, uma vez que uma tradução pode ser vista como uma retextualização⁴² que realiza os significados construídos no texto-fonte através de novas escolhas em outro sistema linguístico e em um novo contexto social. Portanto, esse referencial teórico poderá explicar as escolhas nas traduções dos textos literários que compõem o material instrucional da intervenção pedagógica realizada nesta pesquisa.

Quanto à noção de escolha, há espaço para uma abordagem linguística da tradução, pois a LSF, segundo Halliday (1992), é uma teoria baseada em potencialidade ou “uma declaração do que é possível” (p.15)⁴³. O autor enfatiza que essa noção é, pois, especialmente importante para a atividade tradutória por envolver: “(i) o que é possível e, (ii) dentre as opções possíveis, aquilo que é mais ou menos provável, [sendo que] a noção de escolha tem suas próprias implicações adicionais” (p.16)⁴⁴. Essas implicações dizem respeito 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” (grifo do autor) (p. 15)⁴⁵ pelas escolhas feitas pelo autor do texto-fonte, o que me fez concluir que uma tradução é uma retextualização.

O autor ressalta que a LSF incorpora uma semântica funcional em que os padrões de forma são relevantes apenas em função da construção de significados. Afirma que a noção de “‘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 contexto” (p.16)⁴⁶. O autor conclui que a relação texto-contexto é bastante importante na atividade tradutória

⁴² Este conceito será discutido nesta subseção e, a partir de então, farei uso dos termos ‘retextualização’, ‘tradução’ ou ‘texto-alvo’ para me referir aos diversos textos traduzidos que foram usados nesta pesquisa e produzidos durante sua execução. Portanto, o leitor, no escopo deste estudo, deve entendê-los como termos intercambiáveis.

⁴³ [...] a statement of what is possible.

⁴⁴ [...] (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.

⁴⁵ [...] What is distinct about translation is that it is not just creation of meaning; it is guided creation of meaning.

⁴⁶ [...] “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.

uma vez que o tradutor estará sempre tomando decisões em termos de qual contexto é relevante para uma equivalência funcional, pois as escolhas são condicionadas pelo contexto e constroem significados diferentes. Lembra que a linguística não pode oferecer uma teoria de equivalência em tradução, mas pode oferecer uma teoria de contexto que, conforme já mencionado anteriormente, é determinante na construção dos diferentes tipos de significados (ideacionais, interpessoais e textuais).

Ao discutir as diferentes visões de equivalência, Halliday (2001) afirma que, ao se analisar linguisticamente um texto traduzido ou qualquer outro texto sob a ótica da LSF, busca-se “explicar por que o texto significa o que significa” (2001, p.13)⁴⁷ e é valorizado como tal em um determinado contexto. Sobre a equivalência em termos das metafunções da linguagem, o autor afirma que os estudos tradicionais da tradução limitam-se a analisar a equivalência em termos da metafunção ideacional, não atentando para as relações de poder, que dizem respeito à metafunção interpessoal, bem como para o distanciamento (presença ou ausência do enunciatário), o canal (fônico vs. gráfico), o meio (oral vs. escrito) e o papel da língua (ancilar vs. constitutivo), que têm a ver com a metafunção textual. Essa perspectiva multifuncional de análise é muito importante por ser mais 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’. Dessa forma, na atividade tradutória, é importante atentar para as três metafunções da linguagem e para os contextos de situação envolvidos.

Em consonância com a afirmação de Halliday (1992) de que a tradução é uma produção guiada, House (2001) afirma que o texto traduzido tem uma natureza distinta, pois “qualquer tradução é simultaneamente ligada a seu texto-fonte e às pressuposições e condições que governam sua recepção no novo ambiente” (2001, p. 245)⁴⁸. Para a autora, tradução é vista como a 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. Trata-se de uma equivalência funcional e pragmática, partindo da ideia básica de que o texto e seu contexto de situação não devem ser vistos

⁴⁷ [...] to explain why the text means what it does [...].

⁴⁸ [...] any translation is simultaneously bound to its source text and to the presuppositions and conditions governing its reception in the new environment.

como entidades separadas, uma vez que o contexto é encapsulado no texto pela relação sistemática entre o ambiente social de um lado e a organização funcional da língua do outro.

Vasconcellos (2009a, 2009b) ressalta a adequação da LSF para os Estudos da Tradução na perspectiva da retextualização, tendo em vista a concepção de língua como uma semiose social, organizada em estratos cada um com um potencial de recursos através do qual os usuários fazem escolhas semânticas e lexicogramaticais, considerando a função do texto nos contextos de cultura e de situação. A autora enfatiza a importância da ênfase na orientação paradigmática que subjaz o conceito de texto como uma realização de escolhas a partir do potencial disponível, lembrando que, de acordo com a situação, o falante poderá explorar o potencial para produzir uma grande variedade de efeitos retóricos por meio das estruturas temática e informacional. Dessa forma, a LSF considera não apenas o potencial como também o real, atentando para o que o usuário realmente escolhe para falar ou escrever em oposição ao que poderia ter sido escolhido. Segundo a autora, “[e]sta distinção entre o real e o potencial é um dos pontos fortes da LSF, no sentido de 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” (grifos da autora) (2009a, p. 361)⁴⁹, que oferece várias opções de escolha.

Ainda sobre o conceito de tradução como retextualização, Coulthard (1992, apud VASCONCELLOS, 2009b) argumenta que o tradutor parte de um texto existente, inacessível a um determinado grupo de possíveis leitores, e propõe um novo texto que seja acessível a este grupo, desempenhando, assim, o papel de leitor e de reescritor, ao reconstruir o texto-fonte (transformando-o em sua própria lexicogramática e rephraseando-o através da lexicogramática de um novo código linguístico). Costa (1992, apud VASCONCELLOS, 2009b) reforça essa ideia, afirmando que uma tradução é uma entre as várias possibilidades de retextualização de significados já textualizados em uma língua fonte. Assim, a tradução é um processo de retextualização que torna o texto-fonte acessível a um determinado grupo em um determinado contexto.

Nesta mesma perspectiva, Matthiessen (2001) afirma que a “‘tradução’ não é uma reflexão passiva do texto-fonte; é um ato criativo de reconstrução dos significados do texto-

⁴⁹ This distinction between the actual and the potential is one of the strengths of SFL in the sense that it allows for the analysis of texts as one of the possible *textualizations* and of translated texts as one of the possible *retextualizations* against the background of the meaning making potential of the grammar.

fonte como significados no ‘texto-alvo’” (p. 64)⁵⁰. Para o autor, o fundamento básico da tradução é que todo ato tradutório é multiplamente contextualizado, sendo um dos papéis do tradutor identificar os contextos envolvidos⁵¹. Lembra que, como a língua é organizada em dimensões (estratificação, instanciação e metafunção), “[e]ssas diferentes dimensões definem os ambientes da tradução e relacionam-se umas com as outras em uma série sucessiva de contextualizações” (p. 74)⁵².

O autor se refere ao termo ‘agnação’ (*agnation*) ao discutir a construção do que ele chama de ‘*shadow texts*’: textos que reconstróem o texto-fonte na cultura alvo ou textos possíveis dentro do potencial da língua alvo, sendo, portanto, relevantes para a tradução. Dessa forma, as traduções reais são “as várias traduções possíveis definidas pelo potencial sistêmico da língua alvo” (p. 83)⁵³. Portanto, Vasconcellos (2009a) utiliza o termo ‘retextualização’ com o mesmo sentido de ‘agnação’, usado por Matthiessen (2001).

Pagano (2012) apresenta uma proposta de modelagem da produção textual multilíngue baseada nos pressupostos da LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e no âmbito das abordagens sistêmico-funcionais da tradução (HALLIDAY, 2001; MATTHIESSEN, 2001; STEINER, 2001; PAGANO, 2007). No estudo, a autora explorou o construto de ambiente (MATTHIESSEN, 2001) como espaço de múltiplas contextualizações, conforme as dimensões de organização da língua (estratificação, instanciação, diversificação metafuncional, ordem e eixo), as quais, na tradução, contribuem para a operação de imbricação do processo social (os diversos processos de produção multilíngue, ou seja, adaptação, localização, pré-edição, pós-edição, entre outros) ou metatexto com o processo textual (instanciação do sistema linguístico) ou metatextos, partindo de um ponto intermediário do contínuo de instanciação ou metaregistro.⁵⁴ Assim, o estudo buscou contribuir com uma abordagem integrada da tradução e produção textual multilíngue.

⁵⁰ [...] "translation" is not a passive reflection of the original; it is a creative act of reconstruing the meanings of the original as meanings in the "target".

⁵¹ Estes contextos em Matthiessen (2001) não são somente os sociais (o de cultura e o de situação); são esses contextos e os contextos internos à língua: os estratos (contexto, semântica, lexicogramática). São também as dimensões: estratificação, instanciação e metafunção.

⁵² These different dimensions all define environments of translation and are related to one another in a successive series of contextualizations.

⁵³ [...] possible alternative translations defined by the systemic potential of the target language.

⁵⁴ Embora os termos ‘metatexto’, metatexto e metaregistro em Pagano (2012) também pudessem ser úteis na interpretação dos resultados deste estudo, não fiz uso deles por já haver adotado os termos ‘contexto’, gênero/registo e texto traduzido/texto-alvo/retextualização para falar dos textos produzidos pelos participantes nas atividades do minicurso (coleta de dados), que ocorreu no primeiro semestre de 2012.

Para a autora “[a] tradução e os demais processos de produção multilíngue envolvem instanciações secundárias/derivadas” (p. 6), pressupondo uma instanciação anterior (primária) ou texto-fonte. Conforme já apontado por estudos realizados anteriormente (STEINER, 2001; TEICH, 2003; ALVES; PAGANO; SILVA, 2011; entre outros, apud PAGANO, 2012), essa instanciação secundária do potencial da língua (MATTHIESSEN, 1993, 2001) gera variação linguística em relação à instanciação primária.

No estudo exploratório que validou a pesquisa, o *corpus* (amostra de textos-fonte e metatextos) foi analisado sob a ótica trinocular da LSF⁵⁵ visando “mostrar o impacto de determinadas variáveis meta-contextuais nas relações de equivalência construídas nas diferentes produções” (p. 93). Na reinstanciação, o texto-fonte passou por várias etapas (produção automática do texto-fonte pelos sistemas *Google Translate* e *Systran*, pré-edição por um tradutor bilíngue, tradução automática do texto-fonte pré-editado pelo *Google Translate* e *Systran*, pós-edição por um tradutor humano monolíngue (sem acesso ao texto-fonte em inglês) e por um tradutor humano bilíngue (com acesso ao texto-fonte em inglês)), sendo os textos produzidos, em cada etapa, analisados e comparados em termos de equivalência. A pesquisa mostrou que ao ser traduzido ou reinstanciado o texto:

[...] responde a variáveis do registro no contexto alvo, com impacto das variáveis do contexto fonte, mas também a variáveis do processo de tradução ou produção multilíngue selecionado, [podendo] envolver seleções em subsistemas léxicogramaticais e semânticos, motivadas pelo ambiente no qual tem lugar a equivalência tradutória, ou ainda variações no nível de metaforicidade dos significados e, conseqüentemente, maior ou menor grau de implicitude ou explicitude dos mesmos (p. 167).

A análise da produção apontou que a seleção tradução humana/tradução automática teve maior impacto em relação a aspectos da instanciação secundária dos processos multilíngues, apresentando variações linguísticas em decorrência da compreensão dos significados do texto-fonte pelo tradutor, especialmente nos casos de implicitude de significados, devido à demanda de des-metaforização (descompactação) desses significados na língua alvo.

Enfatizei as considerações desses autores a respeito dos textos fonte e alvo tendo em vista que a produção textual multilíngue é gerada em função dos diversos contextos que influenciam na construção e reconstrução de significados nas diferentes culturas. Dessa

⁵⁵ Na análise foram consideradas a construção dos significados no contexto de cultura (perspectiva de cima), a contribuição das variáveis metacontextuais para a variação linguística no ambiente multilíngue (perspectiva de baixo) e a co-seleção de valores específicos nas variáveis metacontextuais na construção do campo, da sintonia (relações) e do modo (perspectiva ao redor).

forma, na produção e na análise dos textos, devemos atentar para os ambientes sociais em que estão inseridos, sem nos esquecermos de que a tradução é um texto guiado (HALLIDAY, 1992) ou de que há uma estreita relação entre a retextualização, o texto-fonte e as pressuposições e condições impostas pela cultura-alvo (HOUSE, 2001).

Vale também lembrar as observações de Vasconcellos e Pagano (2005) de que, ao tomar consciência do fato de que a tradução é uma entre as possíveis retextualizações do texto-fonte, 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” (grifos das autoras) (p. 198). A atitude do tradutor perante a tarefa tradutória será menos limitada pelo texto-fonte “enquanto receptáculo de conteúdos estáveis e imutáveis” (p. 198). Portanto, o tradutor poderá enfrentar de forma mais consciente algumas restrições que se apresentam na tradução interlinguística, as quais levam a decisões pela alteração da estrutura Tema-Rema ou a ‘desvio’ de sintaxe (VASCONCELLOS, 1997). De acordo com essa perspectiva, Vasconcellos e Pagano (2005) apresentam algumas orientações para o trabalho de 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) (p. 199).

Desta forma, espera-se que os tradutores em formação não apenas percebam, mas compreendam o significado das implicações que as diferentes escolhas trazem para o texto traduzido. Assim, a partir dessas reflexões poderão produzir seus textos assumindo a “responsabilidade textual e social” (VASCONCELLOS; PAGANO, 2005, p. 199) deles esperada.

A seguir, apresento algumas considerações sobre a retextualização do texto literário, tendo em vista que utilizei esse tipo de texto como parte do material instrucional da intervenção pedagógica realizada nesta pesquisa.

2.2.2.1 Retextualização do texto literário

Quanto à tradução do texto literário (TL) como retextualização, Munday (1996), ao discorrer sobre uma série de influências que afetam a tradução desse tipo de texto, argumenta que o processo de tradução deste implica numa interpretação da cultura. O tradutor precisa traçar um perfil da história, visualizando o processo de tradução e de interpretação cultural, uma vez que esse tipo de tradução se insere em um contexto muito amplo, o qual pode influenciá-la do ponto de vista dos aspectos comercial, político, ideológico, entre outros. Assim, o tradutor não pode deixar de considerar todas essas influências que afetam as decisões de tradução. O autor lembra também as dificuldades de traduzir os diferentes dialetos e regionalismos, ressaltando a importância de o leitor/tradutor ‘ouvir’ e capturar a ‘voz’ do autor. Contudo, o autor admite que poderá haver uma perda da ‘identidade individual’ nas obras traduzidas.

Um exemplo de estudo sobre a tradução de um TL como retextualização é Figueredo e Pagano (2009). Os autores realizaram uma análise do romance *They shoot horses, don't they?*, do autor Horace McCoy, e sua retextualização para a língua portuguesa, visando entender a contribuição da organização temática para a construção dos significados do tema da obra. Foram comparadas as escolhas temáticas, segundo a LSF, nos níveis oracional e supraoracional – ou seja, os Temas, Hipertemas e Macrotemas –, em ambos os textos (fonte e alvo), a fim de analisar o impacto das “escolhas na construção do significado global do romance” (p. 85). Os autores afirmam que os resultados da análise da realização temática em nível oracional contribuíram para a compreensão da representação dos personagens e, em nível supraoracional, revelaram como o diálogo foi construído na obra original e reconstruído na retextualização.

Em seguida, destaco pesquisas voltadas para o ensino da tradução, nas quais foram adotadas a perspectiva de tradução como retextualização e a LSF como referencial teórico-metodológico para a análise de diversos aspectos dos textos fonte e alvo.

2.2.3 Ensino de tradução sob a ótica da LSF

Vasconcellos (1997) realizou uma análise da organização Tema-Rema em um *corpus* constituído por nove retextualizações do conto *Appointment in Samarra*, de Somerset Maugham, realizadas por tradutores em formação da Universidade Federal de Santa Catarina. O estudo visou utilizar as atividades realizadas pelos tradutores em formação e os problemas por eles levantados, ao realizá-las, para ilustrar questões teóricas já discutidas durante o curso, tais como: a liberdade do tradutor enquanto autor do texto-alvo (retextualização), as implicações de manter ou não a estrutura temática do texto-fonte no texto-alvo, entre outras, ou seja, como o próprio título sugere: “*Can the translator play with the system, too?*”. Foram analisadas a estrutura temática de todas as orações dos textos (fonte e alvo) e a organização do único parágrafo do conto. A autora aponta que há uma tendência por parte desses tradutores em manter a estrutura temática do texto-fonte no texto-alvo, principalmente os Temas marcados. Para ela, o reconhecimento dos Temas marcados nas orações mostrou-se útil para esses tradutores, contribuindo na solução dos impasses entre as limitações da gramática dos textos alvo e a função comunicativa destes. A autora destaca a importância da noção de marcação na tradução devido ao efeito do deslocamento da estrutura, sugerindo diferentes motivações e construindo diferentes significados.

Como justificativa para a não preservação da organização temática em algumas ocorrências, foram apontados os seguintes fatores: as escolhas do tradutor, os conflitos decorrentes das diferenças sistêmicas entre as línguas envolvidas e a indiferença ou o desconhecimento do tradutor em relação à organização temática⁵⁶. A autora afirma que, em alguns casos, parece que o tradutor reconstrói a estrutura temática de forma não consciente e enfatiza a necessidade de conscientização dos tradutores a respeito dessas questões de textualidade, para que eles possam refletir melhor sobre as suas escolhas.

Kim (2010) investigou a metodologia utilizada, em uma disciplina de tradução, em relação à atividade de revisão de 14 traduções de um editorial do jornal *The Sydney morning herald* sobre tecnologia de reprodução humana e problemas éticos, realizadas por estudantes de pós-graduação em estudos tradutórios na Coreia. As orações dos textos alvo foram analisadas em relação as três metafunções, tendo sido identificadas ocorrências de traduções inadequadas relativamente à realização de cada metafunção em várias construções. Kim enfatiza que tais inadequações não são percebidas pelos aprendizes por não terem conhecimento ou consciência

⁵⁶ Não houve ensino explícito sobre a organização temática da oração antes da aplicação da atividade de retextualização.

de como determinados significados são realizados lexicogramaticalmente. A autora conclui que uma abordagem instrucional baseada na análise da construção simultânea dos três tipos de significados e em como são realizados lexicogramaticalmente pode ser útil para os tradutores em formação, incentivando-os a pensar crítica e sistematicamente sobre suas escolhas tradutórias e capacitando-os a articular razões para tais escolhas, uma vez que o fazer tradutório é baseado em conhecimentos linguísticos e sistemáticos. Ela enfatiza que “os tradutores não podem produzir um texto sem considerar os significados na ordem da oração, nem produzir um texto coerente sem considerar os significados na ordem do texto” (p. 86)⁵⁷. Concluo que, na abordagem instrucional à qual os estudantes que participam desse estudo foram submetidos, faltaram atividades de cunho metarreflexivo via o ensino sobre a simultaneidade dos três tipos de significados e sua realização lexicogramatical.

Os estudos de Braga (2007) e Braga, Martins e Pagano (2007), já resenhados na Subseção 2.2.1, também corroboram, em alguns aspectos, os resultados de Vasconcellos (1997) e Kim (2010). Os sujeitos de Braga (2007), após a exposição às tarefas voltadas a trabalhar aspectos da textualidade, apresentaram ter desenvolvido a percepção em relação às noções relacionadas ao tipo de texto; vale notar que, neste caso, a atividade metarreflexiva foi propiciada pela atividade didático-pedagógica. Os resultados da análise da organização temática de traduções de alunos da FALE-UFMG realizada por Braga, Martins e Pagano (2007) mostraram que os sujeitos efetuam algumas mudanças nos textos traduzidos por não terem consciência de suas escolhas, conforme visto nos estudos de Kim (2010).

Percebo, nos trabalhos inseridos no campo dos Estudos da Tradução com utilização do aporte da LSF, 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. Ressalto também os achados de algumas pesquisas (VASCONCELLOS, 1997; KIM, 2010; BRAGA; MARTINS; PAGANO, 2007; entre outras) sobre traduções realizadas por tradutores em formação, a partir das quais os autores defendem que determinadas mudanças passam despercebidas pelos tradutores pelo fato de não terem conhecimento sobre os aspectos lexicogramaticais relacionados às mudanças, o que significa dizer que a eles não foi proporcionada a oportunidade de desenvolvimento de metarreflexão. Esses estudos demonstram a necessidade de conscientização dos tradutores a

⁵⁷ Translators cannot create a text without working on meaning at the clause level, and cannot produce a coherent text without working on meaning at the text level.

respeito das questões de textualidade, o que leva, então, no meu entender, à necessidade de lhes propiciar que desenvolvam a capacidade metarreflexiva. Kim (2010) sugere uma abordagem pedagógica baseada na análise da construção dos significados ideacionais, interpessoais e textuais e seus respectivos sistemas realizacionais no estrato lexicogramatical. Para ela, tais orientações podem levar os tradutores a pensar criticamente sobre suas escolhas, oferecendo-lhes oportunidades de refletir sobre formas conscientes de manipulação de textos, evitando, assim, a perda do foco comunicativo em decorrência, pois, da capacidade metarreflexiva.

A presente pesquisa agregou ideias de todos esses trabalhos, tendo em vista a comparação entre os textos fonte e alvo sob a perspectiva da LSF. No entanto, quanto aos aspectos analisados, aproximei-me mais dos estudos de Vasconcellos (1997) e Figueredo e Pagano (2009), uma vez que utilizei o texto literário para realizar uma investigação sobre a organização temática como um aspecto da tessitura textual; quanto aos participantes e ao *corpus*, a pesquisa é voltada para o tradutor em formação e para os textos por eles produzidos, similarmente aos estudos de Vasconcellos (1997), Magalhães e Alves (2006), Braga (2007), Braga, Martins e Pagano (2007) e Kim (2010). Por outro lado, esta pesquisa se diferencia dos estudos supracitados pelo fato de ter realizado uma intervenção pedagógica, explorando o ambiente de sala de aula e nele tratando explicitamente da estrutura e progressão temáticas em um minicurso tendo em vista o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e, conseqüentemente, da capacidade metarreflexiva dos participantes relativa a esses aspectos da tessitura textual.

A seguir, apresento algumas considerações sobre a abordagem pedagógica sistêmico-funcionalista, da qual utilizamos algumas estratégias para a intervenção pedagógica desta pesquisa.

2.3 ABORDAGEM PEDAGÓGICA SISTÊMICO-FUNCIONALISTA BASEADA EM GÊNERO/REGISTRO

Como dito anteriormente, na intervenção pedagógica deste estudo, utilizamos a abordagem pedagógica sistêmico-funcionalista baseada em gêneros/registros para a realização das atividades didáticas desenvolvidas a partir de excertos das obras *The grapes of wrath* e sua retextualização em *As vinhas da ira*. A escolha da abordagem se justifica pelo fato de que os excertos não foram extraídos ao acaso; representam parte dos gêneros/registros que são instanciados nos contextos internos das obras (conversação informal, contrato informal de trabalho e texto expositivo/persuasivo). No entanto, o foco da intervenção não é discutir a

configuração genérica ou esquemática de um determinado tipo de texto, mas analisarmos os gêneros/registros selecionados para entender a construção dos significados em termos de organização temática, pois a estrutura e a progressão temáticas de um texto estão relacionadas com o tipo de texto ou gênero/registro.

Antes de descrever a abordagem didático-pedagógica que selecionamos para a intervenção, apresento algumas considerações a respeito dos estudos ou das escolas que tratam da pedagogia baseada em gênero/registro conforme Motta-Roth (2008). Ao discutir os múltiplos olhares e os enquadramentos teóricos sobre gêneros, a autora distingue quatro escolas: a Escola Britânica de ESP⁵⁸ (SWALES, 1990; BHATIA, 1993), que tem como foco a organização retórica dos tipos de textos; a Escola Americana da Nova Retórica ou Sócio-Retórica (MILLER, 1984; BAZERMAN, 1988), com foco nos contextos sociais e nos atos de fala realizados pelos gêneros em uma determinada situação; a Escola Sistêmico-Funcional de Sydney ou Escola de Sydney (HALLIDAY; HASAN, 1985/1989; MARTIN, 1985/1989; entre outros), com foco na lexicogramática e nas funções que ela desempenha nos contextos sociais; e a Escola Suíça, o Interacionismo Sócio-Discursivo (BRONCKART, 1999, 2006), que tem se destacado no cenário brasileiro e que focaliza “a semiotização das relações sociais, tendo como base o trabalho do círculo de estudos de Lev Vygotsky” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 345). Dentre estas escolas, selecionei algumas estratégias da Escola de Sydney e lembro as distinções entre as concepções hallidayana e martiniana de gênero e registro e minha opção pelo uso de gênero e registro como termos intercambiáveis conforme o modelo hallidayano (Ver discussão na Subseção 2.1.1, especialmente a Nota de rodapé 4). Dessa forma, cada excerto que consta do material instrucional da intervenção pedagógica foi estudado como um gênero/registro que é instanciado em uma determinada situação em um determinado contexto ficcional.

A seguir, apresento as estratégias pedagógicas dos programas de letramento baseados em gênero/registro desenvolvidos na Austrália pela Escola de Sydney (*Ciclo da Escola de Sydney*⁵⁹ e *Ler para aprender*)⁶⁰

2.3.1 Escola de Sydney

A abordagem didático-pedagógica da Escola de Sydney resultou do longo envolvimento da LSF com o ensino de línguas, especialmente os trabalhos desenvolvidos

⁵⁸ English for Specific Purposes

⁵⁹ Teaching/Learning cycle

⁶⁰ Reading to Learn (R2L)

na Austrália, como os programas de letramento *Ciclo da Escola de Sydney* e *Ler para aprender* (CHRISTIE, 2004; MARTIN; ROSE, 2005; 2007; ROSE, 2006; entre outros). Esses programas oferecem estratégias relevantes para o ensino de línguas, pois se trata da consolidação de um ensino “pensado em termos das funções sociais a que a linguagem serve, portanto a linguagem é ensinada como texto que faz parte do contexto” (MOTTAROTH, 2008, p. 365). Os autores veem a necessidade de um ensino mais criativo, com uma variação nos papéis de professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem via inclusão de ensino colaborativo, orientação estratégica e produção em grupo e individual. Argumentam que a ausência de um ensino descritivo e produtivo priva os aprendizes do acesso a oportunidades para desenvolver o conhecimento sobre a língua⁶¹ e para aprender como usar a língua tendo em vista propósitos novos e independentes, permitindo-lhes 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, 1979; 1989). Ressalta-se aqui 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 (CHRISTIE, 2004).

Conforme Martin e Rose (2007), diferentemente do ensino tradicional, esta pedagogia parte de gêneros/registros escritos com fins sociais específicos, baseando-se em textos reais e focalizando as implicações de duas dimensões da LSF no ensino de línguas: a estratificação e a instanciação⁶². Os autores lembram que, como um gênero/registo envolve as três variáveis do contexto de situação (campo, relações e modo), para compreendê-lo, o aprendiz deve reconhecê-lo através de suas variáveis. Como as variáveis contextuais são realizadas na semântica e esta é realizada na lexicogramática, faz-se necessário reconhecer os padrões semânticos e lexicogramaticais do gênero/registo. A Figura 2, adaptada de Martin e Rose (2007) e Rose (no prelo, p. 2), ilustra essas relações.

⁶¹ Esse conhecimento pode levar ao desenvolvimento da capacidade metarreflexiva.

⁶² Ver Subseção 2.1.1.

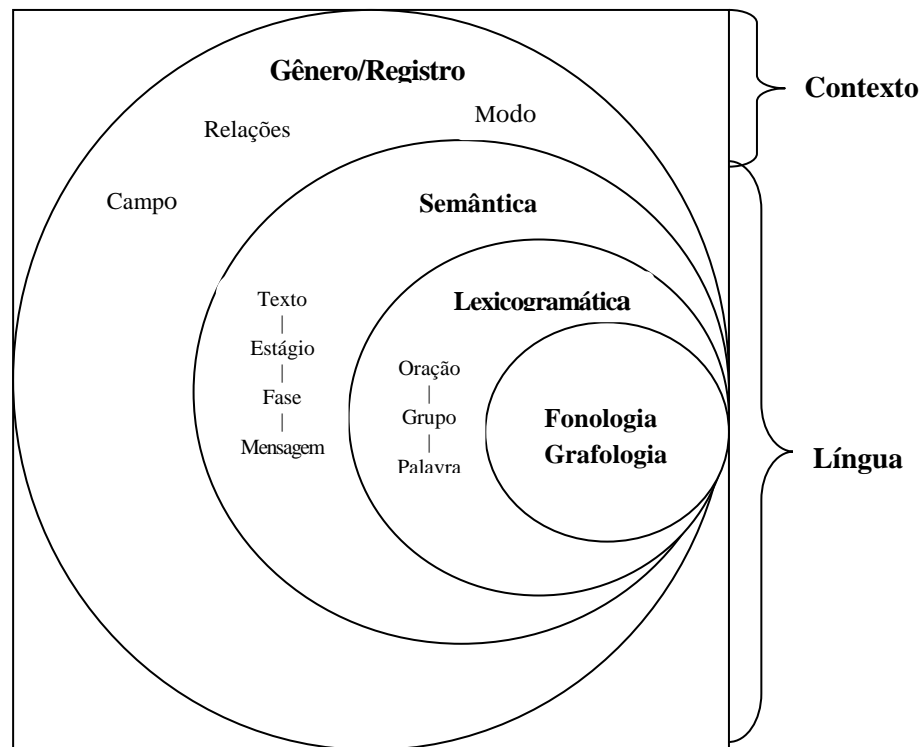


Figura 2: Estratos da língua (Adaptada de Martin e Rose (2007, p. 2) e Rose (no prelo, p. 2))

Fundamentada na LSF, a metodologia baseada em gênero/registro conhecida como Ciclo da Escola de Sydney é desenvolvida em três etapas essenciais: Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Individual. Na Desconstrução, o professor apresenta aos alunos um texto que seja uma instância-modelo do gênero/registro que eles deverão produzir e conduz uma discussão sobre o contexto de cultura e de situação, os estágios (“segmentos altamente previsíveis em cada gênero” (ROSE, 2006, p. 2) (Ver Figura 2))⁶³ que compõem o que se chama de sua estrutura esquemática ou genérica e as características lexicogramaticais de cada estágio que compõe esse gênero/registro. A Construção Conjunta envolve o professor e os alunos, que, conjuntamente, deverão gerar ideias e selecioná-las para a produção de um texto escrito similar ao discutido anteriormente, utilizando o quadro ou outro recurso didático em que a escrita possa ser acompanhada por toda a turma. Este estágio interativo é visto como essencial pelos teóricos do Ciclo de Sydney, por fazer um elo entre a aprendizagem em ambiente natural e a aprendizagem na escola, possibilitando que as dificuldades dos aprendizes venham à tona. Nesta etapa, mediada tanto pelo professor como pelos colegas, o que antes era monólogo torna-se diálogo, o que contribui para o compartilhamento de dúvidas, conhecimentos e soluções de problemas. Na última etapa, a Construção Individual, os alunos devem estar aptos a assumir o controle da tarefa; devem estar aptos, então, a produzir textos pertencentes ao gênero/registro e refletir criticamente sobre o seu propósito. Enfim, em todas as etapas, há uma série de

⁶³ Stage - highly predictable segments in each genre.

atividades sobre o estabelecimento do contexto (campo, relações e modo) para que os alunos compreendam o propósito ou a função social do gênero/registo e se familiarizem com os significados a serem realizados. A Figura 3 ilustra o ciclo de atividades deste modelo.

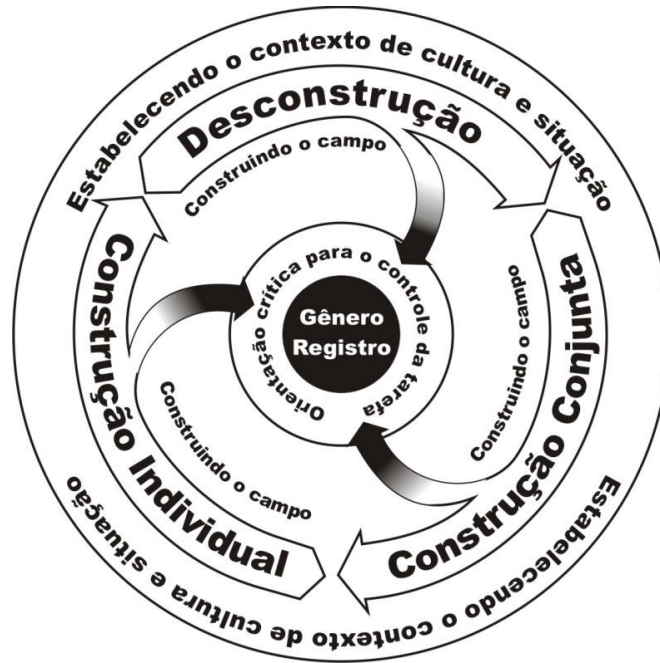


Figura 3: Ciclo de Sydney (Adaptada de Rothery (1994, apud MARTIN; ROSE, 2007, p. 8))

Martin e Rose (2007) enfatizam que, durante os processos de Desconstrução e Construção Conjunta de um determinado gênero/registo, os alunos, além de aprenderem sobre a estrutura esquemática deste e as características lexicogramaticais do subpotencial linguístico utilizado, aprendem também sobre outros assuntos. No exemplo mostrado, a biografia de Nelson Mandela permite a introdução de informações sobre política, racismo, história, entre outras. Lembrem, ainda, que muitos dos conhecimentos construídos sobre um gênero/registo podem ser úteis para outros, pois muitos dos recursos lexicogramaticais aprendidos na discussão de um determinado gênero/registo reaparecerão na construção de outros que os alunos deverão produzir. Este modelo foi depois 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, 2005; 2007; ROSE, 2006; ROSE, no prelo; entre outros).

A metodologia *Ler para Aprender* alarga o *Ciclo da Escola de Sydney*, buscando ampliar ainda mais a aprendizagem dos padrões da língua escrita, incluindo atividades para

desenvolver a habilidade de leitura como uma etapa essencial para a escrita (MARTIN; ROSE, 2005). O foco das atividades vai além das características gerais do gênero/registo, abrangendo, além dos estágios, os segmentos do discurso chamados de fases – “segmentos mais variáveis dentro de cada estágio” (ROSE, 2006, p. 2)⁶⁴, em que a variável campo do contexto de situação é desenvolvida –, e mensagens, contidas nas orações de cada fase de um texto que instancia o gênero/registo. Rose (2006) ressalta:

Como na escala de ordens gramaticais, 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 (p. 2)⁶⁵ (Ver Figura 2).

Nesta metodologia, constam as seguintes etapas: 1) Preparação e Desconstrução (Preparação para a Leitura, Leitura Detalhada), 2) Construção Conjunta (Preparação para a Reescritura e Reescritura Conjunta) e 3) Construção Independente (Reescritura Individual e Produção Independente). Da primeira etapa, constam as atividades de Preparação para a Leitura, que propicia uma discussão sobre a construção do campo⁶⁶, oferecendo suporte para as atividades subsequentes de Leitura Detalhada⁶⁷, em que a discussão ocorre no nível dos complexos oracionais ou dos parágrafos, dependendo da extensão do texto, do objetivo do ensino e da turma. Da segunda etapa, Construção Conjunta, constam as 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 de seleção e anotação de dados importantes e de geração de ideias para a Reescritura. Depois, segue-se com a atividade de Reescritura Conjunta⁶⁸, realizada pelos alunos em conjunto com o professor, que atua como coordenador. Na terceira etapa, a Construção Independente, os alunos realizarão as atividades de Reescritura Individual, podendo fazer uso das anotações da fase anterior e ainda receber o suporte do professor ou de algum colega e, finalmente, a atividade de

⁶⁴ Phase - more variable segments within each stage.

⁶⁵ As 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.

⁶⁶ O professor faz um roteiro oral da construção do campo do gênero/registo em discussão, especificando a função social e a forma de realização, indicando os estágios (segmentos previsíveis em cada gênero/registo) e as fases (segmentos variáveis dentro de cada estágio).

⁶⁷ Nesta atividade, o texto é lido em voz alta, parágrafo por parágrafo, e cada parágrafo é parafraseado pelo professor. Depois, o professor pode orientar os alunos a identificarem e discutirem o significado de construções específicas (metáforas, construções não familiares) dentro de cada complexo oracional ou oração de um trecho curto. Esta é 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 itens lexicais e construções diversas conforme o nível da turma.

⁶⁸ 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.

Produção Independente, em que os alunos assumirão o controle da tarefa. Os autores ressaltam que estas etapas não são fixas e podem ser adaptadas de acordo com as necessidades da turma (MARTIN; ROSE, 2005, 2007). Entendo, particularmente, que as etapas 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 –, propiciam o desenvolvimento da capacidade metarreflexiva dos aprendizes. A Figura 4 ilustra o ciclo de atividades desta metodologia.

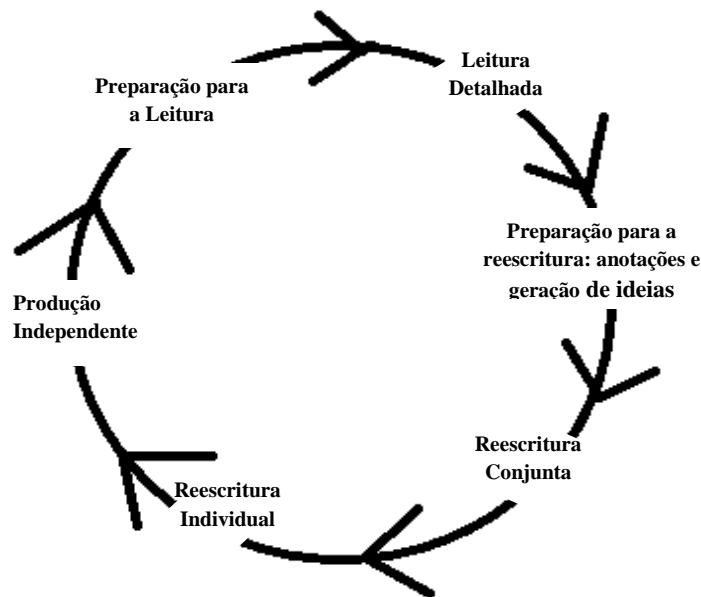


Figura 4: Ciclo de atividades da metodologia *Ler para Aprender* (Adaptada de Martin e Rose (2005, p. 261))

Conforme Rose (2006), as atividades pedagógicas utilizadas nesta metodologia de ensino podem ser utilizadas com textos mais longos e, neste caso, na atividade de Leitura Detalhada, ao invés de trabalhar com complexos oracionais, pode-se trabalhar com parágrafos, por exemplo. Sugere também a utilização dessa metodologia para o ensino de textos acadêmicos (resumos, resenhas, entre outros).

Rose (2006) lembra, ainda, que as duas metodologias de ensino apresentadas acima seguem o princípio neovygotskyano de ‘mediação’ ou ‘diálogo colaborativo’, dirigindo a atenção do aluno para características-chave de uma situação/problema e induzindo-o à solução através de passos sucessivos. A aprendizagem acontece por meio do suporte construído para o aluno, que é retirado quando ele está apto a assumir o controle da tarefa. O Quadro 28 apresenta uma síntese comparativa das duas metodologias de ensino.

CICLO DA ESCOLA DE SYDNEY	LER PARA APRENDER - R2L	
Etapas	Etapas	Subetapas/atividades
Desconstrução	Preparação e Desconstrução	Preparação para a Leitura
		Leitura Detalhada
Construção Conjunta	Construção Conjunta	Preparação para a Reescritura
		Reescritura Conjunta
Construção Individual	Construção Independente	Reescritura Individual
		Produção Independente

Quadro 28: Abordagens pedagógicas sistêmico-funcionalistas da Escola de Sydney

Algumas das atividades pedagógicas acima descritas foram utilizadas durante a intervenção pedagógica desta pesquisa como um meio de mediação para o ensino dos recursos lexicogramaticais relativos à estrutura e progressão temáticas em excertos das obras literárias supracitadas, tendo em vista o desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes e, conseqüentemente, da sua capacidade metarreflexiva relativa a esses aspectos da tessitura textual. Conforme a proposta pedagógica e com algumas adaptações voltadas para a atividade tradutória, utilizamos as atividades de ‘Preparação para a Leitura’ e ‘Leitura Detalhada’ na realização das análises de textos (fonte e alvo) e de ‘Preparação para a Reescritura’ e ‘Reescritura Individual/Produção Independente’⁶⁹ nas retextualizações dos textos-fonte selecionados (Ver Subseções 3.8.3 e 3.8.4).

⁶⁹ A atividade de Reescritura Conjunta não foi utilizada devido ao pouco tempo que dispúnhamos e também por entender que, trabalhando com adultos, as discussões durante a atividade de Leitura Detalhada já contemplavam o compartilhamento de ideias. As atividades de Reescritura Individual e Produção Independente foram adaptadas ou unificadas em uma única atividade de retextualização realizada individualmente, podendo o participante utilizar anotações da atividade anterior e consultar os recursos disponíveis (dicionários e texto paralelo) durante a tarefa como acontece na atividade tradutória.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico da pesquisa, incluindo informações sobre a natureza da pesquisa, o contexto, o *corpus*, os participantes, os instrumentos, os procedimentos de coleta e de análise de dados, e a caracterização da intervenção pedagógica.

3.1 INSERÇÃO EPISTEMOLÓGICA E TIPO DE PESQUISA

Como já dito anteriormente, esta pesquisa, de natureza multidisciplinar, 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). A multidisciplinaridade se justifica pelo fato de que a intervenção pedagógica foi realizada tendo em vista conceitos teóricos advindos da LSF – o sistema de tema, um dos sistemas lexicogramaticais que realizam os significados textuais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) –, e a metodologia da Escola de Sydney. A pesquisa explorou esses conceitos da LSF na atividade de tradução haja vista as indicações de pesquisadores nessa direção, que sugerem ser a LSF uma ferramenta útil para os Estudos da Tradução e a formação de tradutores, entre outras aplicações (BAKER, 1992; MAGALHAES; ALVES, 2006; PRAXEDES FILHO, 2008; entre outros).

Quanto ao tipo, trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, descritiva, qualiquantitativa (mas majoritariamente qualitativa) em que foi utilizada uma dada perspectiva teórica de análise de texto (a LSF) para realizar uma intervenção pedagógica, tendo em vista a investigação de sua eficácia para o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e de metarreflexão dos participantes. É, ainda, um estudo de caso, considerando-se que seu nível de generalização é baixo, pois os resultados indicam apenas uma tendência, sendo válidos somente para o grupo de participantes que fizeram o minicurso, cujos dados foram analisados e descritos em termos de mudanças qualiquantitativas.

3.2 CONTEXTO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA

Tendo em vista o tipo de intervenção pedagógica, a pesquisa foi aplicada com bacharelados em tradução do curso de Letras-Ingês do Centro de Humanidades (CH) da UECE. O conteúdo foi ensinado em um minicurso de 20 horas/aula, em uma turma que estava cursando a disciplina ‘CL 348 – Tópicos em literatura de língua inglesa’ – com essa carga

horária e o conteúdo fazendo parte da programação da disciplina. A escolha da turma deveu-se ao fato de a disciplina apresentar um certo nível de afinidade com a proposta da pesquisa, conforme as principais características descritas a seguir:

- a) Os alunos matriculados na disciplina eram, na grande maioria, do curso de Bacharelado em Tradução; portanto, esses alunos apresentavam um perfil apropriado para serem incluídos como participantes;
- b) A disciplina faz parte do Núcleo Avançado do currículo do Curso de Graduação em Letras-Inglês da UECE, havendo, assim, uma maior flexibilidade para trabalhar conteúdos que não haviam sido contemplados em outras disciplinas relacionadas à Literatura;
- c) A obra literária *The grapes of wrath*, da qual selecionei excertos para estudar aspectos relativos à textualidade na escrita de tradutores, já fazia parte do conteúdo a ser estudado na disciplina.

Portanto, para a realização deste estudo, contei com o apoio da professora responsável pela turma¹ e, para facilitar a minha inserção na turma, me inscrevi na disciplina ‘LAD 301 – Estágio de Docência’ do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLa) do CH-UECE – e escolhi a referida turma para o estágio. Desta forma, estive presente em todas as aulas da disciplina, parte como ouvinte, observando os alunos e o trabalho da professora, e parte ministrando as atividades pedagógicas, o que contribuiu para um bom entrosamento com o grupo e ainda para o aprimoramento de minhas habilidades didático-pedagógicas ao lidar com um grupo de alunos de nível superior, cujos questionamentos são mais abrangentes. O minicurso foi ministrado em 5 encontros de 4 horas aula cada, no período de 14 de maio a 18 de junho de 2012, às segundas-feiras, no horário de 18:00 as 22:00 horas.

3.3 PARTICIPANTES

Como dito anteriormente, a pesquisa foi realizada com graduandos do Bacharelado em Tradução do Curso de Letras-Inglês do CH-UECE. Foi exigido que tivessem nível de inglês intermediário (conclusão de no mínimo um curso básico de 6 a 7 semestres, o que foi conhecido a partir das informações fornecidas pelos participantes), que já tivessem cursado ou estivessem cursando disciplinas de tradução e que tivessem pouca experiência em tradução. Portanto, como os participantes da pesquisa de Braga, Martins e Pagano (2007), os participantes desta pesquisa são considerados tradutores novatos, tendo em vista o continuum novato-experto.

¹ Maria da Salete Nunes (professora responsável pela disciplina CL 348, no semestre 2012.1).

² O P5 é aluno do último semestre do curso de Licenciatura em Letras-Ingles, não havia, então, pago nenhuma

A princípio, como o minicurso foi ministrado dentro da programação de uma disciplina do curso, todos os alunos matriculados participaram. No entanto, foi aplicado um questionário de sondagem (Ver Apêndice A) com o objetivo de obter informações a respeito dos alunos a fim de que fossem escolhidos, como participantes, aqueles que atendessem aos critérios descritos acima e que se disponibilizassem a contribuir com a pesquisa. Assim, como já adiantado acima, foram controladas as variáveis nível de proficiência em língua inglesa, disciplinas de tradução cursadas e experiência com a atividade tradutória. Na turma em que foi aplicada a intervenção pedagógica, havia 6 alunos matriculados, os quais receberam um número de identificação de 1 a 6 para utilizarem nas atividades do minicurso a fim de que o anonimato fosse mantido. Após a aplicação do questionário de sondagem, 5 deles foram selecionados como participantes e tiveram suas atividades coletadas para compor o *corpus*, sendo, doravante, referidos como P1, P2, P3, P4 e P6. O aluno número 5, cujo perfil não atendia aos critérios descritos acima², participou das atividades do minicurso, mas as suas atividades não foram incluídas nos dados que compuseram o *corpus*.

Conforme os questionários de sondagem, os participantes selecionados, 3 homens e 2 mulheres, são brasileiros, com idade entre 16 e 35 anos, têm contato com a língua inglesa diariamente, leem e produzem textos em língua inglesa, mas apenas 3 deles já tinham experiência com a atividade tradutória por terem traduzido textos acadêmicos. Quanto à experiência profissional, 2 dos 5 participantes são professores, 1 é técnico em segurança do trabalho, 1 auxiliar de escritório e o outro não exerce uma atividade profissional. Desses, apenas os dois professores utilizam a língua inglesa no trabalho. Quanto ao conhecimento relativo ao conteúdo do minicurso, o sistema de tema, apenas um dos participantes, o de número 2, afirmou que tinha noções básicas por ter assistido a um seminário; porém, ainda não se sentia preparado para aplicar esse conhecimento na análise de textos. Todos os participantes assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e a pesquisa foi inscrita na Plataforma Brasil, CAAE: 02438012.9.0000.5534, e aprovada no Comitê de Ética da UECE conforme Parecer Consubstanciado número 100125.

² O P5 é aluno do último semestre do curso de Licenciatura em Letras-Ingles, não havia, então, pago nenhuma das disciplinas de tradução e estava cursando a disciplina CL 348 – Tópicos em literatura de língua inglesa – como optativa.

3.4 CORPUS

O *corpus* é constituído pelas respostas às atividades de um Pré-teste e um Pós-teste (Apêndice B) e pelas respostas a uma entrevista inicial e a uma final (Apêndice C).

3.5 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados foram: questionário de sondagem (Ver Apêndice A), Pré-teste/Pós-teste (Ver Apêndice B), roteiros de entrevista inicial e final (Ver Apêndice C), atividades pedagógicas, material de apoio pedagógico, excertos das obras literárias, notebook e gravador. Na subseção seguinte, apresento detalhes a respeito desses instrumentos bem como aplicações e objetivos.

3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados antes e depois da intervenção pedagógica em sala de aula, através dos instrumentos mencionados na subseção anterior.

Antes

Pré-teste: trata-se de um instrumento de coleta de dados via avaliação da capacidade de metarreflexão inicial dos participantes e da sua subcompetência bilíngue inicial quanto ao conhecimento relativo ao sistema de tema. Esse instrumento é constituído de duas partes: Parte A, elaborada para avaliar a capacidade de metarreflexão inicial, em que o participante resolveu questões de tradução e de avaliação de textos fonte e alvo, e Parte B, elaborada para avaliar a subcompetência bilíngue inicial, em que o participante resolveu questões que tratam do conteúdo lexicogramatical do minicurso, o sistema de tema. Todas as questões foram elaboradas a partir de excertos extraídos das obras *The grapes of wrath* e sua tradução, *As vinhas da ira*³. As questões 1 e 2 apresentam dois excertos de *The grapes of wrath* para retextualização e as questões 3, 4 e 5 apresentam (cada uma) 2 excertos fonte e alvo para análise e comparação entre si. As questões 6 e 7 são questões objetivas, ou seja, nas quais, os participantes tinham que identificar os Temas tópicos, interpessoais, textuais e Temas marcados em alguns excertos. As questões 8 e 9 apresentam dois excertos a respeito dos quais o participante teve que analisar a progressão temática. Como se pode observar, algumas questões têm a mesma demanda: tradução, nas questões 1 e 2; análise e comparação entre textos fonte e alvo, nas questões 3, 4 e 5 e análise da progressão temática, nas questões 8 e 9. Contudo, em cada questão, os participantes precisaram atentar para características distintas

³ Ver mais detalhes sobre os excertos na Subseção 3.8.3.

dos textos, uma vez que eles apresentam diferentes problemas tradutórios (Ver Subseções 4.1.1.1 e 4.1.1.2); assim, as questões, mesmo as que apresentam a mesma demanda, têm objetivos distintos (Ver Apêndice B). Todas as questões foram elaboradas a partir de excertos das obras *The grapes of wrath* e sua tradução, *As vinhas da ira*, sendo que, em algumas, os excertos se repetem tendo em vista as diferentes demandas de tais questões e o pouco tempo para a resolução.

Entrevista: imediatamente após a aplicação do Pré-teste, foi solicitado um comentário oral a respeito das atividades (dificuldades, entrosamento, expectativas e outros aspectos relacionados às necessidades dos participantes). Esse comentário foi gravado em áudio e depois transcrito na íntegra (com exceção das partes inaudíveis) e utilizado como informação complementar, buscando, com isso, captar informações que, muitas vezes, são omitidas pela objetividade de um dado tipo de pergunta ou pela dificuldade de alguns participantes para redigir uma resposta escrita por demandar mais tempo e esforço, assim como para avaliação sobre o processo tradutório (Ver Apêndice C).

Estas primeiras atividades serviram de base para a avaliação do desenvolvimento dos participantes.

Depois

Pós-teste: trata-se de uma nova avaliação, utilizando-se as mesmas questões presentes no Pré-teste. Como na avaliação inicial, foi solicitado também um comentário oral (entrevista final), que foi gravado em áudio e depois transcrito, para esclarecer e complementar informações que possam ter sido omitidas nas respostas escritas, bem como para a avaliação do processo tradutório (Ver Apêndice C).

Na realização do Pré-teste, os participantes despenderam aproximadamente duas horas e no Pós-teste despenderam aproximadamente duas horas e meia (entrando um pouco no horário da terceira aula), tendo em vista que, no Pós-teste, eles realizaram as atividades das Partes A e B, enquanto que no Pré-teste realizaram apenas as da Parte A. Isso se justifica por que, no Pré-teste, quatro dos participantes alegaram que não tinham conhecimento a respeito do assunto e um informou que tinha apenas noções básicas sobre a LSF, mas ainda não havia aplicado o conhecimento do sistema de tema em uma atividade prática. Em ambas as avaliações, foram disponibilizados dicionários e também a obra traduzida (*As vinhas da ira*) e informada a permissão para o uso dessas ferramentas no momento da aplicação. As entrevistas inicial e final foram realizadas individualmente. No momento em que cada participante veio

devolver as atividades do Pré ou do Pós-teste, solicitei que fizessem alguns comentários sobre as atividades e sobre o minicurso e fui direcionando o assunto, conforme o roteiro (Ver Apêndice C).

3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Por tratar-se de uma pesquisa exploratória de intervenção pedagógica e de natureza descritiva, qualiquantitativa, mas majoritariamente qualitativa, a grande maioria das respostas às questões do Pré-teste e do Pós-teste não foram analisadas quantitativamente, diferentemente do que acontece em pesquisas experimentais sem grupo controle ou semiexperimentais. Assim, os dados obtidos das questões 1, 2, 3, 4, 5, 8 e 9 foram analisados qualitativamente e as respostas às questões 6 e 7 (questões objetivas) foram computadas em termos de percentual de acerto, portanto quantitativamente. Depois foram comparados os resultados iniciais e finais, identificando-se mudanças entre o estado de partida e o estado final dos participantes quanto à capacidade metarreflexiva e à subcompetência bilíngue relativas ao conhecimento do sistema de tema.

Portanto, as atividades de tradução nas Questões 1 e 2 do Pré-teste e do Pós-teste foram analisadas quanto às escolhas tradutórias referentes aos Temas ideacionais, interpessoais e textuais. Foram observadas as ocorrências de mudança na organização temática e as justificativas (implícitas ou explícitas) para a referida mudança, tendo em vista que o participante precisa ter consciência de suas escolhas ao manipular o texto, como também foram analisadas a percepção e a solução de problemas nos textos. Para facilitar a visualização de semelhanças e diferenças entre textos fonte e alvo e entre as traduções iniciais e finais (Pré e Pós-teste), ao realizar a análise, fiz a segmentação e categorização das orações dos referidos textos quanto à lexicogramática de tema (Ver Quadros 31-36 e 38-43 na Subseção 4.1.1.1 e 58-67 na Subseção 4.2.3). As atividades de análise e avaliação dos textos fonte e alvo (Questões 3, 4 e 5) foram analisadas em relação à argumentação do participante antes e depois da intervenção, buscando identificar mudanças na sua percepção dos significados nos textos. As respostas às questões relativas ao conteúdo do minicurso, o sistema de tema (Questões objetivas 6 e 7), no Pré-teste e Pós-teste, foram analisadas quantitativamente, sendo os percentuais de acerto computados e comparados. Já as respostas às Questões 8 e 9, também relativas ao conteúdo do minicurso, foram analisadas qualitativamente, tendo em vista os comentários dos participantes a cerca da organização temática dos textos. Das entrevistas, que foram gravadas em áudio e depois transcritas, foram analisados os comentários que acrescentaram informações

relevantes para a consolidação dos resultados como: as dificuldades na compreensão e na produção dos textos, as soluções encontradas para determinadas construções vistas como problemáticas, as justificativas em relação a determinadas escolhas, as sugestões e a avaliação do próprio aluno em relação ao seu desenvolvimento e em relação à intervenção pedagógica.

3.8 PROCEDIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: CARACTERIZANDO A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

3.8.1 Sobre o uso do texto literário

A escolha de um gênero/registro literário, o romance, para o trabalho em sala de aula, foi pautada na diversidade de discursos e recursos linguísticos presentes nos textos que o instanciam, recuperados e reconhecidos por uma comunidade. É, portanto, uma manifestação criativa que representa os valores e a cultura de determinados grupos sociais, apresentando, em sua complexidade, um reflexo dos usos cotidianos da língua (MENDOZA FILLOLA, 2002; 2004). Assim, entendo que o contato com esse material pode contribuir para a expansão da subcompetência extralinguística de tradutores em formação no que tange os conhecimentos enciclopédicos (PACTE, 2003), apesar de essa subcompetência estar fora do escopo desta pesquisa.

3.8.2 Sobre a obra *The grapes of wrath*

A escolha de *The grapes of wrath*, em particular, se deu pela importância dessa obra, do escritor norte-americano John Steinbeck, que, apesar de ser inspirada no contexto americano, trata de problemas semelhantes aos nossos, uma vez que retrata a saga de uma família de camponeses que foge da seca e da miséria na região de Oklahoma, uma situação que se aproxima a de muitos brasileiros, principalmente os nordestinos. Essa obra foi publicada em 1939 nos Estados Unidos e traduzida no Brasil em 2001 por Herbert Caro e Ernesto Vinhaes, com o título *As vinhas da ira*. Ao tematizar a miséria generalizada que se estabeleceu com a Grande Depressão, essa obra realista teve grande repercussão social, rendendo ao autor o Prêmio Nobel de Literatura em 1962 (STEINBECK, 1995; 2001).

O trabalho de Steinbeck se insere no contexto histórico dos anos 30, período da grande crise que assolou os Estados Unidos, a Grande Depressão. Esse evento instalou, no país, um caos econômico com falências de bancos e empresas, desemprego em massa e queda do preço das mercadorias, inclusive dos produtos agrícolas. A catástrofe teve início em outubro

de 1929 com o colapso da bolsa de Nova York e perdurou por toda a década de 30, causando um impacto social cruel na vida das famílias americanas e atingindo outras nações que mantinham transações econômicas com os Estados Unidos. A produção industrial foi drasticamente reduzida, aumentando o desemprego e diminuindo o preço da hora trabalhada, causando humilhação, fome e miséria – uma situação de penúria geral na população. Complicando ainda mais essa situação, não havia, por parte do governo, um plano de ajuda aos despossuídos, o que fez surgir um grande número de favelas, que ficaram conhecidas como “*Hooverilles*”, uma 'homenagem' ao presidente Herbert Hoover, que foi eleito na época da euforia pós-guerra, anos 20, e que, de repente, assistiu ao desmoronamento de todos os planos americanos (NUNES, 1997).

O autor retrata essa grande catástrofe através da saga da família Joad, uma família pobre que habitava na zona rural do estado de Oklahoma, em uma região conhecida como “*Dust Bowl*”, que, além dos efeitos da Grande Depressão, foi atingida também por longos períodos de seca e por tempestades de poeira, que destruíram toda a produção agrícola. Devido à destruição da lavoura na região, os agricultores não conseguiram quitar suas dívidas com os bancos e com os donos das terras em que trabalhavam como meeiros; assim, foram obrigados a deixar as casas e as terras onde habitavam há muitas décadas. Os trabalhadores foram 'literalmente enxotados' com a chegada dos tratores, uma vez que os 'donos' das terras adotaram um novo regime, introduzindo a máquina para substituir a mão de obra de milhares de trabalhadores.

Expulsos definitivamente de 'suas casas' e de 'suas terras', os milhares de desempregados, sem-terra e sem-teto, não tinham opção e foram condenados a vagar pelos EUA em direção ao oeste para a região da Califórnia, onde havia muitas lavouras agrícolas, em busca de meios para a sobrevivência. O autor, como jornalista, vivenciou a situação de perto e se juntou a uma família desalojada do estado de Oklahoma e a acompanhou em toda sua jornada em busca de trabalho até as lavouras da Califórnia, tendo sido o próprio autor testemunha daquela situação de penúria. Assim, é possível compreender como essa obra despertou a consciência das pessoas para os problemas da sociedade e foi vista por muitos como um documento social (NUNES, 1997).

Percebo que, por meio dela, é possível trabalhar a diversidade da língua em uso, pois a obra apresenta uma grande diversidade de discursos, uma enorme riqueza de vocabulário, diferentes falares e gêneros/registros devido à variedade de vozes das diversas classes sociais (patrões, empregados, autoridades e outras) e das diferentes faixas etárias dos personagens

(crianças, jovens, adultos e idosos) em situações e ambientes também diversos. A estrutura da obra também contribui para a diversidade dos tipos de texto, pois o autor intercala capítulos descritivos/narrativos com capítulos descritivos/persuasivos/argumentativos⁴, de forma que uns capítulos contam a história enquanto outros trazem reflexões sobre os aspectos abordados na obra como: a desigualdade social, os sistemas políticos e econômicos, as injustiças, o abuso das autoridades, as relações familiares, os fenômenos da natureza, entre outros. O leitor pode optar por uma leitura somente da narrativa ou entrar também nesse mundo de reflexões que, certamente, o impulsionará a ler cada capítulo subsequente com um novo olhar. Portanto, optei por este romance por entender que ele serviria ao propósito de desenvolvimento do material didático para a execução da pesquisa, tendo em vista a importância da obra e a diversidade de tipos de texto.

3.8.3 Procedimento de seleção dos excertos

Para as atividades a serem desenvolvidas durante as aulas, foram selecionados o primeiro capítulo e três excertos da obra *The grapes of wrath* e as traduções correspondentes, totalizando oito textos. Foram, ainda, selecionados outros excertos para a formulação do Pré e Pós-teste (Ver Apêndice B).

Excertos usados nas atividades pedagógicas do minicurso:

- a) O primeiro capítulo, que é do tipo descritivo/narrativo, e introduz a narrativa, contextualizando-a através da descrição do ambiente, dos sistemas econômico e social e dos fenômenos da natureza que contribuíram para a destruição das comunidades rurais;
- b) Três excertos de diferentes capítulos (descritivo/narrativo e descritivo/argumentativo/persuasivo), que foram vistos como diferentes tipos de textos ou gênero/registro, tendo em vista a relação entre os diferentes tipos de Tema e os gêneros/registros, considerando ainda que cada um deles representa uma temática recorrente na obra, conforme descritos a seguir:
 - excerto 1 – conversação informal – introduz a temática sobre a violência do sistema prisional (Cap. 4, do tipo narrativo, p. 35-36);
 - excerto 2 – diálogo/contrato informal de trabalho – ilustra a exploração das classes trabalhadoras (Cap. 26, do tipo descritivo/narrativo, p. 503).
 - excerto 3 – texto expositivo – fala sobre a natureza dos camponeses, sobre as injustiças e o sofrimento enfrentados por eles em consequência do desenvolvimento industrial (Cap. 21, do tipo descritivo/argumentativo/persuasivo, p. 385).

⁴ São os chamados capítulos intercalados, que traçam “um perfil de situações típicas da grande migração” (NUNES, 1997, p. 35).

Excertos usados no Pré/Pós-teste

Foram ainda utilizados outros excertos de diferentes capítulos na elaboração das atividades do Pré-teste e Pós-teste, os quais serão apresentados e discutidos na apresentação dos resultados (Ver Seção 4.1).

Portanto, para além do modo retórico – descritivo/narrativo ou descritivo/argumentativo/persuasivo –, os critérios de seleção dos excertos foram também a diversidade do vocabulário, devido à variedade de vozes das diversas classes sociais em situações e ambientes também diversos. Essa diversidade dos textos literários representa um desafio para o tradutor, pois ele precisa encontrar, no contexto de chegada, a forma de melhor representar essas vozes (MUNDAY, 1996). Assim, busquei enriquecer a vivência dos participantes por meio de construções variadas que pudessem ampliar suas habilidades/competências para manipular informações em textos escritos e lidar de forma mais eficiente com a atividade tradutória. Em minha concepção, esse material é adequado para o estudo por ser representativo da linguagem predominante em ambas às obras e em muitas situações de uso social e ainda por representar algumas das temáticas nelas recorrentes.

3.8.4 Plano do minicurso

No Quadro 29, apresento o plano do minicurso ministrado tendo em vista a realização da pesquisa.

PLANO DO MINICURSO
<p>1. IDENTIFICAÇÃO</p> <p>1.1 Período: 2012.1</p> <p>1.2 Carga horária: 20 horas/aula</p> <p>1.3 Público alvo: tradutores em formação do Curso de Letras-Inglês Bacharelado em Tradução do Centro de Humanidades da UECE.</p> <p>1.4 Nível do público alvo: inglês intermediário</p> <p>1.5 Professora: Teresinha Penaforte Vieira</p> <p>2. EMENTA</p> <p>Construção de conhecimento sobre o sistema de tema como um dos sistemas que realiza lexicogramaticalmente a metafunção textual. Foco na organização temática (estrutura e progressão) como fator que viabiliza a oração como mensagem e contribui para o desenvolvimento do texto (MARTIN, 1992; FRIES, 1995; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; PAGANO, 2005), buscando sensibilizar os participantes a respeito da importância desse sistema para a manipulação de textos e, conseqüentemente, para a realização</p>

da atividade tradutória.

3. JUSTIFICATIVA

Traduzir é uma atividade multilíngue e multidisciplinar, associada ao processamento textual e ao tratamento da informação que atravessa as fronteiras culturais (RIDD, 2000), e a competência tradutória é um conhecimento especializado constituído de várias subcompetências (Ver Subseção 2.2.1), que “funcionam de maneira integrada e interagem entre si em todo ato de traduzir” (HURTADO ALBIR, 2005, p.29). Sua aquisição passa por várias fases (MUNDAY, 2009), devendo ser desenvolvida na estrutura educacional, como é o caso do ambiente escolhido para a aplicação deste minicurso. Consciente da importância desse conhecimento, proponho o estudo do sistema de tema com foco na estrutura e na progressão temáticas, por acreditar que possa contribuir para o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e da metarreflexão dos participantes. Esta afirmativa justifica-se, segundo Butt *et al* (2000), pelo fato de que as escolhas no sistema de tema têm impacto direto no texto como um todo e refletem o grau de importância atribuído, pelo autor, aos elementos constituintes da mensagem, orientando o leitor a acompanhar a lógica usada pelo primeiro para transmitir suas ideias no texto.

4. OBJETIVOS GERAIS

- a. Discutir sobre o sistema de tema e seu papel na construção dos significados textuais, utilizando textos literários fonte e alvo, identificando as diferenças entre uns e outros e avaliando até que ponto as escolhas temáticas afetam a mensagem e influenciam no papel do texto-alvo.
- b. Avaliar as contribuições dessa atividade de base sistêmico-funcionalista para o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e, em consequência, da metarreflexão dos participantes.

5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Ensinar o sistema de tema (estrutura e progressão temáticas) em trechos extraídos das obras *The grapes of wrath* e sua retextualização, *As vinhas da ira*, comparando e identificando as diferentes construções entre os textos fonte e alvo;
- b. Identificar a influência dessas diferenças na compreensão da mensagem e no papel do texto, buscando desenvolver a capacidade metarreflexiva para melhoria das habilidades de leitura e produção textual e, assim, influenciar na formação da competência tradutória;
- c. Analisar a importância do papel do Tema na construção da mensagem na ordem da oração e sua contribuição para o desenvolvimento do texto;
- d. Discutir as possibilidades de tradução tendo como foco a estrutura e a progressão temáticas nos textos-alvo vistos como um todo, buscando desenvolver a subcompetência bilíngue;
- e. Buscar soluções para as dificuldades apresentadas no processo tradutório dos textos fonte selecionados, relacionadas aos aspectos relativos à reconstrução, nas ordens da oração e do complexo oracional, da organização temática – isto é, da relação Tema-Rema –, e da progressão temática dos textos-alvo.

6. CONTEÚDO

- a. Estudos da Tradução – a perspectiva de tradução como retextualização.
- b. LSF e Estudos da Tradução – a LSF e sua aplicação nos estudos tradutórios.
- c. As obras literárias - a variedade de gêneros/registros ficcionais que constitui as obras literárias, as implicações dos contextos de produção e de recepção na tradução desse tipo de texto (MUNDAY, 1996;

MENDOZA FILLOLA, 2002; 2004) e a obra *The grapes of wrath* e sua retextualização, *As vinhas da ira*.

- d. Conceitos básicos da LSF - a relação entre o texto e o contexto de situação (campo, relações e modo) e as metafunções da linguagem (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).
- e. O sistema de tema - identificação dos Temas, tipos de Tema (tópico/ideacional, interpessoal e textual), padrões de escolha do Tema tópico, Tema tópico marcado e não marcado, especificidades da língua portuguesa em relação à estrutura e à progressão temáticas (BUTT *et al*, 2000; BARBARA; GOUVEIA, 2001; GOUVEIA; BARBARA, 2004; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; FIGUEREDO, 2011).
- f. A construção do Tema em orações e complexos oracionais (EGGINS, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).
- g. Os padrões de progressão temática e sua importância na construção do texto como um todo (FRIES, 1995; DROGA; HUMPRHEY, 2002; BUTT *et al*, 2000; entre outros).

7. PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

As atividades pedagógicas que abordarão os conteúdos acima são constituídas de informações teóricas e atividades práticas de análise e de tradução de trechos extraídos das obras supracitadas. Os conteúdos serão apresentados, discutidos e, depois, praticados, tanto em grupo como individualmente. Na abordagem das informações teóricas serão utilizadas apresentações em *PowerPoint* e discussões com o grupo para esclarecimento de dúvidas. Na sequência, serão apresentados os textos (excertos) para as atividades práticas que consolidarão os assuntos abordados. Os alunos farão análises de alguns trechos da obra *The grapes of wrath* e compararão esses trechos com as respectivas traduções em *As vinhas da ira* para; depois, produzir suas retextualizações. Nas análises dos excertos, serão utilizadas as estratégias de Preparação para a Leitura, Leitura detalhada, Preparação para a Reescritura e Reescritura individual/Produção Independente da metodologia *Ler para Aprender* (R2L) (ROSE, 2006; MARTIN; ROSE, 2007).

Preparação para a Leitura: discussão sobre o campo, as relações e o modo do gênero/registo ficcional - identificação do tipo de texto, seu papel, seus estágios e suas fases.

Leitura detalhada: leitura e paráfrase oral dos parágrafos (realizadas pelos alunos e pela professora) e análise das construções temáticas de cada oração. Como a análise dos textos parte da ordem da oração, nesta etapa, estão incluídas também as seguintes atividades:

- a. Segmentação dos textos em orações e categorização segundo a lexicogramática de tema;
- b. Identificação do Tema tópico de cada oração e classificação quanto à marcação (marcado ou não marcado), atentando para as diferenças relacionadas às especificidades do PB sobre a elisão do Sujeito;
- c. Identificação dos Temas textuais e interpessoais;
- d. Análise da progressão temática nos parágrafos;
- e. Comparação entre os textos fonte e alvo, buscando identificar as diferentes construções e entender as motivações dessas construções e a influência delas na organização da mensagem.

Preparação para a Reescritura: realização de um mapeamento de opções possíveis para a tradução dos Temas do texto-fonte a partir dos Temas identificados na etapa anterior (atividade em grupo).

Reescritura Individual/Produção Independente: retextualização individual dos textos discutidos nas atividades anteriores (podendo utilizar as opções possíveis discutidas na etapa anterior e os recursos disponíveis).

Minha intenção é chamar a atenção dos aprendizes para a importância da organização temática, incentivando o hábito de metarreflexão, enfatizando que o que importa não é se o texto-alvo sofreu adaptações

para cumprir sua função, mas termos consciência do que fazemos, por que e como fazemos (ALVES, 2003).

8. MATERIAL DIDÁTICO E OUTROS RECURSOS

Cópias dos excertos das obras, das atividades pedagógicas (elaboradas a partir desses excertos) e das apresentações em *PowerPoint*, gravador, computador e outros que se façam necessários para o estudo do conteúdo, viabilizando as discussões em classe com uma boa organização e visibilidade.

9 – AVALIAÇÃO

- a. Pré-teste;
- b. Pós-teste;
- c. Entrevistas (inicial e final).

10. CRONOGRAMA DAS AULAS

14/05/2012 - Pré-teste e entrevista inicial (aulas 1e 2)

14/05/2012 - Estudos da tradução com ênfase na perspectiva de tradução como retextualização; LSF e Estudos da Tradução: noções gerais sobre a LSF e sua aplicação nos estudos tradutórios (aulas 3 e 4).

21/05/12 - as obras literárias: a variedade de registros ficcionais que constituem essas obras, implicações dos contextos de produção e de recepção na tradução desse tipo de texto; a obra *The grapes of wrath* (aulas 5 e 6).

21/05/12 - detalhamento do sistema de tema, análises de excertos das obras selecionadas (aulas 7 e 8)

28/05/12 - atividades de análise da estrutura temática de recortes do TL em inglês e de sua retextualização (discussão sobre o texto, os contextos envolvidos e a função dos textos); comparação entre os textos analisados e discussão dos resultados e das possíveis retextualizações que realizariam os Temas do texto anteriormente discutido. Retextualização do referido texto (aulas 9 e 10).

28/05/12 - Progressão temática, segundo a LSF; atividades de análise da estrutura temática e da PT do capítulo introdutório da obra *The grapes of wrath* e de sua retextualização; comparação dos textos analisados e discussão dos resultados (aulas 11 e 12).

04/06/12 – Discussão (em grupo) sobre possíveis retextualizações que realizariam os Temas anteriormente analisados e retextualização (individual) de partes do referido capítulo que se apresentaram problemáticas (aulas 13/14).

04/06/12 – atividades de análise da estrutura e da PT de um recorte do TL em inglês e de sua tradução; atividade de comparação dos textos analisados e discussão dos resultados; retextualização (individual) do referido texto (aulas 15/16).

11/06/12 - Pós-teste e entrevista final (aulas 17/18 e 19/20).

Quadro 29: Plano de curso

Concluída a descrição do percurso metodológico, passarei, a seguir, à apresentação dos resultados e sua articulação/discussão.

4. APRESENTAÇÃO E ARTICULAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo é constituído de duas seções. A primeira apresenta os resultados da análise dos dados oriundos do Pré-teste e Pós-teste e das entrevistas inicial e final. A segunda traz a articulação desses resultados ou sua discussão.

4.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Como já informado na Seção 3.3, na turma em que foi aplicada a intervenção pedagógica, havia seis alunos matriculados, entre os quais cinco foram selecionados como participantes da pesquisa (P1, P2, P3, P4 e P6). O aluno número 5, por não atender aos critérios, participou das atividades do minicurso, mas as suas atividades não geraram dados para a análise. Algumas de suas observações como também as da professora da turma, que acompanhou todas as atividades e analisou o material pedagógico, foram utilizadas apenas na discussão dos resultados por serem relevantes como uma forma de endossar os resultados relativos aos cinco participantes efetivos.

A seguir, apresento os resultados do Pré-teste e do Pós-teste que, conforme informado na Seção 3.6, são instrumentos de avaliação constituídos de duas partes: atividades de tradução e avaliação de textos fonte e alvo (Parte A) e atividades que tratam do conteúdo do minicurso, o sistema de tema (Parte B).

4.1.1 Resultados do Pré-teste e Pós-teste

Conforme visto na Seção 3.6, fiz uso de excertos das obras *The grapes of wrath* e sua retextualização, *As vinhas da ira*, para a elaboração de todas as atividades cujos resultados serão aqui relatados, focando os Temas tópicos (marcados e não marcados), os Temas textuais e interpessoais nas orações e nos complexos oracionais, inclusive em construções elípticas.

Visando facilitar a apresentação, nos quadros, da segmentação e categorização das orações e complexos oracionais bem como dos resultados e da comparação entre os textos fonte e alvo, as seguintes construções foram distinguidas por cores de fundo, assim: orações ou complexos oracionais com Temas tópicos não marcados aparecem sobre um fundo cinza claro, orações ou complexos oracionais com Temas tópicos marcados aparecem sobre um fundo azul claro e orações não finitas aparecem sobre um fundo lilás. Os Temas e Remas elípticos (recuperáveis por meio do cotexto ou do contexto) em ambas as línguas e os Temas elípticos específicos do PB aparecem entre colchetes. As células dos quadros cujas linhas que

as emolduram aparecem em amarelo contém duas escolhas tradutórias diferentes, por participante, do Tema ou Rema de dada oração de um mesmo trecho.

4.1.1.1 Resultados do Pré-teste e Pós-teste – Parte A

Questão 1: Apresenta um excerto de *The grapes of wrath* para ser traduzido.

A seguir, apresento a Questão 1, cujo objetivo é analisar o nível de capacidade metarreflexiva dos participantes (seu nível de percepção) para lidar com aspectos da textualidade, pois o texto-fonte apresenta uma PT contínua construída majoritariamente em torno do uso ambíguo de um dos mecanismos coesivos não estruturais de construção da tessitura: a referenciação (Ver Seção 2.1.4). Assim, a questão, apresenta problemas de referenciação¹ que impactam na progressão temática.

O Quadro 30 traz a Questão 1 e o Quadro 31, a segmentação e categorização das orações do texto da questão (texto 1) segundo a lexicogramática de tema.

QUESTÃO 1	
1 – Retextualize o trecho a seguir e, caso julgue necessário, comente as suas escolhas. É permitido o uso de dicionários.	
Linha	Texto 1, extraído da obra <i>The grapes of wrath</i> , Cap. 17, p. 264
1	The car of the migrant people crawled out of the side roads onto the great cross-country highway, and they took the migrant way to the West. In the day-light they scuttled like bugs to the westward; and as the dark caught them, they clustered like bugs near to shelter and to water. And because they were lonely and perplexed, because they had all come from a place of sadness and worry and defeat, and because they were all going to a new mysterious place, they huddled together, they talked together; they shared their lives, their food, and the things they hoped for in the new country [...].
2	
3	
4	
5	
6	
7	

Quadro 30: Questão 1 do Pré-teste e Pós-teste

SEGMENTAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DAS ORAÇÕES DO TEXTO 1 SEGUNDO A LEXICOGRAMÁTICA DE TEMA		
Linha/	TEMA	REMA

¹A questão apresenta dois problemas de referenciação. O primeiro aparece logo na segunda oração do texto com a referência “they” para recuperar o referente “The car of the migrant people”, que é o Tema da primeira oração (referente no singular/referência no plural). O segundo problema aparece a partir da terceira oração, também com a referência “they”, que se refere às pessoas e não mais aos carros, como na segunda oração. No entanto, não há nenhum grupo nominal como, por exemplo, “as pessoas/os migrantes/os retirantes”, ou outros com possibilidade de ocupar a função de Tema ou de Sujeito neste cotexto, para ser recuperado pela referência “they”. Portanto, a referenciação tornou-se ambígua até o final do texto, que tem oito referências “they” com função de Tema/Sujeito e duas com função apenas de Sujeito. O segundo problema era previsto na questão, mas o primeiro ocorreu por um erro de digitação do grupo nominal “The car of the migrant people”, que deveria ser “The cars of the migrant people”. Inicialmente, pensei em anular a questão, pois achei que este poderia ter influenciado na detecção do problema de referenciação pelos participantes, mas, como no Pré-teste, nenhum deles percebeu o problema, cujo erro facilita a detecção, resolvi não anular a questão.

Ordem	Textual	Tópico	
1		The car of the migrant people	crawled out of the side roads onto the great cross-country highway,
2	and	they	took the migrant way to the West.
3		In the day-light	they scuttled like bugs to the westward;
4	and as	the dark caught them,	they clustered like bugs near to shelter and to water.
5	and as	the dark	caught them,
6		they	clustered like bugs near to shelter and to water.
7	And	because they were lonely and perplexed, because they had all come from a place of sadness and worry and defeat, and because they were all going to a new mysterious place,	they huddled together, they talked together; they shared their lives, their food, and the things they hoped for in the new country [...].
8	because	they	were lonely and perplexed,
9	because	they	had all come from a place of sadness and worry and defeat,
10	and because	they	were all going to a new mysterious place,
11		they	huddled together,
12		they	talked together;
13		they	shared their lives, their food, and the things they hoped for in the new country [...].
14	[that]	[that]	they hoped for in the new country [...].

Quadro 31: Segmentação e categorização das orações do Texto 1

A seguir, nos Quadros 32 a 36, apresento os textos traduzidos pelos participantes, relativos à Questão 1 no Pré-teste e Pós-teste. Esses resultados serão retomados e discutidos na Seção 4.2.

P1						
PRÉ-TESTE				PÓS-TESTE		
O carro de imigrantes arrastou-se pela auto-estrada do campo, e eles pegaram o caminho dos imigrantes do Oeste. Na luz do dia eles correram como insetos e ao cair da noite, eles aglomeravam-se como animais próximo de um abrigo e água. E por que eles, que vieram de um lugar de tristeza e pena, estavam solitários e perplexos e caminhavam em direção a um lugar que lhes era desconhecido, eles amontoaram-se, conversaram; eles compartilharam suas vidas, seu alimento e as esperanças que buscavam em um novo país.				Os carros dos imigrantes arrastavam-se pelos caminhos que cruzavam a auto-estrada levando-os para o Oeste. Na luz do dia, as famílias de imigrantes corriam como insetos para o Oeste e ao cair da noite, eles aglomeravam-se como animais próximos de abrigos e água. E por que eles se sentiam sozinhos e perplexos, vindo de um lugar cheio de tristeza, pena e defeitos e por que estavam a caminho de um lugar desconhecido, eles amontoavam-se, conversando, compartilhando suas vidas, seus alimentos e as esperanças que os acompanhavam no novo país.		
Linha/ ordem	TEMA		REMA	TEMA		REMA
	Textual	Tópico		Textual	Tópico	
1		O carro de imigrantes	arrastou-se pela auto-estrada do campo,		Os carros dos imigrantes	arrastavam-se pelos caminhos
2				que	que	cruzavam a auto-estrada
3	e	eles	pegaram o caminho dos imigrantes do Oeste.			levando-os para o Oeste.
4		Na luz do dia	eles correram como insetos		Na luz do dia,	as famílias de imigrantes corriam como insetos para o Oeste
5	e	ao cair da noite,	eles aglomeravam-se como animais próximo de um abrigo e água.	e	ao cair da noite,	eles aglomeravam-se como animais próximos de abrigos e água.
6	E	por que eles, que vieram de um lugar de tristeza e pena, estavam solitários e perplexos e caminhavam em direção a um lugar que lhes era desconhecido,	eles amontoaram-se, conversaram; eles compartilharam suas vidas, seu alimento e as esperanças que buscavam em um novo país.	E	por que eles se sentiam sozinhos e perplexos, vindo de um lugar cheio de tristeza, pena e defeitos e por que estavam a caminho de um lugar desconhecido,	eles amontoavam-se, conversando, compartilhando suas vidas, seus alimentos e as esperanças que os acompanhavam no novo país.
7	que	que	vieram de um lugar de tristeza e pena,			
8		[eles]	estavam solitários e perplexos	E por que	eles	se sentiam sozinhos e perplexos,
9						vindo de um lugar cheio de tristeza, pena e defeitos

10	e	[eles]	caminhavam em direção a um lugar que lhes era desconhecido,	e por que	[eles]	estavam a caminho de um lugar desconhecido,	
11	que	que	lhes era desconhecido,				
12		eles	amontoaram-se,		eles	amontoavam-se,	
13		[eles]	conversaram;			conversando,	
14		eles	compartilharam suas vidas, seu alimento e as esperanças			compartilhando suas vidas, seus alimentos e as esperanças que os acompanhavam no novo país.	
15	que	que	buscavam em um novo país.	que	que	os acompanhavam no novo país.	
COMENTÁRIOS DO TRADUTOR				COMENTÁRIOS DO TRADUTOR			
Esse texto possui algumas palavras ou expressões que eu não conhecia. Então sem saber o contexto, traduzi pelo significado que o dicionário me deu e pela maneira que compreendi o texto em geral.				Dessa vez achei a tradução mais fácil por saber os Temas principais e por já conhecer as referências que ele faz quando usa os pronomes [pessoais].			

Quadro 32: Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P1 no Pré-teste e Pós-teste

P2						
PRÉ-TESTE				PÓS-TESTE		
O carro dos retirantes voou para fora da rodovia secundária e adentrou a grande rodovia interestadual, e eles tomaram o caminho migratório para o Oeste. A luz do dia, eles corriam como insetos rumo ao seu destino; e quando a noite caía, corriam como insetos para perto de abrigo e de água. E como eles se sentiam sós e perplexos, e como todos vinham de um lugar de tristeza e preocupação e derrota, e como todos estavam indo para um novo e misterioso lugar, eles se amontoavam, conversavam; dividiam suas vidas, suas comidas e as coisas pelas quais estavam esperando no novo país.				O carro dos retirantes voou para fora da rodovia secundária e adentrou a grande rodovia interestadual, e os migrantes tomaram o caminho para o Oeste. A luz do dia, eles corriam como insetos rumo ao seu destino; e ao passo que a noite caía, corriam como insetos para perto de abrigo e de água. E como eles se sentiam sós e perplexos, e como todos vinham de um lugar de tristeza e preocupação e derrota, e como todos estavam indo para um novo e misterioso lugar, eles se amontoavam, conversavam, dividiam suas vidas, seus alimentos, e as coisas pelas quais estavam esperando em seu novo “lar”.		
Linha/ ordem	TEMA		REMA	TEMA		REMA
	Textual	Tópico		Textual	Tópico	
1		O carro dos retirantes	voou para fora da rodovia secundária		O carro dos retirantes	voou para fora da rodovia secundária
2	e	[ele]	adentrou a grande rodovia interestadual,	e	[ele]	adentrou a grande rodovia interestadual,

3	e	eles	tomaram o caminho migratório para o Oeste.	e	os migrantes	tomaram o caminho para o Oeste.	
4		A luz do dia,	eles corriam como insetos rumo ao seu destino;		A luz do dia,	eles corriam como insetos rumo ao seu destino;	
5	e	quando a noite caía,	corriam como insetos para perto de abrigo e de água.	e	ao passo que a noite caía,	[eles] corriam como insetos para perto de abrigo e de água.	
6	quando	quando	a noite caía	ao passo que	a noite	caía	
7		[eles]	corriam		[eles]	corriam como insetos para perto de abrigo e de água.	
8	E	como eles se sentiam sós e perplexos, e como todos vinham de um lugar de tristeza e preocupação e derrota, e como todos estavam indo para um novo e misterioso lugar ,	eles se amontoavam, conversavam; dividiam suas vidas, suas comidas e as coisas pelas quais estavam esperando no novo país.	E	como eles se sentiam sós e perplexos, e como todos vinham de um lugar de tristeza e preocupação e derrota, e como todos estavam indo para um novo e misterioso lugar,	eles se amontoavam, conversavam, dividiam suas vidas, seus alimentos, e as coisas pelas quais estavam esperando em seu novo “lar”.	
9	E como	eles	se sentiam sós e perplexos,	E como	eles	se sentiam sós e perplexos,	
10	E como	todos	vinham de um lugar de tristeza e preocupação e derrota,	e como	todos	vinham de um lugar de tristeza e preocupação e derrota,	
11	E como	todos	estavam indo para um novo e misterioso lugar ,	e como	todos	estavam indo para um novo e misterioso lugar,	
12		eles	se amontoavam,		eles	se amontoavam,	
13		[eles]	conversavam;		[eles]	conversavam,	
14		[eles]	dividiam suas vidas, suas comidas e as coisas pelas quais estavam esperando no novo país.		[eles]	dividiam suas vidas, seus alimentos, e as coisas pelas quais estavam esperando em seu novo “lar”.	
15	pelas quais	pelas quais	[eles] estavam esperando no novo país.	pelas quais	pelas quais	[eles] estavam esperando em seu novo “lar”.	
COMENTÁRIOS DO TRADUTOR				COMENTÁRIOS DO TRADUTOR			
Escolhi optar pelo termo “retirantes” ao invés de “imigrantes”, uma tradução mais literal de “migrante people” por achar aquele mais utilizado no nosso idioma, mesmo que em torno dela haja toda uma significação em torno do povo nordestino. Contudo, apesar dessa associação, achei a metáfora válida para o contexto do texto em si.				Optei por nomear a quem supostamente deveria se referir o pronome “they” da linha 2, já que o autor não o referencia de maneira correta. Outras mudanças, como a escolha de “como” como tradução de “because” foram por não achar que uma tradução literal de certas estruturas e palavras corriam bem no nosso idioma.			

Quadro 33: Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P2 no Pré-teste e Pós-teste

P3						
PRÉ-TESTE				PÓS-TESTE		
O carro dos retirantes rumou das estradas secundárias à grande interestadual, e eles foram levados ao Oeste. Durante o dia amontoaram-se como insetos em direção ao Oeste; e quando a noite chegava, empilhavam-se como insetos próximos de refúgio e de água. Como estavam sozinhos e perplexos, vinham de um lugar de tristeza e problemas e derrota, como todos rumavam a um lugar novo e misterioso, permaneciam unidos, conversavam; compartilhavam suas vidas, comida e esperança sobre a nova terra.				O carro dos retirantes saiu das estradas secundárias rumo à grande interestadual, e as famílias foram levadas ao Oeste. Durante o dia, amontoavam-se como insetos em direção ao Oeste; e quando a noite chegava, empilhavam-se como insetos próximos do refugio e de água. Como estavam sozinhos e perplexos, vinham de um lugar de tristeza e problemas e pesares, como todos rumavam a um lugar novo e misterioso, permaneciam unidos, conversavam; compartilhavam suas vidas, comida e esperanças sobre a nova terra.		
Linha/ Ordem	TEMA		REMA	TEMA		REMA
	Textual	Tópico		Textual	Tópico	
1		O carro dos retirantes	rumou das estradas secundárias à grande inter-estadual,		O carro dos retirantes	saiu das estradas secundárias rumo à grande inter-estadual,
2	e	eles	foram levados ao Oeste.	e	as famílias	foram levadas ao Oeste.
3		Durante o dia	amontoavam-se como insetos em direção ao Oeste;		Durante o dia,	amontoavam-se como insetos em direção ao Oeste;
4	e	quando a noite chegava,	empilhavam-se como insetos próximos de refúgio e de água.	e	quando a noite chegava,	empilhavam-se como insetos próximos de refugio e de água.
5	quando	quando,	a noite chegava,	quando	quando	a noite chegava,
6		[eles]	empilhavam-se como insetos próximos de refúgio e de água.		[eles]	empilhavam-se como insetos próximos de refugio e de água.
7		Como estavam sozinhos e perplexos, vinham de um lugar de tristeza e problemas e derrota, como todos rumavam a um lugar novo e misterioso,	permaneciam unidos, conversavam; compartilhavam suas vidas, comida e esperança sobre a nova terra.		Como estavam sozinhos e perplexos, vinham de um lugar de tristeza e problemas e pesares, como todos rumavam a um lugar novo e misterioso,	permaneciam unidos, conversavam; compartilhavam suas vidas, comida e esperanças sobre a nova terra.
8	Como	[eles]	estavam sozinhos e perplexos,	Como	[eles]	estavam sozinhos e perplexos,
9	[como]	[eles]	vinham de um lugar de tristeza e problemas e derrota,	[como]	[eles]	vinham de um lugar de tristeza e problemas e pesares,

10	como	todos	rumavam a um lugar novo e misterioso,	como	todos	rumavam a um lugar novo e misterioso,	
11		[eles]	permaneciam unidos,		[eles]	permaneciam unidos,	
12		[eles]	conversavam;		[eles]	conversavam;	
13		[eles]	compartilhavam suas vidas, comida e esperança sobre a nova terra.		[eles]	compartilhavam suas vidas, comida e esperanças sobre a nova terra.	
COMENTARIOS DO TRADUTOR				COMENTARIOS DO TRADUTOR			
1 - Tive problema em encontrar termo equivalente. [They huddled together]				Não fez comentários			

Quadro 34: Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P3 no Pré-teste e Pós-teste

P4						
PRÉ-TESTE				PÓS-TESTE		
O carro dos migrantes andavam lentamente seguindo a rodovia em direção ao campo, eles levavam os migrantes embora para o Oeste. Ao raiar do dia eles corriam como besouros para o Oeste, e como a noite os apanhou, eles se aglomeravam como besouros próximo ao abrigo e a água. Por que estavam sós e perplexos, por que todos tinham vindos de lugares de tristeza, preocupação, derrota e também por que todos eles estavam indo para um novo lugar misterioso, eles se amontoavam, conversavam, dividiam suas vidas, seus alimentos e coisas que eles esperavam no novo país.				Os carros dos migrantes andavam lentamente pela estrada principal, que vinham dos caminhos que cruzavam, e levavam embora para o Oeste. Ao raiar do dia, eles percorriam como besouros para este caminho; quando a escuridão os apanhou, aglomeravam-se como besouros próximos a abrigo e onde tivesse água. Isso se deu por que eles todos sentiam-se sós e perplexos, por que tinham vindos de lugares de tristeza, preocupações e derrotas e também por estarem indo para uma terra nova e misteriosa. Se amontoavam, falavam uns com os outros, dividiam suas comidas e as esperanças que tinham para a nova terra.		
Linha/ Ordem	TEMA		REMA	TEMA		REMA
	Textual	Tópico		Textual	Tópico	
1		O carro dos migrantes	andavam lentamente		Os carros dos migrantes	andavam lentamente pela estrada principal,
2			seguindo a rodovia em direção ao campo,	que	que	vinham dos caminhos que cruzavam,
3				que	que	cruzavam,
4		eles	levavam os migrantes embora para o Oeste.	e	[eles]	levavam embora para o Oeste.
5		Ao raiar do dia	eles corriam como besouros para o Oeste,		Ao raiar do dia,	eles percorriam como besouros para este caminho;

6	e	como a noite os apanhou	eles se aglomeravam como besouros próximo ao abrigo e a água.		quando a escuridão os apanhou,	aglomeravam-se como besouros próximos a abrigo e onde tivesse água.	
7	como	a noite	os apanhou,	quando	quando	a escuridão os apanhou,	
8		eles	se aglomeravam como besouros próximo ao abrigo e a água.		[eles]	aglomeravam-se como besouros próximos a abrigo e onde tivesse água	
9				e onde	onde	tivesse água.	
10		Por que estavam sós e perplexos, por que todos tinham vindos de lugares de tristeza, preocupação, derrota e também por que todos eles estavam indo para um novo lugar misterioso,	eles se amontoavam, conversavam, dividiam suas vidas, seus alimentos e coisas que eles esperavam no novo país.		Isso se deu	por que eles todos sentiam-se sós e perplexos, por que tinham vindos de lugares de tristeza, preocupações e derrotas e também por estarem indo para uma terra nova e misteriosa.	
11					Isso	se deu	
12	Por que	[eles]	estavam sós e perplexos,	por que	eles todos	sentiam-se sós e perplexos,	
13	por que	todos	tinham vindos de lugares de tristeza, preocupação, derrota	por que	[eles todos]	tinham vindos de lugares de tristeza, preocupações e derrotas	
14	e também por que	todos eles	estavam indo para um novo lugar misterioso,	e também por		estarem indo para uma terra nova e misteriosa.	
15		eles	se amontoavam,		[eles]	se amontoavam,	
16		[eles]	conversavam,		[eles]	falavam uns com os outros,	
17		[eles]	dividiam suas vidas, seus alimentos e coisas que eles esperavam no novo país.		[eles]	dividiam suas comidas e as esperanças que tinham para a nova terra.	
18	que	que	eles esperavam no novo país.	que	que	tinham para a nova terra.	
COMENTARIOS DO TRADUTOR				COMENTARIOS DO TRADUTOR			
Não fez comentários.				<i>Houve alteração quanto a pluralidade do termo “the car”, considerando que vários deles vinham dos caminhos que cruzavam a estrada principal.</i>			

Quadro 35: Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P4 no Pré-teste e Pós-teste

P6						
PRÉ-TESTE				PÓS-TESTE		
O carro das pessoas imigrantes foi para o lado de fora da estrada e atravessou até a rodovia e levaram os imigrantes para o Oeste. Durante o dia, eles enfrentaram oeste adentro, então escureceu e se abrigaram e reservaram água, pois eles estavam solitários e perplexos. Eles vieram de um lugar de tristeza, preocupações e derrotas. Também porque eles estavam indo para um lugar desconhecido. Ficavam juntos, conversavam, compartilhavam suas vidas, suas comidas e coisas boas que eles esperavam do novo país				O carro das pessoas imigrantes foi para o lado de fora da estrada e atravessou até a rodovia e levou os imigrantes para Oeste. Durante todo dia, os imigrantes enfrentavam oeste adentro, escureceu e eles abrigaram-se e reservaram água, pois eles estavam solitários e perplexos. Eles vieram de um lugar de tristeza, preocupações e derrotas, também porque eles estavam indo para um lugar desconhecido. As famílias juntas conversaram, compartilharam suas vidas, suas comidas e coisas boas que elas esperavam do novo país.		
Linha/ Ordem	TEMA		REMA	TEMA		REMA
	Textual	Tópico		Textual	Tópico	
1		O carro das pessoas imigrantes	foi para o lado de fora da estrada		O carro das pessoas imigrantes	foi para o lado de fora da estrada
2	e	[ele]	atravessou até a rodovia	e	[ele]	atravessou até a rodovia
3	e	[eles]	levaram os imigrantes para o Oeste.	e	[ele]	levou os imigrantes para o Oeste.
4		Durante o dia,	eles enfrentaram oeste adentro,		Durante todo dia,	os imigrantes enfrentavam oeste adentro,
5	então		escureceu			escureceu
6	e	[eles]	se abrigaram	e	eles	abrigaram-se
7	e	[eles]	reservaram água,	e	[eles]	reservaram água,
8	pois	eles	estavam solitários e perplexos.	pois	eles	estavam solitários e perplexos.
9		Eles	vieram de um lugar de tristeza, preocupações e derrotas.		Eles	vieram de um lugar de tristeza, preocupações e derrotas,
10	também porque	eles	estavam indo para um lugar desconhecido.	também porque	eles	estavam indo para um lugar desconhecido.
11		[eles]	Ficavam juntos,			
12		[eles]	conversavam,		As famílias juntas	conversaram,
13		[eles]	compartilhavam suas vidas, suas comidas e coisas boas que eles esperavam do novo país.		[elas]	compartilharam suas vidas, suas comidas e coisas boas que elas esperavam do novo país.
14	que	que	eles esperavam do novo país.	que	que	elas esperavam do novo país.
COMENTARIOS DO TRADUTOR				COMENTARIOS DO TRADUTOR		
Utilizei expressões que substituíssem um mesmo contexto.				Modifiquei minha tradução, pois percebi que seria necessário acrescentar “os imigrantes” na segunda frase e também “as famílias”.		

Quadro 36: Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P6 no Pré-teste e Pós-teste

Questão 2: Apresenta outro excerto de *The grapes of wrath* para ser traduzido.

A seguir, apresento a Questão 2, cujo objetivo é analisar a capacidade metarreflexiva dos participantes para lidar com diferenças entre estruturas lexicogramaticais dos dois sistemas linguísticos. O texto-fonte apresenta construções que não são comuns no PB, como as construções em que o autor se refere à “*Highway 66*”, sempre em posição temática, utilizando apenas o número sem o determinante e, ainda, alguns casos de elisões, tanto de Tema como de Rema: 1) “*66 is the mother road, the road of flight*”, cuja estrutura temática, dos pontos de vista do Tema e do Rema, pode ser recuperada como “*66 is the mother road, [and] [it] [is] the road of flight*”; 2) “*crossing the Divide and down into the bright and terrible desert [...]*”, cuja estrutura temática, do ponto de vista do Rema, pode ser recuperada como “*crossing the Divide and [going] down into the bright and terrible desert [...]*”.

O Quadro 37 traz a Questão 2 e o Quadro 38 a segmentação e categorização das orações do texto da questão (texto 2) segundo a lexicogramática de tema.

QUESTÃO 2	
2 – Retextualize o trecho a seguir e, caso julgue necessário, comente as suas escolhas. É permitido o uso de dicionários.	
Linha	Texto 2, extraído da obra <i>The grapes of wrath</i> , Cap. 12, p. 160
1	Highway 66 is the main migrant road. 66 –the long concrete path across the
2	country, waving gently up and down on the map, from the Mississippi to Bakersfield
3	[...], twisting up into the mountains, crossing the Divide and down into the bright and
4	terrible desert,[...] and into the rich California valleys.
5	66 is the path of a people in flight, refugees from the dust and shrinking land,
6	from the thunder of tractors and shrinking ownership, [...] from the floods that bring
7	no richness to the land and steal what richness is there. From all of these the people are
8	in flight, and they come into 66 from the tributary side roads [...]. 66 is the mother
9	road, the road of flight. [...]

Quadro 37: Questão 2 do Pré-teste e Pós-teste

SEGMENTAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DAS ORAÇÕES DO TEXTO 2, SEGUNDO A LEXICOGRAMÁTICA DE TEMA			
Linha/ Ordem	TEMA		REMA
	Textual	tópico	
1		Highway 66	is the main migrant road.
2	[and]	66	[is] – the long concrete path across the country,
3			waving gently up and down on the map, from the Mississippi to Bakersfield [...],
4			twisting up into the mountains,
5			crossing the Divide
6	and		[going] down into the bright and terrible desert,[...]
7	and		[going] into the rich California valleys.

8		66	is the path of a people in flight, refugees from the dust and shrinking land, from the thunder of tractors and shrinking ownership, from the floods that bring no richness to the land and steal what richness is there.
9	[who]	[who]	[are] refugees from the dust and shrinking land [...], from the thunder of tractors and shrinking ownership,[...] from the floods that bring no richness to the land and steal what richness is there.
10	that	that	bring no richness to the land and steal what richness is there.
11	and	[that]	steal what richness is there.
12		what richness	is there.
13		From all of these	the people are in flight,
14	and	they	come into 66 from the tributary side roads [...].
15		66	is the mother road,
16	[and]	[it]	[is] the road of flight.

Quadro 38: Segmentação e categorização das orações do texto 2

A seguir, nos Quadros 39 a 43, apresento os textos traduzidos pelos participantes, relativos à Questão 2 no Pré-teste e Pós-teste. Esses resultados serão retomados e discutidos na Seção 4.2.

P1						
PRÉ-TESTE				PÓS-TESTE		
<p><i>A 66 é a principal estrada de imigrantes. 66 – A longa trilha que atravessa o país, ondeando de cima a baixo no mapa, de Mississippi para Bakersfield [...], contorcendo-se até as montanhas, atravessando a Divisa e descendo até a ponte e um terrível deserto, [...] até chegar aos ricos vales da Califórnia.</i></p> <p><i>66 é a trilha de pessoas em vôo, refúgios de poeira e terra encolhida, dos trovões de tratores reduzindo a propriedade, [...] de enchentes que não trazem riquezas para a terra e rouba as que lá existe. De todas as pessoas que estão em viagem, e eles chegam até a 66 de estradas secundárias [...]. 66 é a mãe das estradas, a estrada do voo.</i></p>				<p><i>A auto-estrada 66 é a principal via de imigrantes. A 66 – um longo caminho de concreto que atravessa o país, ondeando de cima a baixo no mapa, de Mississippi até Bakersfield [...], contorcendo-se por montanhas, atravessando a Divisa, descendo até a ponte e um terrível deserto, [...] até os ricos vales da Califórnia.</i></p> <p><i>A 66 é o caminho dos que estão em fuga, refugiados do pó e terras diminutas, do ribombar de tratores e pequenas propriedades [...] das enchentes que não traziam riquezas para as terras e roubavam as que lá existiam. De todos os viajantes, os que se dirigiam a 66 de estradas tributárias [...]. A 66 é a estrada mãe, a estrada do êxodo.</i></p>		
Linha/ Ordem	TEMA		REMA	TEMA		REMA
	Textual	Tópico		Textual	Tópico	
1		A 66	é a principal estrada de imigrantes.		A auto-estrada 66	é a principal via de imigrantes.
2		66	– A longa trilha que atravessa o país, ondeando de cima a baixo no mapa, de Mississippi para Bakersfield [...], contorcendo-se até as montanhas, atravessando a Divisa e descendo até a ponte e um terrível deserto, [...] até chegar aos ricos vales da Califórnia.		A 66	– um longo caminho de concreto que atravessa o país, ondeando de cima a baixo no mapa, de Mississippi até Bakersfield [...], contorcendo-se por montanhas, atravessando a Divisa, descendo até a ponte e um terrível deserto, [...] até os ricos vales da Califórnia.
3	que	que	atravessa o país,	que	que	atravessa o país,
4			ondeando de cima a baixo no mapa, de Mississippi para Bakersfield [...],			ondeando de cima a baixo no mapa, de Mississippi até Bakersfield [...],
5			contorcendo-se até as montanhas,			contorcendo-se por montanhas,
6			atravessando a Divisa			atravessando a Divisa,
7	e		descendo até a ponte e um terrível deserto, [...]			descendo até a ponte e um terrível deserto, [...]
8	até		chegar aos ricos vales da Califórnia.	até		[alcançar] os ricos vales da Califórnia.
9		66	é a trilha de pessoas em voo, refúgios de poeira e terra encolhida, dos trovões de tratores reduzindo a propriedade, [...] de enchentes que não trazem riquezas para a terra e rouba as que lá existe.		A 66	é o caminho dos que estão em fuga, refugiados do pó e terras diminutas, do ribombar de tratores e pequenas propriedades [...] das enchentes que não traziam riquezas para as terras e roubavam as que lá existiam.
10		66	é a trilha de pessoas em voo,		A 66	é o caminho dos que estão em fuga,

11				que	que (os imigrantes)	estão em fuga, refugiados do pó e terras diminutas, do ribombar de tratores e pequenas propriedades [...] das enchentes que não traziam riquezas para as terras e roubavam as que lá existiam.	
12	[que]	[que] (66)	[é] refúgios de poeira e terra encolhida, dos trovões de tratores dos trovões de tratores reduzindo a propriedade, [...] de enchentes que não trazem riquezas para a terra e rouba as que lá existe.		[que] (os que estão em fuga)	[são] refugiados do pó e terras diminutas, do ribombar de tratores e pequenas propriedades [...] das enchentes que não traziam riquezas para as terras e roubavam as que lá existiam.	
13			reduzindo a propriedade				
14	que	que (enchentes)	não trazem riquezas para a terra	que	que (enchentes)	não traziam riquezas para as terras	
15	e	[que] (enchentes)	rouba as que lá existe.	e	[que] (enchentes)	roubavam as que lá existiam	
16		que (riqueza)	lá existe.		Que (riqueza)	lá existiam.	
17		De todas as pessoas que estão em viagem,	∅		De todos os viajantes,	os que se dirigiam a 66 de estradas tributárias de estradas tributárias [...] (Rema incompleto)	
18	e	eles	chegam até a 66 de estradas secundárias [...].				
19		66	é a mãe das estradas,		A 66	é a estrada mãe,	
20	[e]	[ela]	[é] a estrada do voo.	[e]	[ela]	[é] a estrada do êxodo.	
COMENTARIOS DO TRADUTOR				COMENTARIOS DO TRADUTOR			
Novamente nesse texto encontrei palavras que não conhecia, mas achei este mais fácil de traduzir por ser um texto mais descritivo, acredito que o contexto não é tão importante para tradução comparado ao outro.				Tive um pouco de dificuldade no uso do autor da palavra "flight". Mas de acordo com o contexto, deu para entender o que ele quis dizer. Porém para passar essa ideia adiante é mais difícil.			

Quadro 39: Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P1 no Pré-teste e Pós-teste

P2						
PRÉ-TESTE			PÓS-TESTE			
<p><i>A rodovia 66 é a principal estrada migratória. 66 – um longo caminho de concreto atravessando o país, ondulando gentilmente pra cima e pra baixo no mapa, do Mississippi a Bakersfield [...], contorcendo-se entre as montanhas, atravessando o Divide e o brilhante e terrível deserto, [...] e os ricos vales da Califórnia.</i></p> <p><i>A 66 é o caminho de um povo em fuga, refugiados de uma terra empoeirada e diminuta, de uma barulheira de tratores e de propriedades reduzidas, [...] de enchentes que não trazem riqueza à terra e rouba a riqueza que ali há. De tudo isso este povo está fugindo, e eles vêm das estradas secundárias para a grande 66 [...]. A 66 é a estrada-mãe, a estrada da fuga. [...]</i></p>			<p><i>A Highway 66 é uma das principais estradas migratórias do país. 66 – um longo caminho de concreto do país, ondulando gentilmente para cima e para baixo no mapa, do Mississippi a Bakersfield [...], contorcendo-se entre as montanhas atravessando o Divide e o brilhante e terrível deserto. [...], e entre os ricos vales da Califórnia.</i></p> <p><i>A 66 é o caminho de um povo em fuga, refugiados de uma terra empoeirada e diminuta, de uma barulheira de tratores e propriedades reduzidas, [...] de enchentes que não trazem riqueza à terra e rouba a riqueza que ali há. De todas estas coisas, este povo está fugindo, e eles vêm das estradas secundárias para a grande 66 [...]. A 66 é a estrada-mãe, a estrada da fuga. [...]</i></p>			
Linha/ Quadro	TEMA		REMA	TEMA		REMA
	Textual	Tópico		Textual	Tópico	
1		A rodovia 66	é a principal estrada migratória.		A Highway 66	é uma das principais estradas migratórias do país.
2		66	[é] – um longo caminho de concreto atravessando o país, ondulando gentilmente pra cima e pra baixo no mapa, do Mississippi a Bakersfield [...], contorcendo-se entre as montanhas, atravessando o Divide e o brilhante e terrível deserto, [...] e os ricos vales da Califórnia.		66	[é] – um longo caminho de concreto do país, ondulando gentilmente para cima e para baixo no mapa, do Mississippi a Bakersfield [...], contorcendo-se entre as montanhas atravessando o Divide e o brilhante e terrível deserto. [...], e entre os ricos vales da Califórnia.
3			atravessando o país,			
4			ondulando gentilmente pra cima e pra baixo no mapa, do Mississippi a Bakersfield [...],			ondulando gentilmente para cima e para baixo no mapa, do Mississippi a Bakersfield [...],
5			contorcendo-se entre as montanhas,			contorcendo-se entre as montanhas
6			atravessando o Divide e o brilhante e terrível deserto, [...] e os ricos vales da Califórnia.			atravessando o Divide e o brilhante e terrível deserto. [...], e entre os ricos vales da Califórnia.
7		A 66	é o caminho de um povo em fuga, refugiados de uma terra empoeirada e diminuta, de uma barulheira de tratores e de propriedades reduzidas, [...] de enchentes que não trazem riqueza à terra e rouba a riqueza que ali há.		A 66	é o caminho de um povo em fuga, refugiados de uma terra empoeirada e diminuta, de uma barulheira de tratores e propriedades reduzidas, [...] de enchentes que não trazem riqueza à terra e rouba a riqueza que ali há.

8	[que]	[que] (um povo em fuga)	[são] refugiados de uma terra empoeirada e diminuta, de uma barulheira de tratores e de propriedades reduzidas, [...] de enchentes que não trazem riqueza à terra e rouba a riqueza que ali há.	[que]	[que] (um povo em fuga)	[são] refugiados de uma terra empoeirada e diminuta, de uma barulheira de tratores e propriedades reduzidas, [...] de enchentes que não trazem riqueza à terra e rouba a riqueza que ali há.
9	que	que (enchentes)	não trazem riqueza à terra e rouba a riqueza que ali há.	que	que (enchentes)	não trazem riqueza à terra e rouba a riqueza que ali há.
10	e	[que] (enchentes)	rouba a riqueza que ali há.	e	[que] (enchentes)	rouba a riqueza que ali há.
11	que	que (riquezas)	ali há	que	que (riqueza)	ali há
12		De tudo isso	este povo está fugindo,		De todas estas coisas,	este povo esta fugindo,
13	e	eles	vêm das estradas secundárias para a grande 66 [...].	e	eles	vêm das estradas secundárias para a grande 66 [...].
14		A 66	é a estrada-mãe,		A 66	é a estrada-mãe,
15	[e]	[ela]	[é] a estrada da fuga.	[e]	[ela]	[é] a estrada da fuga.
COMENTÁRIOS DO TRADUTOR			COMENTÁRIOS DO TRADUTOR			
<p><i>Na linha 1, fiquei em dúvida se o melhor seria traduzir ou não o termo “highway” ou deixar no original em inglês. Decidi por traduzir. Na linha 2, me soou melhor não usar a tradução literal do artigo definido “the” que, no caso, ficaria “o”, e sim optar pelo indefinido “um”.</i></p>			<p><i>Sobre a minha retextualização, gostaria de comentar algumas escolhas. Na primeira linha do excerto analisado, eu escolhi, por achar a sentença um pouco vaga em sua espécie de comparação (principal estrada de onde? de um país, uma região?), “interferi” para que a sentença não ficasse com essa lacuna. Isso também ocorreu na sentença que segue essa. Outro comentário é a respeito da referência no texto do autor analisado. Como ele faz normalmente um uso de temas marcados, o que o tradutor tem que estar atento. Como o Tema marcado “from all of these” da linha 7.</i></p>			

Quadro 40: Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P2 no Pré-teste e Pós-teste

P3	
PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
<p><i>A inter-estadual 66 é a principal via migratória. 66 – o longo caminho de concreto que atravessa o país, um sobe e desce gentil no mapa, do Mississippi a Bakersfield [...], atravessando montanhas, cruzando terrenos rochosos rumo ao ofuscante e terrível deserto, [...] entrando nos ricos vales da Califórnia.</i></p> <p><i>66 é a rota daqueles em fuga, refugiados das terras empoeiradas e escassas, do som atordoante dos tratores e propriedades inacessíveis, [...] das enchentes que não trazem riqueza à terra e roubam o que de valioso há nelas. De todos as pessoas que fogem, inclusive dos impostos das estradas secundárias [...]. 66 é a estrada mãe, a estrada da fuga.</i></p>	<p><i>A inter-estadual 66 é a principal via migratória. 66 – o longo caminho de concreto que atravessa o país, um sobe e desce gentil no mapa, do Mississippi a Bakersfield [...], atravessando montanhas, cruzando terrenos rochosos rumo ao ofuscante e terrível deserto, [...] entrando nos ricos vales da Califórnia.</i></p> <p><i>A rota 66 é a rota daqueles que fogem, refugiados das terras empoeiradas, do som atordoante dos tratores e propriedades inacessíveis, [...] das enchentes que não trazem riqueza à terra e roubam o que de valioso há nelas. Em resumo, todos fogem, inclusive das tarifas pagas nas estradas</i></p>

Linha/ Ordem	TEMA		REMA	TEMA		REMA
	Textual	Tópico		Textual	Tópico	
1		A inter-estadual 66	é a principal via migratória.		A inter-estadual 66	é a principal via migratória.
2		66	[é] - o longo caminho de concreto que atravessa o país, um sobe e desce gentil no mapa, do Mississippi a Bakersfield [...], atravessando montanhas, cruzando terrenos rochosos rumo ao ofuscante e terrível deserto, [...] entrando nos ricos vales da Califórnia.		66	[é] – o longo caminho de concreto que atravessa o país, um sobe e desce gentil no mapa, do Mississippi a Bakersfield [...], atravessando montanhas, cruzando terrenos rochosos rumo ao ofuscante e terrível deserto, [...] entrando nos ricos vales da Califórnia.
3	que	que	atravessa o país, um sobe e desce gentil no mapa, do Mississippi a Bakersfield [...],	que	que	atravessa o país, um sobe e desce gentil no mapa, do Mississippi a Bakersfield [...],
4			atravessando montanhas,			atravessando montanhas,
5			cruzando terrenos rochosos rumo ao ofuscante e terrível deserto,			cruzando terrenos rochosos rumo ao ofuscante e terrível deserto,
6			[...] entrando nos ricos vales da Califórnia.			[...] entrando nos ricos vales da Califórnia.
7		66	é a rota daqueles em fuga, refugiados das terras empoeiradas e escassas, do som atordoante dos tratores e propriedades inacessíveis, [...] das enchentes que não trazem riqueza à terra e roubam o que de valioso há nelas.		A rota 66	é a rota daqueles que fogem, refugiados das terras empoeiradas, do som atordoante dos tratores e propriedades inacessíveis, [...] das enchentes que não trazem riqueza à terra e roubam o que de valioso há nelas.
8	[que]	[que]	[são] refugiados das terras empoeiradas, do som atordoante dos tratores e propriedades inacessíveis, [...] das enchentes que não trazem riqueza à terra e roubam o que de valioso há nelas.	[que]	[que]	[são] refugiados das terras empoeiradas, do som atordoante dos tratores e propriedades inacessíveis, [...] das enchentes que não trazem riqueza à terra e roubam o que de valioso há nelas.
9	que	que (enchentes)	não trazem riqueza à terra e roubam o que de valioso há nelas.	que	que (enchentes)	não trazem riqueza à terra e roubam o que de valioso há nelas.
10	e	[que]	roubam o que de valioso há nelas.	e	[que]	roubam o que de valioso há nelas.
11	que	que [o]	de valioso há nelas.	que	que [o]	de valioso há nelas.

12		De todos as pessoas que fogem, [que fogem] inclusive dos impostos das estradas secundárias [...].	∅	Em resumo,	todos	fogem, inclusive das tarifas pagas nas estradas secundárias [...].
13	que	que	fogem			
14	que	que	[fogem] inclusive dos impostos das estradas secundárias [...].		[todos]	[fogem] inclusive das tarifas pagas nas estradas secundárias [...].
15		66	é a estrada mãe,		A rota 66	é a estrada mãe,
16	[e]	[ela]	[é] a estrada da fuga.	[e]	[ela]	[é] a estrada da fuga.
COMENTÁRIOS DO TRADUTOR				COMENTÁRIOS DO TRADUTOR		
1 -Como não achei termo equivalente me utilizei desse.[terrenos rochosos]				O tradutor não fez comentário.		

Quadro 41: Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P3 no Pré-teste e Pós-teste

P4						
PRÉ-TESTE				PÓS-TESTE		
<p><i>A rodovia 66 é a principal via dos migrantes. 66 – um longo caminho de concreto ao redor do país, oscilando gentilmente acima e abaixo no mapa, do Mississippi a Bakersfield, chacoalhando pelas montanhas, cruzando a Divisa e descendo o brilhante e terrível deserto e pelos ricos vales da Califórnia.</i></p> <p><i>66 é o caminho de pessoas em fuga, refúgio da poeira e terras estreitas, dos trovoes de tratores e pequenos proprietários, das enchentes que não trazem riqueza para a terra e rouba a que há nela. De todas as pessoas que estão em fuga, elas vem pela afluyente estrada 66... 66 é a estrada mãe, a rota de fuga.</i></p>				<p><i>A highway 66 é a estrada principal dos migrantes – um longo caminho de concreto que cruza o país, ondulando suavemente para cima e para baixo no mapa, do Mississippi a Bakersfield, cruzando as montanhas, a Divisa e descendo o iluminado e terrível deserto, indo até os férteis vales da Califórnia.</i></p> <p><i>A 66 é o caminho das pessoas em fuga, que vem da terra empoeirada e do pavor do trovejar dos tratores e de seus proprietários, das enchentes que não trazem riqueza para a terra e leva o que tem de melhor. Apesar de tudo essas pessoas estão em fuga, elas vem pela afluyente estrada 66. Ela é a estrada matriz, uma rota de fuga.</i></p>		
Linha/ Ordem	TEMA		REMA	TEMA		REMA
	Textual	Tópico		Textual	Tópico	
1		A rodovia 66	é a principal via dos migrantes.		A highway 66	é a estrada principal dos migrantes
2		66	[é] – um longo caminho de concreto ao redor do país, oscilando gentilmente acima e abaixo no mapa, do Mississippi a Bakersfield, chacoalhando pelas montanhas, cruzando a Divisa e descendo o brilhante e terrível deserto e pelos ricos vales da Califórnia.		[ela]	[é] – um longo caminho de concreto que cruza o país ondulando suavemente para cima e para baixo no mapa, do Mississippi a Bakersfield, cruzando as montanhas, a Divisa e descendo o iluminado e terrível deserto, indo até os férteis vales da Califórnia.

3				que	que	cruxa o país,	
4			oscilando gentilmente acima e abaixo no mapa, do Mississippi a Bakersfield,			ondulando suavemente para cima e para baixo no mapa, do Mississippi a Bakersfield,	
5			chacolhando pelas montanhas,			cruzando as montanhas,	
6			cruzando a Divisa			[cruzando] a Divisa	
7	e		descendo o brilhante e terrível deserto e pelos ricos vales da Califórnia.	e		descendo o iluminado e terrível deserto,	
8						indo até os férteis vales da Califórnia.	
9		66	é o caminho de pessoas em fuga,		A 66	é o caminho das pessoas em fuga,	
10	[que]	[que] (a 66)	[é] refúgio da poeira e terras estreitas, dos trovões de tratores e pequenos proprietários, das enchentes que não trazem riqueza para a terra e rouba a que há nela.	que	que (pessoas)	vêm da terra empoeirada e do pavor do trovejar dos tratores e de seus proprietários, das enchentes que não trazem riqueza para a terra e leva o que tem de melhor.	
11	que	que (enchentes)	não trazem riqueza para a terra e rouba a que há nela.	que	que (enchentes)	não trazem riqueza para a terra e leva o que tem de melhor.	
12	e	[que] (enchentes)	rouba a que há nela.	e	[que] (enchentes)	leva o que tem de melhor.	
13	que	que (a)	há nela.	que	que (o)	tem de melhor.	
14		De todas as pessoas que estão em fuga,	elas vêm pela afluyente estrada 66.	Apesar de tudo	essas pessoas	estão em fuga,	
15	que	que	estão em fuga				
16		elas	vêm pela afluyente estrada 66	[e]	elas	vêm pela afluyente estrada 66.	
17		66	é a estrada mãe,		Ela (66)	é a estrada matriz,	
18	[e]	[ela]	[é] a rota de fuga.	[e]	[ela] (66)	[é] uma rota de fuga.	
COMENTÁRIOS DO TRADUTOR				COMENTÁRIOS DO TRADUTOR			
O tradutor não fez comentários.				O tradutor não fez comentários.			

Quadro 42: Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P4 no Pré-teste e Pós-teste

P6						
PRÉ-TESTE				PÓS-TESTE		
<p><i>A rodovia 66 é a principal rodovia dos imigrantes. 66 - um longo caminho atravessando o país, desvendando o mapa de cima a baixo, do Mississippi a Bakersfield [...], subindo montanhas, atravessando o Divide e descendo a clareira e o terrível deserto, [...] e adentro dos ricos vales da Califórnia.</i></p> <p><i>66 é o caminho em que as pessoas voam, refugiados da poeira e terra esmagada pelos furacões , dos tratores e seus donos [...] das inundações que trazem pobreza para a terra e rouba a riqueza que nela existe. De onde todas essas pessoas são e vindo para 66 do lado tributário da rodovia [...] 66 é a rodovia mãe, a rodovia do voo.</i></p>				<p><i>A rodovia 66 é a principal rodovia dos imigrantes. Ela percorre um longo caminho atravessando o país, desvendando o mapa de cima a baixo, do Mississippi a Bakersfield [...], subindo montanhas, atravessando o Divide (montanhas rochosas) e descendo a clareira do terrível deserto, [...] e adentro dos ricos vales da Califórnia.</i></p> <p><i>A rodovia 66 é o caminho em que as pessoas migram, refugiados da poeira e terra esmagada pelos furacões, dos tratores e seus donos, [...] das inundações que trazem pobreza para a terra e rouba a riqueza que nela existe. De onde todas as pessoas estão em fuga e vindo para a rodovia 66 do lado tributário da mesma [...] A rodovia 66 é a principal rodovia dos imigrantes.</i></p>		
Linha/ Ordem	TEMA		REMA	TEMA		REMA
	Textual	Tópico		Textual	Tópico	
1		A rodovia 66	é a principal rodovia dos imigrantes.		A rodovia 66	é a principal rodovia dos imigrantes.
2		66	[é] - um longo caminho atravessando o país, desvendando o mapa de cima a baixo, do Mississippi a Bakersfield [...], subindo montanhas, atravessando o Divide e descendo a clareira e o terrível deserto, [...] e adentro dos ricos vales da Califórnia.		Ela	percorre um longo caminho atravessando o país, desvendando o mapa de cima a baixo, do Mississippi a Bakersfield [...], subindo montanhas, atravessando o Divide (montanhas rochosas) e descendo a clareira do terrível deserto, [...] e adentro dos ricos vales da Califórnia.
3			atravessando o país,			atravessando o país,
4			desvendando o mapa de cima a baixo, do Mississippi a Bakersfield [...],			desvendando o mapa de cima a baixo do Mississippi a Bakersfield [...],
5			subindo montanhas,			subindo montanhas,
6			atravessando o Divide			atravessando o Divide (montanhas rochosas)
7	e		descendo a clareira e o terrível deserto, [...] e adentro dos ricos vales da Califórnia.	e		descendo a clareira do terrível deserto, [...] e adentro dos ricos vales da \Califórnia.
8		66	é o caminho em que as pessoas voam, refugiados da poeira e terra esmagada pelos furacões , dos tratores e seus donos [...] das inundações que trazem pobreza para a terra e rouba a riqueza que nela existe.		A rodovia 66	é o caminho em que as pessoas migram, refugiados da poeira e terra esmagada pelos furacões, dos tratores e seus donos, [...] das inundações que trazem pobreza para a terra e rouba a riqueza que nela existe.
9	em que	as pessoas	voam, refugiados da poeira e terra esmagada pelos furacões, dos tratores e seus donos [...]	em que	as pessoas	migram, refugiados da poeira e terra esmagada pelos furacões, dos tratores e seus donos. [...]

			das inundações que trazem pobreza para a terra e rouba a riqueza que nela existe.			das inundações que trazem pobreza para a terra e rouba a riqueza que nela existe.	
10	[que]	[que] (pessoas)	[são] refugiados da poeira e terra esmagada pelos furacões, dos tratores e seus donos [...] das inundações que trazem pobreza para a terra e rouba a riqueza que nela existe.	[que]	[que] (pessoas)	[são] refugiados da poeira e terra esmagada pelos furacões, dos tratores e seus donos [...] das inundações que trazem pobreza para a terra e rouba a riqueza que nela existe.	
11	que	que (inundações)	trazem pobreza para a terra e rouba a riqueza que nela existe.		que (inundações)	trazem pobreza para a terra e rouba a riqueza que nela existe.	
12	e	[que] (enchentes)	rouba a riqueza que nela existe.	e	[que] (enchentes)	rouba a riqueza que nela existe.	
13	que	que (riqueza)	nela existe.	que	que (riqueza)	nela existe.	
14		De onde	todas essas pessoas são e vindo para 66 do lado tributário da rodovia [...] Ø		De onde	todas as pessoas estão em fuga e vindo para a rodovia 66 do lado tributário da mesma [...] Ø	
15	e		vindo para 66 do lado tributário da rodovia [...] Ø	e		vindo para a rodovia 66 do lado tributário da mesma [...] Ø	
16		66	é a rodovia mãe,		A rodovia 66	é a principal rodovia dos imigrantes.	
17	[e]	[ela]	[é] a rodovia do voo.				
COMENTÁRIOS DO TRADUTOR				COMENTÁRIOS DO TRADUTOR			
Tive dificuldade em algumas palavras quanto ao vocabulário e recorri ao dicionário.				Refiz a tradução, pois achei necessário modificar alguns termos, como exemplo: "voam" por "migram", assim como 66 no início da frase, que no português não temos o costume de usar os números assim, achei melhor especificar o que era o número 66.			

Quadro 43: Comparativo entre os textos-alvo produzidos pelo P6 no Pré-teste e Pós-teste

A seguir, apresento as Questões 3, 4 e 5, nas quais os participantes realizaram atividades de análise e comparação entre textos fonte e alvo. Como dito anteriormente, apesar dessas questões versarem sobre o mesmo assunto (analisar e comparar textos fonte e alvo), em cada uma delas há diferentes problemas tradutórios; portanto, em cada questão há objetivos distintos.

Questão 3: Apresenta outro excerto de *The grapes of wrath* e sua retextualização em *As vinhas da ira*, para serem comparados e analisados.

Na Questão 3, o participante se depara com a necessidade de fazer uso de sua capacidade metarreflexiva em relação a situações de variações dialetais nas vozes dos personagens e do narrador e também a aspectos do contexto de situação relacionado ao gênero/registro (uma conversação informal à beira de uma estrada), com tanto as variações dialetais quanto os aspectos do contexto tendo repercutido nas escolhas de Tema e progressão temática pelo autor do texto-fonte. O Quadro 44 apresenta a Questão e o Quadro 45, os comentários dos participantes.

QUESTÃO 3	
3 - Compare os textos fonte e alvo e teça comentários a respeito da retextualização (críticas ou elogios). Fundamente suas asserções.	
Linha	Trecho extraído da obra <i>The grapes of wrath</i> , Cap. 13, p. 182-183.
1	[...] Tom leaned out of the window. “Any law ’gainst folks stopping here for the night?”
2	The man had seen only the truck. His eyes focused down on Tom. “I dunno,” he said.
3	“We on’y stopped here ’cause we couldn’t git no further.” [...]
4	Tom hesitated. “Well, ya ’spose we could camp down alongside?”
5	The lean man looked puzzled. “We don’t own it,” he said. We on’y stopped here ’cause
6	this goddamn ol’ trap wouldn’t go no further.”
7	Tom insisted. “Anyways you’re here an’ we ain’t. You got a right to say if you wan
8	neighbors or not.”
9	The appeal to hospitability had an instant effect. The man face broke into a smile
Retextualização do trecho anterior, extraído da obra <i>As vinhas da ira</i>, Cap. 13, p. 167.	
1	[...] Tom debruçou-se pela janela do caminhão.
2	- Escute, amigo, é permitido a gente pernoitar neste lugar? – perguntou.
3	O homem, até então, só tinha reparado no veículo. Seus olhos focalizaram Tom agora.
4	- Não sei – disse. – Parei aqui porque não pude continuar a viagem. [...]
5	Tom hesitou.
6	- Então o senhor acha que não tem nada demais a gente pernoitar aqui, né?
7	O homem magro teve uma expressão de embaraço:
8	- Eu não sou o dono daqui – falou. – Nós só paramos aqui porque esta lata velha resolveu
9	não ir mais adiante.
10	- De qualquer maneira – insistiu Tom -, quem chegou primeiro aqui foi o senhor. Tem
11	o direito de dizer se nos aceita como vizinhos ou não.
12	Esse apelo à hospitalidade surtiu efeito imediato. Um sorriso perpassou pelo rosto magro.

Contexto: A família Joad e outras milhares de famílias foram expulsas de suas terras e viajavam rumo à Califórnia em busca de sobrevivência. Tom, o filho mais velho da família Joad, era o líder da família, mas ele estava em liberdade condicional após ter cumprido parte de sua pena por assassinato.

Quadro 44: Questão 3 – Análise e comparação entre textos fonte e alvo

	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
P1	<i>Acho que o autor-tradutor fez uma reestruturação muito boa do texto e editou de acordo com o estilo dos livros brasileiros. Acredito que ele fez uma boa adaptação, mudando ou acrescentando algumas palavras sem mudar o sentido.</i>	<i>Acho que o tradutor deveria ter mantido de alguma forma os “erros” de pronúncia culta e as abreviações ditas pelos personagens. Pois durante a fala se percebe muitas características dos mesmos que o autor não precisa descrever. Também acho que ele deveria ter cuidado em não trocar os sujeitos das orações como acontece no trecho da linha 5 do texto-fonte para a linha 8 do texto-alvo.</i>
P2	<i>A principal observação acerca da retextualização do trecho em questão é a inabilidade do tradutor em replicar a fala cheia de gírias presente no diálogo são por demais formal, como o uso da palavra “pernoitar” (linha 2), uma palavra com uma cara bem erudita.</i>	<i>A característica que mais salta aos olhos ao observar a retextualização do trecho em questão, é a total falta por parte do tradutor de adequação em relação ao grau de relação entre os personagens estabelecido no excerto. Enquanto que o texto-fonte é marcado por expressões e palavras populares (gírias), o que demarca a posição social dos falantes, assim como o grau de impessoalidade entre eles, o texto-alvo não passa essa ideia e usa palavras pouco usadas e que podem ser consideradas “elitistas” como “pernoitar” (linha 2).</i>
P3	<i>Linha 8 (tradução) – Achei conveniente a substituição do “nós” pelo “eu”.</i>	<i>Não realizou a tarefa.</i>
P4	<i>Ok. Muito bem a colocação na frase “Any law’ gainst...” como sentido de permissão. O restante da retextualização está muito coerente, aproveitando o contexto do texto origem como adjetivos.</i>	<i>Ocorreu uma incoerência na retextualização devido às mudanças no tema e na forma como o texto-alvo foi direcionado, perdeu-se muito na essência do texto-fonte.</i>
P6	<i>O texto está bem retextualizado, mas ele poderia ter colocado uma linguagem mais coloquial como o texto-fonte. Assim representaria melhor o possível personagem.</i>	<i>Relendo a tradução observei que o primeiro texto é mais informal e ocorre a fala do narrador. Ele possui coerência em sua fala. Na tradução ficou mais formal, porém não foi coerente. Ora ele usa o pronome “Eu” e logo em seguida usa o pronome “nós”.</i>

Quadro 45: Comentários dos participantes a respeito da Questão 3

Nesta questão, podemos observar diferenças entre os textos fonte e alvo relativas às variações dialetais nas vozes dos personagens e do narrador e também quanto aos aspectos do contexto de situação (uma conversa informal durante um encontro entre os personagens à beira de uma estrada). Como podemos observar, no Pré-teste, apenas dois dos participantes, P2 e P6, observaram as questões relativas ao gênero/registo que é instanciado por um texto produzido em um dado contexto de situação ‘*conversa informal*’; os demais acharam a retextualização muito boa. Já no Pós-teste, todos os participantes (com exceção do P3, que não respondeu a questão) apontaram as questões da linguagem formal na retextualização, não sendo possível fazer a distinção entre o dialeto do narrador e dos personagens, cuja diferença é bem marcada no texto-fonte, especialmente nas duas perguntas, pois, na primeira (“*Any law ‘gainst folks stopping for the night ?*”) a marca lexicogramatical do dialeto do personagem combinado com

o gênero/registo ‘*conversa informal*’ é a elisão do Tema interpessoal (*is*) e do Tema tópico (*there*) e, na segunda (“*well, ya, ‘spose we could camp down alongside?’*”), a elisão do Tema interpessoal (*do*). Para os participantes, a não observação desses aspectos pelo tradutor gera perda de informações que são evocadas no texto sem que o escritor tenha precisado explicitá-las, como determinadas características e a posição social dos personagens (P1 e P2) ou “*a essência do texto-fonte*” (P4).

Os participantes P1, P4 e P6 perceberam também problemas na progressão temática, embora somente o P4 tenha usado a metalinguagem correspondente, afirmando que “*ocorreu uma incoerência na retextualização devido às mudanças no tema e na forma como o texto-alvo foi direcionado, perdeu-se muito na essência do texto-fonte*”. No entanto, os outros também estão falando do mesmo problema quando apontam a variação entre os Sujeitos ou entre os pronomes na retextualização (afirmações de P1 e P6, respectivamente). Podemos observar que, no texto-fonte, há uma ênfase na coletividade (que é um dos temas da obra: a força da união dos trabalhadores), com o homem falando pelo seu grupo, “*We only stopped here*”, “*We don’t own it*”, enquanto que, no texto-alvo, não há uma progressão temática consistente nesse sentido como podemos ver nas construções “*eu não sou o dono daqui [...] Nós só paramos aqui porque esta lata velha resolveu não ir mais adiante*”.

Questão 4: Apresenta outro excerto de *The grapes of wrath* e sua retextualização em *As vinha da ira*, para serem comparados e analisados.

A seguir, apresento a Questão 4, na qual o problema tradutório tem a ver com as características da linguagem relacionadas ao modo do discurso. Enquanto o texto-fonte é um texto interativo/persuasivo, a retextualização é um texto informativo. Nesta questão, busco saber se os participantes utilizaram sua capacidade metarreflexiva para identificar as diferenças na construção da relação escritor/leitor e suas repercussões na estrutura temática. O Quadro 46 traz a questão e o Quadro 47 traz os comentários dos participantes.

QUESTÃO 4	
4 - Compare os textos fonte e alvo e faça comentários a respeito da retextualização (críticas ou elogios). Fundamente suas asserções.	
Trecho extraído da obra <i>The grapes of wrath</i>, Cap. 14, p. 205	
1 2 3	[...] This you may say and know it and know it. This you may know when the bombs plummet out of black planes on the market place, when prisoners are stuck like pigs, when the crushed bodies drain filthily in the dust.
Trecho extraído da obra <i>As vinhas da ira</i>, Cap. 14, p. 188	
1 2 3	[...] Isto se pode dizer do homem, dizer-se e saber-se. Isto se constata quando as bombas caem dos aviões negros sobre a praça do mercado, quando prisioneiros são tratados como porcos imundos e os corpos esmagados se consomem imundos na poeira.

Quadro 46: Questão 4 – Análise e comparação entre textos fonte e alvo

	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
P1	<i>O tradutor fez algumas modificações que não posso dizer se foram boas ou não por não saber o contexto. Na segunda frase, depois da vírgula, eu faria duas modificações: tiraria “porcos imundos” e deixaria só “porcos” por estar implícito; manteria as duas orações subordinadas começando com “quando”, pois acho que mantém a intensidade.</i>	<i>Acredito que o tradutor na hora de transcrever o texto tornou-o impessoal. O autor do texto-fonte procura chamar a atenção do leitor falando diretamente com ele em alguns momentos e isso no texto-alvo foi perdido.</i>
P2	<i>Na retextualização, o tradutor optou por não recriar os paralelismos do texto original presentes na linha 1 (this you may/say/know/know), (Know it and know it), o que acredito ter empobrecido, mesmo que pouco, o texto retextualizado.</i>	<i>Na retextualização presente acima, há a perda da relação interacional pretendida no texto-fonte entre o narrador e o interlocutor/leitor. Ao suprimir os “You(s)” da retextualização, o texto perde um pouco da organização temática pretendida.</i>
P3	<i>Linha 1 (Tradução) – Achei interessante a construção da frase. Provavelmente teria dificuldades na tradução.</i>	<i>Não realizou a tarefa.</i>
P4	<i>Considero a expressão “know it and know it”, como um conhecimento absoluto, poderia ser retextualizada como: “Você pode dizer que sabe tudo”.</i>	<i>Devido à retextualização ter tornado o texto muito mais informativo divergiu do texto-fonte que possui caráter mais interacional.</i>
P6	<i>A retextualização foi bem próxima do texto-fonte. Gostei da maneira que o texto-alvo enfatizou expressões que deixam o texto mais pesado no que diz respeito à realidade do texto</i>	<i>No primeiro texto ele menciona “you” – você diretamente ao leitor, já na tradução ele generaliza ao dizer “homem”, assim como no restante do texto.</i>

Quadro 47: Comentários dos participantes a respeito da Questão 4

O texto-alvo apresenta diferenças significativas em relação ao texto-fonte, pois enquanto este é um texto interativo/persuasivo em que o autor tenta interagir com o leitor como podemos observar nas construções “*this you may say and know it*”, “*this you may know*”, o tradutor optou por um texto informacional, apresentando um traço de impessoalidade nas construções “*Isto se pode dizer do homem, dizer-se e saber-se. Isto se constata [...]*”. Como

pode ser visto, a retextualização apresenta uma linguagem formal, diferente da linguagem persuasiva do texto-fonte, pois, apesar de o tradutor manter a marcação do Tema tópico da construção “*this you may know*”, em que “*this*” é um Tema muito marcado (Complemento), ele subtraiu a interação escritor/leitor por não ter mantido o Sujeito da oração, “*you*”, um constituinte da oração que é visto por Berry (1995) e outros pesquisadores como uma extensão do Tema e que influencia na forma como a mensagem é ‘percebida’. Essa subtração da interação escritor/leitor foi conseguida através da implicitação do participante Dizente e do participante Experienciador por meio do ‘*se*’ de indeterminação do Sujeito; o qual embutiu esses participantes no processo verbal ‘*dizer*’ e nos processos mentais ‘*saber*’ e ‘*constatar*’ em um processo de metaforização gramatical (PAGANO, 2012).

Como visto no Quadro 47, os comentários dos participantes no Pré-teste mostram que eles perceberam as diferenças na construção dos significados, mas não souberam explicitar claramente o que aconteceu. Já no Pós-teste, todos eles (com exceção do P3, que não respondeu esta questão) identificaram as mudanças que fizeram com que a mensagem fosse ‘recebida’ de forma diferente. Eles apontaram questões relativas à construção do texto mais informativo na retextualização, diferentemente do texto-fonte, que é mais interacional. Como argumenta o P2, na retextualização, “*há a perda da relação interacional pretendida no texto-fonte entre o narrador e o interlocutor/leitor, [a]o suprimir os “You(s)” da retextualização, o texto perde um pouco da organização temática pretendida*”. Como podemos ver, o texto-fonte apresenta mais Temas interacionais, caracterizando um gênero/registo interativo (BERRY, 1995), que, neste caso, foi realizado pelo pronome “*you*”, por meio do qual o autor tenta chamar a atenção do leitor, falando diretamente com ele e, assim, buscando persuadi-lo. Portanto, os participantes identificaram, no texto-alvo, mudanças significativas relacionadas à construção temática, especialmente na construção da relação escritor/leitor (BERRY, 1995).

Questão 5: Apresenta outro excerto de *The grapes of wrath* e sua retextualização em *As vinhas da ira*, para serem comparados e analisados.

A seguir, apresento a Questão 5, cujo objetivo foi verificar o uso da capacidade metarreflexiva dos participantes para perceber as relações entre o gênero/registo e o contexto de situação no qual é instanciado. Utilizei parte de um texto que chamei de “*acordo informal de trabalho*”, por ser um contrato de trabalho firmado oralmente entre trabalhadores rurais e o ‘capataz’ de uma fazenda. Na questão, tem-se a relação de poder bem marcada no texto-fonte através de processos que realizam, de maneira não marcada, o Tema tópico de três orações no

modo imperativo, enquanto que, no texto-alvo, essa relação de poder foi parcialmente ‘apagada’. O Quadro 48 apresenta a Questão 5 e o Quadro 49, os comentários dos participantes.

QUESTÃO 5	
5 - Compare os textos fonte e alvo e teça comentários a respeito da retextualização (críticas ou elogios). Fundamente suas asserções.	
Trecho extraído da obra <i>The grapes of wrath</i>, Cap. 21, p. 205	
1	[...] “Can all of you work?”
2	“why – I guess so.”
3	“OK. Find house sixty-three. Wages five cents a box. No bruised fruit. All right, move along now.
4	Go to work right away. “ (p.503)
Trecho extraído da obra <i>As vinhas da ira</i> Cap. 21, p. 463	
1	[...] - E todos podem trabalhar?
2	- acho que sim.
3	- Muito bem. Vocês vão ficar na casa 63. O salário é cinco cents a caixa. E nada de frutas pisadas.
4	Muito bem, vão indo. Podem começar a trabalhar logo. (p.463)
Contexto: A família busca emprego em uma fazenda na Califórnia no período da colheita de frutas.	

Quadro 48: Questão 5 – Análise e comparação entre textos fonte e alvo

	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
P1	<i>Acredito que é uma boa tradução. O tradutor só perdeu um pouco o sentido na última frase, pois “right away” ficaria melhor traduzido como “corretamente” ou similares.</i>	<i>Aqui vejo que o tradutor não passou para o texto-alvo o modo brusco e autoritário com que o patrão fala com seus empregados. Perdendo assim até mesmo o sentido, a mensagem que o autor do texto-fonte procurou passar para o leitor.</i>
P2	<i>A retextualização perdeu um pouco da carga meio telegráfica do texto-alvo [fonte], como na frase “Wages five cents a box”, transformada em oração pelo tradutor. Contudo, acredito que o tradutor fez um bom trabalho, considerando que as suas escolhas também soam coerentes dentro do contexto.</i>	<i>Nessa retextualização, pode-se notar a supressão do discurso quase telegráfico e um pouco duro e seco do personagem que dá as ordens à família que busca emprego. Ao invés do uso dos verbos na forma imperativa “find”, “move”, etc. , o tradutor optou por modalizar os verbos e torná-los menos “duros”</i>
P3	<i>Achei toda a tradução bastante interessante.</i>	<i>Não realizou a tarefa.</i>
P4	<i>Na frase “Wages five cents a box”, poderia melhor ser traduzida como: O salário é cinco cents por caixa”, por que o salário é dado pela quantidade de caixas de frutas colhidas.</i>	<i>A retextualização no texto-alvo tornou-se progressivamente mais ameno em relação a forma de tratamento do texto-fonte, pois ele se torna mais imperativo do que no segundo texto.</i>
P6	<i>Não realizou a tarefa.</i>	<i>Tive a impressão de que o texto-fonte é um diálogo de uma pessoa arrogante que fala com os empregados e já o texto-alvo deixou o diálogo mais leve. Sem arrogância entre patrão e funcionário.</i>

Quadro 49: Comentários dos participantes a respeito da Questão 5

Nestes excertos, que são partes do gênero/registo que chamei de ‘*acordo informal de trabalho*’, podemos observar as relações entre o gênero/registo instanciado e o contexto de situação, pois se trata de um acordo de trabalho realizado no campo, onde há uma relação de extrema desigualdade social (trabalhadores famintos e proprietários de terra). A relação de poder, na conversa entre os trabalhadores e o ‘capataz’ da fazenda, é bem marcada no texto-fonte pela tematização construída com formas verbais no modo imperativo como “*find*”, “*move*” e “*go to work*”; no entanto, o texto-alvo não reconstrói plenamente essa situação de desigualdade social.

No Pré-teste, apenas um dos participantes atentou para as diferenças entre o texto-fonte e o texto-alvo na construção dessa relação. Já no Pós-teste, todos (com exceção do P3, que não resolveu esta questão) perceberam as diferentes construções e, ainda, três deles (P1, P2 e P4) apontaram quais as mudanças realizadas na mensagem reconstruída no texto-alvo, embora não tenham utilizado a metalinguagem relativa ao sistema de tema em suas argumentações. Os participantes observaram que o tradutor ameniza a relação de poder ao modalizar a expressão “*go to work right away*”, introduzindo o modal “*poder*” em “*Podem começar a trabalhar logo*” e fazendo uso do pronome de tratamento “*Vocês*” em “*Vocês vão ficar na casa 63*”, ao retextualizar a construção “*Find house sixty-three*”. Assim, houve uma mudança na construção temática, uma vez que os Temas tópicos, no texto-fonte, foram construídos com formas verbais no modo imperativo. Analisando os comentários dos participantes, pode-se perceber que, no Pós-teste, eles demonstraram uma visão mais abrangente dos textos ou uma leitura mais crítica, o que indica um aprofundamento de sua capacidade metarreflexiva.

4.1.1.2 Resultados do Pré-teste e Pós-teste - Parte B

Como dito na Seção 3.6, a Parte B do Pré-teste e Pós-teste aborda o conteúdo do minicurso (o sistema de tema), sendo constituída pelas Questões 6, 7, 8 e 9. Nelas, utilizei, praticamente, os mesmos textos da Parte A, buscando facilitar o trabalho dos participantes devido ao pouco tempo que dispunham para interpretar os textos e responder as questões.

No Pré-teste, nenhum dos participantes realizou tais atividades. Quatro deles alegaram que não tinham conhecimento a respeito do assunto e um informou que tinha apenas noções básicas sobre a LSF, pois havia assistido a um seminário, mas ainda não havia aplicado o conhecimento do sistema de tema em uma atividade prática. Portanto, todos partiram de um escore zero no Pré-teste, sendo esta informação válida para as Questões 6, 7, 8 e 9. O Quadro 50 apresenta a Questão 6, o Quadro 51 apresenta a Questão 7 e a Tabela 1

apresenta os resultados relativos a essas questões, que são do tipo objetiva, ou seja, nas quais os participantes deviam identificar os Temas tópicos não marcados e os marcados, os interpessoais e os textuais em alguns excertos.

QUESTÃO 6		
6 – Nos excertos abaixo, sublinhe os Temas tópicos e circule os Temas interpessoais.		
[...] 66 is the path of a people in flight, refugees from the dust and shrinking land, from the thunder of tractors and shrinking ownership, [...] from the floods that bring no richness to the land and steal what richness is there. From all of these the people are in flight [...].		
The car of the migrant people crawled out of the side roads onto the great cross-country highway, and they took the migrant way to the West. In the day-light they scuttled like bugs to the westward; and as the dark caught them, they clustered like bugs near to shelter and to water.		
Os olhos de Rosa de Sharon fixaram-se interrogadores no rosto da mãe [...] - Mãe! - Sim ? - Será... que tudo foi bem? A mãe desistiu da tentativa. Ajoelhou-se junto ao colchão. - Cê vai ter outros filhos.		
[...] - Escute, amigo, é permitido a gente pernoitar neste lugar? [...] - Eu não sou o dono daqui – falou. – Nós só paramos aqui porque esta lata velha resolveu não ir mais adiante.		
RESPOSTAS		
Temas tópicos (TT)		
66, that [the floods], what richness, From all of these, The car of the migrant people, they In the day-light,	the dark they Os olhos de Rosa de Sharon, Será, A mãe, [ela], Cê,	Escute, é a gente Eu, [ele] Nós, esta lata velha.
Temas interpessoais (TI)		
Mãe!		amigo

Quadro 50: Questão 6 – Avaliação do conteúdo ministrado (Temas tópicos não marcados e interpessoais)

QUESTÃO 7	
7 – Nos excertos abaixo, sublinhe os Temas tópicos marcados e circule os Temas textuais.	
[...] 66 is the path of a people in flight, refugees from the dust and shrinking land, from the thunder of tractors and shrinking ownership,[...] from the floods that bring no richness to the land and steal what richness is there. From all of these the people are in flight. [...]	
The car of the migrant people crawled out of the side roads [...]. In the day-light they scuttled like bugs to the westward; and as the dark caught them, they clustered like bugs near to shelter and to water. And because they were lonely and perplexed, because they had all come from a place of sadness and worry and defeat, and because they were all going to a new mysterious place, they huddled together, they talked together [...].	
RESPOSTAS	
Temas tópicos marcados (TM)	
From all of these, In the day light, as the dark caught them	because they were lonely and perplexed, because they had all come from a place of sadness and worry and defeat, and because they were all going to a new mysterious place,
Temas textuais (Tt)	
that, and, and, and because, because, and because	

Quadro 51: Questão 7 – Avaliação do conteúdo ministrado (Temas tópicos marcados e textuais)

Tabela 1: Acertos dos participantes relativos às Questões 6 e 7

	Testes	Participantes					Média do grupo	
		Tipos de Tema	P1	P2	P3	P4		P6
Questão 6 Total de respostas = 23 2 ITT 2 TI	Pré-teste		-	-	-	-	-	
	Pós-teste	Tópicos não marcados	15/21 71%	16/21 76%	-	14/21 66%	14/21 66%	70%
		Interpessoais	2/2 100%	2/2 100%	-	2/2 100%	1/2 50%	87%
Questão 7 Total de respostas = 10 4 TM 6 Tt	Pré-teste	-	-	-	-	-	-	
	Pós-teste	Tópicos marcados	2/4 50%	4/2 100%	-	2/4 50%	2/4 50%	62%
		Textuais	6/6 100%	5/6 83%	-	6/6 100%	6/6 100%	96%
Percentuais gerais de acerto das questões 6 e 7			80%	90%	-	79%	67%	79%

Como podemos perceber, todos os participantes, que partiram de 0% no Pré-teste, conseguiram compreender os conceitos relativos à estrutura temática, atingindo um percentual de acerto considerado satisfatório, igual ou superior a 67% (com exceção do P3, que não resolveu as Questões 6 e 7). A maior média por participante foi de 90% (P2) e a menor 67% (P6). Com relação aos tipos de Tema, podemos ver que o menor percentual de acerto foi em relação aos Temas tópicos marcados, tendo em vista que considerei, no minicurso, também o Tema marcado nos complexos oracionais com oração dependente em primeira posição e apenas o P2 atentou para essas construções. Quanto aos Temas tópicos não marcados, alguns não atentaram para os Temas elípticos, razão pela qual a média de acerto neste item foi de 70%. Quanto aos Temas interpessoais, a média de acerto foi de 87% e, aos Temas textuais, de 96%. O grupo apresentou uma média geral de acerto de 79%. Esses percentuais constituem a parte quantitativa da pesquisa.

A seguir, apresento as Questões 8 e 9, em que foi solicitado dos participantes realizar uma análise da PT de dois excertos. O excerto da Questão 8 é o mesmo texto da Questão 1, que apresenta uma PT contínua ou constante, sendo constituída basicamente por referenciação. Já o excerto da Questão 9 apresenta uma PT derivada de um Hipertema (Tema tópico que inicia o parágrafo). O Quadro 52 apresenta a Questão 8 e o Quadro 53, os comentários dos participantes.

QUESTÃO 8	
8 – Analise a progressão temática do excerto abaixo.	
Linha	Texto extraído da obra <i>The grapes of wrath</i>, Cap. 17, p. 264
1	The car of the migrant people crawled out of the side roads onto the great cross-country highway, and they took the migrant way to the West. In the day-light they scuttled like bugs to the westward; and as the dark caught them, they clustered like bugs near to shelter and to water. And because they were lonely and perplexed, because they had all come from a place of sadness and worry and defeat, and because they were all going to a new mysterious place, they huddled together, they talked together; they shared their lives, their food, and the things they hoped for in the new country [...].
2	
3	
4	
5	
6	
7	

Quadro 52: Questão 8 – Avaliação do conteúdo ministrado (progressão temática contínua/constante)

	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
P1	Não realizou as atividades.	<i>O autor fala de apenas um carro de imigrantes no primeiro tema e continua referindo-se a este como se fosse mais de um. Isso nos leva a confundir se ele está se referindo ao carro ou aos migrantes. A estes ele já se refere nos temas seguintes, mas sem especificar que há uma troca, pois ele não está mais falando sobre o carro, mas sim sobre seus ocupantes. Ele teria que na primeira oração que começa “And because...” trocar “they” por “migrant people” ou alguma outra referência que não deixasse dúvidas de que ou de quem o autor está falando. Vejo como progressão continua.</i>
P2	Não realizou as atividades.	<i>No excerto analisado, há uma progressão temática do tipo contínua, com a repetição do tema “they” ao longo do texto. Contudo, na referenciação de tantos “they”, o autor comete um erro de não conectá-los explicitamente com o substantivo plural “migrant people”, antes pegando emprestado este referente do substantivo singular composto “the car of migrant people”.</i>
P3	Não realizou as atividades.	<i>Há uma progressão temática continua devido a repetição do tema tópico “they”. Na segunda oração, há um problema com o tema tópico, o qual deveria fazer referência ao Tema tópico da primeira oração. A partir da terceira oração deve-se referenciar o tema tópico “they” o substituindo por “The families”.</i>
P4	Não realizou as atividades.	<i>Houve uma quebra da progressão temática, onde do singular passou para o plural na sequencia das orações.</i>
P6	Não realizou as atividades.	<i>O tema é “the car of the migrant people” uma forma singular. Mais a frente o autor usou o pronome “they” – eles no plural com uma quebra de coerência e progressão temática. O tema é continuo e observei que mais a frente usa o pronome “they” – plural para substituir um termo que não apareceu antes, ou seja, as pessoas.</i>

Quadro 53: Comentários dos participantes a respeito da Questão 8

Como podemos observar, no Pós-teste, a Questão 8 foi respondida por todos os participantes. Todos focaram no problema da referenciação, apontando a incoerência entre o Tema inicial no singular, “*The car of the migrant people*”, e a referência “*they*” no plural no início do texto, e, ainda, todos (exceto o P4) perceberam também a questão da ambiguidade da referência “*they*”, que, a partir da terceira oração se refere às pessoas e não mais aos carros, sem que algum dos possíveis referentes (*people, migrant people, families*) tenha aparecido na função de Tema ou de Sujeito anteriormente. Além disso, todos (exceto o P4) indicaram o tipo de progressão temática. Portanto, considero que quatro dos participantes responderam a questão satisfatoriamente e um deles apenas em parte.

A seguir, apresento a Questão 9, cujo texto é desenvolvido por uma PT derivada de um Hipertema² (Tema tópico que inicia o parágrafo). Nesse tipo de PT, todos os Temas das outras orações derivam da noção geral do Hipertema; porém, não são idênticos nem correferenciais, mas têm relação com a ideia geral deste (DROGA; HUMPRHEY, 2002;

² No texto da Questão 9, há o Hipertema “Os estados ocidentais inquietam-se sob os efeitos da metamorfose incipiente”, sendo todos os outros Temas do texto relacionados a ele: a necessidade, o ideal, meio milhão de homens, um milhão mais, dez milhões mais e tratores, que são os elementos que contribuem para a inquietação dos estados ocidentais e a metamorfose.

FRIES, 1995; OLIONI, 2010). O Quadro 54 traz a questão e o Quadro 56, os comentários dos participantes.

QUESTÃO 9	
9 –Analise a progressão temática do excerto abaixo.	
Trecho extraído da obra <i>As vinhas da ira</i>, Cap. 14, p. 189	
1	[...] Os estados ocidentais inquietam-se sob os efeitos da metamorfose incipiente. A
2	necessidade é um estimulante do ideal, o ideal, o estímulo para a ação. Meio milhão de homens
3	caminha pelas estradas; um milhão mais prepara-se para a caminhada; dez milhões mais sentem
4	as primeiras inquietudes.
5	E tratores abrem sulcos múltiplos nas terras abandonadas.

Quadro 54: Questão 9 – Avaliação do conteúdo ministrado (progressão temática derivada)

	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
P1	Não realizou as atividades	<i>Encontrei seis temas tópicos nesse excerto. Mas somente vi coesão entre o terceiro, o quarto e o quinto. Mas deste com os outros e os outros entre si não há uma relação. Percebe-se uma quebra de pensamento do autor, mas que, se junta para levar a um Hipertema. Progressão temática derivada.</i>
P2	Não realizou as atividades	<i>No excerto analisado acima, temos uma progressão temática derivada do tema. No caso do excerto acima, baseado no contexto, temos o hipertema “Os estados ocidentais inquietavam-se sob os efeitos da metamorfose incipiente”, no qual todos os tópicos a seguir estão relacionados a esse hipertema.</i>
P3	Não realizou as atividades	<i>Há uma progressão temática derivada do tema tópico. Há uma sucessão de eventos decorrentes da ideia central que está contida no tema tópico. Cada tema subsequente relaciona-se com o hipertema.</i>
P4	Não realizou as atividades	<i>Esta progressão é considerada temática derivada do tema, pois os temas seguintes tem sua base na noção geral explicitada no tema principal.</i>
P6	Não realizou as atividades	<i>A progressão temática é derivada, pois o tema seguinte depende do anterior. O termo metamorfose é explicado mais a frente, na última frase em “E tratores abrem sucos...” ocorrendo a transformação (metamorfose) do lugar.</i>

Quadro 55: Comentários dos participantes a respeito da Questão 9

Como podemos observar, no Pós-teste, a questão foi respondida por todos os participantes. Nos comentários, todos mencionaram o padrão de progressão temática do excerto e a maioria (P1, P2, P3 e P4) apresentou uma argumentação consistente sobre a organização do texto, falando do tipo de PT e da relação dos outros Temas com essa ideia geral ou Hipertema. O P6 confundiu o conceito de progressão derivada com o de progressão linear simples. Portanto, considero que quatro dos cinco participantes responderam a questão satisfatoriamente e um deles apenas em parte.

Como podemos observar, os comentários realizados pelos participantes em resposta às questões de análise e comparação entre textos fonte e alvo (3, 4 e 5) demonstram que houve desenvolvimento de metarreflexão. Como já comentado anteriormente, pode-se observar que, no

Pré-teste, as respostas às referidas questões apresentadas pela maioria dos participantes limitaram-se às suas escolhas lexicais (Ver Quadros 45, 47 e 49); já no Pós-teste, as respostas dadas por todos os participantes (com exceção do P3, que não respondeu essas questões) abordaram tanto aspectos relacionados à construção dos significados interpessoais quanto dos textuais como podemos ver nos exemplos: 1) “[...] *o autor do texto-fonte procura chamar a atenção do leitor falando diretamente com ele [...]; e isso no texto-alvo foi perdido.*” (P1, Quadro 47); 2) “*Ao invés do uso dos verbos na forma imperativa [...], o tradutor optou por modalizar os verbos e torná-los menos ‘duros.’*” (P2, Quadro 49); 3) “*ocorreu uma incoerência na retextualização devido às mudanças no tema e na forma como o texto-alvo foi direcionado, perdeu-se muito na essência do texto-fonte.*” (P4, Quadro 45); 4) “*Ao suprimir os ‘you(s)’ da retextualização, o texto perde um pouco da organização temática pretendida.*” (P2, Quadro 47).

4.1.2 Resultados das entrevistas inicial e final

Nas entrevistas, embora houvesse um roteiro a ser seguido (Ver Apêndice C), informei aos participantes, para que eles se sentissem mais confortáveis, tratar-se de uma conversa informal para captar informações complementares. Como dito na Seção 3.6, as perguntas visavam saber a opinião deles sobre: as dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas nas atividades do Pré-teste e do Pós-teste, o conteúdo ensinado no minicurso, a aplicação do conhecimento relativo ao sistema de tema na atividade tradutória e as atividades pedagógicas. Além disso, foi ainda solicitada uma autoavaliação de cada participante sobre a sua aprendizagem do conteúdo ministrado e outros comentários ou sugestões que quisessem acrescentar.

A seguir, no Quadro 56, apresento a transcrição dos comentários dos participantes³ na entrevista inicial, realizada, individualmente, imediatamente após o término do Pré-teste (Ver Seção 3.6).

³ A entrevista foi transcrita na íntegra, com exceção de partes inaudíveis. Os três pontinhos significam pausa do falante e o que aparece entre colchetes é a minha voz (interferência) ou a palavra ‘inaudível’.

ENTREVISTA INICIAL	
1- Qual é a sua opinião sobre as atividades propostas?⁴	
P1	<i>Ótima, porque é o que eu estou vendo neste semestre na cadeira de tradução escrita. [inaudível] Não foi fácil porque tinha muitas palavras que eu não conhecia [inaudível] ... mas deu pra fazer.</i>
P2	<i>Algumas palavras eu não conhecia, mas elas foram vistas pelo contexto. Só que na hora da tradução né... que... quando a gente tenta transformar o que a gente entendeu em palavras... é... a gente tem um leque... de palavras disponíveis e como tradutor a gente tem que ter um cuidado na hora de... de escolher desse leque porque... cada palavra... seja sinônimo... não que seja sinônimo, aquela palavra que está sendo traduzida ela carrega uma... uma força... [carga semântica] é...aí ... isso deu um pouquinho de trabalho porque eu tentei eh... interpretar e achar um componente com aquela mesma carga semântica na... em português.</i>
P3	<i>Eh... teve alguns trechos [inaudível] mas não foi difícil.</i>
P4	<i>Eh...[inaudível] não é fácil... muitas palavras não familiares... [inaudível]</i>
P6	(Teve problemas e não esperou para responder a entrevista)
2 - E em relação às questões, o que foi mais difícil pra você, traduzir ou analisar e comparar os textos?	
P1	<i>Traduzir, mas comparar também é difícil porque quando a gente lê o texto... o texto que já é traduzido... aí a gente já pega o sentido do tradutor, o que o tradutor quis dizer, aí fica complicado.</i>
P2	<i>Acho que os dois... não foi... não foi tão difícil não. Os dois... tiveram o mesmo nível. Eh... acho que o...comentário foi mais fácil. Avaliar é mais fácil do que traduzir...</i>
P3	<i>Traduzir... [ok].</i>
P4	<i>(inaudível) é mais na tradução mesmo. É... porque comparar você já tem os dois lados.</i>
P6	(Teve problemas e não esperou para responder a entrevista)
3 - Gostaria de fazer mais algum comentário?	
P1	<i>Não...</i>
P2	<i>Sugestão... nada.</i>
P3	<i>Não... ainda não tenho nada a pedir ou a reclamar ...</i>
P4	<i>Não...</i>
P6	(Teve problemas e não esperou para responder a entrevista)

Quadro 56: Transcrição dos comentários dos participantes na entrevista inicial

Como podemos ver, os comentários dos participantes foram bastante limitados inicialmente. De uma forma geral, os quatro respondentes enfrentaram as mesmas dificuldades. Contudo, foi apenas o P2 que demonstrou, de início, metarreflexão quanto ao cuidado em relação somente às escolhas lexicais à sua disposição.

Com relação à primeira pergunta sobre o que eles haviam achado das atividades propostas no Pré-teste, os quatro respondentes informaram que conseguiram realizar as tarefas relativas à Parte A, traduzir e avaliar trechos traduzidos. No entanto, relataram dificuldades com a tradução de algumas palavras cujo significado desconheciam, embora, como já informado na Seção 3.6, tenham sido disponibilizados dicionários e também a obra traduzida e informada a

⁴ Na pergunta 1, quando falo das atividades, estou me referindo às atividades do Pré-teste.

permissão para o uso dessas ferramentas no momento da aplicação do teste. Quanto à segunda pergunta em relação à complexidade das questões, todos afirmaram que tiveram mais dificuldades para realizar a tradução (Questões 1 e 2) do que para comparar e avaliar os textos fonte e alvo (Questões 3, 4 e 5), como argumentaram o P2 e o P4 respectivamente: “*avaliar é mais fácil que traduzir*” e “*comparar já se tem os dois lados*”. Alguns afirmaram que os textos não eram difíceis, mas tiveram dificuldades em realizar a tradução. Quanto à terceira pergunta, nenhum dos respondentes quis acrescentar comentários ou sugestões.

A seguir, apresento, no Quadro 57, a transcrição (igualmente na íntegra) dos comentários dos participantes na entrevista final, realizada, também individualmente, imediatamente após o término do Pós-teste (Ver Seção 3.6).

ENTREVISTA FINAL	
1 - O que você achou do minicurso?	
P1	<i>Bom... porque ...assim... acho que ajuda muito na tradução do texto...porque deu prá entender... a parte principal da mensagem que é... o textual (inaudível)... que na hora de traduzir fica mais fácil a gente entender a mensagem prá passar porque a gente muitas vezes... embora a gente entenda, mas... prá repassar isso prá outra pessoa é muito difícil.</i>
P2	<i>Ah... eu gostei... só achei eh... que ficou um pouco incompleto.... porque não deu mais um pouquinho prá gente abstrair e tal...mas eu achei.. .bem interessante. [certo].</i>
P3	<i>Foi bom... porque eu nunca tinha visto a tradução nessa perspectiva não... eu sempre... simplesmente... traduzia... eu acho que foi importante nesse aspecto... [é válido?] sim.</i>
P4	<i>Achei interessante eh... devido a gente abrir muito mais a mente em relação à textualização... prá saber trabalhar com o texto-fonte nos aspectos mais da linguística eh... (inaudível) da forma como que é tratado o texto. [Ok].</i>
P6	<i>Eu gostei porque eh...acaba... abrindo um pouco mais a mente prá tradução.[Certo]. Às vezes a gente pega um texto e tenta traduzir logo o... (inaudível) e... não sabe realmente o tema, a principal ideia e aí a gente acaba... quando a gente sabe da principal ideia a gente acaba produzindo um pouquinho melhor. [Ok].</i>
2 - Você acha que o conhecimento do sistema de tema é útil para as suas atividades como tradutor?	
P1	<i>sim</i>
P2	<i>Sim... sim ... porque a gente aprende... como tradutor a gente tem que saber decifrar e identificar a linguagem que é transmitida no texto-fonte... e... através... do...da organização temática e de outros elementos da linguística sistêmico-funcional a gente cria esse... essa visão mais apurada da língua, da gramática, como do foco comunicativo... não só como estrutura congelada da língua e tal, mas como coisa que diferencia... um nível de tratamento e estabelece uma técnica.</i>
P3	<i>Sim... pretendo me aprofundar. [ok]</i>
P4	<i>Acho super interessante.</i>
P6	<i>Sim...</i>

3 - Que habilidades exigidas na tarefa tradutória podem ser influenciadas por este estudo?	
P1	<i>Eu acho que ele influencia tudo... né? [...] Porque se ele faz a gente entender a ideia principal... porque se você não entendeu a ideia principal você não faz nada... não dá para você passar... porque se você entendeu errado você vai passar errado...[Certo. Você acha que tanto na escrita como na revisão textual ele ajuda?] Se na revisão textual você ver tudo de novo ...o texto vai ficar muito bom.</i>
P2	<i>A leitura... [Concordo com você] A leitura... porque a partir do momento que eu compreendo totalmente a ideia transmitida pelo autor e como ele arranhou aquela ideia, eu consigo fazer com que ... [organiza melhor?] É... organizo melhor tudo.</i>
P3	<i>A revisão [inaudível] [então você trabalhou mais a revisão?] [inaudível].</i>
P4	<i>Geralmente é na leitura... [Na leitura?] É... dá prá gente entender o... a principal ideia que o autor quer passar... e através dessa... dessa parte que a gente pode conseguir entender melhor. [Certo].</i>
P6	<i>Eu acho... eh... depois da tradução eh... acho que é sempre bom dar uma lida porque a gente acaba vendo aonde pode ser modificado prá melhorar um pouco mais. [Você acha que influencia mais no final da tarefa, no caso?] Acho... que influencia...é ... faz a gente ter uma ideia geral do texto porque a gente vai se tornando um pouco... um pouco mais crítico da sua própria... construção. [do seu texto?] É... [Ok].</i>
4 - Qual a sua opinião sobre o material didático... as atividades que foram propostas?	
P1	<i>Ah... eu gostei muito porque deu prá entender a mudança que eu tive quando do primeiro teste... o Pré-teste pro... Pós-teste... porque vendo a tradução que eu fiz... do primeiro pro segundo foi bem diferente.</i>
P2	<i>Gostei...eu gostei... eh... como falei o assunto é... um pouco complicado...e às vezes reparei que o tempo é muito corrido e tal ... é que realmente (inaudível) [mas foi muito corrido mesmo... concordo com você...] Eh... e algumas vezes não dava tempo.. a gente fixar... [eh... exato... vários textos que eu tinha selecionado prá gente analisar não deu tempo].</i>
P3	<i>São bons... são bons... acho que essas questões da marcação... eh... tentar marcar... os elementos é importante prá compreensão do texto. [Certo].</i>
P4	<i>O material foi outra parte que apesar de... o tempo ter sido curto, mas conseguiu...eh... abordar muita coisa e deu prá ver o principal. [Certo].</i>
P6	<i>Muito interessante... eh... porque a gente consegue ver a diferença das primeiras atividades prá finais...como flui melhora tradução flui melhor.</i>
5 - Avalie o seu aprendizado do conteúdo do minicurso. Você acha que aprendeu?	
P1	<i>Aprendi... [inaudível]</i>
P2	<i>Ficou uma semente, mas é claro que se eu quiser realmente pesquisar em termos dessas questões... tenho que estudar mais porque realmente prá ter domínio...da... dessa.... é que realmente estudar a linguagem é muito complicado. [Certo].</i>
P3	<i>[inaudível]</i>
P4	<i>Achei bastante interessante isso... e realmente aprendi muita coisa no sentido é... prático... [Ok].</i>
P6	<i>Como eu já disse eh... das primeiras atividades prá últimas a gente... a gente tem uma habilidade maior da tradução... e também... e também daquilo que a gente... que a gente via um pouco... um pouco antes de traduzir... né? [Muda a atitude em relação à tarefa... então?] Muda a atitude... fazendo uma leitura previamente antes de produzir... prá aí em seguida... fazer a tradução. [Não passa direto prá tradução...] É isso...</i>
6 - Você gostaria de fazer algum outro comentário, sugestão para um outro minicurso, alguma crítica... o que faltou... o tempo ou mais alguma coisa?	
P1	<i>Tempo faltou né... mas deu prá pegar [inaudível] mesmo com pouco tempo, deu prá pegar...</i>
P2	<i>Não sei... ou mais tempo ou menos conteúdo... [Ok obrigada]</i>
P3	<i>Eu acho que a única questão é que... é muito conteúdo prá pouco tempo. [Ok... obrigada]</i>

P4	<i>Eu acho que nenhum...</i> [Ok, muito obrigada]
P6	<i>Particularmente... eu gostei apesar de ser por pouco tempo...é ... abre realmente a nossa visão... a gente fica com uma visão um pouco mais crítica da nossa própria tradução.</i> [Ok, obrigada].

Quadro 57: Transcrição dos comentários dos participantes na entrevista final

Na entrevista final, pode-se perceber que os participantes conseguiram expor suas opiniões com mais espontaneidade. Todos afirmaram ter gostado do minicurso por terem achado o conteúdo bastante interessante e útil para a atividade tradutória. A maioria relatou mudanças de visão ou de atitude em relação à realização da tarefa tradutória a partir do minicurso, pois, anteriormente, não analisavam o texto-fonte antes de traduzir e que, a partir deste estudo, passaram a buscar, antes de tudo, entender o tema do texto-fonte ou a ideia principal e o foco da mensagem que o autor quer passar, entre outros aspectos além desses que dizem respeito diretamente à capacidade metarreflexiva (P1, P2, P4 e P6) (fase de orientação). Todos afirmaram que o estudo do sistema de tema é útil para a atividade tradutória e alguns citaram a atividade de leitura (metarreflexão) como a mais beneficiada pelo estudo, o que pode levar a uma melhoria no texto-alvo (subcompetência bilíngue) a partir de uma melhor percepção da mensagem do texto-fonte (metarreflexão). Essa visão está em consonância com Butt *et al* (2000) e com a metodologia *Ler para Aprender* que busca ampliar a aprendizagem dos padrões da língua escrita, incluindo atividades para desenvolver a habilidade de leitura como uma etapa essencial⁵ para a escrita (MARTIN; ROSE, 2005). Outros destacaram a importância do sistema de tema para a atividade de revisão, tendo em vista as questões de textualidade (fase de revisão). Quanto às atividades realizadas durante o minicurso, os participantes afirmaram que gostaram ou que acharam interessante, apontando **a importância de destacar os elementos textuais, fazendo um estudo mais aprofundado do texto, ou um estudo da organização textual** (metarreflexão), o que ajuda na atividade tradutória (subcompetência bilíngue).

Como ponto negativo do minicurso, todos apontaram o curto espaço de tempo em relação ao conteúdo a ser estudado. O P5, que participou do minicurso como ouvinte, ao falar da questão do tempo em relação ao conteúdo, ressaltou a importância do material de apoio (cópias das apresentações em PowerPoint sobre o conteúdo do minicurso) que ajudou a suprir as necessidades. Quando solicitados a oferecer alguma sugestão para melhorar o material do minicurso, os participantes foram unânimes em afirmar que o único ponto a ser ajustado seria

⁵ Nessa metodologia, a leitura tem um sentido mais amplo, incluindo as atividades de Preparação para a Leitura e Leitura Detalhada, que são, a meu ver, as que mais intensamente propiciam o desenvolvimento da capacidade metarreflexiva (Ver Seção 2.3).

a adequação do tempo ao volume de informação. Tenho a informar, inclusive, complementando o que foi dito pelos participantes, que algumas atividades previstas para a sala de aula foram deixadas como ‘tarefas de casa’ e acabaram não sendo devolvidas para mim. Portanto, concordo com os participantes que o tempo foi insuficiente para consolidar o objetivo de cada atividade, como argumenta o P2 ao dizer que precisava de mais tempo para poder *‘fixar’* o conteúdo. Contudo, podemos observar nos comentários de todos os participantes na entrevista final que (de alguma forma) houve desenvolvimento de metarreflexão.

O P1, ao responder à primeira pergunta, que solicitava a sua opinião sobre o minicurso, afirmou ter gostado porque ajuda na tradução, uma vez que, entendendo a organização textual, *“na hora de traduzir fica mais fácil”*, apesar de que, muitas vezes, mesmo entendendo a mensagem é difícil realizar a tradução. Em resposta à terceira pergunta, sobre a influência do estudo do Tema nas habilidades/competências requeridas na atividade tradutória, o participante disse ter achado que esse tipo de conteúdo *“influencia tudo”* pela relação que estabelece com a ideia principal do texto. Afirmou, ainda, em resposta à quarta pergunta, ter gostado das atividades didático-pedagógicas por ter percebido mudança ao comparar sua primeira produção com a última. Portanto, o participante demonstra que houve desenvolvimento de sua capacidade metarreflexiva, tendo em vista ele ter voltado seu olhar para os aspectos da textualidade.

O P2, ao responder a segunda pergunta, sobre se o conhecimento do sistema de tema seria útil para a atividade tradutória, afirmou que, através *“da organização temática e de outros elementos da Linguística Sistemico-Funcional [,] [cria-se uma] visão mais apurada da língua, da gramática, como do foco comunicativo [...]”*. Quanto à terceira pergunta, sobre as habilidades mais influenciadas pelo estudo, afirmou ser a leitura porque, compreendendo-se como o autor ‘arranjou’ a ideia, consegue-se melhor organizá-la na tradução. Comparando-se a entrevista inicial com a final, pode-se perceber que o participante demonstrou desenvolvimento de metarreflexão, uma vez que, inicialmente, seus comentários limitaram-se às suas escolhas lexicais e, ao final, expandiram-se para a gramática e especificamente a gramática de tema.

O P3, quando indagado sobre o que achou do minicurso, afirmou que *“[...] foi bom... porque nunca tinha visto a tradução nessa perspectiva [...] simplesmente traduzia [...]”*; em resposta à segunda pergunta, afirmou, sem comentar, que o estudo é útil para a

atividade tradutória e que pretende aprofundar seus conhecimentos em relação ao assunto. Sobre as atividades pedagógicas, afirmou que foram importantes para a compreensão do texto. Apesar de parte da fala do participante ter sido perdida devido a problemas na gravação, é possível perceber que houve algum desenvolvimento de metarreflexão em relação ao conteúdo, principalmente na primeira parte, em que deixa implícita uma mudança de atitude e expressa o seu interesse em se aprofundar no assunto.

O P4 afirmou que achou o minicurso interessante por “[...] *abrir muito mais a mente em relação à textualização [...] prá saber trabalhar com o texto-fonte nos aspectos mais da linguística [...] da forma como que é tratado o texto.*” Afirmou, em resposta à segunda pergunta, que o conhecimento do sistema de tema é muito importante para a atividade tradutória e, em resposta à terceira pergunta, que ajuda na leitura, na compreensão “*da ideia principal que o autor quer passar*” e que, por meio dela, consegue-se entender melhor o texto. Portanto, pode-se perceber que houve desenvolvimento de sua capacidade metarreflexiva, tendo em vista que ele passa a voltar seu olhar para os aspectos da textualidade.

O P6, assim como o P4, afirmou que gostou do minicurso por abrir mais a mente para a atividade tradutória, deixando de simplesmente pegar o texto e traduzi-lo sem antes procurar entender a ideia principal, e que isso ajuda a produzir um texto melhor. Em resposta à terceira pergunta, afirmou que o estudo ajuda na revisão por ter feito com que tivesse uma visão um pouco mais crítica da construção de seu texto. Respondendo à quarta pergunta, sobre as atividades pedagógicas, afirmou que as achou interessantes porque conseguiu ver a diferença das primeiras atividades para as últimas, pois “*a tradução flui melhor*”. Sobre o seu aprendizado, disse ter percebido um desenvolvimento nas habilidades para traduzir, ao conseguir ver um pouco mais em comparação ao que via antes e ao sentir a necessidade de fazer uma leitura prévia do texto antes de traduzir (expansão da fase de orientação). Portanto, o participante demonstrou que o estudo influenciou sua capacidade metarreflexiva, tanto na percepção de significados como em relação à sua atitude como tradutor ao passar a dedicar mais tempo à fase de orientação.

4.2 ARTICULANDO OS RESULTADOS

Nesta seção, retomo as perguntas de pesquisa e busco respondê-las fazendo uso dos resultados apresentados pelos instrumentos de coleta de dados, ou seja, confrontando os resultados do Pré-teste e Pós-teste e analisando os comentários das entrevistas inicial e final.

Retomando as perguntas:

1. O procedimento didático-pedagógico implementado em atividade de intervenção pedagógica é eficaz tendo em vista o desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes da pesquisa quanto aos recursos de tessitura textual relativos à estrutura e à progressão temáticas, segundo a LSF?
2. A subcompetência bilíngue desenvolvida pelos participantes da pesquisa quanto aos recursos de tessitura textual relativos à estrutura e à progressão temáticas propicia o desenvolvimento de metarreflexão concernente aos mesmos recursos, incentivando-os a lidar conscientemente com os textos fonte e alvo na atividade tradutória?
3. Em que aspecto(s) há desenvolvimento da metarreflexão dos participantes da pesquisa concernente aos recursos de tessitura textual relativos à estrutura e à progressão temáticas no lidar com os textos fonte e alvo?

4.2.1 Sobre os resultados das questões relativas à Parte B do Pré-teste e Pós-teste

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, faço uso dos resultados da Parte B do Pré-teste e Pós-teste e da autoavaliação dos participantes da pesquisa na entrevista final. Os resultados relativos às Questões 6 e 7, em que os participantes precisavam conseguir compreender os conceitos de Tema tópico (marcado e não marcado), interpessoal e textual em orações e complexos oracionais, demonstram que a aprendizagem dos participantes relacionada aos pressupostos relativos à estrutura temática (com exceção do P3, que não realizou essas atividades) foi satisfatória, apresentando, nas questões objetivas do Pós-teste⁶, os percentuais gerais de acerto de 80% (P1), 90% (P2), 79% (P4) e 67% (P6).

Nas Questões 8 e 9, foi solicitado dos participantes que analisassem a PT de dois excertos. Isso implica que eles deveriam identificar os Temas e encontrar os nós coesivos entre eles e a localização dos itens que esses nós coesivos pressupunham, ou seja, “de onde os Temas surgem e como se relacionam com outros Temas e Remas do texto” (FRIES, 1995, p. 7). Assim, eles poderiam detectar e apontar algum problema no desenvolvimento do texto como um todo (caso houvesse) e ainda o padrão de sua progressão temática. Lembro que o texto da Questão 8 é o mesmo texto da Questão 1, que é constituído por uma PT continua ou

⁶ Conforme relatado anteriormente, devo lembrar que os participantes não realizaram as atividades relativas à Parte B no Pré-teste por terem alegado desconhecimento do conteúdo em avaliação; portanto, partiram de um escore zero.

constante e apresenta problemas de referenciação. Já a Questão 9 apresenta uma PT derivada de um Hipertema; então, os participantes precisavam identificar o Hipertema e os Temas das outras orações que sustentam a ideia geral desse Hipertema em conformidade com os modelos apresentados (FRIES, 1995; BUTT *et al.*, 2000; DROGA; HUMPRHEY, 2002). Portanto, nessas questões, o participante deveria entender também a estrutura temática para poder entender a progressão temática dos textos, realizando uma análise e interpretação dos mesmos para elucidar sua organização. Trata-se de questões que demandaram dos participantes habilidades para lidar com os significados construídos nos textos, argumentando quais as relações entre as orações e complexos oracionais e como elas realizam o contexto de situação correspondente, ou seja, eles precisaram entender as motivações das várias escolhas temáticas e a relação entre elas, pois não são realizadas por acaso (FRIES, 1995; OLIONI, 2010; entre outros). Nos resultados do Pós-teste, mostrados nos Quadros 53 e 55, vimos que quatro dos participantes responderam as duas questões satisfatoriamente, apresentando uma argumentação consistente, enquanto um deles respondeu apenas em parte (na Questão 8, o P4 e na Questão 9, o P6).

Diferentemente das Questões 6 e 7, é evidente que as Questões 8 e 9 exigiram, para suas respostas, um nível de aprendizagem mais profundo, que pode contribuir para a resposta não só da primeira mas também da segunda pergunta de pesquisa, uma vez que a realização das atividades respectivas requer tanto subcompetência bilíngue quanto metarreflexão relativas à estrutura e à progressão temáticas.

Com base nos resultados apresentados na Tabela 1 – que mostra os percentuais de acerto dos participantes relativos às questões objetivas, cuja demanda é a identificação dos diversos tipos de Tema (Questões 6 e 7) –, nas respostas às Questões 8 e 9 (Quadros 53 e 55) e, ainda, nas respostas dadas na entrevista final (Quadro 57, especialmente as respostas às perguntas 1, 3, e 5), respondo afirmativamente a primeira pergunta de pesquisa: o procedimento didático pedagógico, especificamente para os participantes da intervenção pedagógica relatada neste trabalho, foi eficaz tendo em vista o desenvolvimento da subcompetência bilíngue relativa à estrutura e à progressão temáticas, segundo a LSF. Os participantes conseguiram compreender, em ambas as línguas, os conceitos de Tema tópico (marcado e não marcado), interpessoal e textual em orações e complexos oracionais. Embora não tenham conseguido 100% de acerto em todos os aspectos discutidos nas Questões 6 e 7 – mas como eles partiram de uma pontuação zero (não conheciam nada da teoria, com exceção do P2 que informou ter noções básicas), tendo atingido os percentuais 80% (P1), 90% (P2),

79% (P4), 67% (P6) de acerto, e conseguiram, ainda, aplicar, nas Questões 8 e 9, o conhecimento aprendido sobre progressão temática na análise de textos, tendo apresentado uma argumentação consistente –, entendendo que a intervenção foi eficaz para o desenvolvimento da subcompetência bilíngue quanto ao sistema de tema conforme planejado e esperado.

Como dito anteriormente, a resolução das atividades propostas nas Questões 8 e 9 pode contribuir também para a resposta à segunda pergunta de pesquisa, pois, para respondê-las, os participantes fizeram uso da subcompetência bilíngue desenvolvida quanto à estrutura temática para analisar a progressão temática dos textos. Com isso, eles demonstraram que esse aspecto da subcompetência bilíngue é útil para entender o desenvolvimento do texto, buscando melhor compreender os significados ali construídos e identificando problemas de coesão textual. Tais atividades são relacionadas à leitura (orientação) e à revisão textual, que são fases do processo tradutório. Portanto, as respostas a essas questões, tendo em vista a análise e argumentação apresentadas pelos participantes, sinalizam para uma resposta afirmativa, ainda que inicial e precária, à segunda pergunta de pesquisa, ou seja, o desenvolvimento da subcompetência bilíngue relativa ao sistema de tema pode proporcionar o desenvolvimento da metarreflexão dos participantes, como um diferencial entre o tradutor novato-experto (PACTE, 2003). Vejo que eles conseguiram entender os conceitos básicos; contudo, não posso me furtar de admitir, já neste ponto, que precisam aprofundar esses conhecimentos através de uma prática sistemática para, assim, conseguirem um desempenho cada vez melhor nas atividades de leitura (orientação), redação e revisão textual, vistas como fases do processo tradutório.

4.2.2. Sobre os resultados das questões de análise de textos fonte e alvo

Com relação às Questões 3, 4 e 5, que têm a ver com a análise e comparação de textos fonte e alvo, elas demandavam subcompetência bilíngue relativa ao sistema de tema para refletir sobre o contexto de situação, o contexto de criação e de recepção da obra e a realização lexicogramatical dos significados textuais (metarreflexão) e, assim, viabilizar a comparação entre textos fonte e alvo (MUNDAY, 1996). Portanto, como se pode observar nos Quadros 45, 47 e 49, os resultados das Questões 3, 4 e 5 também contribuem para uma resposta afirmativa à segunda questão de pesquisa, pois, no Pós-teste, a metarreflexão evidenciada pelos comentários feitos pelos participantes foi bem mais abrangente, tendo possibilitado a detecção de aspectos diversos dos textos como a não reconstrução das variantes dialetais nas falas dos personagens no texto-alvo (Questão 3), as diferenças na

reconstrução da relação escritor/leitor (Questão 4) e o apagamento parcial da relação de poder entre padrões e empregados na sequência de Temas realizados por grupos verbais no modo imperativo no texto-fonte, mas modalizados no texto-alvo (Questão 5). Embora nem todos tenham feito uso da metalinguagem relativa ao sistema de tema nos comentários, eles apontaram os aspectos dos textos que foram o alvo de mudanças na reconstrução dos significados. Essa sensibilização dos participantes em relação aos vários aspectos dos textos demonstra uma visão mais crítica e mais abrangente dos mesmos, o que significa que houve aumento da capacidade metarreflexiva em relação ao sistema de tema entre o Pré-teste e o Pós-teste. Enfim em decorrência do desenvolvimento da subcompetência bilíngue quanto ao sistema de tema, passou a haver uma leitura mais eficiente, pois teoricamente embasada dos significados textuais e de suas realizações lexicogramaticais, o que certamente poderá contribuir para melhorar a qualidade de suas produções futuras, conforme as indicações de Kim (2010), e proporcionar uma mudança em suas visões sobre a atividade tradutória.

4.2.3 Sobre as questões de retextualização

Como visto na Subseção 4.1.1, as Questões 1 e 2 trazem um excerto cada uma para ser retextualizado e essas questões foram realizadas por todos os participantes tanto no Pré-teste como no Pós-teste. O texto da Questão 1 relata parte da jornada dos migrantes rumo à Califórnia. Trata-se de um texto que apresenta uma série de dificuldades às quais o tradutor precisa estar atento ao tomar decisões, como problemas de referenciação, um complexo oracional extenso cujo Tema marcado é constituído por uma série de orações hipotáticas de expansão por intensificação de causa/razão, algumas construções elípticas, entre outras. A seguir, apresento a discussão sobre as traduções realizadas pelos participantes relativas à Questão 1, sistematizadas nos Quadros 58, 59, 60, 61 e 62 (comparativos sinópticos entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelos participantes).

P1			
Linha	Texto-fonte	Pré-teste	Pós-teste
1	The car of the migrant people crawled out...	O carro de imigrantes arrastou-se...	Os carros dos imigrantes arrastavam-se...
2			os caminhos que cruzavam...
3	And they took...	e eles pegaram...	[] levando-os...
4	In the day-light they scuttled...	Na luz do dia , eles correram...	Na luz do dia , as famílias de imigrantes corriam...
5	and as the dark caught them , they clustered...	e ao cair da noite , eles aglomeraram-se	E ao cair da noite , eles aglomeraram-se
6	and as the dark caught...		
7	They clustered...		
8	And because they were lonely and perplexed , because they had all come from a place of sadness and worry and defeat, and because they were all going to a new mysterious place, they huddled together...	E por que eles, que vieram de um lugar de tristeza e pena , estavam solitários e perplexos e caminhavam em direção a um lugar que lhes era desconhecido, eles amontoaram-se, .	E por que eles se sentiam sozinhos e perplexos, vindo de um lugar cheio de tristeza, pena e defeitos e por que estavam a caminho de um lugar desconhecido , eles amontoavam-se...
9	because they were...	E por que eles que vieram...	E por que eles se sentiam
10	because they had all come...	[eles] estavam...	vindo
11	because they were all going...	e [eles] caminhavam,	e por que [eles] estavam...
12	they huddled together,	eles amontoaram-se	Eles amontoavam-se...
13	they talked together,	[eles] conversaram,	conversando,
14	they shared...	eles compartilharam...	compartilhando...
15	[that] they hoped...	que buscavam...	que os acompanhavam....

Quadro 58: Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P1

P2			
Linha	Texto-fonte	Pré-teste	Pós-teste
1	The car of the migrant people crawled out...	O carro dos retirantes voou...	O carro dos retirantes voou...
2		e [ele] adentrou	e [ele] adentrou
3	And they took...	e eles tomaram...	e os migrantes tomaram...
4	In the day-light they scuttled	A luz do dia , eles corriam...	A luz do dia , eles corriam...
5	and as the dark caught them , they clustered	e quando a noite caía , corriam...	e ao passo que a noite caía , corriam
6	and as the dark caught...	e quando a noite caía,	E ao passo que a noite caía,
7	They clustered...	[eles] corriam...	[eles] corriam ...
8	And because they were lonely and perplexed, because they had all come from a place of sadness and worry and defeat, and because they were all going to a new mysterious place, they huddled together...	E como eles se sentiam sós e perplexos, e como todos vinham de um lugar de tristeza e preocupação e derrota, e como todos estavam indo para um novo e misterioso lugar, eles se amontoavam..	E como eles se sentiam sós e perplexos, e como todos vinham de um lugar de tristeza e preocupação e derrota, e como todos estavam indo para um novo e misterioso lugar, eles se amontoavam....
9	because they were...	E como eles se sentiam	E como eles se sentiam...
10	because they had all come...	e como todos vinham...	e como todos vinham
11	because they were all going...	e como todos estavam indo...	e como todos estavam indo...
12	they huddled together,	eles se amontoavam,	Eles se amontoavam,
13	they talked together;	[eles] conversavam,	[eles] conversavam,
14	they shared	[eles] dividiam...	[eles] dividiam...
15	[that] they hoped...	pelas quais [eles] estavam esperando...	pelas quais [eles] estavam esperando...

Quadro 59: Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P2

P3			
Linha	Texto-fonte	Pré-teste	Pós-teste
1	The car of the migrant people crawled out...	O carro dos retirantes rumou...	O carro dos retirantes saiu...
2	and they took	e eles foram...	e as famílias foram...
3	In the day-light they scuttled...	Durante o dia , [eles] amontoavam-se	Durante o dia , [elas] amontoavam-se
4	and as the dark caught them , they clustered	e quando a noite chegava , [eles] empilhavam-se...	e quando a noite chegava , [elas] empilhavam-se...
5	and as the dark caught...	e quando a noite chegava,	e quando a noite chegava,
6	They clustered...	[eles] empilhavam-se	[elas] empilhavam-se
7	And because they were lonely and perplexed, because they had all come from a place of sadness and worry and defeat, and because they were all going to a new mysterious place , they huddled together...	Como estavam sozinhos e perplexos, vinham de um lugar de tristeza e problemas e derrota, como todos rumavam a um lugar novo e misterioso , [eles] permaneciam...	Como estavam sozinhos e perplexos, vinham de um lugar de tristeza e problemas e pesares, como todos rumavam a um lugar novo e misterioso , [eles] permaneciam unidos,
8	because they were...	Como [eles] estavam...	Como [eles] estavam...
9	because they had all come...	[como eles] vinham...	[como eles] vinham...
10	because they were all going...	como todos rumavam...	como todos rumavam...
11	they huddled together,	[eles] permaneciam unidos,	[eles] permaneciam unidos
12	they talked together;	[eles] conversavam,	[eles] conversavam,
13	they shared ...	[eles] compartilhavam...	e [eles] compartilhavam...
14	[that] they hoped...		

Quadro 60: Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P3

P4			
Linha	Texto-fonte	Pré-teste	Pós-teste
1	The car of the migrant people crawled out...	O carro dos migrantes andavam...	Os carros dos migrantes andavam...
2		□ seguindo...	que vinham...
3			que cruzavam...
4	and they took	eles levavam...	e [que] levavam...
5	In the day-light they scuttled...	Ao raiar do dia , eles corriam...	Ao raiar do dia , eles percorriam...
6	and as the dark caught them , they clustered...	e como a noite os apanhou , eles se aglomeravam...	quando a escuridão os apanhou , [eles] aglomeravam-se próximos a abrigo e onde tivesse água.
7	and as the dark caught...	e como a noite os apanhou	e quando a escuridão os apanhou
8	They clustered...	Eles se aglomeravam...	[eles] aglomeravam-se...
			onde tivesse água.
9	And because they were lonely and perplexed , because they had all come from a place of sadness and worry and defeat , and because they were all going to a new mysterious place , they huddled together...	Por que estavam sós e perplexos, por que todos tinham vindos de lugares de tristeza, preocupação, derrota e também por que todos eles estavam indo para um novo lugar misterioso , eles se amontoavam...	Isso se deu por que eles todos sentiam-se sós e perplexos, por que tinham vindos de lugares de tristeza, preocupações e derrotas e também por estarem indo para uma terra nova e misteriosa.
10	because they were...	por que [eles] estavam...	por que eles todos sentiam-se
11	because they had all come...	por que todos tinham vindos...	por que [eles todos] tinham vindos...
12	because they were all going...	e também por que todos eles estavam indo...	e também por [eles] estarem indo...
13	they huddled together,	eles se amontoavam...	Se amontoavam,
14	they talked together;	[eles] conversavam ...	[eles] falavam uns com os outros.
15	they shared...	[eles] dividiam...	[eles] dividiam...
16	[that] they hoped...	que eles esperavam...	que tinham...

Quadro 61: Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P4

P6			
Linha	Texto-fonte	Pré-teste	Pós-teste
1	The car of the migrant people crawled out...	O carro das pessoas imigrantes foi...	O carro das pessoas imigrantes foi...
2		e [ele] atravessou...	e [ele] atravessou...
3	and they took...	e [eles] levaram...	e [ele] levou...
4	In the day-light they scuttled...	Durante o dia , eles enfrentaram...	Durante todo o dia , os imigrantes enfrentaram...
5	and as the dark caught them , they clustered	então escureceu	escureceu
6	and as the dark caught...		
7	They clustered...	e [eles] se abrigaram...	e [eles] abrigaram-se
8		e [eles] reservaram água,	e [eles] reservaram água,
9	And because they were lonely and perplexed , because they had all come from a place of sadness and worry and defeat, and because they were all going to a new mysterious place, they huddled together,		
10	because they were...	pois eles estavam ...	pois eles estavam...
11	because they had all come...	Eles vieram...	Eles vieram...
12	because they were all going...	Também porque eles estavam indo ...	também porque eles estavam indo...
13	they huddled together,	[eles] Ficavam juntos,	
14	they talked together;	[eles] conversavam	As famílias juntas conversaram...
15	they shared...	[eles] compartilhavam...	[elas] compartilharam...
16	[that] they hoped...	que eles esperavam...	que elas esperavam...

Quadro 62: Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P6

O P1 manteve, em ambos os textos traduzidos, grande parte da organização temática do texto-fonte, as orações e os complexos oracionais com os Temas tópicos (marcados e não marcados) e Temas textuais; no entanto, foram efetuadas algumas mudanças conforme descrição a seguir. Na L2, o participante introduziu uma oração (relativa restritiva) fazendo uso do relativo ‘que’ como Tema textual e tópico em “[...] *arrastavam-se pelos caminhos que cruzavam a auto-estrada*” e reconstruindo, em parte, o ‘movimento dos carros’ realizado por “*crawled out of the side roads onto the great crossing country highway*”. No entanto, ao tentar reconstruir essa informação no Pós-teste (ignorada no Pré-teste), o participante efetuou mudança nos significados ideacionais realizados pelo Rema da oração do texto-fonte, uma vez que nesta, não são as estradas secundárias que cruzam a ‘*Highway*’, mas a ‘*Highway*’ que cruza o país. O participante manteve também os Temas marcados na L4 e L5; porém, no Pós-teste, retextualizou como não finita a segunda oração que constitui parte do Tema do complexo oracional, o que, em minha visão, não altera a mensagem já que não houve mudança do Tema (L10). Também foram retextualizadas como não finitas a segunda e terceira orações que compõem o Rema do mesmo complexo oracional (L13 e 14), o que entendo não ter sido uma mudança realizada por acaso, tendo em vista as construções em que elas ocorreram e também pelo fato de ele não ter sido o único a efetuar mudanças nessas construções. Por exemplo, seria difícil de retextualizar a sequência de orações paratáticas “[...] *they huddled together, they talked together and they shared [...]*” (L12-L14) literalmente em PB, pois a tendência é que a palavra ‘*together*’, nos Remas, fosse ignorada. Assim, a construção “[...] *amontoavam-se, conversando, compartilhando [...]*” parece realizar (por meio das orações não finitas) o significado de união e de compartilhamento que se perde ao elidir, na tradução, o restante dos Remas (a palavra ‘*together*’) das duas primeiras orações e os Temas (‘*they*’) das duas últimas. Quanto aos dois problemas da referenciação, que foram ignorados no Pré-teste, o tradutor buscou resolvê-los no Pós-teste; porém, conseguiu solucioná-los em parte (Ver discussão logo adiante). Percebo mudanças positivas no texto do Pós-teste, pois o participante demonstrou amadurecimento da sua capacidade metarreflexiva; ao atentar para aspectos textuais não detectados anteriormente, como os problemas de referenciação – que é, como visto na Subseção 2.1.5, um dos tipos de coesão não estrutural, a qual, juntamente com a coesão estrutural, é responsável pela construção da tessitura textual –, e a realização diferenciada de significados em decorrência de diferenças lexicogramaticais entre as duas línguas.

O P2, em ambos os textos traduzidos, manteve praticamente toda a organização temática do texto-fonte: orações e complexos oracionais com seus Temas tópicos (marcados e não marcados) e textuais. Enquanto no Pré-teste os dois problemas de referenciação foram ignorados, no Pós-teste, o participante conseguiu resolvê-los, avançando neste aspecto da coesão não estrutural, imbricada, aqui, com o aspecto da coesão estrutural concernente à progressão temática (Ver discussão logo adiante). As duas traduções são praticamente iguais, mas pode-se perceber mudanças positivas no Pós-teste em relação aos aspectos já citados. Como já dito anteriormente, o P2, nesta questão, também demonstra ter evoluído para uma visão mais abrangente do processo tradutório ao fazer os comentários, o que indica maior capacidade metarreflexiva, demonstrando que toma decisões conscientes e, portanto, como tradutor, assume sua responsabilidade textual e social como enfatizam Pagano e Vasconcellos (2005).

O P3, em ambos os textos traduzidos, manteve praticamente toda a organização temática do texto-fonte: orações e complexos oracionais com seus Temas tópicos (marcados e não marcados) e textuais. As duas traduções, como no caso do P2, são praticamente iguais, apresentando apenas duas mudanças entre elas. A primeira na tradução da oração “*The car of the migrant people crawled out of the side roads onto the great cross-country highway*” que foi traduzida no Pré-teste como “*O carro dos retirantes rumou das estradas secundárias à grande inter-estadual*”, enquanto no Pós-teste foi traduzida como “*O carro dos retirantes saiu das estradas secundárias rumo à grande inter-estadual*”. Portanto, no segundo caso, pode-se perceber uma maior explicitação do significado do Rema da oração. A segunda mudança ocorreu com a tomada de consciência do problema de referenciação pelo participante e pela solução apresentada, no Pós-teste, mesmo que parcialmente (Ver solução logo adiante). Por este motivo, considero que, no Pós-teste, o participante demonstra um pequeno avanço metarreflexivo evidenciado pela reconstrução mais explícita de significado localizado no Rema e em relação a aspectos da coesão não estrutural. Portanto, vejo mudanças positivas no Pós-teste, ainda que parciais.

O P4, em ambos os textos traduzidos, preservou grande parte da organização temática do texto-fonte: orações e complexos oracionais com seus Temas tópicos (marcados e não marcados); contudo, ele efetuou algumas mudanças. Pode-se observar diferenças tanto em relação à reconstrução dos significados do texto-fonte nos textos-alvo por ele produzidos quanto entre os textos-alvo.

No Pré-teste, para reconstruir os significados da oração finita e independente do texto-fonte “*The car of the migrant people crawled out of the side roads onto the great cross-country highway*”, o participante fez uso de uma oração não finita (somente com Rema) para reconstruir o movimento do carro ao sair das estradas vicinais e entrar na estrada principal em “*O carro dos migrantes andavam lentamente seguindo a rodovia em direção ao campo*” (L1 e L2). No Pós-teste, usou duas orações relativas (L2 e L3) “*Os carros dos migrantes andavam lentamente pela estrada principal, **que vinham dos caminhos que cruzavam, e levavam embora para o Oeste***”, o que implicou na inserção do ‘**que**’ relativo como Temas textual e tópico, do Tema textual ‘**e**’ e na repetição do ‘**que**’ relativo, anaforicamente recuperável, como Tema textual e tópico. Pode-se perceber que a tradução do Pós-teste se aproxima mais da mensagem do texto-fonte, pois na do Pré-teste os carros voltam para o campo. No entanto, em nenhuma das duas, o participante reconstruiu plenamente a mensagem e o conteúdo experiencial do texto-fonte no sentido de deixar claro esse movimento dos carros que saem das estradas vicinais e entram na grande estrada principal para daí seguirem para o Oeste.

O participante efetuou, ainda, uma mudança bastante significativa na tradução do texto no Pós-teste, ao introduzir a oração independente “*Isso se deu*” como Tema do complexo oracional “*Isso se deu por que eles todos sentiam-se sós e perplexos, por que tinham vindos de lugares de tristeza, preocupações e derrotas e também por estarem indo para uma terra nova e misteriosa*”, deslocando as orações hipotáticas de expansão por intensificação de causa/razão – que, no texto-fonte, constituíam o Tema marcado do complexo oracional “*because they were lonely and perplexed, because they had all come from a place of sadness and worry and defeat, and because they were all going to a new mysterious place, they huddled together, they talked together; they shared [...]*” –, para o Rema (L10). Desta forma, ele direcionou a atenção do leitor para o texto precedente com o Tema “*Isso se deu*”, enquanto no texto-fonte o escritor chama a atenção do leitor para aquelas razões que levavam os migrantes a se unirem. Como as orações hipotáticas de expansão por intensificação de causa/razão passaram a constituir o Rema do complexo oracional, as orações que antes constituíam seu Rema ficaram deslocadas do complexo oracional e passaram a formar um outro complexo de orações independentes, mas sem haver uma ligação com o texto precedente. Como o Tema sinaliza vários ângulos do texto (THOMPSON 2002, apud PAGANO, 2005), as mudanças nos elementos temáticos são significativas e, neste caso, o autor do texto-fonte, em sua organização textual, escolheu fazer uso da repetição de várias orações hipotáticas de expansão por intensificação de causa/razão introduzidas pela conjunção ‘*because*’ como partes do Tema

para enfatizar a situação de miséria dos migrantes, que gera a força da união deles descrita no Rema. Portanto, nesse complexo oracional, a mensagem inscrita no texto-fonte não foi reconstruída no texto-alvo, especialmente na tradução realizada no Pós-teste. O P4 não teceu comentário a respeito de suas escolhas no espaço reservado, parecendo não terem sido realizadas de forma consciente, o que pode ser um indicativo de que não tenha havido aumento de metarreflexão quanto a essa situação tradutória.

Quanto ao problema de referenciação, que, no Pré-teste, havia sido ignorado, no Pós-teste, o P4 tomou consciência e conseguiu resolvê-lo parcialmente (Ver solução logo adiante). Portanto, entendo que a mudança do Tema do complexo oracional no Pós-teste (L10) assim como a da segunda oração no Pré-teste (L2) mudam o conteúdo experiencial e a mensagem do autor; as outras mudanças no Pós-teste fazem sentido como uma forma de reconstruir os significados no PB. Contudo, o tradutor apresentou um pequeno avanço no Pós-teste por ter percebido e resolvido o problema de referenciação no primeiro complexo oracional, mas precisava ter estado mais atento e consciente de suas escolhas, analisando o texto como um todo. Quanto a essa outra situação tradutória, parece ter havido algum aumento da capacidade metarreflexiva.

O P6, em ambos os textos traduzidos, manteve grande parte da organização temática do texto-fonte exceto os Temas tópicos nos complexos oracionais (L5 e L9). O participante não reconstruiu a oração hipotática com função de Tema marcado no complexo oracional do texto-fonte *“as the dark caught them, they clustered like bugs near to shelter and to water”* (L5), que passa uma ideia de processo (rotina), traduzindo-a como *“então escureceu”* no Pré-teste e apenas *“escureceu”* no Pós-teste e seguindo cada uma com duas orações paratáticas introduzidas pelo Tema textual ‘e’ e pelo Tema tópico elíptico ‘eles’, o que significa que esse Tema passou a ter uma segunda ocorrência. Essas traduções não constroem a mesma ideia. O participante também não manteve o Tema tópico marcado do complexo oracional *“because they were lonely and perplexed, because they had all come from a place of sadness and worry and defeat, and because they were all going to a new mysterious place, they huddled together, they talked together, they shared [...]”*, que teve parte das orações hipotáticas de expansão por intensificação, constitutivas do Tema do complexo oracional, desmembradas em paratáticas em ambas as retextualizações (L9-L12). Parece que as mudanças não foram realizadas a partir de metarreflexão, pois o P6 também não teceu comentário a respeito. No entanto, pode-se perceber que – embora ele tenha realizado algumas mudanças na organização temática em ambos os textos, como foi o caso dos complexos oracionais –, ele reconstruiu, em grande parte, a mensagem do texto-fonte. Quanto

aos problemas de referenciação do texto, ignorados no Pré-teste, o P6 conseguiu solucioná-los no Pós-teste (Ver solução logo adiante). Contudo, percebo mudanças positivas no Pós-teste em relação ao Pré-teste, pois o participante atentou para os dois problemas de referenciação e os resolveu no texto como um todo, um indicativo de que, em relação a essa situação tradutória, houve aumento da capacidade metarreflexiva.

Portanto, observei que há uma tendência por parte de todos os participantes em manter a organização temática do texto-fonte no texto-alvo. Em ambas as traduções do texto da primeira questão, o P2 e o P3 mantiveram praticamente toda a organização temática do texto-fonte, com as orações e os complexos oracionais com seus Temas tópicos (marcados e não marcados) e Temas textuais. Já os outros participantes, apesar de apresentarem a mesma tendência, realizaram algumas mudanças. Essa tendência ‘conservadora’ já foi discutida em alguns estudos como, por exemplo, Vasconcellos (1997), que enfatiza a relevância das escolhas temáticas, mas advoga que o tradutor pode ‘brincar’ com a estrutura temática desde que tenha consciência das suas escolhas. No caso dos Temas marcados, a autora concorda com Baker (1992) em que, sempre que possível, eles devam ser preservados, pois não são escolhas aleatórias. Quanto às escolhas tradutórias relativas aos Temas marcados nos complexos oracionais, parece que os participantes não estavam conscientes ao realizarem as mudanças já discutidas. Talvez eles não tenham ainda o amadurecimento suficiente para ‘brincar’ com esses aspectos do texto, não tendo havido entre o Pré-teste e o Pós-teste mudança quanto ao desenvolvimento da capacidade metarreflexiva, o que está em conformidade com o fato de que foi em relação aos Temas tópicos marcados que os participantes como grupo apresentaram o menor desempenho na Parte B do Pós-teste, significando que foi quanto a esse tipo de Tema que houve o menor nível de desenvolvimento da subcompetência bilíngue (Ver Tabela 1).

Em complexos oracionais como, por exemplo, “*because they were lonely and perplexed, because they had all come from a place of sadness and worry and defeat, and because they were all going to a new mysterious place, they huddled together [...]*”, que é muito extenso e com Tema marcado (o que é recorrente no texto de Steinbeck), percebo que as mudanças efetuadas na configuração Tema-Rema dessas construções têm se mostrado problemáticas. Tais mudanças interferem na reconstrução dos significados de tal forma que fica difícil de serem avaliadas até que ponto o tradutor reconstrói a mensagem do texto-fonte ou constrói uma outra mensagem. Portanto, faz-se necessário avaliar a relevância e o papel desses Temas e das opções disponíveis na língua alvo para que se possa evitar tais

deslocamentos (PAGANO; VASCONCELLOS, 2005), possibilitando, assim, o aprofundamento da subcompetência bilíngue quanto a esse assunto.

Contudo, esses pontos foram discutidas em classe ao realizarmos a atividade pedagógica 7, por meio da qual, estudamos os Temas de alguns complexos oracionais desse tipo em excertos extraídos da obra *The grapes of wrath*. Apesar dos participantes terem achado o estudo dos complexos oracionais muito importante para o desenvolvimento da habilidade de leitura, percebo que nem todos eles conseguiram ler e entender o significado do ‘todo’ (como falou o P5⁷, que participou do minicurso como ouvinte), neste caso, constituído por todas aquelas orações intensificadoras de causa/razão, que desempenham a função de Tema naquele complexo. Durante a discussão sobre os Temas em complexos oracionais, chegamos até a avaliar como os significados ali construídos seriam afetados se fizéssemos uma mudança naquela organização. Os participantes que estiveram presentes⁸ na discussão chegaram a concluir que, na tradução daqueles complexos, não faria sentido efetuar mudanças na configuração Tema-Rema, tendo em vista a alteração dos significados e a dificuldade em reconstruir aquelas mensagens, utilizando outra organização temática. Parece ser razoável depreender-se desse relato que a instrução propiciou a criação da subcompetência bilíngue, mas esta possivelmente não foi em nível suficiente para propiciar, por seu turno, a capacidade metarreflexiva em nível que atendesse as demandas na tradução dos complexos oracionais apresentados no Pré/Pós-teste. O fato de que – como já dito acima –, o menor desempenho na Parte B do Pós-teste ter sido em relação aos Temas marcados – incluindo aqueles dos complexos oracionais –, pode ser indicativo de que esse aspecto do conteúdo é o mais complexo, necessitando de maior tempo de instrução e prática a fim de que a subcompetência bilíngue seja construída em patamar suficiente para assegurar, por sua vez, o patamar suficiente de capacidade metarreflexiva.

Ainda nesta questão, quanto ao problema de referenciação com repercussão na progressão temática, no Pré-teste, todos os participantes o ignoraram, enquanto, no Pós-teste, todos buscaram resolvê-lo. No entanto, nem todos conseguiram perceber o problema em toda sua extensão: o excerto apresenta uma progressão temática contínua, formada basicamente por referenciação, em que a referência ‘*they*’ ocorre 10 vezes. Como podemos observar nos

⁷ Segundo o P5, ler os complexos oracionais buscando compreender sua configuração Tema-Rema ou ‘o todo’ faz com que muitas das palavras desconhecidas sejam entendidas a partir do significado ‘maior’ ou do ‘todo’ nas funções Tema e Rema.

⁸ Nem todos estiveram presentes no momento da discussão, mas todos receberam cópia da atividade pedagógica.

Quadros 58, 59, 60, 61 e 62, os participantes buscaram resolver cada ocorrência de diferentes maneiras. Inicialmente, todos resolveram o primeiro problema, que foi gerado na digitação do texto, em que o Tema da primeira oração aparece no singular “*The car of the migrant people*” e a referência que deveria recuperá-lo na oração subsequente aparece no plural (o pronome ‘*they*’). O segundo problema aparece na terceira oração do texto-fonte, havendo um sentido ambíguo para a referência ‘*they*’, pois, inicialmente, este pronome se refere aos carros dos migrantes e, a partir da terceira oração, ele pode se referir tanto aos carros como aos migrantes. No entanto, fica evidente que ‘*they*’ se refere aos migrantes, e não aos carros, a partir da oitava oração (que relata sentimentos), sem que nenhum dos grupos nominais possíveis de ocupar a posição do Tema, como ‘*migrant people/the families/the people*’, tenha ocupado a posição de Tema ou de Sujeito em qualquer oração precedente para, depois, ser recuperado através dessa referência. No Pós-teste, os participantes buscaram resolver os problemas, utilizando escolhas distintas; enquanto alguns conseguiram resolver plenamente os dois problemas, outros resolveram-nos parcialmente. Também observei que não houve tempo para que eles revisassem seus textos, o que acredito tenha sido um dos fatores que contribuiu para esses resultados parciais. A seguir, comento os resultados individuais.

- O P1 retextualizou o Tema da primeira oração no plural ‘*Os carros dos migrantes*’ e, para desfazer o problema de ambiguidade, introduziu o grupo nominal ‘*as famílias dos migrantes*’ (L4, Quadro 58). Contudo, criou um outro problema de referenciação, pois, ao introduzir ‘*as famílias dos migrantes*’ como Tema, as referências ‘*they*’ deveriam, a partir de então, ser traduzidas como ‘*elas*’ (as famílias), o que não aconteceu. Portanto, o P1 percebeu os dois problemas e tomou decisões coerentes nas L1 e L4, mas não foi consistente em suas escolhas até o final do texto. Assim, o participante solucionou o problema da referenciação apenas em parte do texto, mas a capacidade metarreflexiva desenvolvida em decorrência da instrução foi suficiente para a detecção de ambos os problemas.
- O P2 retextualizou o Tema da primeira oração como ‘*O carro dos migrantes*’ (singular) e deixou a referência que seria o Tema da segunda oração elíptica. Depois introduziu o Tema ‘*os migrantes*’ na L3 (Quadro 59) e, a partir daí, continuou com as referências ‘*eles*’ e ‘*todos*’ até o final do texto, solucionando o problema e avançando neste aspecto da coesão textual. Portanto, para o P2, os indícios são de que, deste ponto de vista, a subcompetência bilíngue e a metarreflexão foram desenvolvidas a contento.

- O P3 resolveu, inicialmente, os dois problemas de referenciação, retextualizando a segunda oração na voz passiva, ou seja, “*they took the migrant*” como “*as famílias foram levadas [...]*”. Depois, o Tema ‘*as famílias*’ foi recuperado por uma série de Temas elípticos (Sujeitos) que podem ser entendidos como ‘*elas*’ (*as famílias*). No entanto, na L7 do Quadro 60, podemos ver que o problema retorna na oração “*como estavam sozinhos e perplexos*”, em que os adjetivos estão no masculino. Assim, fica evidente que os Temas elípticos são a referência ‘*eles*’ ao invés de ‘*elas*’, tendo sido esta coerente com sua escolha na segunda oração (‘*as famílias*’ e não ‘*os migrantes ou retirantes*’). Portanto, assim como o P1, o P3 percebeu o problema, buscou solucioná-lo, mas não foi consistente em suas escolhas até o final do texto. Assim, o participante solucionou o problema da referenciação apenas em parte do texto, mas a capacidade metarreflexiva desenvolvida em decorrência da instrução foi suficiente para a detecção de ambos os problemas.
- O P4 tentou corrigir o problema de referenciação com a retextualização do Tema da primeira oração no plural ‘*Os carros dos migrantes*’ (L1, Quadro 61). No entanto, ignorou, a partir da L5 até o final do texto, a sequência de referências ‘*eles*’, que se referem aos migrantes, não mais aos carros, sem que ‘*os migrantes*’ ou outro grupo nominal que os represente tenha aparecido em posição temática ou como Sujeito de qualquer oração. Assim, o problema não foi resolvido totalmente, pois parece que o participante não percebeu o problema no restante do texto, ou seja, ele percebeu apenas o primeiro problema, Tema (referente) no singular e referência no plural (L1 e L4). Assim, o P4 resolveu apenas parte do problema, portanto, os indícios são de que sua capacidade metarreflexiva sobre uma progressão temática contínua realizada por referenciação não foi desenvolvida plenamente.
- O P6 solucionou o primeiro problema de referenciação do texto, mantendo, na primeira oração (L1, Quadro 62), o Tema no singular através do grupo nominal ‘*o carro das pessoas imigrantes*’, sendo recuperado com o Tema elíptico, Sujeito das duas orações subsequentes ‘*atravessou*’ e ‘*levou*’ ao invés de ‘*atravessou*’ e ‘*levaram*’ como fez no Pré-teste (L1-L3, Quadro 62). Com relação ao problema de referenciação ambígua no restante do texto, o participante introduziu o grupo nominal ‘*os imigrantes*’ (L4) como Sujeito da quarta oração e, daí em diante, continuou com a referência ‘*eles*’ até a L12. Depois, introduziu o Tema ‘*As famílias juntas*’ (L14), que é recuperado com um Tema/Sujeito elíptico, a referência ‘*elas*’ (L15), e com um Tema/Sujeito explícito, a referência ‘*elas*’ (L16). Com isso, o problema, ignorado no Pré-teste, foi resolvido no Pós-

teste, com o participante tendo demonstrado estar atento às escolhas das referências ('ele' e 'ela' na recuperação dos referentes 'migrantes' e 'família dos migrantes', respectivamente) em posição temática até o final do texto. Portanto, para o P6, assim como o P2, os indícios são de que, deste ponto de vista, a subcompetência bilíngue e a metarreflexão foram desenvolvidas a contento.

Como vimos, o texto da Questão 1 apresenta problemas a serem resolvidos e ainda possíveis problemas que podem ser gerados a partir das escolhas do tradutor, que precisa estar atento ao tomar decisões. Como exemplos, houve as opções de Tema '*os migrantes*' ou '*as famílias*' como uma solução para as referências '*they*', cuja tradução poderia ser, a partir da escolha, '*eles*' ou '*elas*'. Outro exemplo é o complexo oracional cujo Tema é constituído pela série de orações hipotáticas de expansão por intensificação de causa/razão, entre outros.

Podemos observar que, somente nas traduções do Pós-teste, os participantes tomaram consciência do problema de referenciação, mas apenas dois deles conseguiram resolvê-lo completamente (P2 e P6). Dois participantes que escolheram o grupo nominal '*as famílias*' como Tema entraram, no final do texto, em contradição traduzindo a referência '*they*' como '*eles*' ao invés de '*elas*' (as famílias). Talvez a motivação para a geração de um novo problema tenha sido a referência '*they*', que pode ser tanto masculino quanto feminino em inglês, enquanto, em português, há a flexão de gênero. Então, é preciso ficar atento para as escolhas realizadas no texto como um todo. Como não houve tempo suficiente para a revisão dos textos, é provável que essa impossibilidade de revisão tenha sido a causa que levou dois dos participantes, cuja opção foi pelo Tema '*as famílias*' (P1 e P3) a não terem conseguido perceber o novo problema ao retextualizar a referência '*they*' como '*eles*'. O P4 não conseguiu detectar o segundo problema de referenciação, a questão de ambiguidade, a partir da terceira oração do texto-fonte; contudo, ele resolveu o primeiro problema, o Tema no singular e a referência no plural (L1-L2 do texto-fonte). Ainda assim, percebo, no geral, mudanças positivas nas retextualizações do Pós-teste, mas alguns participantes teriam precisado manter um nível de atenção elevado do início ao fim do texto para que suas decisões tivessem sido consistentes, embora volte a insistir que o fato de não ter havido tempo suficiente para que eles realizassem uma revisão tenha contribuído para uma evolução apenas parcial no Pós-teste. Assim, é possível afirmar que, em termos de desenvolvimento de metarreflexão, os resultados da Questão 1 foram razoáveis.

Portanto, entendo que os resultados da Questão 1 também contribuem para uma resposta afirmativa à segunda pergunta de pesquisa mesmo que ainda parcial e precária: os participantes apresentaram mudanças positivas na retextualização do Pós-teste. Os resultados apontam para uma percepção mais aguçada para determinados aspectos dos textos como a percepção de problemas textuais, no caso, os problemas de referenciação, ignorados no Pré-teste e percebidos por todos no Pós-teste. Embora nem todos tenham visto o problema em toda sua extensão, mas, ainda assim, apresentaram soluções ainda que algumas parciais, o que não é pouco tendo em vista que, como o texto tem uma PT contínua, o problema abrange todo o texto. Esses resultados podem ser entendidos como um princípio de mudança nas habilidades de percepção, leitura crítica e foco na organização textual, como resultado do desenvolvimento de metarreflexão, ainda que os participantes não tenham resolvido todos os problemas plenamente.

A seguir, apresento a Questão 2, cujo texto descreve a *Highway 66* ou, na época da escritura do romance *The grapes of wrath*, a estrada dos migrantes. O texto apresenta construções com várias orações não finitas, Temas e/ou Remas elípticos e outras construções que não são comuns no PB. Por exemplo, ‘66’ é um grupo nominal que, no PB, precisa de um determinante que, neste caso, é o artigo definido ‘a’, pois não costumamos dizer, por exemplo, “230 liga vários estados brasileiros”, mas ‘A 230’ ou “A BR 230 liga vários estados brasileiros”. Das construções com Tema e/ou Rema elíptico, nem todas podem ser retextualizadas literalmente; então, o tradutor precisa tomar decisões conscientes ao retextualizar determinadas construções desse excerto (texto 2).

A seguir, apresento a discussão sobre as traduções realizadas pelos participantes relativas à Questão 2, conforme Quadros 63, 64, 65, 66 e 67 (comparativos sinóticos entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelos participantes).

P1			
Linha	Texto-fonte	Pré-teste	Pós-teste
1	Highway 66 [is]	A 66 é...	A auto-estrada 66 é...
2	66 [is]	66 [é]	A 66 [é]
3		que atravessa...	que atravessa...
4	[] waving...	ondeando...	ondeando...
5	[] twisting up...	contorcendo-se...	contorcendo-se...
6	[] crossing...	e atravessando...	atravessando...
7	and [going] down into...	e descendo...	descendo...
8	and [going] into...	até chegar aos...	até [alcançar] os ricos vales...
9	66 is	66 é...	A 66 é...
10			que [migrantes]estão em fuga.
11	[Who] [are] refugees from...	[que (66)] [é] refúgios de...	[que (os que estão em fuga)] [são]refugiados do...
12		travões de tratores reduzindo...	
13	(from) the floods that bring...	(de enchentes) que não trazem...	(de enchentes) que não traziam...
14	and that steal...	e [que] rouba...	e [que] roubavam...
15	what richness is there	as que (riquezas) lá existe.	as que (riquezas) lá existiam
16	From all of these the people are ...	De todas as pessoas que estão em viagem, Ø	De todos os viajantes , os que se dirigiam [...] (Rema incompleto)
17	and they come into...	e eles chegam...	que se dirigiam...
18	66 is...	66 é...	A 66 é...
19	and [It] [is] the road of flight.	E [ela] [é] a estrada do voo.	e [ela] [é] a estrada do êxodo.

Quadro 63: Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P1

P2			
Linha	Texto-fonte	Pré-teste	Pós-teste
1	Highway 66 is...	A rodovia 66 é...	A Highway 66 é ...
2	66 [is]...	66 [é]...	66 [é]...
3		atravessando...	
4	waving...	ondulando...	ondulando
5	twisting up...	contorcendo-se ...	contorcendo-se
6	crossing...	atravessando...	atravessando
7	and [going] down into	[atravessando]...	[atravessando]
8	66 is...	A 66 é...	A 66 é...
9	[Who] [are] refugees from...	[que] [são] refugiados...	[que] [são] refugiados de...
10	the floods that bring...	enchentes que não trazem...	enchentes que não trazem...
11	and that steal...	e [que] rouba...	e [que] rouba...
12	what richness is there.	a riqueza que alí há.	a riqueza que alí há.
13	From all of these the people are...	De tudo isso , este povo está ...	De todas estas coisas , este povo está...
14	and they come into...	e eles vêm...	e eles vêm...
15	66 is...	A 66 é...	A 66 é ...
16	and [It] [is] the road of flight.	e [a 66] [é] a estrada da fuga.	e [a 66] [é] a estrada da fuga.

Quadro 64: Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P2

P3			
Linha	Texto-fonte	Pré-teste	Pós-teste
1	Highway 66 é...	A interestadual 66 é...	A interestadual 66 é...
2	66 [is]	66 [é]	66 [é]
3		que atravessa...	que atravessa...
4	waving...		
5	twisting up...		
6	crossing...	atravessando...	atravessando...
7		cruzando...	cruzando...
8	and [going] down into...		
9	and [going] into ...	entrando...	entrando...
10	66 is...	66 é...	A rota 66 é...
11			daqueles que fogem...
12	[Who] [are] refugees from...	[que] [são] refugiados das...	[que] [são] refugiados das...
13	the floods that bring...	enchentes que não trazem...	enchentes que não trazem...
14	and that steal...	e [que] roubam...	e [que] roubam...
15	what richness is there	o que de valioso há nelas.	o que de valioso há nelas.
16	From all of these the people are...	De todos as pessoas que fogem, inclusive dos impostos das estradas secundárias [...] Ø	Em resumo, todos fogem...
17		os que fogem	
18	and they come into...	que fogem inclusive..	[todos] fogem inclusive...
19	66 is...	66 é...	A rota 66 é...
20	and [It] [is] the road of flight.	e [66] [é] a estrada da fuga.	e [a rota 66] [é] a estrada da fuga.

Quadro 65: Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P3

P4			
Linha	Texto-fonte	Pré-teste	Pós-teste
1	Highway 66 is...	A rodovia 66 é...	A Highway 66 é...
2	66 [is]...	66 [é]...	[A highway 66] [é] ...
3			que cruza...
4	waving...	oscilando...	ondulando...
5	twisting up...	chacoalhando...	cruzando...
6	crossing...	cruzando...	cruzando...
7	and [going] down into...	e descendo...	e descendo...
8	and [going] into...	e [Rema elíptico] pelos...	indo até...
9	66 is....	66 é...	A 66 é...
10	[who] [are] refugees from...	[que] [é] refúgio da...	que vêm da...
11	the floods that bring...	enchentes que não trazem...	enchentes que não trazem ...
12	and that steal	e [que] rouba...	e [que] leva...
13	what richness is there	a (riqueza) que há nela.	o que há...
14	From all of these the people are...	De todas as pessoas que estão em fuga , elas vêm...	Apesar de tudo, essas pessoas estão...
15		que estão em fuga,	
16	and they come...	elas vêm...	elas vêm...
17	66 is...	66 é...	Ela (a estrada 66) é...
18	and [It] [is] the road of flight	e [66] [é] a rota de fuga.	e [ela] [é] uma rota de fuga.

Quadro 66: Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P4

P6			
Linha	Texto-fonte	Pré-teste	Pós-teste
1	Highway 66 is...	A rodovia 66 é...	A rodovia 66 é...
2	66 [is]...	66 [é]...	Ela percorre...
3		atravessando...	atravessando...
4	waving...	desvendando...	desvendando...
5	twisting up...	subindo...	subindo...
6	crossing...	atravessando...	atravessando...
7	and [going] down into...	e descendo...	e descendo....
8	and [going] into...	e [Rema elíptico] adentro...	e [Rema elíptico] adentro...
9	66 is...	66 é...	A rodovia 66 é...
10		em que as pessoas voam,	em que as pessoas migram,
11	[who] [are] refugees from...	[que] [são] refugiados da...	[que] [são] refugiados da...
12	the floods that bring...	enchentes que trazem...	enchentes que trazem...
13	and that steal...	e [que] rouba...	e [que] rouba...
14	what richness is there	a riqueza que nela existe.	a riqueza que nela existe.
15	From all of these the people are...	De onde todas essas pessoas são	De onde todas as pessoas estão em fuga
16	and they come into...	e vindo para a 66....	e vindo para a rodovia 66...
17	66 is...	66 é...	A rodovia 66 é...
18	and [It] [is] the road of flight.	e [66] [é] a rodovia do voo.	

Quadro 67: Comparativo sinóptico entre as construções temáticas do texto-fonte e dos textos-alvo produzidos pelo P6

A maioria dos participantes (P1, P2, P4 e P6) mantiveram praticamente toda a organização temática do texto-fonte, inclusive as orações com Temas elípticos e as não finitas tanto no Pré-teste como no Pós-teste, preservando tanto os Temas tópicos quanto os textuais. Já o P3, em ambas as retextualizações, manteve apenas parte da organização temática do texto-fonte, excluindo os Temas textuais e parte das orações não finitas. Contudo, em ambos os textos, a maioria de suas escolhas reconstrói a mensagem do texto-fonte, com exceção de parte do conteúdo experiencial das L4, L5 e L16 (Quadro 65).

Contudo, a maioria dos participantes teve dificuldade em traduzir o Tema da oração *“From all of these the people are in flight”* (Quadros 37 e 38), conforme podemos ver no Quadro 68, a seguir, que apresenta as traduções realizadas por eles.

TRADUÇÕES DA ORAÇÃO 13 DO TEXTO 2 REALIZADAS PELOS PARTICIPANTES NO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE (QUADROS 39 - 43)		
	Pré-teste	Pós-teste
P1	“De todas as pessoas que estão em viagem Ø [falta o Rema] e eles chegam [...]”	De todos os viajantes , os que se dirigem a 66 [...]”
P2	<i>“De tudo isso este povo está fugindo”</i>	<i>“De todas estas coisas, este povo está fugindo”</i>
P3	<i>De todas as pessoas que fogem, inclusive dos impostos das estradas secundárias[...] Ø</i> [falta o Rema]	<i>Em resumo, todos fogem, inclusive[...]</i>
P4	<i>“De todas as pessoas que estão em fuga elas vêm pela afluyente estrada 66.”</i>	<i>Apesar de tudo essas pessoas estão em fuga, [...]</i>
P6	“De onde todas essas pessoas são[...]”	“De onde todas as pessoas estão em fuga [...]”

Quadro 68: Traduções da oração 13 do texto 2 realizadas pelos participantes

Como podemos ver, somente o P2 conseguiu reconstruir a mensagem em ambos os seus textos. Os outros participantes mudaram o conteúdo experiencial da oração iniciada pelo Tema *‘From all of these’* em ambas as suas traduções, parecendo que eles não entenderam o significado da mesma. Entendo o referido Tema como um tipo de construção muito relevante por, além de ser um Tema marcado, tratar-se de uma referência anafórica que sumariza grande parte das mensagens anteriores como se pode ver por meio do cotexto. Portanto, essa construção tem sua relevância tanto para a coesão estrutural-temática quanto para a coesão não estrutural-gramatical-referenciação na construção da tessitura textual (HALLIDAY; MATTIESSEN, 2004; FIGUEREDO, 2011). A capacidade metarreflexiva desenvolvida pelos participantes (com exceção do P2) não foi suficiente novamente quanto ao ponto Tema tópico marcado. Isso me leva a concluir que esse tipo de Tema requer mais atenção na instrução do que os demais para que os participantes se apropriem desse conhecimento de forma que possam chegar ao desenvolvimento de metarreflexão relativa a esses recursos textuais.

Com relação às construções iniciadas com o Tema ‘66’, houve avanços nas traduções do Pós-teste de todos os participantes, cujas escolhas para a reconstrução dos referidos Temas passaram a se aproximar do esperado em PB, fazendo uso de grupos nominais como ‘a 66’ (P1, P2 e P4), ‘a rota 66’, ‘a interestadual 66’ (P3), ‘a rodovia 66’ (P6) e também da referência ‘ela’ (P4 e P6). Houve, ainda, mudanças positivas no Pós-teste, em relação ao Pré-teste, na tradução de grupos nominais como ‘the road of flight’, ‘people in flight’ e ‘the mother road’, entre outros, que, no Pós-teste (diferentemente do Pré-teste), foram traduzidos conforme o contexto como ‘a estrada do êxodo’ ao invés de ‘a estrada do voo’; ‘a estrada mãe’ ao invés de ‘a mãe das estradas’; ‘pessoas que migram’, ‘povo em êxodo’, ‘povo em fuga’ ao invés de ‘pessoas em voo’. Portanto, com esses ajustes nas traduções do Pós-teste, entendo que os participantes atentaram, em consequência da capacidade metarreflexiva desenvolvida, tanto para o contexto de recepção da mensagem como para o contexto em que esses grupos nominais estão inseridos, o qual realiza o contexto de situação interno a ser reconstruído na retextualização (MUNDAY, 1996; HALLIDAY, 1992; 2001; MATTHIESSEN, 2001).

Em última instância, vejo que a maioria das escolhas dos participantes, em ambos os textos traduzidos na Questão 2, reconstrói a mensagem do texto-fonte, com exceção do único Tema marcado do texto, conforme ilustra o Quadro 68. No Pós-teste, os textos avançaram em relação à tradução dos grupos nominais mostrados no parágrafo anterior, com um texto mais adaptado ao novo contexto. Assim, observo, no Pós-teste, uma maior atenção tanto ao contexto de recepção, ao atentarem para as normas da língua alvo, quanto ao contexto de situação ao buscarem reconstruir os significados de forma não literal. Portanto, os resultados da Questão 2 também contribuem para uma resposta afirmativa à segunda pergunta de pesquisa e sinaliza que os participantes evoluíram nos aspectos relacionados ao ‘como’ lidar com as diferenças entre as línguas, buscando reconstruir os significados de forma mais próximas ao PB, o que ajuda a corroborar a resposta afirmativa à primeira pergunta de pesquisa, relativa à subcompetência bilíngue. Assim, vejo uma evolução nas habilidades de percepção e de seleção de opções entre o potencial de escolhas para a solução de problemas, com uma leitura mais abrangente do contexto de recepção e de situação e do contexto, o que indica que a subcompetência bilíngue desenvolvida no minicurso, estimulou a capacidade metarreflexiva dos participantes.

Como já comentado em detalhes, examinando os resultados das análises das questões de retextualização (1 e 2), é possível perceber mudanças positivas nos textos-alvo do Pós-teste, principalmente em termos de percepção dos aspectos textuais como foi o problema

de referenciação na Questão 1, totalmente ignorada no Pré-teste, mas percebida por todos no Pós-teste, tendo havido tentativas de solução do problema por todos, embora nem todos tenham conseguido resolvê-lo completamente. Nas traduções do Pós-teste, também podemos perceber que algumas escolhas foram mais coerentes com o contexto de situação interno da obra (deduzido pelo cotexto) e com o contexto de recepção. Na Questão 2, pode-se ver exemplos de algumas construções, em posição temática ou não, que foram adaptadas tendo em vista o contexto de situação e de recepção, tornando o texto mais próximo do gênero/registro e das normas da língua da comunidade de recepção, o PB (MUNDAY, 1996, HALLIDAY, 1992; 2001; MATTHIESSEN, 2001).

Com base nos resultados da análise das questões do Pré-teste e Pós-teste (1, 2, 3, 4, 5, 8 e 9) e nos comentários na entrevista final (Ver Quadro 57), é possível responder afirmativamente, para o grupo de participantes da pesquisa aqui relatada, a segunda pergunta de pesquisa de que a subcompetência bilíngue desenvolvida pelos participantes quanto aos recursos de tessitura textual relativos à estrutura e à progressão temáticas propiciaram o desenvolvimento de metarreflexão concernente aos mesmos recursos, incentivando-os a lidar conscientemente com os textos fonte e alvo na atividade tradutória.

Com relação à terceira pergunta de pesquisa, é possível dizer, com base nas questões de análise de textos (3, 4, 5, 8 e 9) e de retextualização (1 e 2), que a maioria dos participantes demonstrou que, depois da intervenção pedagógica, a subcompetência bilíngue desenvolvida fez com que passassem a ter uma visão mais abrangente do texto, olhando para os contextos de recepção e de situação, o cotexto e a organização temática com uma visão mais crítica dos textos em geral e dos próprios textos, conforme confirmaram na entrevista final (Quadro 57). Esses foram os aspectos em que houve desenvolvimento da metarreflexão dos participantes e que podem ter influência na interpretação e reconstrução de significados dos textos fonte e alvo, respectivamente, na atividade tradutória. Entendo que eles apenas iniciaram a segunda fase de aprendizagem, que é a aplicação dos conteúdos aprendidos como ferramentas de análise de texto: alguns afirmaram que pretendem aprofundar seus conhecimentos a respeito do sistema de tema por terem sentido que ajuda na atividade de leitura, de produção e revisão textuais, o que pode influenciar positivamente no produto tradutório.

No capítulo seguinte, apresento as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora relatada foi realizada através de uma intervenção pedagógica, visando o desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes, incentivando-os à metarreflexão como um diferencial no perfil novato-experto. A intervenção teve como participantes alunos do curso de Bacharelado em Tradução em Letras-Inglês da UECE e fez uma interface entre os Estudos da Tradução e a LSF, focando nos recursos de tessitura textual relativos ao sistema lexicogramatical de tema dos pontos de vista tanto da estrutura temática (a configuração Tema-Rema) quanto da progressão temática. Na pesquisa, a tradução foi abordada como produto e processo, considerando-a como uma produção textual guiada pelo texto-fonte (HALLIDAY, 1992). Os dados analisados tendo em vista os resultados foram coletados em atividades realizadas antes (Pré-teste – com tarefas de tradução, avaliação de tradução e avaliação do conteúdo lexicogramatical ensinado –, e entrevista inicial) e depois (Pós-teste – com as mesmas tarefas –, e entrevista final) do minicurso.

Para o ensino do sistema de tema, utilizei, como suporte didático, excertos das obras literárias *The grapes of wrath* e sua retextualização *As vinhas da ira* e, como suporte teórico, a visão hallidayana de Tema que contempla não apenas os Temas tópicos, mas também os Temas interpessoais e textuais, não deixando de contemplar, o aspecto da coesão não estrutural relativo à mensagem e, portanto, também a tessitura textual. Essa visão abrangente foi a causa de o conhecimento explícito desse conteúdo ter sido por mim considerado como uma ferramenta que pode ajudar no desenvolvimento de habilidades que formam a subcompetência tradutória do tipo bilíngue e, daí, a capacidade metarreflexiva.

Tratou-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso exploratório, de natureza quali-quantitativa, que foi realizada através de um minicurso de 20 horas aulas, no qual utilizei algumas estratégias didático-pedagógicas da Escola de Sydney, mais especificamente a metodologia *Ler para aprender*, para a realização de análises comparativas entre excertos fonte e alvo das referidas obras e discussão de possíveis opções de reconstrução da mensagem dos excertos em uma perspectiva de tradução como retextualização. Dessa forma, os participantes foram levados a entender o texto-alvo como uma entre as possíveis retextualizações do texto-fonte (MATTHIESSEN, 2001; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; VASCONCELLOS, 2009; entre outros).

O aporte teórico sistêmico-funcionalista relativo à lexicogramática de tema aliado aos Estudos da Tradução igualmente de base sistêmico-funcionalista e a metodologia baseada em intervenção pedagógica aliada à pedagogia de línguas da Escola de Sydney possibilitaram que, de modo satisfatório, os objetivos específicos fossem atingidos e as perguntas de pesquisa fossem respondidas. Isso parece poder ser explicado pelo fato de que, no minicurso, tendo em vista responder as perguntas de pesquisa, o Pré-teste mostrou que alguns dos participantes tiveram dificuldades para reconstruir a mensagem do texto-fonte no texto-alvo, comprovando o que antes era apenas uma suposição. Ao lidar com os excertos fonte e alvo, eles demonstraram uma metarreflexão inicial bastante limitada, em decorrência de uma subcompetência bilíngue relativa ao recurso de tessitura textual concernente ao sistema de tema tendendo a zero, não tendo conseguido detectar problemas internos do texto como, por exemplo, os dois problemas de tessitura não estrutural do tipo coesão/referenciação com repercussão na progressão temática no texto da Questão 1. Além disso, ao traduzir determinados grupos nominais como *'people in flight'*, e *'the road of flight'*, em posição de Rema, alguns tiveram dificuldades na escolha de palavras que pudessem desenvolver coerentemente o Tema, visto que tais escolhas dependiam do contexto, o qual poderia ter sido deduzido a partir do texto. Alguns não conseguiram reconstruir a mensagem de determinadas construções como, por exemplo, um longo complexo oracional com Tema marcado (na Questão 1) e um Tema marcado (na Questão 2), efetuando mudanças na mensagem do texto-fonte, que parece não terem sido realizadas de forma consciente. Nas questões de análise e comparação de textos, alguns não perceberam a diferença entre os excertos fonte e alvo relativa às características dialetais nas vozes dos personagens (Questão 3), a diferença entre os tipos de texto (Questão 4), nem a diferença nas relações interpessoais dos textos fonte e alvo (Questão 5), com todos esses tipos de diferença com repercussão na tematização dos textos avaliados. Assim, percebi que alguns dos participantes tinham dificuldades na leitura e reconstrução dos significados do texto-fonte mesmo dispondo de dicionários e de um texto paralelo, no caso, a obra *As vinhas da ira*.

No minicurso, foi mostrada a importância de se analisar o contexto de situação construído no texto-fonte e que deve ser reconstruído no texto-alvo, considerando que o contexto de situação motiva os tipos de texto (gênero/registro) e as características lexicogramaticais destes. Foi mostrado, ainda, que, no caso da atividade tradutória, faz-se necessário também a análise dos contextos de criação e de recepção dos significados textualizados e retextualizados, respectivamente (HALLIDAY, 1992; MUNDAY, 1996;

MATTHIESSEN, 2001; entre outros). Por fim, as ferramentas de análise de textos com foco no sistema de tema mostraram-se úteis para o fazer tradutório, pois, esse tipo de subcompetência bilíngue parece levar o tradutor à metarreflexão dos textos-fonte nessa perspectiva, habilitando-os a avaliar as possíveis retextualizações do ponto de vista da reconstrução da mensagem.

Na entrevista inicial, os comentários dos participantes foram bastante limitados. Todos relataram que conseguiram realizar as atividades relativas à Parte A do Pré-teste, traduzir e avaliar trechos traduzidos, mas tiveram dificuldades com a tradução de algumas palavras cujo significado desconheciam. Afirmaram, ainda, que tiveram mais dificuldades para realizar as atividades de retextualização do que as atividades de análise e comparação entre textos fonte e alvo; contudo, a análise das respostas a essas questões mostrou que eles não fizeram uma leitura crítica dos aspectos básicos dos textos como o contexto de situação e as características lexicogramaticais, o que é indício de uma capacidade metarreflexiva ainda não amadurecida.

No Pós-teste, os resultados das Questões 6, 7, 8 e 9 (sobre o sistema de tema) mostraram que os participantes conseguiram entender os pressupostos teóricos relativos à lexicogramática de tema e aplicar esse conhecimento na análise da organização temática nos textos, o que significa que o procedimento didático-pedagógico usado na intervenção pedagógica foi eficaz tendo em vista o desenvolvimento da subcompetência bilíngue relativa a esse conteúdo. Nos resultados das questões sobre análise e comparação entre textos fonte e alvo (3, 4 e 5), todos os participantes conseguiram entender as relações construídas nos textos e apontar as diferenças, argumentando sobre as perdas de informações evocadas, mas não escritas, que foram omitidas nas mensagens com as mudanças efetuadas na reconstrução temática dos textos, realizando, assim, uma leitura crítica e mais abrangente dos mesmos, sendo isso um indício de que o desenvolvimento da subcompetência bilíngue propiciou o desenvolvimento da metarreflexão. Nas questões de retextualização (1 e 2), os participantes apresentaram alguns avanços em relação aos aspectos da textualidade ao lidar com os problemas de referenciação no texto 1: identificados por todos, resolvidos totalmente por uns e parcialmente por outros, o que é mais um indício do surgimento de capacidade metarreflexiva. Um outro indício tem a ver com avanços em relação à tradução de algumas construções que, no Pré-teste, foram traduzidas literalmente, gerando um sentido estranho na nossa cultura em relação ao contexto ficcional, como “*pessoas em voo*” e “*estrada do voo*”, que foram, no Pós-teste, traduzidas como “*pessoas em fuga*” e “*estrada do êxodo*”, traduzindo a experiência representada naquela difícil trajetória de fuga para o Oeste. Contudo, alguns participantes não

conseguiram reconstruir a mensagem do longo Tema marcado formado por orações hipotáticas de expansão por intensificação de causa/razão em um complexo oracional na Questão 1 e um Tema marcado constituído por uma Circunstância na Questão 2.

Na entrevista final, os participantes afirmaram que acharam o conteúdo estudado no minicurso bastante interessante e útil para a atividade tradutória e relataram mudanças de postura em relação à atividade tradutória a partir do estudo (indício de que houve desenvolvimento de subcompetência bilíngue em relação ao conteúdo), tendo passado a buscar fazer uma análise prévia do texto-fonte para entender a ideia principal ou a mensagem que o autor quis passar, entre outros aspectos (uma mudança na fase de orientação). Para eles, a visão da organização temática do texto é útil para a atividade tradutória por ajudar nas atividades de leitura, produção e revisão textuais, sendo a leitura a habilidade mais beneficiada pelo estudo, o que pode ajudar na reconstrução do texto-alvo a partir de uma melhor percepção da mensagem do texto-fonte (mais indícios de que a subcompetência bilíngue desenvolvida levou ao desenvolvimento de metarreflexão). Todos gostaram das atividades pedagógicas realizadas durante o minicurso, ressaltaram a importância de destacar os elementos textuais, fazendo um estudo mais aprofundado do texto. Como ponto negativo do minicurso, apontaram o curto espaço de tempo em relação ao conteúdo ministrado. Talvez essa limitação de tempo do minicurso – aliada à limitação de tempo para a realização do Pré-teste e Pós-teste, que inviabilizou a realização da fase de revisão nas questões de retextualização –, tenha sido um dos fatores que contribuiu para que alguns resultados fossem parciais como, por exemplo, a solução dos problemas de referenciação na Questão 1 e a reconstrução do Tema marcado na Questão 2. Lembro que não foi possível a consolidação de algumas atividades programadas para a sala de aula, como, por exemplo, as retextualizações de três parágrafos do capítulo introdutório que, depois de discutidas em classe, ficaram para ser feitas como tarefa de casa, mas não houve tempo para a apresentação e discussão final.

Com base nos resultados gerais do Pós-teste e da autoavaliação dos próprios participantes nas entrevistas finais, foi possível responder afirmativamente as duas primeiras questões de pesquisa no sentido de que o procedimento didático-pedagógico da intervenção pedagógica mostrou-se produtivo em termos do desenvolvimento da subcompetência bilíngue relativa aos pressupostos da LSF concernentes aos recursos de tessitura textual quanto ao sistema de tema e no sentido de que essa subcompetência bilíngue levou ao desenvolvimento de metarreflexão. Observei que o conhecimento construído na intervenção pedagógica proporcionou aos participantes uma visão mais abrangente dos textos (metarreflexão), conforme confirmaram

na entrevista final e demonstraram no Pós-teste, ao fazer uma leitura crítica, reconhecendo os contextos (de recepção e de situação), o cotexto e a organização temática (subcompetência bilíngue). Como eles próprios afirmaram e podemos observar nas questões de comparação e análise de textos, houve uma evolução na habilidade de leitura (metarreflexão) e essa leitura mais abrangente refletiu positivamente na habilidade de escrita, o que foi demonstrado na reconstrução de um texto mais coeso e mais próximo do PB (subcompetência bilíngue).

O estudo mostrou também que, embora na perspectiva de tradução como retextualização o tradutor seja o autor do seu texto, podendo escolher no potencial linguístico as opções que lhe parecem mais coerentes, a tradução não é uma produção textual independente, mas um texto guiado (HALLIDAY, 1992) e, em alguns casos, essas opções são bastante limitadas pela íntima ligação que a retextualização mantém com o texto-fonte (HOUSE, 2001). Além disso, como o tradutor deve assumir a responsabilidade textual e social sobre o seu texto (PAGANO; VASCONCELLOS, 2005), ele precisa ter consciência de suas escolhas, pois muitos significados não explícitos no texto são evocados pela relação construída na seleção e organização temáticas como vimos no estudo, mostrando que as mudanças precisam ser realizadas de forma consciente, tendo em vista os motivos já discutidos, e havendo, portanto, a necessidade de desenvolvimento de metarreflexão construída a partir, dentre outras subcompetências, da subcompetência bilíngue.

Esta pesquisa aponta caminhos para o trabalho em sala de aula com tradutores em formação, pois a interface entre a LSF e os Estudos da Tradução, aliada à prática sistemática de olhar os textos de forma crítica, certamente os ajudará a lidar de forma consciente com a atividade tradutória. Além disso, vejo que esse tipo de análise de textos se presta para textos literários, pois as temáticas recorrentes em uma obra podem ser discutidas através da análise de excertos como um que discutimos em sala, por exemplo, sobre o tratamento dos presos em *McAlester*, onde há um Hipertema (“*How they treat you in McAlester?*”, p. 35) que se repete em alguns capítulos da obra e, a cada pergunta (Hipertema), o autor vai acrescentando novas denúncias.

Os dados gerados pela pesquisa são muito importantes e podem ser analisados sob diversas perspectivas adicionais. Por exemplo, os comentários dos participantes em relação a crenças sobre língua, sobre tradução e sobre o tradutor merecem, certamente, um estudo em separado. Além disso, houve também as dificuldades com a tradução do longo complexo oracional com Tema marcado (na Questão 1) e com a do Tema marcado (na Questão 2), demonstrando uma visão ainda não suficientemente amadurecida, da parte dos participantes,

para lidar com esse tipo de configuração lexicogramatical. Em minha visão, esses casos carecem de um estudo mais aprofundado, pois são construções importantes em que mudanças na organização temática geram relevantes mudanças na mensagem: talvez um estudo sobre a tradução de complexos oracionais longos e de Temas marcados a altamente marcados poderá ampliar a subcompetência bilíngue e a capacidade metarreflexiva dos participantes para lidar com a tradução dessas configurações textuais. Como foi visto que o fator tempo pode ter tido influência nos resultados, então este estudo poderia ser replicado com uma carga horária de 68 horas/aula (em uma disciplina de 4 créditos), para que se possa realizar todas as atividades previstas e fazer as devidas revisões e discussões pós-revisão, o que certamente propiciará resultados ainda melhores. Outra sugestão seria a utilização de outro tipo de texto para trabalhar esses aspectos textuais, o texto acadêmico, por exemplo.

O estudo foi importante por ter apresentado uma ferramenta de análise textual, a LSF, capaz de oferecer ao tradutor em formação, por meio de uma metodologia igualmente de orientação sistêmico-funcionalista (a metodologia da Escola de Sydney/*Ler para aprender*), a possibilidade de desenvolver sua subcompetência bilíngue e capacidade metarreflexiva relativamente, neste caso, à organização da mensagem e sua relação com os contextos de cultura e de situação e os tipos de texto (gênero/registo) e dar-lhe, a partir disso, a oportunidade de olhar para os textos de forma crítica. Esse olhar sobre os textos possibilitou também vários questionamentos e trocas de informações (interação) como ressaltou a professora responsável pela turma em que foi realizado o minicurso. Os resultados permitiram responder as questões formuladas e também apontar caminhos para novas investigações tendo em vista que um estudo empírico (a intervenção pedagógica) traz à tona questões não vistas antes, pois, na sala de aula, o estudo toma outra dimensão, tendo em vista a diversidade de vozes que nele ‘imprimem’ valores diversos. Assim, a pesquisa apresentou algumas reflexões pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades para lidar com a atividade tradutória, por meio de uma leitura abrangente, o que certamente poderá proporcionar o desenvolvimento da subcompetência tradutória do tipo bilíngue e da capacidade metarreflexiva de tradutores em formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Fábio. Um modelo didático do processo tradutório: a integração de estratégias de tradução. In: PAGANO *et al.* **Traduzir com autonomia**: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2003. p. 113-128.
- BARBARA, L.; GOUVEIA, C. It is not there, but [it] is cohesive: the case of pronominal ellipsis of subject in Portuguese. **Direct Papers** n. 46, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil, and AELSU, University of Liverpool, United Kingdom, 2001. p. 1-13.
- BAKER, M. **In other words**: a coursebook on translation. London & New York: Routledge. 1992.
- BERRY, M. Thematic options and success in writing. In: GHADESSY M. *et al.* **Thematic Development in English Texts**. London/New York: Pinter, 1995. p. 55 – 85.
- BRAGA, C. N.O.; MARTINS, N. T.; PAGANO, A. S. An SFL approach to translation: thematic organization in translations produced by translation students. **Proceedings** 33rd International Systemic Functional Congress 2006, p. 1103-1114.
- BUTT *et al.* **Using functional grammar**: An explorer's guide. 2. ed. Sydney: Macquarie University, 2000.
- CHRISTIE, F. Systemic Functional Linguistics and a theory of language in education. Florianópolis: **Ilha do Desterro**, n. 46, p. 13-40, 2004.
- DROGA, L.; HUMPRHEY, S. **Getting started with functional grammar**. Australia: Target Texts, 2002.
- EGGINS, S. **An introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: PINTER, 1994.
- FIGUEREDO, G.; PAGANO A. Uma abordagem lingüística 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.
- FIGUEIREDO, G. P. **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.
- FRIES, P. H. A personal view of Theme. In: GHADESSY M. *et al.* **Thematic Development in English Texts**. London/New York: Pinter, 1995. p. 1-20.
- GOUVEIA, C. A.; BARBARA, L. 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, M. A. K. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. 2 ed. London: Edward Arnold. 1979.
- _____. **On language and linguistics**. In: WEBSTER, J. (Eds). *The Collected Works of M. A. K. HALLIDAY.* v. 3 London: Continuum, 2003.

_____. Part A. In: _____; HASAN, R. Language, context, and text: aspects of language in a social semiotic perspective. In: HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. 2 ed. Oxford: Oxford, 1989, p. 1-49.

HALLIDAY, M. A. k. **Language theory and translation practice**. Rivista internazionale di tecnica della traduzione, nr 0 (Pilot issue). Università di Trista, 1992, p. 15-2.

_____. Towards a theory of good translation. In: **Exploring translation and multilingual text production: beyond content**. In: STEINER, E.; YALLOP, C. (eds.) Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2001, p. 13-18.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. Part B. In: HALLIDAY, M. A. K; _____. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989, p. 52-118.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.

HOUSE, J. Translation quality assessment: linguistic description versus social evaluation. **Meta: Translators' Journal**, v. 46, n. 2, p. 243-257, 2001.

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

HURTADO, A.; ALVES, F. Translation as a cognitive activity. In: MUNDAY, J. **The routledge companion to translation studies**. Taylor & Francis e-Library, 2009. p. 54-73.

KIM, M. Translation error analysis: a Systemic Functional Grammar Approach. In: COFFIN, C.; LILLIS, T.; KIERAN, O. H. **Applied linguistics methods: a reader: Systemic Functional Linguistics, Critical Discourse Analysis and Ethnography**. London: Routledge, 2010, p. 84-94.

LUKIN, A; WEBSTER, J. SFL and the study of literature. In: HASAN, R; MATTHIESSEN, C; WEBSTER, J.J. (eds.) **Continuing discourse on language**. London: Equinox, 2008, p. 413-455.

MAGALHÃES, C.; ALVES, F. Investigando o Papel do Monitoramento Cognitivo-Discursivo e da Meta-Reflexão na Formação de Tradutores. **Cadernos de tradução**, Florianópolis, nº 17, 2006. p. 71-127.

MARTIN, J. R. **English text: system and structure**. Philadelphia and Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.

MARTIN, J. R; ROSE, D. Designing literacy pedagogy: scaffolding democracy in the classroom. In: HASAN, R; MATTHIESSEN, C; WEBSTER, J. **Continuing Discourse Language: a functional perspective**. Vol. 1. London: Equinox Publishing Ltd. 2005.

MARTIN, J. R; ROSE, D. Interacting with text: the role of dialogue in learning to read and write. **Foreign Studies Journal**, Beijing, 2007. Disponível em: <http://readingtolearn.com.au/images/pdf/Interacting_with_Text.pdf> Acesso em: 14 dez. 2011.

MATTHIESSEN, C. The environments of translation. In: STEINER, E. YALLOP, C. (eds.). **Exploring translation and multilingual text production, beyond content**. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2001. p. 41-124.

MATTHIESSEN, C.; TERUYA, K.; WU, C. Multilingual studies as a multi-dimensional space of interconnected language studies. In: WEBSTER, J. (Ed.). **Meaning in Context: implementing intelligent applications of language studies**. London and New York: Continuum, 2008.

_____. Ideas & new directions. In: HALLIDAY, M.A.K.; WEBSTER, J. J. **Continuum companion to systemic functional linguistics**. London: Continuum, 2009. p. 12-58.

MENDOZA FILLOLA, A. La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. In: GUILLÉN, C. (ed.). **Lenguas para abrir camino**. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Aulas de verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado, p.113-166, 2002.

_____. La educación literária: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Aljibe. **Colección temas de lengua y literatura**, 2004.

MOITA-LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**. n. 24:2, p.309-340, 2008.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA**. n. 24.2, p.341-383, 2008.

MUNDAY, J. The translation of Spanish American Literature: an inevitable cultural distortion? **Livivs**, n. 8, p. 155-164, 1996.

_____. **Introducing translation studies: theories and applications**. 2. ed. London & New York: Routledge, 2008.

MUNDAY, J. *et. al* **The routledge companion to translation studies**. Taylor & Francis e-Library, 2009.

NUNES, M. S. **Tradução e metáfora: o mundo rural em The grapes of wrath vs as vinhas da ira**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Ceará, 1997.

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, F. (Ed.). **Triangulating Translation: perspectives in process oriented research**. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 43-66.

PAGANO, A. S. Crenças sobre a tradução e o tradutor: revisão e perspectivas para novos planos de ação. In: **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 9-28.

_____. Organização temática e tradução. In: PAGANO, A.; MAGALHAES, C. ALVES, F. **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo horizonte, UFMG, 2005. p. 247- 299.

_____. **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.

_____.; VASCONCELLOS, M. L. Explorando interfaces: estudos da tradução, lingüística sistêmico-funcional e lingüística de corpus. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C., PAGANO, A. **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2005.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. **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/Ingles) Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

_____. A Gramatica 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.

_____. Sobre a abrangência da lingüística sistêmico-funcional. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI, B. R.; DIEB, M. (eds.). **Seminários lingüísticos: discurso, análise lingüística, ensino e pesquisa**. Mossoró: Editora da UERN, 2010. p. 305-325.

RIDD, M. D. Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. In: SEDYCIAS, J. **Tópicos em Linguística Aplicada I**. Brasília: Editora Plano, 2000. p.121-148.

ROSE, D. **Reading genre: a new wave of analysis**. In: Linguistics and the human sciences. 2006. Disponível em: http://readingtolearn.com.au/images/pdf/Reading_Genre.pdf. Acesso em: 14 dez. 2011.

_____. Integrating SFL theory with literacy teaching. IN: FANG Y.; WEBSTER. J. (Eds.). **Developing Systemic Functional Linguistics: theory and application**. London: Equinox, no prelo.

STEINBECK, J. **The grapes of wrath**. 3. ed. USA: Viking Penguin, 1995.

STEINBECK, J. **As vinhas da Ira**. Trad. Herbert Caro e Ernesto Vinhaes. Rio de Janeiro & São Paulo: Record, 2001.

VASCONCELLOS, M. L. B. 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, 1997b.

_____. The fuzzy place of Linguistics in Translation Studies. In: DINIZ, T. F. N.; VILELA, L. H. A. (eds.) **Itinerários** - homenagem a Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras da UFMG, p. 353-374, 2009a.

_____. Systemic Functional Translation Studies (SFTS): the theory travelling in Brazilian environments: **DELTA**. n. 25-especial, p. 585-607, 2009b.

APÊNDICES



CENTRO DE HUMANIDADES – UECE
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
Mestranda: Teresinha Penaforte Vieira
Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Praxedes Filho

QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

Este questionário tem como objetivo coletar informações sobre os possíveis participantes de uma pesquisa quali-quantitativa 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 dissertação, 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? _____. Se você estudou em curso livre, você concluiu todos os semestres relativos ao curso básico Sim; Não.

3. Seu nível de inglês é: básico; intermediário avançado

4. 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					

5. 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 _____

6. Você lê algum material bibliográfico em inglês na sua área de atuação? sim não;

7. 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 _____.

8. Você escreve em inglês sim não. Se sua resposta for sim, com que frequência? _____ Que tipo de texto? _____

9. O estudo da LI faz parte de suas disciplinas de estudo neste semestre sim não.

Se sua resposta for sim, quais? _____

- 10 Qual semestre do Curso de Letras/Bacharelado em Tradução você está cursando em 2012.1?

- 11 Já realizou algum trabalho de tradução? sim não. Se sua resposta for sim, responda as perguntas 12, 13, 14, 15 e 16.
- 12 Que tipo de texto você costuma traduzir? acadêmico; comercial; literário; outros.
Especifique _____

- 13 Em quais dessas etapas do processo de tradução você encontra mais dificuldades?
 leitura e interpretação do texto original
 produção do novo texto
 revisão do novo texto
- 14 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 _____
- 15 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 _____
- 16 Para você, traduzir significa: _____

- 17 Você costuma ler obras traduzidas? sim não. Se sua resposta for sim, você consegue identificar quando um texto em português é uma tradução ou uma produção (original)? sim não. Você compara a tradução com o texto original, buscando avaliar a qualidade da tradução? sempre às vezes; nunca

D. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- 18 Além de estudar, você exerce uma profissão sim não. Se sua resposta for sim, informe qual: _____ e responda a pergunta a seguir.
- 19 Você utiliza a LI na sua área de atuação? sim não. Se sua resposta for sim, com que frequência?

E. OUTRAS INFORMAÇÕES

- 20 Você já cursou alguma disciplina ou leu algum texto sobre Linguística Sistêmico-Funcional?
 sim não. Se sua resposta for positiva, cite algum tópico que chamou sua atenção _____

VOCÊ CONCORDA EM PARTICIPAR DA COLETA DE DADOS PARA A PESQUISA DESCRITA NO CABEÇALHO DESTE QUESTIONÁRIO, SENDO ALUNO(A) DE UM CURSO DE 20h/a QUE MINISTRAREI NESTA TURMA COMO PARTE DA CARGA HORÁRIA TOTAL DA DISCIPLINA E NO HORÁRIO, NOS DIAS E NA SALA DESTINADOS À DISCIPLINA?

Sim Não

Muito obrigada!



CENTRO DE HUMANIDADES – UECE
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
Mestranda: Teresinha Penaforte Vieira
Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Praxedes Filho
Participante Nº _____

Pré/Pós-teste

Esta avaliação visa obter informações dos participantes desta pesquisa a respeito dos conteúdos (que serão) discutidos na intervenção pedagógica (minicurso) proposta no projeto de pesquisa da mestranda acima identificada.

Parte A

1 – Retextualize o trecho a seguir e, caso julgue necessário, comente as suas escolhas. É permitido o uso de dicionários.

Texto 1, extraído da obra <i>The grapes of wrath</i>, Cap. 17, p. 264	
1	The car of the migrant people crawled out of the side roads onto the great cross-
2	country highway, and they took the migrant way to the West. In the day-light they
3	scuttled like bugs to the westward; and as the dark caught them, they clustered like bugs
4	near to shelter and to water. And because they were lonely and perplexed, because they
5	had all come from a place of sadness and worry and defeat, and because they were all
6	going to a new mysterious place, they huddled together, they talked together; they shared
7	their lives, their food, and the things they hoped for in the new country [...].

Comentários sobre o texto 1 (indique as linhas):

2 - Retextualize o trecho a seguir e, caso julgue necessário, comente suas escolhas. É permitido o uso de dicionários.

Texto 2, extraído da obra <i>The grapes of wrath</i>, Cap. 12, p. 160	
1	Highway 66 is the main migrant road. 66 – the long concrete path across the
2	country, waving gently up and down on the map, from the Mississippi to Bakersfield
3	[...], twisting up into the mountains, crossing the Divide and down into the bright and
4	terrible desert,[...] and into the rich California valleys.
5	66 is the path of a people in flight, refugees from the dust and shrinking land,
6	from the thunder of tractors and shrinking ownership, [...] from the floods that bring
7	no richness to the land and steal what richness is there. From all of these the people are
8	in flight, and they come into 66 from the tributary side roads [...]. 66 is the mother
9	road, the road of flight. [...]

Comentários sobre o texto 2 (indique as linhas):

3 - Compare os textos fonte e alvo e teça comentários a respeito da retextualização (críticas ou elogios). Fundamente suas asserções.

Trecho extraído da obra <i>The grapes of wrath</i>, Cap. 13, p. 182-183.	
1	[...] Tom leaned out of the window. “Any law ’gainst folks stopping here for the night?”
2	The man had seen only the truck. His eyes focused down on Tom. “I dunno,” he said.
3	“We on’y stopped here ’cause we couldn’t git no further.” [...]
4	Tom hesitated. “Well, ya ‘spose we could camp down alongside?”
5	The lean man looked puzzled. “We don’t own it,” he said. We on’y stopped here ’cause
6	this goddamn ol’ trap wouldn’ go no further.”
7	Tom insisted. “Anyways you’re here an’ we ain’t. You got a right to say if you wan’
8	neighbors or not.”
9	The appeal to hospitality had an instant effect. The man face broke into a smile
Retextualização do trecho anterior, extraído da obra <i>As vinhas da ira</i>, Cap. 13, p. 167.	
1	[...] Tom debruçou-se pela janela do caminhão.
2	- Escute, amigo, é permitido a gente pernoitar neste lugar? – perguntou.
3	O homem, até então, só tinha reparado no veículo. Seus olhos focalizaram Tom agora.
4	- Não sei – disse. – Parei aqui porque não pude continuar a viagem. [...]
5	Tom hesitou.
6	- Então o senhor acha que não tem nada demais a gente pernoitar aqui, né?
7	O homem magro teve uma expressão de embaraço:
8	- Eu não sou o dono daqui – falou. – Nós só paramos aqui porque esta lata velha resolveu
9	não ir mais adiante.
10	- De qualquer maneira – insistiu Tom -, quem chegou primeiro aqui foi o senhor. Tem o
11	direito de dizer se nos aceita como vizinhos ou não.
12	Esse apelo à hospitalidade surtiu efeito imediato. Um sorriso perpassou pelo rosto magro.

Contexto: A família Joad e outras milhares de famílias foram expulsas de suas terras e viajavam rumo à Califórnia em busca de sobrevivência. Tom, o filho mais velho da família Joad era o líder da família, mas ele estava em liberdade condicional após ter cumprido parte de sua pena por assassinato.

Comentários sobre a tradução:

4 - Compare os textos fonte e alvo e teça comentários a respeito da retextualização (críticas ou elogios). Fundamente suas asserções.

Trecho extraído da obra <i>The grapes of wrath</i>, Cap. 14, p. 205	
1	[...] This you may say and know it and know it. This you may know when the bombs
2	plummet out of black planes on the market place, when prisoners are stuck like pigs,
3	when the crushed bodies drain filthily in the dust.
Trecho extraído da obra <i>As vinhas da ira</i> Cap. 14, p. 188	
1	[...] Isto se pode dizer do homem, dizer-se e saber-se. Isto se constata quando as
2	bombas caem dos aviões negros sobre a praça do mercado, quando prisioneiros são
3	tratados como porcos imundos e os corpos esmagados se consomem imundos na poeira.

Comentários sobre a tradução:

5 - Compare os textos fonte e alvo e teça comentários a respeito da retextualização (críticas ou elogios). Fundamente suas asserções.

Trecho extraído da obra <i>The grapes of wrath</i>, Cap. 21, p. 205	
1	[...] “Can all of you work?”
2	“why – I guess so.”
3	“OK. Find house sixty-three. Wages five cents a box. No bruised fruit. All right, move
4	along now. Go to work right away. “ (p.503)
Trecho extraído da obra <i>As vinhas da ira</i> Cap. 21, p. 463	
1	[...] - E todos podem trabalhar?
2	- acho que sim.
3	- Muito bem. Vocês vão ficar na casa 63. O salário é cinco cents a caixa. E nada de frutas
4	pisadas. Muito bem, vão indo. Podem começar a trabalhar logo. (p.463)

Contexto: A família busca emprego em uma fazenda na Califórnia no período da colheita de frutas.

Comentários sobre a tradução:

Parte B

As questões 6, 7, 8 e 9 foram formuladas com base no conteúdo do minicurso, se você ainda não tem conhecimento sobre os conceitos relativos ao sistema de tema, segundo a LSF, não é necessário responder estas questões.

6 – Nos excertos abaixo, sublinhe os Temas tópicos e circule os Temas interpessoais.

[...] 66 is the path of a people in flight, refugees from the dust and shrinking land, from the thunder of tractors and shrinking ownership, [...] from the floods that bring no richness to the land and steal what richness is there. From all of these the people are in flight [...].

The car of the migrant people crawled out of the side roads onto the great cross-country highway, and they took the migrant way to the West. In the day-light they scuttled like bugs to the westward; and as the dark caught them, they clustered like bugs near to shelter and to water.

Os olhos de Rosa de Sharon fixaram-se interrogadores no rosto da mãe [...]

- Mãe!

- Sim ?

- Será... que tudo foi bem?

A mãe desistiu da tentativa. Ajoelhou-se junto ao colchão.

- Cê vai ter outros filhos.

[...] - Escute, amigo, é permitido a gente pernoitar neste lugar? [...]

- Eu não sou o dono daqui – falou. – Nós só paramos aqui porque esta lata velha resolveu não ir mais adiante.

7 – Nos excertos abaixo, sublinhe os Temas tópicos marcados e circule os Temas textuais.

[...] 66 is the path of a people in flight, refugees from the dust and shrinking land, from the thunder of tractors and shrinking ownership,[...] from the floods that bring no richness to the land and steal what richness is there. From all of these the people are in flight. [...]

The car of the migrant people crawled out of the side roads [...]. In the day-light they scuttled like bugs to the westward; and as the dark caught them, they clustered like bugs near to shelter and to water. And because they were lonely and perplexed, because they had all come from a place of sadness and worry and defeat, and because they were all going to a new mysterious place, they huddled together, they talked together [...].

8 – Analise a progressão temática do excerto abaixo.

Texto extraído da obra *The grapes of wrath*, Cap. 17, p. 264

1	The car of the migrant people crawled out of the side roads onto the great cross-country highway, and they took the migrant way to the West. In the day-light they scuttled like bugs to the westward; and as the dark caught them, they clustered like bugs near to shelter and to water. And because they were lonely and perplexed, because they had all come from a place of sadness and worry and defeat, and because they were all going to a new mysterious place, they huddled together, they talked together; they shared their lives, their food, and the things they hoped for in the new country.
2	
3	
4	
5	
6	
7	

9 – Analise a progressão temática do excerto abaixo.

Trecho extraído da obra *As vinhas da ira*, Cap. 14, p. 189

1	[...] Os estados ocidentais inquietam-se sob os efeitos da metamorfose incipiente. A necessidade é um estimulante do ideal, o ideal, o estímulo para a ação. Meio milhão de homens caminha pelas estradas; um milhão mais prepara-se para a caminhada; dez milhões mais sentem as primeiras inquietudes. E tratores abrem sulcos múltiplos nas terras abandonadas.
2	
3	
4	
5	



CENTRO DE HUMANIDADES – UECE
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – CMLA
Mestranda: Teresinha Penaforte Vieira
Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Praxedes Filho

Roteiros de entrevista inicial e final

Entrevista inicial

Esta entrevista visa coletar informações complementares sobre o envolvimento dos participantes com as atividades propostas no pré-teste e pós-teste, buscando identificar o grau de entrosamento, dificuldades, expectativas e outros aspectos relacionados às suas necessidades. A intenção é captar informações que, muitas vezes, são omitidas pela dificuldade de alguns participantes em formular uma resposta escrita. As respostas que venham acrescentar alguma informação relevante para a pesquisa serão utilizadas na avaliação qualitativa do minicurso. Os comentários serão gravados em áudio e o anonimato dos participantes será mantido pela adoção de pseudônimos.

1. Qual a sua opinião sobre as atividades propostas?
2. Fale da sua relação com a tarefa realizada, identificando seus pontos fortes e fracos em relação às atividades propostas (domínio e dificuldades).
3. Você gostaria de fazer algum outro comentário ou alguma sugestão?

Entrevista final

Esta entrevista visa coletar informações complementares sobre o envolvimento dos participantes com as atividades propostas durante o minicurso e no Pós-teste, buscando identificar o grau de entrosamento, dificuldades, expectativas e outros aspectos relacionados às suas necessidades. A intenção é captar informações que, muitas vezes, são omitidas pela dificuldade de alguns participantes em formular uma resposta escrita. As respostas que venham acrescentar alguma informação relevante para a pesquisa serão utilizadas na avaliação qualitativa do minicurso. Os comentários serão gravados em áudio e o anonimato dos participantes será mantido pela adoção de pseudônimos.

1. O que você achou do minicurso?
2. Você acha que o conhecimento do sistema de tema é útil para as suas atividades como tradutor? Que sub-habilidades exigidas na tarefa tradutória poderão ser influenciadas por este estudo (leitura, escrita tradutória, revisão textual, outras)?
3. Qual a sua opinião sobre as atividades propostas? (entrosamento e dificuldades)
4. Avalie o seu aprendizado em relação ao conteúdo do minicurso.
5. Você gostaria de fazer algum outro comentário ou alguma sugestão a respeito do minicurso?