



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS**

RODRIGO FERNANDES DA SILVA

**O PROCESSO DE TRADUÇÃO:
ESTRATÉGIAS E REFLEXÕES ACERCA DO TEXTO ALVO**

**Campina Grande - PB
2013**

Rodrigo Fernandes da Silva

**O PROCESSO DE TRADUÇÃO: ESTRATÉGIAS E REFLEXÕES
ACERCA DO TEXTO ALVO**

Trabalho de Conclusão de
Curso apresentado à disciplina
Trabalho Acadêmico Orientado
como requisito para a conclusão do
Curso de Licenciatura em Letras -
Habilitação em Língua Inglesa, na
Universidade Estadual da
Paraíba, sob a orientação da Profa.
Ma. Marília Bezerra Cacho.

**CAMPINA GRANDE – PB
2013**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586p Silva, Rodrigo Fernandes da.

O processo de tradução [manuscrito] : reflexões e estratégias
acerca do texto alvo / Rodrigo Fernandes da Silva. - 2014.
47 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Profa. Ma. Marília Bezerra Cacho, Departamento de
Letras e Artes".

1. Tradução. 2. Leitura. 3. Texto fonte. 4. Texto alvo. I.
Título.

21. ed. CDD 418.02

Rodrigo Fernandes da Silva

**O PROCESSO DE TRADUÇÃO: ESTRATÉGIAS E REFLEXÕES
ACERCA DO TEXTO ALVO**

Aprovado em: 20/02/2014

BANCA EXAMINADORA

Marília Bezerra Cacho Nota 8,0
Prof. M^a. Marília Bezerra Cacho
(Orientadora)

Técio Oliveira Macêdo Nota 8,0
Prof. Técio Oliveira Macêdo
(1^o Examinador)

Kaline Brasil Pereira Nascimento Nota 8,0
Prof. M^a. Kaline Brasil Pereira Nascimento
(2^o Examinador)

Média 8,0

À Allane Lucena, por me recomendar estudar na UEPB. Que sua sabedoria preencha os céus e faça brilhar as estrelas do firmamento. Descanse em paz onde você estiver.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho é o alcance de um sonho muito antigo, e a abertura de novas possibilidades. Eu agradeço a minha orientadora, Marília Bezerra Cacho, pela oportunidade ímpar de ter encontrado minha finalidade profissional, além de me orientar academicamente durante todo esse processo.

Deixo aqui expressa a minha gratidão aos meus amigos: Artur Cipriano, Laiane Quirino, Layana Quirino, Stanley Magno, Nikollas Brandão, e todos os demais que não iriam caber nesse espaço. Chegar até aqui não foi tarefa fácil, e vocês, mais do que nunca, sabem disso. Eu espero poder desbravar muitos outros mundos imaginários ao lado de vocês, meus amigos! Sou imensamente grato pelos momentos em que vocês foram meus ouvidos quando ninguém mais podia ser.

A minha infinita gratidão a todos ilustríssimos professores da UEPB e os que não estão mais lá, mas que passaram durante minha trajetória! A Vitória Lima e Valécio Barros por alimentarem minha vontade de estudar Shakespeare, poesia, teatro e vampiros, Harlem Renaissance, pintura, escultura, arte! A Karyne Soares e Cristiane Vieira, pessoas que me mostram o caminho a seguir e me colocam pra cima nos momentos difíceis, além de serem modelos profissionais a serem seguidos. Agradeço a todos que foram meus professores, estejam eles integrando o corpo da UEPB ou não. Acreditem vocês fazem um enorme diferencial, e eu tenho orgulho disso.

Agradeço aos meus pais. Eles me ensinaram muitas coisas, boas e ruins. Hoje, sei mais sobre mim, e se não fosse por eles, talvez eu nunca tivesse descoberto quão forte eu posso ser. Obrigado por isso também, tudo isso é força.

Eternamente grato aos meus amigos Juan, Héliida e Érika. Os melhores que qualquer um precisa ter! Foram muitas risadas, brincadeiras e conversas que serviram como um poderoso alívio cômico em momentos que nem sempre eram tão felizes assim. Cada um de vocês tem um espaço no meu coração, e eu desejo muita luz e sucesso onde quer que vocês estejam hoje, e fico feliz em saber que alguns já encontraram seus objetivos.

E, por último, mas não menos importante, eu agradeço a única pessoa que já sabia o quanto eu sempre fui forte, apenas não conseguia ver: minha namorada Marygelle. Obrigado por me aguentar na lágrima e no riso, no fácil e no difícil, por nunca desistir de mim ao longo de todo esse tempo. Eu te amo, e valeu pelas páginas!

RESUMO

A idéia de tradução como a mera transposição de palavras de uma língua para outra é muito comum, tornando a atividade passível de ser realizada por qualquer indivíduo capaz de dominar a língua na qual o texto será escrito. Este é um equívoco comum para os que não conhecem algumas das teorias sobre o traduzir, como a Teoria Funcionalista da Tradução, que somada a *Skopostheorie*, são amplamente utilizadas para embasar a ideia de que a ação da tradução é pautada em objetivos a serem cumpridos, previamente definidos pelo *Translation Brief*, um documento que serve como guia para a tradução do texto alvo na língua pretendida. Com a intenção de desmistificar essa noção do senso comum, realizaremos uma tradução neste trabalho fazendo uso da Teoria Funcionalista e do *Translation Brief* previamente mencionados como nortes para que o texto alcance o seu objetivo pretendido. A fim de melhor explicitar as decisões tomadas durante o processo de criação, as contribuições teóricas de Jakobson, Vermeer, Nida, Holz-Mântari e Nord, bem como as Estratégias Pragmáticas de Tradução de Chesterman, serão usadas como forma de pontuar e analisar as modificações feitas ao longo do trabalho. Assim, a tradução do texto fonte neste trabalho, neste caso um artigo de uma revista da área da educação escrito em inglês, visa proporcionar a leitura àqueles que não são capazes de realizar a leitura na língua em que foi escrito, e ao mesmo tempo submeter o trabalho a uma reflexão sobre as decisões tomadas durante o processo tradutório do texto alvo.

Palavras-chave: Tradução, *Translation Brief*, Teoria Funcionalista, texto fonte, texto alvo.

ABSTRACT

The idea of translation as a mere transposition of words from one language to another is very common, making the activity able to be performed by any individual capable of mastering the language in which the text will be written. This is a common misconception for those unfamiliar with some of the theories of translation, as the Functionalist Theory of Translation, which added Skopostheorie, are widely used to support the idea that the action of the translation is guided by the objectives to be fulfilled, previously defined by the Translation Brief, a document that serves as a guide for the translation of the target text in the desired language. With the intention to demystify this common sense notion, we will perform a translation in this paper by making use of Functionalist Theory and Translation Brief previously mentioned as a north in order to the text reaches its intended goal. In order to better explain the decisions taken during the creation process, the theoretical contributions from Jakobson, Vermeer, Nida, Holz-Mäntäri and Nord, along with the Pragmatic Translation Strategies from Chesterman, will be used as a way to highlight and analyze the changes made throughout the work. Thus, the translation of the source text in this work, in this case an article from a magazine in the field of education written in English, aims to provide the reading to those who are notable to read in the language in which it was written, and at the same time submitting this work to a reflection upon the decisions made during the translation process of the target text.

Keywords: Translation, Translation Brief, Functionalist Theory, source text, target text.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS)

QUADROS:

QUADRO 1: ESTRATÉGIAS SINTÁTICAS E DEFINIÇÕES	16
QUADRO 2: ESTRATÉGIAS SEMÂNTICAS E DEFINIÇÕES	16
QUADRO 3: ESTRATÉGIAS PRAGMÁTICAS E DEFINIÇÕES	17

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	10
2.1 CONTEXTUALIZANDO A TRADUÇÃO	11
2.2 DEFINIÇÕES DE TRADUÇÃO	12
2.3 A TEORIA FUNCIONALISTA DE TRADUÇÃO	13
2.4 PAPÉIS ENVOLVIDOS NO PROCESSO TRADUTÓRIO	14
2.5 AS ESTRATÉGIAS DE TRADUÇÃO DE CHESTERMAN (1997)	15
3 METODOLOGIA.....	18
4 ANÁLISE.....	19
4.1 ANÁLISE DA TRADUÇÃO DO TEXTO "THINKING IN THE EFL CLASS".....	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	23
REFERÊNCIAS	25
APÊNDICES	26
ANEXOS	41

1 INTRODUÇÃO

A tradução é – para o senso comum – vista como um processo no qual o indivíduo depara-se com um texto em uma língua estrangeira (LE) e, munido de um dicionário, procura as palavras da língua a ser traduzida e as coloca em seu novo texto numa outra língua, que pode ser sua língua materna (LM) ou não. Esse pensamento tradicional acerca do que é a atividade tradutória e de como ela é concebida ainda é comum entre as pessoas ao tentarem traduzir textos da língua inglesa (LI) para a língua portuguesa (LP), geralmente movidos pela noção de que o produto final da tradução deve ser imutável, e por vezes intocável, quando traduzido do texto original.

Esse pensamento é um lugar-comum entre pessoas que não têm conhecimento sobre a área dos Estudos da Tradução e até entre as que se deparam com a necessidade de fazer traduções de textos escritos. É comum encontrar as mais variadas ofertas de tradução e revisão de textos, nas universidades, por exemplo, sendo realizadas por graduandos que sabem a LE, mas não têm conhecimento tradutório, realizando, muitas vezes, traduções apenas palavra por palavra. Caso o tradutor leve em consideração apenas as palavras a serem traduzidas isoladamente, o texto traduzido pode acabar sendo comprometido em sua qualidade, pois ele estará deixando à revelia algumas questões importantes, como o contexto cultural em que o texto está inserido, os agentes do processo de tradução, o sentido do texto como um todo e as estratégias usadas para que o texto traduzido possa alcançar o seu propósito: assegurar que a mensagem do texto fonte seja transmitida no texto alvo e para determinado público alvo. A fim de mostrar como esses aspectos influenciam no processo tradutório e nas escolhas linguísticas que acontecem nesse processo, utilizaremos um texto veiculado numa revista de educação que será traduzido do inglês para o português, com o propósito de apresentar as estratégias de tradução usadas para compensar as necessidades linguísticas insurgentes durante o processo tradutório, bem como analisar e explicitar os motivos subjacentes a cada modificação feita à medida que as estratégias são utilizadas ao longo da produção do texto alvo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção está dividida em quatro tópicos. O primeiro tópico é dedicado a tratar sobre o progresso do processo tradutório ao longo dos tempos e as principais

contribuições que permitiram que a tradução alcançasse a sua condição de corrente de estudo. No segundo tópico, são delineados diferentes conceitos de tradução considerados pertinentes à realização deste trabalho. O terceiro tópico é dedicado a Teoria Funcionalista de Tradução e a elaboração do *Translation Brief*. Por fim, são mencionados os papéis dos participantes envolvidos no ato tradutório.

2.1 Contextualizando a Tradução

As primeiras discussões sobre o processo tradutório giravam em torno da dicotomia da tradução palavra por palavra *versus* tradução livre. A tradução palavra por palavra teve sua origem nas primeiras traduções bíblicas, que buscavam manter o sentido literal dos textos, numa tentativa de preservar ao máximo o sentido em seus documentos traduzidos. Essa ideologia acabou por trazer um impasse: mesmo sendo considerados como intocáveis e imutáveis no que concerne às suas interpretações, suas linhas poderiam não fazer sentido quando submetidas a uma tradução puramente literal, palavra por palavra. O agente tradutor da época, certamente, deparou-se com combinações de palavras que fazia pouco ou nenhum sentido, uma vez que sua transposição pura e simples não se encaixava no contexto da língua para qual era traduzida ou no sentido do texto como um todo (MUNDAY, 2001). Esse desencontro entre fidelidade estrutural e a falta de sentido durante a tradução livre trouxe questionamentos aos pensamentos dos tradutores São Jerônimo (348-420) e Martinho Lutero (1483-1546) que geraram posteriores discussões sobre a tradução, uma vez que suas primeiras ideias sobre a tradução eram de que o texto deveria conter “sentenças apresentáveis e bem selecionadas, infalíveis em seus propósitos e significados” (MUNDAY, 2001, p. 24). Embora existissem inúmeras reflexões envolvendo a criação de traduções a partir destas ideias, nada se discutia a respeito da existência de uma corrente científica dedicada a estudar o assunto.

A ideia de tradução como ciência surgiu apenas nos anos 70 com Holmes, o primeiro estudioso a refletir acerca dos processos metateóricos, batizando posteriormente a área de “Estudos da Tradução” (TORO, 2007). Entretanto, a concepção de tradução inicialmente parecia levar em consideração apenas elementos linguísticos, e a variedade cultural das línguas era pouco contemplada. Autores como Nida, Holz-Mänttari e Vermeer (NORD, 1997) ampliam as discussões acerca do processo tradutório, passando a considerar elementos extralinguísticos durante o

processo, ao analisar os aspectos situacionais, bem como o papel dos participantes. Tais noções são amplamente difundidas nas teorias mais recentes da tradução e serão tratadas com mais atenção no próximo tópico no qual abordaremos algumas definições de tradução.

2.2 Definições de Tradução

Uma única noção de tradução seria insuficiente para a execução deste trabalho. Inicialmente, lançaremos mão de três categorias de tradução que Jakobson (1959) apresenta: a intralingual, na qual o signo linguístico é traduzido dentro de um mesmo código linguístico; a interlingual, com os signos linguísticos da língua fonte sendo reinterpretados na língua alvo; e, por fim, a intersemiótica, na qual a tradução de um texto verbal pode tornar-se não verbal no seu produto final e vice-versa.

Para Vermeer, por exemplo, a tradução é considerada como “um tipo de transferência onde signos comunicativos verbais e não verbais são transferidos de uma língua para outra” (*apud* NORD, 1997, p. 11). A citação é mais bem explicitada, quando ele afirma trata-se de “uma forma de ação tradutória baseada num texto fonte, que pode consistir de elementos verbais e/ou não verbais” (1978 *apud* NORD, *op.cit.*), uma afirmação que corrobora com as três noções de tradução outrora citadas, apresentadas por Jakobson (*op. cit.*), pois há, portanto, uma expansão sobre a noção de signo com Vermeer, na qual ele leva em conta os aspectos funcionais de tradução em termos de comunicação.

Holz-Mântări (1981 *apud* NORD, *op.cit.*) contribui também para a área de Estudos da Tradução, evitando o termo tradução no seu sentido mais estrito, preferindo tratar os textos – sejam eles textos fonte ou alvo – como “transmissores de mensagens”. A autora define a tradução como “uma ação complexa feita para alcançar um propósito particular” (HOLZ-MÄNTÄRI e VERMEER, 1985 *apud* NORD, 1997, p. 13) e chama o processo tradutório de ato translacional, cujo propósito é “transferir mensagens através das barreiras culturais e linguísticas por meio dos transmissores de mensagens produzidos pelos especialistas” (NORD, *op.cit.*). A autora também esteve atenta a outros elementos que envolvem o processo tradutório, tais como os participantes envolvidos na sua composição (iniciador, tradutor, usuário, receptor da mensagem), bem como as condições de situação (tempo e espaço).

Tomando essas ideias como base, este trabalho focará a tradução interlingual (JAKOBSON, 1959), visto tratarmos de uma tradução de uma língua para outra (do inglês para o português do Brasil), ampliada pelo conceito de signo comunicativo apresentado por Vermeer (*apud* NORD, 1997). Também consideramos a definição de tradução em Holz-Mântari (*op.cit.*) como transmissão de mensagens, e os agentes participantes do processo tradutório para a execução deste trabalho. Portanto, a tradução, nesta pesquisa, é considerada de forma interlingual, considerando não apenas a estrutura do texto, mas de que forma a comunicação acontece em função da escolha de signos linguísticos mais apropriados para o alcance do resultado final.

2.3 Teoria Funcionalista de Tradução

De acordo com Nord (1997), a funcionalidade de um texto está ligada aos critérios que a tradução precisará atender, a saber: os leitores a quem o texto será destinado (público-alvo), o veículo no qual o texto será apresentado aos leitores (veículo), o gênero do texto (gênero textual) e a situação cultural, temporal e espacial de sua produção (o contexto). Esses quatro elementos são os critérios estabelecidos pelo *Translation Brief*, um guia tradutório sugerido pela autora, que apresenta as diretrizes que a tradução deve seguir, estabelecidas, numa situação ideal, pelo sujeito que requisita a tradução em comum acordo com o sujeito tradutor. A premissa da Teoria Funcionalista de Tradução é a de que o texto traduzido obtem êxito ao alcançar seu objetivo comunicativo, seguindo o *Translation Brief*.

Toro (2007) define funcionalidade da seguinte forma:

“A funcionalidade é o que determina os critérios de tradução, ou seja, sua forma, seu gênero, e daí por diante. O objetivo é fazer com que a tradução seja funcionalmente comunicativa. E para que isso seja feito, a tradução é situada dentro de seu contexto sociocultural” (Toro, 2007, p.15, tradução minha.)¹.

Como, nesta pesquisa, a discussão gira em torno de um texto traduzido por nós do inglês para o português, criamos um *Translation Brief*:

- Público alvo: Graduandos e Professores do curso de Letras de todas as habilitações

¹Functionality is what determines the translation criteria, that is, its form, the genre, and so forth. The aim is to make the translation functionally communicative. And to do so the translation is placed within its sociocultural context.

- Veículo: Revista *New Routes*, Editora Disal
- Gênero Textual: Artigo
- Contexto: Comunidade criada no *Facebook* da disciplina de Tradução em uma rede social real, destinada a compartilhar informações e experiências relacionadas à prática de ensino.

Além de definirmos os critérios a serem seguidos no *Translation Brief*, é necessário ter conhecimento dos papéis que estão envolvidos durante o processo de tradução. O público alvo será as pessoas a quem se destina o texto – participantes do grupo de tradução em uma comunidade no *Facebook*. O gênero textual será mantido como artigo, tal como o texto fonte, que é veiculado pela *New Routes*, uma revista que trata de diversos assuntos ligados à educação. Uma vez traduzido, o contexto no qual este trabalho será inserido será um grupo de tradução no *Facebook*, destinado a compartilhar documentos da nossa área de estudo, criado por professores do curso de Letras com habilitação em língua inglesa.

2.4 Papéis envolvidos no processo tradutório

Se pensarmos nos papéis dos participantes envolvidos na iniciação da tradução apresentados por Nord (1997), temos o *iniciador*, o *comissário* e o *tradutor*. O primeiro caracteriza-se como sendo “uma pessoa, grupo ou instituição que dá início ao processo de tradução”; o segundo, como aquele que solicita a produção de um texto pelo tradutor, com um objetivo claro (NORD, *op.cit.*, p.20). O tradutor será, então, o responsável pela tarefa de executar a atividade que lhe foi solicitada, de forma que o texto a ser traduzido alcance seu objetivo comunicativo. Os três papéis iniciais serão personificados por mim.

Ainda, segundo Nord (*op.cit.*), temos outras duas personagens envolvidas, para as quais o trabalho da tradução é direcionado: o *receptor do texto alvo*, como sendo as pessoas para quem a tradução será direcionada; e por último o *usuário do texto alvo*, o sujeito que efetivamente fará uso do produto final da tradução para suas próprias finalidades. Os destinatários do texto – tanto receptores quanto usuários – serão alunos de Letras de todas as habilitações que necessitem fazer a leitura do texto na língua materna. O texto é apresentado pela revista *New Routes*, em sua versão digital na Internet está disponível também na versão impressa para os assinantes da revista. O artigo trata sobre estratégias para ensinar os alunos a pensar e responder melhor as

perguntas do professor em sala de aula. O texto pode contribuir para o conhecimento de professores de LE e educadores em processo de formação que necessitam estar sempre a par das teorias, métodos e abordagens correntes na educação. Já que o texto está escrito em língua inglesa, a leitura acaba sendo limitada, uma vez que nem todos os graduandos possuem domínio de leitura na língua em que o texto foi originalmente escrito. A tradução atuaria com a função de oportunizar um novo conhecimento que poderia ser impedido por uma barreira comunicativa, mas que passa a ser acessível aos usuários e receptores quando traduzidos para sua língua materna. Para que os objetivos pretendidos pelo *Translation Brief* sejam alcançados, necessitamos lançar mão de estratégias linguísticas a fim de que o texto alvo obtenha êxito em seu propósito comunicativo.

2.5 As Estratégias de Tradução de Chesterman (1997)

Estudiosos da área de tradução propõem seus próprios modelos de classificação para as escolhas linguísticas que são realizadas na tradução. Vinay e Darbelnet (1977), por exemplo, possuem sua própria categorização das mudanças linguísticas que podem ocorrer no processo tradutório.

Neste trabalho, o modelo a ser utilizado é o proposto por Chesterman (1997). Ele apresenta uma categorização que melhor se adequa a esta pesquisa, com uma estratificação mais concisa, ao dividir as categorias de estratégias de tradução em Sintático-Gramaticais (G), Semânticas (S) e Pragmáticas (Pr), englobando os três aspectos envolvidos no uso linguístico. Embora a categoria pragmática seja o nosso enfoque no uso das estratégias para fins de análise, optamos por apresentar as demais categorizações por reconhecer a sua importância para posteriores pesquisas sobre o assunto.

Dentro dessa configuração previamente citada, temos as seguintes Estratégias de Tradução (CHESTERMAN, 1997):

- Estratégias Sintáticas (G) são mudanças que envolvem a alteração da sintaxe e da forma.

Quadro 1: Estratégias Sintáticas e definições

ESTRATÉGIA SINTÁTICA	DEFINIÇÃO
G1 – Tradução literal	Aproximação máxima da língua fonte.
G2 – Empréstimo	Apropriação da palavra na língua fonte sem alterações.
G3 – Transposição	Alteração na classe de palavra.
G4 – Alteração de unidade	Alteração na unidade da palavra do texto fonte para o texto alvo.
G5 – Mudança estrutural na frase	Modificações relacionadas a número, grupo nominal, pessoa, tempo e modo do grupo verbal.
G6 – Mudança estrutural na oração	Alteração em nível sintagmático, modificando as estruturas de uma oração.
G7 – Mudança estrutural na sentença	Alteração em nível sintagmático.
G8 – Mudança coesiva	Mudança em elementos que tangem a coesão textual, tais como elementos intratextuais, elipses, substituições, repetições, e uso de conectores (CHESTERMAN, 1997, p. 98).
G9 - Alteração de nível	Trocas de expressão nos níveis fonológico, morfológico, sintático e lexical.
G10 – Mudança no esquema	Inserção de elementos, como repetição, aliteração, métrica, etc.

- Estratégias Semânticas (S) envolvem a manipulação de sentido, bem como as alterações sintático-lexicais.

Quadro 2: Estratégias Semânticas e definições

ESTRATÉGIA SEMÂNTICA	DEFINIÇÃO
S1 – Sinonímia	Uso de sinônimos para evitar repetições no texto.
S2 – Antonímia	Uso de antônimos combinados com um elemento de negação.
S3 – Hiponímia	Mudanças que se aplicam a uma parte pertencente a um todo.
S4 – Conversões	Uso de termos opostos, que dizem respeito a um ponto comum.
S5 – Mudança de abstração	Alteração da abstração, partindo do mais concreto para o mais abstrato, e vice versa.
S6 – Mudança de distribuição	Expansão ou compressão dos componentes semânticos.
S7 – Mudança enfática	Adiciona, reduz ou altera a ênfase do foco temático.

S8 – Paráfrase	Tradução livre do texto fonte para o texto alvo, geralmente empregado em situações em que expressões não podem ser traduzidas.
S9 – Mudança de tropo	Aplicada à tradução de expressões figurativas, semelhante à estratégia G10.
S10 – Outras mudanças semânticas	Emprego de quaisquer outras alterações de natureza semântica.

- Estratégias Pragmáticas (P) correspondem à seleção da melhor forma de transmissão da mensagem para o texto alvo, com a intenção de traduzir apropriadamente o texto como um todo em seu propósito comunicativo.

Quadro 3: Estratégias Pragmáticas e definições

ESTRATÉGIA PRAGMÁTICA	DEFINIÇÃO
Pr1 – Filtro cultural	Adaptação da língua fonte para a língua alvo.
Pr2 – Mudança de explicitação	Implicação e explicitação de termos no texto.
Pr3 – Mudança de informação	Adição ou omissão de informações não contidas no texto fonte, consideradas relevante para o texto alvo.
Pr4 – Mudança interpessoal	Altera a formalidade, o nível de envolvimento e de palavras técnicas do autor.
Pr5 – Mudança elocucionária	Mudanças do ato de fala, na retórica e no modo verbal.
Pr6 – Mudança de coerência	Reorganização lógica da informação do texto em um nível ideacional.
Pr7 – Tradução parcial	Tange quaisquer tipos de tradução parcial, (i.e. transcrições, tradução de sons, etc.).
Pr8 – Mudança de visibilidade	Alteração no status do texto, para que o leitor torne-se ciente da presença do tradutor.
Pr9 – Transedição	Reordenação ou reescritura drástica de textos mal escritos.
Pr10 – Outras mudanças pragmáticas	Mudanças envolvendo layout e a escolha de dialetos.

Um ponto importante a ser colocado sobre as Estratégias de Tradução de Chesterman (1997) é que elas foram criadas com a premissa de atenderem a uma necessidade de consulta e de categorização do que pode acontecer durante o processo tradutório. Naturalmente, seu conteúdo pode ser alterado futuramente pelas contribuições de outros tradutores, sendo assim, passível de ajustes e alterações em seu conteúdo e provando o caráter subjetivo que está inerente ao uso de cada uma delas. Chesterman (*op. cit.*) afirma que “o nível de análise é, portanto, claramente superficial: estamos apresentando um conjunto de ferramentas linguísticas, não exatamente ponderando sobre o porquê elas são usadas, nem sobre seus vários efeitos possíveis” (CHESTERMAN, *op. cit.*, p.93, tradução minha)². Cabe ao tradutor, portanto, estar consciente de quando pode utilizar cada uma dessas estratégias e dos efeitos que elas podem produzir nos níveis sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua. Baseados nessa afirmação, utilizaremos tais estratégias como um modelo referencial para clarificar as tomadas de decisão realizadas no processo tradutório foco deste trabalho.

3 METODOLOGIA

A pesquisa deste trabalho pode ser considerada conceitual qualitativa, pois lança mão da observação dos dados com o intuito de clarificar conceitos, interpretar ou reinterpretar ideias, e introduzir novos conceitos que tragam uma melhor compreensão ao objeto da pesquisa (CHESTERMAN, 2009), sendo este objeto a tradução do texto fonte, da LI para a LP, inserido num processo cuidadoso de decisões e escolhas linguísticas para que seu propósito seja alcançado, caso contrário sua função comunicativa poderá ser comprometida em sua funcionalidade. Portanto, faremos uma análise qualitativa das decisões tradutórias tomadas durante o processo, na intenção de analisá-las e finalmente obter "conclusões sobre o que é possível o que pode acontecer, ou o que pode minimamente acontecer; não são permitidas conclusões sobre o que é provável, geral ou universal" (CHESTERMAN, 2009, tradução minha).

O tradutor Britto (1999), em seu artigo intitulado “Tradução e Criação”, apresenta uma forma de análise que nos pareceu pertinente para este trabalho. O tradutor esmiúça, com detalhes, o seu próprio processo tradutório, explicitando as

²The level of analysis is thus fairly superficial: we are displaying a set of linguistic tools, not pondering here on exactly why they are used, nor on their various possible effects.

escolhas feitas por ele durante a composição do texto alvo, e justifica suas decisões com detalhes. O mesmo modelo de análise e tradução será seguido neste trabalho, tendo o *Translation Brief* como referência, e as escolhas a serem tomadas aqui serão embasadas pelas estratégias pragmáticas, apresentadas por Chesterman (1997).

4 ANÁLISE

Este processo tradutório observou, em especial, apenas as estratégias pragmáticas para que o objetivo do texto alvo fosse atendido de acordo com o modelo de estratégias proposto por Chesterman (1997). Por meio delas, faremos a tradução do texto de acordo com a proposta do *Translation Brief*. Em seguida, estas mesmas estratégias serão quantificadas a fim de observar a qualidade e eficácia de cada estratégia utilizada dentro do meu próprio processo de elaboração do texto alvo. Nesta seção, apresentaremos a discussão da primeira e segunda versão das traduções, e comentaremos sobre as reflexões e decisões tomadas nas modificações realizadas durante o processo de composição do texto alvo.

4.1 Análise da Tradução do Texto "Thinking in the EFL Class"

Na primeira versão da tradução, à primeira vista depois de feito, poucas observações foram feitas durante o processo, mas ao me distanciar do texto por algumas horas e analisá-lo com mais cautela posteriormente, pude me dar conta de como era necessário mudar alguns detalhes, que serão mencionados posteriormente. Foi durante a segunda leitura do texto fonte que surgiu meu primeiro questionamento sobre o título *Thinking in the EFL Class*. A palavra "*thinking*" me causou uma certa inquietação no instante inicial em que me deparei com ela. Meu primeiro questionamento foi: "a tradução mais adequada seria 'pensar' ou 'pensando' em salas de aula de ILE?". No primeiro parágrafo da introdução do texto, a autora do texto escreve "Thinking and the Idea of teaching thinking is a huge and potentially very complex area" ao descrever o pensar e o ensino do pensar. Numa tentativa de preservar a ideia inicial da sentença e simplificá-la ao mesmo tempo, traduzi o trecho como "A ideia do ensino de como pensar é enorme e potencialmente complexa", evitando a repetição da palavra "*thinking*" do texto fonte na sentença em português, utilizando o uso de uma estratégia

pragmática de mudança de coerência (Pr6) que se encontra no nível ideacional, ou seja, acreditei que não seria necessário me referir a “o pensar” e o ensino deste separadamente. Após tomar essa decisão na tradução, utilizei o título do texto como “O pensar em salas de aula de ILE”.

As últimas linhas do primeiro parágrafo da introdução do texto fonte são essas: “My aim is to help us teachers stay interested in our jobs and help students cope with the demands of learning a language and living in a restless changeable world as well as to help both parties enjoy flexibility, fun, creativity and rigour in our work.” A primeira vista, a leitura dessa parte me causou uma sensação estranha de repetição, talvez pela presença recorrente do “and”. Sendo assim, a minha primeira sugestão de tradução foi: “Meu objetivo é ajudar os professores a se interessarem em nosso trabalho, guiar os alunos a lidar com as necessidades de aprender uma língua num mundo que muda rápido, bem como fornecer a ambos o prazer da flexibilidade, diversão, criatividade e rigor em nosso trabalho”. Meu primeiro passo foi modificar a marca de personalidade da autora (“help us teachers”) para uma forma mais neutralizada e com um estilo menos pessoal (“ajudar os professores”) ao lançar mão de uma estratégia de visibilidade (Pr8). Em seguida, temos uma mudança na aliteração, ao transformar “and help students cope with the demands of learning a language and living a restless changeable world” para “guiar os alunos a lidar com as necessidades de aprender uma língua num mundo que muda rápido”, na intenção de evitar a repetição do *and*, sintetizar as duas idéias e tirar a marca de personalidade também contida no trecho “(...) as well as to help both parties enjoy flexibility, fun, creativity and rigour in our work”, ao utilizar novamente a estratégia pragmática de coerência (Pr6) na produção do texto alvo, e em adição utilizar uma estratégia de mudança interpessoal (Pr4), a fim de rearranjar melhor as ideias contidas nesta passagem, na intenção de neutralizar a participação emocional do autor³. Quanto à redução da aliteração, se considerarmos o público alvo pretendido no *Translation Brief* (NORD, 1997), no caso leitores de língua portuguesa do Brasil, a repetição pode ser reduzida e seu sentido não será comprometido, uma vez que no português brasileiro, o uso de vírgulas pode ser usado em listagens no lugar do conectivo “e”, em detrimento da alteração do estilo de escrita do autor em seu texto original.

A mudança pragmática que considero mais expressiva, nessa primeira tradução do texto, está contida no tópico chamado *Tempo de Espera*. Nesse trecho, a autora

³Uma mudança de ênfase também acontece aqui (S7).

sugere que o professor faça uma pergunta aos alunos e em seguida espere tempo suficiente para que eles respondam a pergunta. Em seguida, ela sugere que os professores contem mentalmente “*one Mississippi, two Mississippi*” e assim por diante. Levando em consideração o contexto do ponto de vista geográfico, talvez, não fosse tão pertinente manter essa contagem no texto alvo, uma vez que o Mississippi localiza-se nos Estados Unidos. Logo, modifiquei a sentença “*slowly and silently counting ‘One Mississippi, two Mississippi...’ up to five, slowly*” para “Conte de um a dez, lenta e silenciosamente” por acreditar que a ideia de fazer uma contagem calma para aguardar a resposta dos alunos era a mensagem implícita nesse trecho, sendo portanto necessário o uso de uma estratégia de filtro cultural (Pr1).

Outra estratégia similar a essa foi utilizada no tópico *Continuação da aula* (tradução do tópico *Follow-up*). A autora sugere como instrução que os alunos escrevam sobre um grupo cultural específico, e utiliza como exemplo os nativos Norte-Americanos. Mais uma vez, tomei a liberdade de modificar essa exemplificação ao agregar um exemplo mais próximo da nossa situação contextual ao modificar “*A Native North American*” para “um gaúcho” por meio de uma estratégia de filtro cultural (Pr1), numa tentativa de aproximar da nossa realidade a noção de um grupo cultural que nos fosse mais distante e menos presente em nossa região ao supor que gaúchos possuem o mais distinto padrão cultural, mas ainda assim de conhecimento a todos que pudessem ler o texto. Tendo sido finalizada a primeira tradução, revisei as estipulações feitas por mim no *Translation Brief*, e visualizei que uma segunda tradução seria necessária.

Então, uma semana depois, dei início à composição da segunda versão do texto. Inicialmente, li o texto fonte mais uma vez. Feito isso, submeti meu trabalho a uma segunda avaliação, levando em consideração todas as modificações feitas na primeira versão. Foi então que percebi que algumas alterações ainda não satisfaziam as minhas expectativas enquanto tradutor e necessitavam de melhores ajustes.

Na primeira parte do texto chamada Introdução, adotei uma estratégia de explicitação (Pr2) no trecho em que o termo Inglês para Propósitos Acadêmicos são apresentados no primeiro texto por meio da sigla IPA ([...] In English for Academic Purposes[...]). Preferi explicitá-la ao acrescentar, entre parênteses, no segundo texto, que se tratava de uma tradução para a sigla EAP, acrescentando uma informação extra, juntamente com o seu significado em inglês (“tradução da sigla EAP – English for Academic Purposes”). Acredito que o leitor poderá buscar mais a respeito do assunto, caso deseje se informar acerca do conteúdo proposto pela sigla apresentada no primeiro

parágrafo. Julguei pertinente não apenas mantê-la, assim como informar mais sobre ela. Ao fazer isso, julgo que seja a medida mais pertinente para o público alvo esperado pelo *Translation Brief* (no caso, alunos graduandos em Letras que não possuem domínio de leitura da língua inglesa), que pode se interessar em buscar maiores informações em meio à literatura acadêmica.

Dentro do tópico *Passo a Passo*, decidi fazer outras mudanças no seguinte trecho da primeira tradução: “(...) looking for patterns and memorising using a variety of mnemonics”. A alteração realizada foi “buscar padrões de pensamento em sala e memoriza-los usando uma variedade de técnicas relacionadas à memória”, assim clarificando que os padrões pretendidos eram os do pensar em sala, e transformando “variedade de mnemônicos” em “uma variedade de técnicas relacionadas à memória”, a fim de tornar a ideia mais compreensível por meio de uma explicitação (Pr2).

Na tradução do tópico intitulado como *Continuação da Aula*, eu voltei atrás em minha primeira decisão tradutória. Primeiramente, transformei “*A Native North American*” para “um gaúcho”, e decidi posteriormente que seria melhor traduzir para “um índio”, visto que a comunicação não seria prejudicada, uma vez que temos índios em nosso país também, e eles também possuem traços culturais diferenciados. O exemplo não estava fora de contexto, apenas necessitava ser contextualizado de uma forma mais simples com uma estratégia de filtro cultural (Pr1).

O tópico destinado aos agradecimentos da autora do texto foi removido na minha segunda composição, e a seção que trata sobre a biografia da autora foram reduzidos em sua informação. O foco do texto a ser traduzido reside em oferecer uma informação pertinente ao público pretendido pelo *Translation Brief*, que é o de oportunizar uma leitura que acrescente novas abordagens de ensino aos estudantes do Curso de Letras, com habilitação em LE, e que, talvez, não tivesse uma presença tão relevante para o leitor, se considerarmos o objetivo desse texto: propiciar um novo conhecimento aos alunos da graduação, uma nova abordagem a ser usada em sala que é de comum interesse a todos, independente de quaisquer que sejam as habilitações linguísticas no curso (inglês ou espanhol), e, ao mesmo tempo, permitir que os estudantes que não estejam familiarizados com a LI sejam capazes de ter acesso ao conteúdo do artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Estratégias Pragmáticas de tradução de Chesterman utilizadas na criação deste trabalho parecem atender às necessidades de alteração insurgentes em seu processo, e também fornecem subsídio suficiente para a finalização dele. Com elas, é possível explicitar com precisão as mudanças realizadas durante o processo tradutório, norteadas pelos critérios estabelecidos pelo *Translation Brief*, a fim de garantir que o trabalho pudesse atender ao seu objetivo comunicativo, que é o de prover leitura aos alunos graduandos de Letras que talvez possam encontrar na LI um obstáculo comunicativo. Outras estratégias também estão presentes nesta tradução. Entretanto, preferimos contemplar os aspectos pragmáticos em primeiro plano. Outros tradutores que porventura leiam este trabalho poderão sentir-se a vontade para lançar mão de suas próprias modificações, assim como utilizar suas próprias estratégias pessoais para a realização desta tradução, como uma forma de complementar o que já foi escrito aqui. Os Estudos da Tradução são uma ciência nova, e muito há de se contribuir com a forma e as estratégias, sendo este trabalho passível de quaisquer alterações advindas com o progresso em sua própria área.

Este trabalho possui uma importante participação em nosso curso de Graduação no curso de Letras na Universidade Estadual da Paraíba, uma vez que não dispomos de tantas disciplinas voltadas para a tradução propriamente dita, por ser este um curso focado na formação de professores para a realidade escolar. Entretanto, isso prova que existe interesse por parte dos alunos em conhecer mais sobre tais estudos. O profissional de tradução, em suas mais diversificadas áreas de atuação, tem angariado um considerável espaço dentro da nossa realidade brasileira, e esperamos que este trabalho possa oportunizar novos horizontes dentro das universidades, para que os formandos em Letras possuam conhecimento suficiente para não apenas ensinar a LE, mas utilizá-la dentro da gama de oportunidades profissionais que a tradução nos permite atuar.

O conhecimento da Teoria Funcionalista de Tradução (NORD, 1997), bem como das Estratégias de Tradução (CHESTERMAN, 1997) aqui apresentadas, enriquece as abordagens feitas em sala de aula, ajudando os alunos a desmistificarem a noção de tradução como apenas o domínio perfeito da língua sem levar em consideração o contexto, e oferece ao aluno uma visão holística sobre o aprendizado de um segundo idioma, que vai além das fronteiras meramente linguísticas, e alcançam horizontes

culturais que muito contribuem para que a compreensão lexical deixe de estar apenas no ponto de vista gramatical, mas também contextual em seu significado e interpretação.

Outro ponto que merece ser discutido é a legitimação da função do tradutor. Muitas vezes, seu trabalho sequer é reconhecido, e é, por vezes, marginalizado. A noção dada pelo senso comum de tradutor é a grosso, a de “alguém que conhece um segundo idioma é imediatamente apto a fazer tradução” e sabemos que compreender um segundo idioma não é exatamente o que faz com que o sujeito possa construir um texto inteiramente novo em outra língua. O tradutor também não é um sujeito que domina todos os detalhes da língua a que se propõe a traduzir, tornando-seum “especialista” absoluto e inquestionável. Se o tradutor estiver ciente dos elementos que compõem o processo de criação dos seus textos, certamente ele terá mais chance não apenas de obter êxito em seu feito, assim como a mensagem pretendida terá mais qualidade e eficácia em seu propósito.

REFERÊNCIAS

- BRITTO, P.B. Tradução e Criação. In: **Cadernos de Tradução**. Florianópolis: UFSC, v.1, n.4, p.240-262, 1999.
- CHESTERMAN, A. **Memes of translation**: The spread of ideas in translation theory. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1997.
- CHESTERMAN A.; WILLIAMS, J. **The Map**: A Beginner's Guide to Doing Research. In: Translation Studies. Manchester: St. Jerome, 2009.
- JAKOBSON, R. On Linguistic Aspects of Translation. In: VENUTI, L. **The Translation Studies Reader**. London: Routledge, 1958/2000.
- MUNDAY, J. **Introducing Translation Studies**. Theories and Applications. London: Routledge, 2001.
- NORD, C. **Translating as a Purposeful Activity**. Manchester: St. Jerome, 1997.
- TORO, C. G. D. Translation Studies: An Overview. In: **Cadernos de Tradução**. Florianópolis: UFSC, v.2, n.20, p.10-42, 2007.
- WOODWARD, T. Thinking in the EFL Class. In: **New Routes**. São Paulo: Editora Disal, p.14-18, 2012. Disponível em www.disal.com.br. Acesso em: 30 ago. 2012.

APÊNDICES

Apêndice A
Primeira Versão da Tradução

Primeira Versão

O pensar nas aulas de ILE

Nas apresentações de conferências, nos artigos em revistas profissionais, sites da internet, em ambientes do ensino de Inglês para Propósitos Acadêmicos, e também nos mais recentes currículos, você pode ter notado que houve um aumento do interesse pelo ensino das habilidades do pensar. A idéia do ensino de como pensar é enorme e potencialmente complexa. Eu apresento uma abordagem clara e prática de como trabalhar com ela. Meu objetivo é ajudar os professores a se interessarem em nosso trabalho, ajudar os alunos a lidar com as necessidades de aprender uma língua num mundo que muda rápido bem como fornecer a ambos o prazer da flexibilidade, diversão, criatividade e rigor em nosso trabalho.

Dicas realistas para professores e atividades práticas para aulas de línguas podem ser incluídas nos seguintes tópicos:

- Fundamentos ^{construção de}
- Construindo conceitos, ^{busca por padrões e} ~~X~~ memorização
- Mantendo a prática: formas de estruturar as lições para trabalhar o pensamento, fala exploratória e educação imaginativa
- Usando estruturas diárias do pensar como exercício mental → ^{Poisso simplificar, é melhor para ler.}
- Pensamento criativo
- Pensar claramente acerca de textos e situações
- Criar tarefas e atividades para encorajar o pensar

Criação de

Passo a Passo

Para detalhar mais cada passo, eu ofereço dicas e atividades que nos ajudam a trabalhar nos seguintes procedimentos:

- Criar uma boa atmosfera na aula, para que eles evitem evitar bloquear nossos alunos e ajuda-los enquanto eles se acomodam, ~~attend~~, percebem as coisas, pensam e aprendem. Algumas idéias são: estender o tempo de espera (veja a dica abaixo), pausa para eco (repetir o que o aluno disse sem razão aparente), perguntar boas perguntas e incluir algumas atividades em aulas positivamente motivantes.
- Providenciar prática nos tipos de pensar mais relevantes para a aprendizagem da língua, como construir e definir conceitos pacientemente, procurar padrões e memorizá-los usando uma variedade de mnemônicos. → ^{de que?} Melhor explicitar aqui.
- Aprender mais sobre a *fala exploratória* (Mercer, 2000) e como alcançá-la com os alunos.

Estranho!

- muito acadêmico! Não!*
- Brincar com modelos de pensamento simples, como "listas" e "ensaios" para dar aos estudantes e a nós mesmos exercício mental e diversão.
 - Trabalhar com alguns dos princípios básicos subjacentes a criatividade, tais como criar histórias ou combinações incomuns, tornar o pensar visível e usar modelos gerativos (Veja a atividade prática abaixo). *" tornar o pensar visível" ... tirar!*
 - Ajudar os alunos a pensar claramente sobre textos e situações. Por exemplo, eles podem ser encorajados a checar a origem e a procedência dos textos, e separar fatos de ficções e outras opiniões. Podemos ajudar os alunos a criar o próprio conhecimento geral deles, enquanto criamos o nosso próprio, aprender com as histórias e pensar com clareza sobre situações problemáticas. *↳ Explicitar ou reolocar essa sentença.*
 - Criar atividades que encorajem o ato de pensar

Dicas práticas *↳ Muito desnecessário um tópico para uma chamada.*

Aqui está um exemplo de uma dica. É sobre o tempo de espera.

Tempo de Espera

O tempo de espera é quando o professor para e... espera! Há duas formas de uso bastante úteis. Primeiro, logo depois de fazer uma pergunta. Segundo, depois de termos recebido uma resposta. Um exemplo:

Professor: O que você percebe nas sentenças da história?

Pausa

Estudante 1: São todas curtas,

Pausa

Estudante 2: Não há vírgulas ou coisas do tipo.

*Horível!
tirar*

Se nós esperarmos depois de fazer a pergunta e depois que o aluno arrisca uma resposta, nós damos aos estudantes tempo para pensar. As pesquisas nos dizem (Rowe, em sala 1978) que um bom tempo de espera vai fornecer respostas mais longas dos estudantes, e que também irão ser construídas pelas contribuições uns dos outros. Aumentar o tempo de espera parece também aumentar a confiança do aprendiz, bem como suas especulações. Isso também dá benefícios ao professor. A quantidade de perguntas pode diminuir enquanto a qualidade pode aumentar. Podemos fazer perguntas que cobrem dos alunos um processamento de informações mais complexo. Podemos também aumentar a qualidade das nossas formas de se expressar com os estudantes porque teremos tempo para pensar. Problemas disciplinares também podem diminuir. O conceito de tempo de espera também pode ser partilhado com os alunos.

Se você acha difícil fazer uma pausa depois de questionar os alunos, tente...

- Perceber sua respiração e seus gestos, e mantenha-os relaxados;

→ "Olhe mississippi, fuza mississippi" não faz nenhum sentido aqui.

- Conte de um a dez, lenta e silenciosamente;
- Olhe em volta da sala de aula calmamente;
- Verifique mentalmente se a sua própria pergunta foi clara e relevante.

Atividades Práticas

Aqui vai um exemplo de uma atividade prática feita para desenvolver a empatia.

➤ Questionamentos para desenvolver a empatia

Foco: Encorajar os alunos a pensar como seria um outro ser humano muito diferente. Falar e ouvir. Perguntar e responder questionamentos pessoais.

Nível: Intermédiario em diante

Tempo: 30 minutos

Materiais / Preparação: Você precisa de uma foto A4 de uma pessoa desconhecida que seja diferente em aparência, idade e experiência de vida. Ponha a foto em um pedaço de papel carta. Corte um pedaço de papel do tamanho do rosto e cubra a foto, deixando apenas as extremidades do rosto, cabelo, pescoço, ombros e outros detalhes visíveis. Pense sobre as perguntas que poderiam ser feitas quando as pessoas virem a foto encoberta. Para níveis acima do pré-intermediário, pense nas possíveis respostas e tome notas ao verso da foto.

Na sala:

1. Escolha um aluno capaz de se colocar no lugar de outra pessoa para te ajudar.
2. Mostre ao resto dos alunos a foto parcialmente coberta. Peça que eles olhem atentamente para o que eles puderem ver do cabelo, roupas, etc.
3. Peça aos alunos para anotar dez perguntas que eles gostariam de fazer quando essa pessoa vier a sala para uma entrevista. Você pode escrever algumas question words no quadro para referência. Em níveis mais altos, escreva estruturas mais sofisticadas.
4. Quando os alunos terminarem de escrever as perguntas, leve o aluno voluntário para um lugar reservado e mostre a imagem completa para ele. Ajude-o a prever as possíveis perguntas a serem feitas e as prováveis respostas dadas pela pessoa da foto. Deixe o aluno voluntário se preparar, e volte para os alunos que estão escrevendo.
5. Traga o voluntário, segurando a foto escondida em frente ao rosto, apresente-o como um convidado misterioso e deixe ele sentado em frente a sala. → pode ficar melhor
6. Os estudantes fazem as perguntas escritas, e o voluntário responde como sendo a pessoa da foto. Manter o retrato em frente do rosto faz a entrevista do real e permite ao voluntário ler as anotações do verso. ↳ modifica

7. Agradeça o visitante misterioso e deixe ele voltar ao seu assunto. Pergunte se os alunos gostariam de ver a foto. Caso sim, mostre-a.

Continuação da aula:

1. Os alunos discutem, em pequenos grupos ou em forma de debate, o que eles aprenderam sobre o convidado misterioso.
2. Os estudantes escrevem um resumo do que aprenderam. Se a pessoa na foto for de um grupo cultural específico (por exemplo, um gaúcho), ou de uma população específica (um prisioneiro, por exemplo), os alunos podem perguntar antes de escrever para que o trabalho deles seja factualmente correto. *↳ Isso precisa ser revisado.*

Variações:

- A. As perguntas da foto podem ser escritas como tarefa de casa e observadas por você antes da entrevista. O protagonista pode se preparar em casa também, contanto que você possa confiar que ele não revele muito aos alunos antes da aula que dá sequência (Isso pode estragar o elemento surpresa).
↳ aula seguinte
- B. Os estudantes podem escolher fotos e preparar uma dramatização. Eles podem escolher fotos de celebridades, o que também pode sugerir que eles conheçam o bastante sobre a pessoa da foto.
- C. Ao invés de usar uma foto parcialmente coberta, você pode escobçar uma figura andrógina no quadro. Os estudantes suscitam características, que são escritas dentro da figura. Depois eles apontam fatores externos, como aparência, contexto ou influências, e esses são escritas em volta da figura. Continue até que um personagem seja criado. Os estudantes escrevem um parágrafo sobre o personagem, ou podem discutir que tipo de casa, trabalho ou feriado o personagem poderia gostar.

*↳ Esse ponto não parece pertinente.
Vou modificar e remover.*

Agradecimentos

Eu aprendi a atividade principal de John Morgan. Uma versão desta atividade apareceu em Lindstromberg (2004). Aprendi a variação C no site da Unidade de Aprendizado MFL do Departamento de Educação e Habilidades.

Sendo realista e prático

A grande parte dos professores escolares de ILE, assim como os de educação adulta, estão em ambientes que limitam nossa habilidade de mudar nossos currículos, materiais, atividades e planos de curso. Embora nós encorajamos nossos professores de língua estrangeira, a construir conceitos, perceber padrões, memorizar, usar a fala exploratória e

outros, normalmente não temos muito tempo sobrando para trabalhar em um pensar criativo, crítico ou compassivo. Portanto, nós precisamos de formas de trabalho com o pensar que sejam realistas e úteis em nossas situações diárias. Precisamos de formas eficientes de manter nosso próprio pensar, e ajudar nossos alunos a pensar clara, crítica, e compassivamente.

Sobre o autor → *Otimizar! Apenas apresentar a autonomia é suficiente!*

Tessa Woodward é a autora de O pensar nas aulas de ILE (2011) – Helbling Languages. Ela é professora, formadora de professores, e coordenadora do Desenvolvimento Profissional em Hilderstone College, Broadstairs, Kent, Inglaterra. Ela também é editora do Teacher Trainer Journal, uma publicação da Pilgrims. Ela escreveu livros e artigos para formadores de professores, educadores de professores, bem como professores.

Apêndice B
Segunda Versão da Tradução

Segunda Versão

O pensar nas aulas de ILE

Nas conferências de hoje em dia, nos artigos em revistas profissionais, sites da internet, em ambientes do ensino de Inglês para Propósitos Acadêmicos (tradução da sigla EAP – English for Academic Purposes) e também nos mais recentes currículos escolares, você deve ter notado que houve um aumento do interesse pelo ensino das habilidades do pensar. A idéia do ensino de como pensar é enorme e potencialmente complexa. Eu apresento uma abordagem clara e prática de como trabalhar com ela. Meu objetivo é ajudar os professores a se interessarem em nosso trabalho, guiar os alunos para que lidem com as necessidades de aprender uma língua num mundo que muda rápido, e também fornecer a ambos o prazer da flexibilidade, diversão, criatividade e rigor em nosso trabalho.

Dicas realistas de atividades práticas para professores podem ser incluídas nos seguintes tópicos:

- Fundamentos
- Construção de conceitos, busca por padrões e memorização
- Tornando prático: formas de estruturar as lições para trabalhar com o pensamento, fala exploratória e educação imaginativa
- Uso de modelos de pensamento como exercício mental
- Pensamento criativo
- Pensar claramente acerca de textos e situações
- Criação de tarefas e exercícios para encorajar o pensar

Passo a Passo

Para detalhar mais cada passo, serão oferecidas dicas e atividades que nos ajudam a trabalhar nos seguintes procedimentos:

- ~~Criar uma boa atmosfera na aula, para evitar que nossos alunos sejam bloqueados, e ajuda-los enquanto eles se acomodam às aulas.~~¹ Algumas idéias são: estender o tempo de espera (veja a dica abaixo), pausa para eco (repetir o que um aluno diz sem razão aparente), elaborar boas perguntas e incluir algumas atividades motivantes nas aulas.

¹ Esta parte foi eliminada da segunda versão, por eu achar que foi uma tradução mal feita. Sendo assim, decidi manter a tradução feita na primeira versão, que é: Criar uma boa atmosfera na aula, para evitar bloquear nossos alunos e ajuda-los enquanto eles se acomodam, percebem as coisas, pensam e aprendem.

- Providenciar prática dos tipos de pensar mais relevantes para a aprendizagem da língua, como construir e definir conceitos lentamente, buscar padrões de pensamento em sala e memorizá-los usando uma variedade de técnicas.
- Aprender mais sobre a *fala exploratória* (Mercer, 2000) e como alcançá-la com os alunos.
- Brincar com formas simples de pensar, como listas e ensaios, para dar aos estudantes e a nós professores exercício mental e diversão.
- Trabalhar com alguns dos princípios básicos subjacentes a criatividade, tais como criar histórias, formas de como tornar o pensar visível e fazer uso de modelos que propiciem o pensar.
- Ajudar os alunos a pensar claramente sobre textos e situações. Por exemplo, eles podem ser encorajados a checar a procedência dos textos, e a separar fatos das ficções, bem como de outras opiniões. Desta forma, ajudamos os alunos a criar suas próprias formas de pensar, a aprender com os textos e pensar com clareza sobre a problemática das situações.
- Criar atividades que encorajem o ato de pensar.

Abaixo está uma dica sobre o Tempo de Espera.

Tempo de Espera

O tempo de espera é quando o professor para e... espera! Há duas formas de uso bastante úteis. Primeiro, logo depois de fazer uma pergunta. Segundo, depois de termos recebido uma resposta. Um exemplo:

Professor: O que você percebe nas sentenças da história?

Pausa

Estudante 1: Todas são curtas.

Pausa

Estudante 2: Não há vírgulas ou coisas do tipo.

Quando esperamos depois de fazer a pergunta, e após o momento que o aluno arrisca uma resposta, oferecemos aos estudantes tempo para pensar. As pesquisas nos dizem (Rowe, 1978) que um bom tempo de espera vai fornecer respostas mais longas dos estudantes, que também irão ser construídas pelas contribuições uns dos outros na sala. Aumentar o tempo de espera parece também aumentar a confiança do aprendiz, bem como suas especulações. Isso também dá benefícios ao professor. A quantidade de perguntas pode diminuir enquanto a qualidade pode aumentar. Podemos fazer perguntas que exijam dos alunos um processamento de informações mais complexo. Podemos também aumentar a qualidade das nossas formas de se expressar com os estudantes porque teremos tempo para pensar. Problemas disciplinares também podem diminuir. O conceito de tempo de espera também pode ser partilhado com os alunos.

Se você acha difícil fazer uma pausa depois de questionar os alunos, tente...

- Perceber sua própria respiração e gestos, e mantenha-os relaxados;
- Conte de um a dez, lenta e silenciosamente;
- Olhe em volta da sala de aula calmamente;
- Verifique mentalmente se a sua própria pergunta foi clara e relevante.

Atividades Práticas

Aqui vai um exemplo de uma atividade prática feita para desenvolver a empatia.

➤ Perguntas para desenvolver a empatia

Foco: Encorajar os alunos a pensar como seria um outro ser humano muito diferente. Falar e ouvir. Perguntar e responder questionamentos pessoais.

Nível: Intermidiário em diante

Tempo: 30 minutos

Materiais / Preparação: Você precisa de uma foto A4 de uma pessoa desconhecida que seja diferente dos alunos em aparência, idade e experiência de vida. Ponha a foto sobre uma folha de papel. Corte o papel do tamanho do rosto da foto, deixando apenas as extremidades do rosto, cabelo, pescoço, ombros e outros detalhes visíveis. Pense sobre as perguntas que poderiam ser feitas quando as pessoas virem a foto encoberta. Para níveis acima do pré-intermediário, pense nas possíveis respostas e tome notas ao verso da foto.

Na sala:

1. Escolha um aluno capaz de se colocar no lugar de outra pessoa para te ajudar.
2. Mostre ao resto dos alunos a foto parcialmente coberta. Peça que eles olhem atentamente para o que eles puderem ver do cabelo, roupas, etc.
3. Peça aos alunos para anotar dez perguntas que eles gostariam de fazer quando a pessoa da foto vier a sala para uma entrevista. Você pode escrever algumas question words no quadro para referência para os alunos. Em níveis mais altos, escreva estruturas mais sofisticadas.
4. Quando os alunos terminarem de escrever as perguntas, leve o aluno voluntário para um lugar reservado e mostre a imagem completa para ele. Ajude-o a prever as possíveis perguntas a serem feitas e as prováveis respostas dadas pela pessoa da foto (em níveis mais baixos, use as anotações do verso da foto). Deixe o aluno voluntário se preparar, e volte para os alunos que estão escrevendo as perguntas para a pessoa da foto.

5. Traga o voluntário, segurando a foto escondida e posicionada em frente ao rosto, apresente-o como um convidado misterioso e deixe ele sentado em frente a sala.
6. Os outros estudantes fazem as perguntas escritas, e o voluntário responde como sendo a pessoa da foto. Manter a foto em frente do rosto faz a entrevista mais próxima do real e permite ao voluntário ler as anotações do verso.
7. Agradeça o visitante misterioso e deixe o aluno voluntário voltar ao seu lugar. Pergunte se os alunos gostariam de ver a foto. Caso sim, mostre a eles.

Continuação da aula:

1. Os alunos discutem, em pequenos grupos ou em forma de debate, o que eles aprenderam sobre o convidado misterioso.
2. Os estudantes escrevem um resumo do que aprenderam. Se a pessoa na foto for de um grupo cultural específico (um índio, por exemplo), ou de uma população específica (um preso, por exemplo), os alunos podem perguntar antes de escrever para que o trabalho deles seja factualmente correto.

Variações:

- A. As perguntas da foto podem ser escritas como tarefa de casa e observadas por você antes da entrevista. O protagonista pode se preparar em casa também, contanto que você possa confiar que ele não revele muito aos alunos antes da aula seguinte (Isso pode estragar o elemento surpresa).
- B. Os estudantes podem escolher fotos e preparar uma dramatização. Eles podem escolher fotos de celebridades, o que também pode sugerir que eles conheçam o bastante sobre a pessoa da foto.
- C. Ao invés de usar uma foto parcialmente coberta, você pode escobçar uma figura andrógina no quadro. Os estudantes suscitam características, que são escritas dentro da figura. Depois eles apontam fatores externos, como aparência, contexto ou influências, e esses são escritas em volta da figura. Continue até que um personagem seja criado. Os estudantes escrevem um parágrafo sobre o personagem, ou podem discutir que tipo de casa, trabalho ou feriado o personagem poderia gostar.

Sendo realista e prático

A grande parte dos professores de ILE estão em ambientes que limitam nossa habilidade de mudar nossos currículos, materiais, atividades e planos de curso. Embora nós encorajamos nossos professores de língua estrangeira a construir conceitos, perceber padrões, memorizar, usar a fala exploratória dentre outros mais, normalmente não temos muito tempo sobrando para trabalhar em um pensar criativo, crítico ou compassivo. Portanto, nós precisamos de formas de trabalho com o pensar que sejam realistas e úteis em nossas

situações diárias. Precisamos de formas eficientes de manter nosso próprio pensar, e ajudar nossos alunos a pensar clara, crítica, e compassivamente.

Sobre o autor

Tessa Woodward é a autora de O pensar nas aulas de ILE (2011) – Helbling Languages. Ela é professora, formadora de professores, e coordenadora do Desenvolvimento Profissional em Hilderstone College, Broadstairs, Kent, Inglaterra.

Apêndice C:
Tabela de Organização dos Dados

TRECHO DO TEXTO FONTE	PRIMEIRA VERSÃO	SEGUNDA VERSÃO
Slowly and silently counting ‘One Mississippi, two Mississippi...’ up to five, slowly	Conte de um a dez, lenta e silenciosamente (Pr1)	
If the person in the portrait was from a definite cultural group, (e.g. Native North American) ¹	Se a pessoa na foto for de um grupo cultural definido, (por exemplo, um gaúcho).	Se a pessoa na foto for de um grupo cultural definido, (por exemplo, um índio) (Pr1).
In English for Academic Purposes (EAP) settings	Em ambientes de ensino de Inglês para Propósitos Específicos (tradução da sigla EAP – English for Academic Purposes) (Pr2)	
looking for patterns and memorizing using a variety of mnemonics	buscar padrões de pensamento em sala e memoriza-los usando uma variedade de técnicas relacionadas à memória (Pr2)	
My aim is to help us teachers stay interested in our jobs and help students cope with the demands of learning a language and living in a restless changeable world as well as to help both parties enjoy flexibility, fun, creativity and rigour in our work.	Meu objetivo é ajudar os professores (Pr4) a se interessarem em nosso trabalho, (Pr6) guiar os alunos a lidar com as necessidades de aprender uma língua num mundo que muda rápido (Pr4) , bem como fornecer a ambos o prazer da flexibilidade, diversão, criatividade e rigor em nosso trabalho.	
Thinking and the idea of teaching thinking is a huge and potentially very complex	A ideia do ensino de como pensar é enorme e potencialmente complexa (Pr6)	

ANEXOS

Anexo A
Texto fonte da revista New Routes



THINKING IN THE EFL CLASS

Introduction

In conference presentations these days, in articles in professional magazines, on internet web sites, in English for Academic Purposes (EAP) settings, and also in some primary, secondary and tertiary syllabuses recently, you may have noticed that there has been an increased interest in teaching thinking skills. Thinking and the idea of teaching thinking is a huge and potentially very complex area. I have come up with a clear, practical approach to working with it. My aim is to help us teachers stay interested in our jobs and help students cope with the demands of learning a language and living in a restless changeable world as well as to help both parties enjoy flexibility, fun, creativity and rigour in our work.



Realistic tips for teachers and practical, easy-to-use activities for language classes could be included under the headings:

Fundamentals

- # Building concepts, looking for patterns and memorising
- # Keeping it practical: ways of structuring lessons to work with thinking, exploratory talk and imaginative education
- # Using everyday thinking frameworks for mental exercise
- # Creative thinking
- # Thinking clearly about texts and situations
- # Designing tasks and activities to encourage thinking

Breaking it down

To break things down a bit further I give tips and activities to help us start work on the following:

- Building a good atmosphere in class so we avoid blocking our students and supporting them as they settle down, attend, notice things, think and learn. A couple of ideas here are extending wait time (see the teaching tip below), stopping ourselves from echoing (i.e. repeating what a student has just said for no good reason), asking good follow-up questions and including some positively motivating class activities.
- Providing practice in the types of thinking of maximum relevance to language learning such as patiently building and stretching concepts, looking for patterns and memorising using a variety of mnemonics.
- Learning more about 'exploratory talk' (Mercer 2000) and how to achieve it with students.
- Playing with simple thinking frameworks such as 'listing' and 'reversals' to give students and ourselves mental exercise and fun.
- Working with some of the basic principles underlying creativity, such as, being prolific, creating novel or unusual combinations, making thinking visible and using generative frameworks and building empathy (See the practical activity below).
- Helping students to think clearly about texts and situations. For example, they can be encouraged to check

the provenance and balance of texts, and sort out true facts from mistakes and opinions. We can help them to go beyond uncritical acceptance of what they see and hear. We can help them build their general knowledge as we build ours with them, learn from stories and think clearly about problematic situations.

- Designing tasks and activities that actually encourage thinking

Practical tips

Here's an example of a teaching tip. It is about 'Wait-time' which I mentioned above.

Wait-time

Wait-time is when the teacher pauses in class and waits!

There are two different times when it is invaluable. First, just after we have asked a question. Secondly, after we have received an answer. Thus ...

Teacher: What do you notice about the sentences in this story?

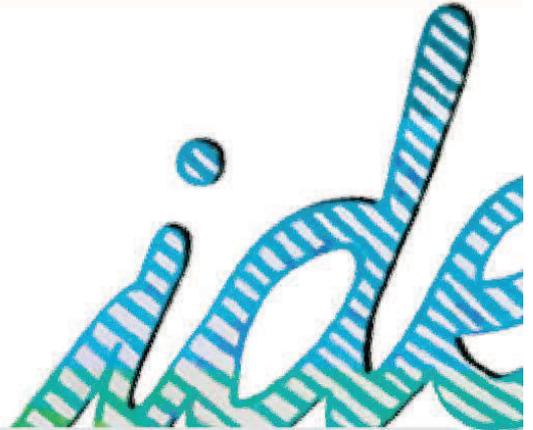
Pause

Student 1: They're all short.

Pause

Student 2: There're no commas or anything.

If we wait after we have asked a question and after a student has ventured an answer, we give students time to think. Research tells us (Rowe, 1978) that good wait-time will get us more and longer answers from more students who will also start to build on each other's contributions. Increasing wait-time also appears to increase student confidence and speculative thinking. It will also give us teachers benefits. The quantity of our questions may go down while the quality may go up. We may become able to ask questions that require our students to do more complex information-processing and thinking. We may thus improve the quality of our own utterances and interventions because we have time to think about them. Disciplinary problems may also decrease. The concept of wait-time can be shared with students too.



If you find pausing after questioning hard, try ...

- noticing your breathing and gestures and keeping them relaxed
- slowly and silently counting 'One Mississippi, two Mississippi ...' up to five, slowly
- calmly looking round the classroom
- mentally checking that your own question was a well-worded, clear and relevant one.



Practical activities

Here is an example of a practical activity designed to build empathy.

**Questions to the head
Building empathy**

Focus

Encouraging students to think what it would be like to be another very different human being. Speaking and listening. Asking and answering personal questions.

Level

Intermediate upwards

Time

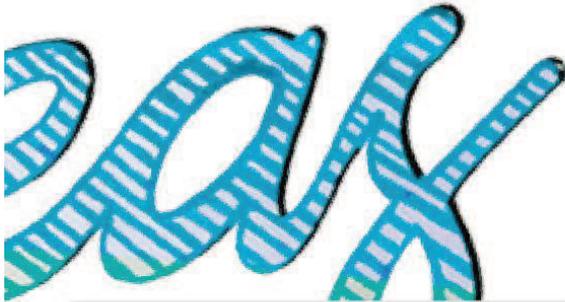
30 minutes

Materials/Preparation

You need an A4 portrait of an unknown person who is very different in look, age and life experience from your students. Put the portrait on a piece of card. Cut out a piece of blank paper about the size of the face, and clip it onto the portrait, leaving only the edge of the face and the hair, neck, shoulders and periphery details visible. Think up the sorts of questions that might be asked about the person by people seeing this doctored picture, and for levels up to lower intermediate think up some possible answers and make notes on the back of the picture.

In class

1. Choose a student to help you who is capable of stepping into someone else's shoes.
2. Show the rest of the class the partly masked portrait. Ask them to look carefully at whatever they can see of hair, clothing etc.
3. Ask them to write down ten questions they would like to ask the person when that person visits their classroom soon for an interview. You can write some question words on the board to help them, e.g. *what, who, when, why, which, how many, how long, do, did, are, is, have*, depending on what they know. At higher levels, write some more interesting ones such as *What if ...? Supposing ...? and I wonder if ...*
4. Once students are settled writing questions, take your chosen student to a quiet corner and secretly show them the whole picture. Help them (for lower levels, using your notes on the back of the picture) to predict the sorts of questions they will be asked by their classmates and the



sorts of answers the person in the picture might give. Leave your volunteer to prepare, and go back to help your writing students.

5. Bring in the volunteer, holding the masked picture in front of their face, introduce them as a mystery guest and sit them in front of the class.

6. Students then ask their questions, and the volunteer answers them in the role of the person in the picture. Keeping the portrait held up in front of their face will make the interview more lifelike for the rest of the class and will enable the portrait holder to read any notes on the back of the picture.

7. Thank the mystery guest and let them go back to their seat. Ask the students if they would like to see the whole portrait. If they would, show it to them.

Follow-up

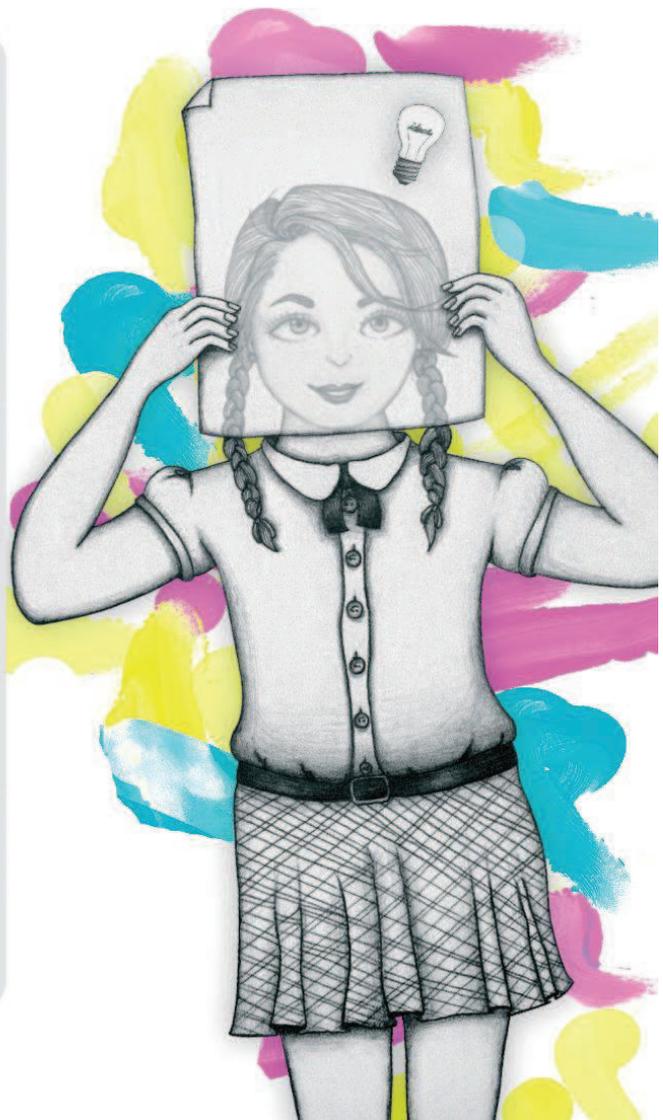
1. Students discuss, in small groups or plenary, what they have learned about the mystery guest.

2. Students write a summary of what they have learned. If the person in the portrait was from a definite cultural group, (e.g. Native North American) or specific population (e.g. a prisoner), students can research that before writing to make their work factually correct.

Variations

A. The questions to the head can be written for homework and checked by you before the interview takes place in class. The protagonist can prepare for homework, too, as long as you can trust them not to reveal too much to classmates before the follow-up class. (If they did, it would take away the useful element of surprise and mystery.)

B. Students can choose portraits and prepare a role play. They will well choose pictures of celebrities, which will





mean some students may know quite a lot about the person in the picture.

C. Instead of using a partially covered picture, you can sketch the outline of an androgynous figure on the board. Students brainstorm characteristics, and these are written up inside the figure. Students then brainstorm external factors such as appearance, context or influences, and these are written up around the figure. Continue until a character has been created. Students can then write a short paragraph about the character, or can discuss what kind of house, weekend, job or holiday the character might like.

Acknowledgements

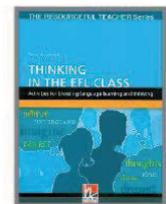
I learned the main activity from John Morgan. A version of this activity appeared in Lindstromberg (2004). I learnt variation C from the Department of Education and Skills MFL Learning Unit web site.

Being realistic and practical

Most EFL state school teachers and most adult education teachers are in settings that limit our ability to change our curriculum, materials, activities and course plans. Although we naturally encourage students of English as a foreign, other or second language to build concepts, notice patterns, memorise, use exploratory talk and so on, we do not usually have much extra time to work on creative, critical or compassionate thinking. We therefore need ways of working with thinking that are realistic and doable in our everyday situations. We need time-efficient ways of keeping our own thinking fresh and helping our students to think clearly, critically and compassionately.

Bibliography

- Lindstromberg, S (2004) *Language activities for teenagers* Cambridge University Press
- Mercer, N (2000) *Words and Minds* Routledge
- Rowe, M.B. (1978) *Teaching science as continuous enquiry* McGraw-Hill
- Woodward, T (2011) *Thinking in the EFL Class* Helbling Languages



About the Author

Tessa Woodward is the author of *Thinking in the EFL Class* (2011) - Helbling Languages. She is a teacher, teacher trainer and the Professional Development Co-ordinator at Hilderstone College, Broadstairs, Kent, England. She is also the Editor of the *Teacher Trainer* Journal, a Pilgrims publication. She writes books and articles for both teacher trainers, mentors and teacher educators and also teachers. In her spare time she likes riding, walking, singing, dancing, reading and being with friends. She likes a laugh and is married to Seth Lindstromberg!