

Abordagem
processual e ensino
de tradução:
uma proposta
de unidade
didática para o par
espanhol-português
baseada em dados
de rastreamento
ocular e registro de
teclado e *mouse*

Gleiton Malta

Recebido em: 05 de abril de 2017

Aceito em: 09 de julho de 2017

Docente do curso de bacharelado em Tradução Espanhol da Universidade de Brasília (UnB). Doutor em Estudos Linguísticos com ênfase em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Linguística Aplicada pela UnB. Interessa-se por pesquisas abrangendo temas relativos à didática da tradução, processamento cognitivo em processos de tradução, retradução, Estudos da Tradução baseados em *corpora*, além de métodos de pesquisa empírico-experimental para o estudo do processo tradutório.

Contato: gleitonmalta@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: didática da tradução; processo tradutório; enfoque por tarefas; tradução espanhol-português.

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de unidade didática baseada no enfoque por tarefas e em dados empíricos de processo tradutório capturados em tempo real por meio de equipamento de rastreamento ocular e programa de registro de teclado e *mouse*. Trata-se de uma pesquisa-ação que contempla dois ramos do campo disciplinar dos Estudos da Tradução: o descritivo e o aplicado. Com base nos dados empíricos, elaborou-se uma unidade didática cujo objetivo principal é a prática, docente e discente, da leitura para tradução, acentuando suas especificidades em cada fase do processo tradutório: orientação, redação e revisão (Jakobsen, 2002). Os resultados da experiência de aplicação da unidade proposta apontaram para o desenvolvimento de uma maior autonomia do estudante e maior consciência sobre seu processo. Para o docente/pesquisador, possibilitou o uso de uma ação sistemática, sequenciada e com objetivos e procedimentos específicos para a aula de tradução espanhol-português, além da unificação dos ramos descritivo e aplicado.

KEYWORDS: didactics of translation; translation process; task-based approach; Spanish-Portuguese translation.

Abstract: This article reports on the design and testing of a teaching unit developed within the task-based approach framework informed by empirical data on translators' performance in a real-time translation task collected through a methodology combining eye-tracking and key logging. The unit was developed as part of a research-action proposal covering two branches within the discipline of Translation Studies, namely descriptive and applied studies. The main goal was to target reading for translation purposes, both by teachers and students, focusing on the distinct features of the reading activity in each phase of the translation process: initial orientation, drafting and revision (Jakobsen, 2002). The unit was tested in a translation class with results pointing to increased awareness on students' part about their translation process. Furthermore, the unit allowed the teacher/researcher to implement a systematized action covering procedures and goals especially designed for a Spanish-Portuguese translation class and proved successful in its attempt to bridge the descriptive and applied branches in the disciplinary field.

1. INTRODUÇÃO

A busca por estratégias que contemplem a resolução de problemas é um campo fértil para pesquisadores que se imbuem do ramo aplicado da didática da tradução. Fazer com que tradutores em formação encontrem estilos próprios, estimulando a busca por sua autonomia na evolução de seu(s) processo(s) de tradução, é um propósito que grupos como o PACTE¹, da Universidade de Barcelona, e seus estudos sobre competência tradutória, e o LETRA², da Universidade Federal de Minas Gerais, com a obra *Traduzir com autonomia* (Alves; Magalhães; Pagano, 2000), já empreenderam.

A busca pela conscientização do tradutor em formação sobre a complexidade do processo de tradução e “a necessidade de monitorar suas ações” (Pagano, 2000, 8) são desafios que o professor de tradução deve enfrentar. Se por um lado as pesquisas buscam entender cada vez mais o aprendiz de tradução, por outro, não podemos ignorar o fato de que o professor de tradução, que vive diariamente dilemas sobre seu próprio processo de ensino, também deve ser objeto de estudo.

Localizado nos Estudos da Tradução, este artigo é resultado de uma pesquisa-ação realizada na Universidade de Brasília (UnB) durante dois semestres letivos. Contempla dois ramos do campo disciplinar: (i) o descritivo, lançando mão de dados extraídos de pesquisas empírico-experimentais acerca do processo tradutório; e (ii) o aplicado, ou seja, a proposta de

1 Mais informações em: <<http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/es>>.

2 Mais informações em: <<http://letra.lettras.ufmg.br/letra/index.xml>>.

unidade didática baseada nos dados advindos do ramo descritivo. No primeiro caso, dados descritivos de pesquisas empírico-experimentais envolvendo o processo tradutório são utilizados como base para elaboração de uma Unidade Didática (doravante UD). Nesse contexto, os dados utilizados se emolduram dentro de métodos que privilegiam a coleta de dados, em tempo real, de processos tradutórios, por meio de programa de registro de teclado e *mouse* (*key-logging*) e de equipamento de rastreamento ocular (*eye-tracking*). No segundo cenário, o **aplicado**, a UD é apresentada, juntamente com comentários sobre seu processo de pilotagem.

O objetivo da referida UD, além de possibilitar o desenvolvimento de uma ferramenta a mais para professores de tradução, é sistematizar ações de ensino (negociação?) que contribuam com o desenvolvimento de um senso de monitoramento do tradutor em formação e do próprio professor de tradução sobre seus fazeres. Para tanto, tomou-se emprestado das teorias de ensino de línguas, da Linguística Aplicada, o enfoque por tarefas e o adequamos aos propósitos da didática da tradução. Somado a isso, o par linguístico protagonista do estudo é o espanhol-português, binômio cujos estudos são escassos no cenário dos Estudos da Tradução.

Adiante, discorreremos brevemente sobre pesquisas que se utilizam de rastreamento ocular e de registro de teclado e *mouse*, além de um dos temas mais abordados por essas pesquisas, o do esforço cognitivo.

2. RASTREAMENTO OCULAR E ESFORÇO COGNITIVO

Diferentes perspectivas têm sido utilizadas para abordar o processo de tradução, dentre as quais está a de viés cognitivo. Para Hurtado Albir e Alves (2009), analisar o processo de tradução a partir do referido viés não é uma tarefa fácil – não somente pelo fato de o processamento cognitivo não ser passível de observação direta, mas também pelas dificuldades ampliadas pelas especificidades do próprio processo tradutório. As fases do citado processo, os níveis de especialidade encontrados nos diferentes textos, o conhecimento de domínio, além da complexidade das habilidades exigidas, é preponderante no ato tradutório (Hurtado Albir; Alves, 2009, 54). Essas especificidades vêm sendo investigadas por meio de diferentes estudos. Entre eles, destacamos os de cunho empírico-experimental, no âmbito dos quais diferentes tipos de tarefas são elaborados com o intuito de coletar dados que possam apresentar informações indicativas, por exemplo, de processamento e esforço cognitivo.

Muitas pesquisas cujos desenhos experimentais contemplam o estudo do processo tradutório têm sido realizadas. Parte desses estudos envolve o processo de tradução propriamente dito (*e.g.* Buchweitz, Alves, 2006; Jakobsen, Jensen, 2008; Pavlovic, Jensen, 2009; Alves, Pagano, Da Silva, 2009); outros, o processo de revisão (*e.g.* Mossop, 2007; Künzli, 2007; Robert, 2008), de pós-edição (*e.g.* Krings, 2001; Pagano, Araújo, 2013; O'Brien *et al.*, 2014; Sekino, 2015; Koglin, 2015) e de retradução (*e.g.* Malta, 2015). Temas como direcionalidade da tradução (direta ou

inversa), diferentes pares linguísticos, fases do processo tradutório e esforço cognitivo têm recebido a atenção de pesquisadores.

Contudo, a proporção com que essas pesquisas experimentais aportam dados processuais não parece ser a mesma quando esses mesmos dados são observados/explorados desde uma perspectiva aplicada, ou seja, o seu uso para propor metodologias, tarefas, atividades e ações de ensino/negociação, que contribuam com o ramo aplicado da didática da tradução. Por isso, este estudo lança mão de dados de estudos empírico-experimentais sobre processo tradutório para a elaboração de uma proposta de UD. A intenção, com isso, é efetivar a relação entre os ramos descritivo e aplicado do campo disciplinar.

Uma das principais questões em um processo de tradução é a que se relaciona com a resolução de problemas. Nesse sentido, resolver problemas implica em um acionamento de estruturas cognitivas, o que resulta em maior ou menor esforço. A relação entre o olhar e a coisa observada - no caso da tradução, o texto-fonte (ou fragmentos deste) e o texto-alvo (ou fragmentos deste) - revela um princípio conhecido como *eye-mind assumption* (Just; Carpenter, 1980), o qual advoga que operações cognitivas têm impacto sobre o movimento dos olhos. Segundo o princípio **olho-mente**, o olhar se fixa em uma palavra e se detém nela o tempo necessário para seu processamento (cf. Rayner, 1980; Malta, 2015).

O esforço cognitivo pode ser inferido a partir de uma conjunção de variáveis, dentre elas: número e duração de fixações, número e duração de transições (sacadas) e número e duração de visitas às áreas de interesse.

A fixação se entende por “períodos em que os olhos permanecem praticamente parados” (Giannotto, 2011, 74) e são medidos, geralmente, em milissegundos. Sacadas são, *grosso modo*, movimentos rápidos entre uma fixação e outra. As transições são esses movimentos sacádicos entre um ponto de interesse e outro. Já as visitas são as vezes em que o olhar recai sobre um lugar (objeto, palavra etc.). Áreas de interesse são áreas delimitadas pelo pesquisador para a extração e posterior análise dos dados.

No âmbito dos Estudos da Tradução, variáveis como número e duração de fixações e número e duração de visitas (transições) são relacionadas ao esforço cognitivo (e.g. Jakobsen, Jensen, 2008; O’Brien, 2009; Hvelplund, 2011; Alves, Pagano, Da Silva, 2011; Malta, 2015). Devido ao escopo e ao espaço limitado para esta publicação, serão apresentados os resultados de duas pesquisas cujos dados serviram de suporte para a elaboração da UD, a de Jakobsen e Jensen (2008), sobre leitura, e a de Malta (2015), sobre o processo de (re)tradução.

No primeiro estudo, Jakobsen e Jensen (2008) refletem sobre a diferença entre os processos de leitura dependendo de seu propósito. Na pesquisa, os autores utilizam dados de rastreamento ocular para comprovar que o comportamento do olhar se diferencia de acordo com o propósito da leitura. Os autores apontam um aumento no número e na duração de fixações num crescente que vai de (i) leitura para interpretação do texto, (ii) leitura para possível tradução, (iii) leitura para tradução a prima vista³

3 Processo de tradução em que o TF escrito se encontra em uma língua A e o tradutor realiza a leitura em voz alta em uma língua B.

e (iv) leitura para tradução escrita. Os dados revelam, ainda, que na tarefa dedicada à tradução escrita, a distribuição da atenção visual no texto-fonte (TF) é maior que no texto-alvo (TA) no caso dos estudantes, enquanto a atenção visual é maior na área destinada ao TA no caso dos profissionais, o que pode ser um reflexo da maior *expertise* por parte dos profissionais no manejo com o TF. Além disso, os dados revelam que o número e a duração de fixações aumentam à medida que o propósito de tradução é apresentado. Concluem que a leitura para tradução é um tipo especial de leitura que, por sua vez, exige mais das estruturas cognitivas.

Malta (2015) buscou caracterizar, processualmente, uma tarefa de retradução. Para tanto, lançou mão de um experimento com 31 estudantes de tradução e 31 professores de espanhol como língua estrangeira, todos com alguma experiência em tradução. O estudo revelou que os estudantes tiveram maior número de fixação (42,37%) e maior duração média de fixação (296,9 ms) no TA. O número e a duração das visitas também tiveram resultados parecidos, ou seja, sempre privilegiando o TA em detrimento do TF, o que implicaria na incidência de maior esforço cognitivo no primeiro.

Observe-se que o resultado de Malta (2015) é diferente do de Jakobsen e Jensen (2008), que apontou mais atenção visual no TF, por parte dos estudantes. Essa discrepância pode ser explicada por diferenças básicas entre os dois estudos, tais como os perfis dos participantes, os pares de línguas, bem como o próprio desenho experimental. No entanto, essa dessemelhança entre os resultados não impactou no momento da elaboração e da aplicação da UD.

2. AS FASES DO PROCESSO TRADUTÓRIO

As pesquisas com abordagem processual no campo disciplinar dos Estudos da Tradução surgiram na década de 1980 com Krings (1986) e Königs (1987). Desde então, várias tentativas de capturar as diferentes facetas do processo tradutório vêm sendo empreendidas. Exemplo disso foi o aparecimento de programas como o *Translog* (cf. Jakobsen; Schou, 1999), que possibilitou a extração de dados, coletados em tempo real, referentes ao tempo de execução de tarefas de tradução, bem como à delimitação das fases do processo tradutório e da segmentação textual.

Com relação às fases do processo tradutório, Jakobsen (2002) as delimita em: orientação, redação e revisão.

- i. A fase de orientação se inicia quando o tradutor se depara com o TF na tela do computador. Nessa fase, ele poderá ler o texto, fazer pesquisas sobre o tema até o processo de (re)escrita, ou seja, a produção do TA. Nessa fase, para Alves (2005), o tradutor se preocupa, especialmente, com a compreensão do TF.
- ii. A fase de redação tem início com o acionamento da primeira tecla referente à produção do TA e se encerra quando da digitação, pela primeira vez, do ponto final, ou do caractere que represente o fim do TA.
- iii. A fase de revisão começa com o fim da fase de redação e termina quando o tradutor sinaliza que a tradução foi finalizada.

Jakobsen (2002) alerta para o fato de a fase de redação também poder envolver processos de orientação e revisão, por ele nomeados como orientação em tempo real (*online orientation*) e revisão em tempo real (*online revision*).

Com base nos dados de rastreamento ocular, observa-se maior atenção no TA, o que poderia indicar maior qualidade no produto tradutório, mas não é o que acontece necessariamente. Ao se analisar o processo de produção do TA por meio do programa *Translog⁴ Supervisor*, pode-se constatar, por exemplo, que o processo de revisão não recebeu a devida atenção pelos estudantes e que o processo de leitura do TF talvez não tenha sido realizado de forma adequada. Esse resultado corrobora as evidências de Jakobsen (2002) e Alves (2005), cujos resultados apontam uma deficiência no processo de revisão por parte dos tradutores novatos em comparação com os expertos.

A extração de dados referentes ao tempo de execução das tarefas e à delimitação das fases do processo tradutório contribuem com a constatação de que essas fases precisam ser trabalhadas na formação do tradutor. Em média, os estudantes deste estudo distribuem a atenção em cada fase de tradução da seguinte forma:

Fases/participantes	Orientação	Redação	Revisão	TOTAL
Estudantes de tradução	453s 13,44%	2013s 59,29%	929s 27,37%	3395s 100%

Tabela 1. Tempo médio total (em segundos) e relativo despendido nas fases do processo de tradução.

Fonte: Malta e Da Silva, no prelo.

Os dados da tabela 1 convergem com os resultados de outras pesquisas em que a fase de redação é aquela na qual mais tempo de execução é

4 Para maiores informações sobre o software, consultar <<http://www.translog.dk/default.asp?id=20>>.

despendido (*e.g.* Jakobsen, 2002; Jakobsen, Jensen, 2008). No caso dos estudantes da pesquisa empreendida por Malta e Da Silva (2017), a média de dispêndio de tempo foi quase 60% da média do tempo total. Apesar do tempo relativamente significativo dedicado à fase de revisão (27,37%), observam-se, na produção dos estudantes, problemas de digitação, ortografia e interpretação, dentre outros, que deveriam, a princípio, ter sido sanados nessa fase. Infere-se, portanto, que o tempo médio despendido na fase de revisão talvez ainda não seja suficiente, ou mesmo a forma como essa revisão é realizada precise de alguma intervenção didática. Outro dado que merece atenção é o fato de a fase de orientação ser a que menos atenção recebe, impactando na qualidade da tradução proposta na fase de redação. Apesar de essas hipóteses carecerem de uma confirmação empírica, servem, contudo, como estímulo para o pesquisador em buscar propor atividades que preencham essa lacuna, ou seja, para que leve em conta as duas referidas fases do processo em um ambiente formal de instrução de tradução.

A proposta de UD apresentada neste artigo contempla as três fases do processo de tradução propostas por Jakobsen (2002). Contudo, por se tratar de uma UD inspirada em um método empírico-experimental para a coleta de dados de processo de tradução, as fases do processo tradutório foram maximizadas, ou seja, o tempo de execução foi ampliado para seu uso didático em sala de aula.

3. A UNIDADE DIDÁTICA (UD)

Como anunciado na Introdução deste artigo, o objetivo do estudo exploratório relatado na seção anterior culmina na elaboração da UD proposta nesta seção. A referida unidade tem como base a estrutura didática utilizada no trabalho de Moreno e Pujols (2011) que, por sua vez, também foi utilizada por Malta (2016)⁵. No primeiro trabalho, as autoras implementam uma proposta de aplicação do enfoque por tarefas para o ensino de tradução jurídica, enquanto Malta (2016) utiliza o mesmo enfoque para propor uma UD voltada para a conscientização das fases do processo tradutório pelos estudantes, bem como a geração de metarreflexão. No caso deste artigo, a UD foi elaborada com objetivos diferentes, ou seja, trabalhar a leitura para tradução como algo específico e especializado, segundo Shreve *et al.* (1993), um tipo especial de leitura, incluindo suas fases de orientação, redação e revisão (Jakobsen, 2002).

No Quadro 1, mais adiante, estão elencados os objetivos e as competências da UD. Organizamos em formato de quadro para facilitar a consulta do leitor, além de poder servir como modelo para a proposição de novas unidades didáticas.

5 “Processo tradutório e metarreflexão: uma proposta de unidade didática ancorada em dados de *eye-tracking e key logging*.” Trabalho apresentado no I Seminário Internacional de Pedagogia e de Didática da Tradução. cf. <<http://postrad.unb.br/seditrad/wp-content/uploads/2016/11/SE-DITRAD-CADERNO-DE-RESUMOS-VERS%C3%83O-COMPLETA-24-11-2016.pdf>>.

I - Objetivos:

A UD é uma das unidades propostas em uma disciplina prática de tradução. Busca consolidar e aprimorar os conhecimentos adquiridos anteriormente em outra disciplina prática, porém de nível mais básico. Dentre os objetivos da unidade estão: desenvolver e melhorar a competência de leitura para tradução, desenvolver estratégias de segmentação textual com vistas à tradução, desenvolver e melhorar estratégias para a resolução de problemas de tradução, aprender e diferenciar sistemas linguísticos, manejar o conceito de Unidades de Tradução. Espera-se, ainda, que o estudante aprenda o idioma com maior segurança, ao mesmo tempo aperfeiçoando-o com o uso contrastivo dos idiomas espanhol-português.

II - Competências:

A. Instrumentais (VV.AA., 2003)

1. Compreensão e análise textual (língua espanhola): desenvolver capacidade de aplicar estratégias de leitura antecipando possíveis problemas de tradução. Nessa fase, o estudante deve identificar características como: tipologia textual, registro, estilo, características do autor e possíveis referentes extralinguísticos da cultura de partida. Deve ainda desenvolver a capacidade de analisar o texto-fonte desde uma perspectiva micro até macrotextual, segmentando o texto a partir de convenções linguísticas da cultura de partida. A compreensão textual foi inserida dentro da nossa proposta na fase de orientação, cujos dados mostram menor dispêndio de tempo.
 2. Escrita: (espanhol>português do Brasil). Capacidade de produzir um texto na língua-alvo que mantenha sua relação de tradução com o TF. Utilizar os conhecimentos adquiridos na fase de orientação para otimizar a fase de redação. Ser capaz de segmentar o TF e criar relações lógicas entre esses segmentos e os do(s) TA (mapeamento de unidades de tradução). Na nossa proposta, a escrita está inserida na fase de redação.
 3. Revisão. O estudante deve ser capaz de detectar possíveis problemas de cunho estilístico, estrutural, cultural etc., em diferentes produtos tradutórios (inclusive no seu próprio) e resolvê-los.
-

B. Interpessoais (VV.AA., 2003)

Ser capaz de justificar suas escolhas de tradução.

Ser capaz de utilizar metalinguagem ao justificar suas propostas de tradução.

C. Sistêmicas (VV.AA., 2003)

Ser capaz de se organizar e planejar seu tempo para a execução de trabalhos de tradução.

Ser capaz de trabalhar tanto de forma individual quanto em grupo.

Ser capaz de criar relações entre o sistema linguístico da língua-fonte e o sistema da língua-alvo.

Especializar-se em tradução e nos idiomas envolvidos.

Quadro 1. Objetivos e competências da unidade didática.

Fonte: adaptado de Moreno e Pujols (2011, 188-189).

Uma vez delimitados os objetivos e competências a serem desenvolvidos em cada uma das fases do processo tradutório (orientação, redação e revisão), procedemos com a descrição da UD. Toda a unidade, conseqüentemente, cada uma de suas fases têm o objetivo final de que o aluno consiga traduzir um texto, explicar suas ações e justificar de forma coerente suas escolhas, dando ênfase à leitura que ele faz de cada texto, ou seja, a leitura do texto-fonte e do texto-alvo, em cada fase, leituras essas com escopos diferentes.

A seqüência didática apresenta momentos de trabalho grupal e individual. Os momentos de trabalho autônomo objetivam que o estudante reflita sozinho sobre o texto que acaba de receber; os momentos de trabalho coletivo primam pela socialização das informações e descobertas coletivas,

além de propor resoluções grupais de problemas, estimulando processos colaborativos. Embora o produto tradutório seja o objetivo final do processo de tradução, é esse processo que é o protagonista dentro desta proposta didática. Cada passo dado, cada nova mudança no texto, cada nova descoberta, cada (re)leitura devem ser destacadas, pois contribuirão com a conscientização do estudante sobre seu próprio processo, o que, por sua vez, também o tornará mais autônomo e eficiente para propor novas traduções e justificá-las com maior propriedade.

A unidade foi aplicada a um grupo de 20 estudantes do 3º semestre do curso de bacharelado de Tradução Espanhol da Universidade de Brasília, com pouco conhecimento teórico e prático de tradução. A maioria deles possui o nível A1/A2 do Quadro Comum Europeu de língua espanhola, sendo exceções os que superaram os referidos níveis. Nas figuras adiante, apresentamos a sequência didática resumida e sua localização dentro das fases do processo tradutório.

Aula 1. Explorando/apresentando o texto/material de trabalho

Dois e-mails são apresentados ao grupo. Um dos e-mails possui um leiaute simples, sem nenhuma característica visual que o identifique como do gênero e-mail. O outro pode ser identificado visualmente como do gênero e-mail (ver Figura 5). A princípio não se informa que os e-mails serão traduzidos. Um dos e-mails possui um estilo mais formal, enquanto o outro é mais informal.

Fase de orientação

Trabalho autônomo 1 e coletivo 1. Reconhecimento. Os e-mails são distribuídos aleatoriamente de modo que metade da turma receba o e-mail visualmente identificável e a outra metade receba o outro e-mail. Nesse momento está sendo realizada a fase de orientação. Nela, devem-se buscar informações textuais (estrutura do texto, tipologias, veículos de difusão, possíveis problemas de compreensão textual) e extratextuais (cultura de partida, quem é o autor, veículo, possíveis ideologias). Gradualmente o grupo registra o que cada um expõe sobre o texto.

Trabalho autônomo 2. Tecem-se comentários sobre as partes pré-fabricadas que compõem o texto. Neste trabalho, as partes pré-fabricadas são entendidas como bloco de textos que cumprem funções de organização do conteúdo dentro do gênero, i.e., o vocativo, os agradecimentos, as despedidas etc. são partes textuais comuns ao gênero textual em questão, cujo estilo pode sofrer alterações dependendo dos interlocutores e de seu grau de formalidade. Solicita-se que busquem identificar essas partes.

Figura 1. Quadro resumo da sequência didática (Aula 1).

Fonte: Elaboração do autor.

Aula 2

Fase de orientação

Trabalho coletivo 2. Em sala de aula, os estudantes se reúnem em grupos e comparam as segmentações realizadas. Nesse momento, comparam os dois e-mails buscando observar o que eles possuem de similar e de diferente. Discutem possíveis trechos que podem acarretar problemas de tradução (nesse momento, é normal que problemas potenciais passem despercebidos).

Trabalho autônomo 3. Em casa, os estudantes farão a segmentação textual dos e-mails, identificando blocos de textos, dentro da primeira segmentação, com objetivos específicos (Figura 7).

Fase de redação

Trabalho autônomo 4 e coletivo 3. Após discussão, o docente coloca no quadro algumas questões sobre as segmentações. As perguntas são elaboradas a partir dos comentários realizados em sala de aula e de problemas potenciais existentes no texto. Depois das discussões, sugere-se que todos proponham uma tradução apenas para o vocativo dos textos. Nesse momento, entram em jogo as informações adquiridas a partir dos comentários realizados em sala. As discussões guiadas darão subsídios textuais e extratextuais para a produção da tradução.

Figura 2. Quadro resumo da sequência didática (Aula 2).

Fonte: Elaboração do autor.

Aula 3

Fase de redação e revisão

Trabalho coletivo 4. Novamente os estudantes trazem suas traduções que são recolhidas e distribuídas entre eles. Cada um se encarrega de revisar uma tradução. Nesse momento, conceitos de revisão bilíngue e monolíngue são apresentados. Na lousa, dividida em duas partes, o professor coloca ao lado esquerdo o TF, ou seja, a sentença a ser traduzida. Pede aos estudantes sugestões de tradução, criando uma espécie de eixo paradigmático de possibilidades de tradução. Cada tradução é analisada com o grupo que, colaborativamente, escolhe a(s) que melhor represente(m) o TF e cumpra(m) com o objetivo da tradução. Esse pareamento entre as UT propostas pelos estudantes e seu contraste com o TF é um tipo especial de leitura: as diferenças entre uma leitura comum e a leitura para tradução estão sendo trabalhadas (cf. DELISLE, 1981).

Trabalho autônomo 5. Depois das discussões, solicita-se que os e-mails sejam traduzidos (em sala ou em casa). Uma vez traduzidos, divide-se a turma em duplas. Cada membro da turma enviará para o outro, via e-mail, sua tradução. Cada estudante deverá levar para a sala de aula o trabalho que recebeu do colega.

Trabalho coletivo 5 (fase de revisão). Os e-mails com o mapeamento das UT são recolhidos e devolvidos a seus tradutores e discute-se o mapeamento gerado. Elaborase uma nova versão da tradução a partir dos comentários e do mapeamento, observando possíveis mensagens e/ou trechos constantes da tradução e não presentes no TF e vice-versa.

Consolidação do processo

Com o objetivo de averiguar se houve aprendizado, sugere-se que os estudantes traduzam os mesmos e-mails, porém com registro invertido: o e-mail formal é traduzido informalmente e o e-mail informal é traduzido formalmente. Com essa estratégia de ensino, busca-se que os estudantes percebam o papel que os interlocutores dos e-mails possuem em relação à mensagem e seu formato. Perceberão, por exemplo, que o léxico e algumas estruturas do texto sofrerão alterações, resultado de uma imposição decorrente da mudança de registro (formal e informal). Introduzem-se os conceitos de contexto de cultura e de situação relacionadas ao cotexto (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), e repete-se todo o processo em escala menor até obter o produto final da tradução.

Figura 3. Quadro resumo da sequência didática (Aula 3)

Fonte: Elaboração do autor.

Aula 4 **Consolidação do processo 2 - Avaliação**

Propõe-se uma atividade avaliativa idêntica à realizada no decorrer das quatro aulas. Na ocasião, o processo dos estudantes será capturado pelo programa *Translog II*. Concluída a atividade, o docente escolhe um dos e-mails aleatoriamente e projeta o processo realizado pelo estudante para o grupo. Discute-se o processo. Realiza-se uma autoavaliação. Solicita-se aos estudantes a elaboração de um relatório sobre o processo didático experienciado.

Figura 4. Quadro resumo da sequência didática (Aula 4)

Fonte: Elaboração do autor

Embora as fases do processo tradutório sejam identificadas como orientação, redação e revisão, elas podem coexistir. Essa separação serve como recurso didático para que o tradutor em formação possa explorar e conscientizar-se de diferentes estratégias em cada um dos momentos do processo tradutório. A seguir, detalhamos a aplicação prática da unidade.

3.1 OBJETIVO DA UD

Apresentou-se aos estudantes o objetivo da UD e como será realizado o trabalho. Deixa-se claro que o enfoque utilizado é o enfoque por tarefas, que contempla a execução de tarefas menores que levam à execução de uma tarefa maior. Reitera-se que o objetivo primordial da unidade é apurar a leitura dos estudantes com o propósito de tradução, tornando-os conscientes de seu processo, das fases do processo tradutório, de possíveis segmentações que ocorrem no TF e que sejam capazes de explicar seu próprio processo.

3.2 ○ TEXTO

O texto escolhido são dois e-mails, um mais informal (A) e outro mais formal (B), conforme mostrado na figura 5.

A

Querida amiga Mili:

La cigüeña al fin dijo sí tras hacerse rogar durante diez interminables años. Ya puedes imaginarte la alegría que tenemos y la que tú y tu novio nos vais a proporcionar viniendo el próximo sábado día a casa, para comer con nosotros.

Hemos invitado a los chicos porque deseamos que nuestros verdaderos amigos compartan, en la intimidad, nuestra alegría.

Prepárate para ser madrina de bautismo. Confirmanos si venís con un msn.

Un abrazo con todo cariño.

Mica, tu amiga del alma.

Mucha suerte!!!

B

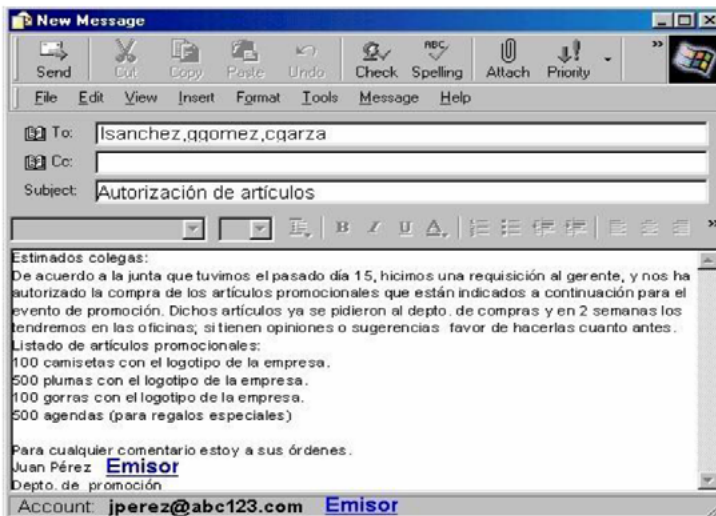


Figura 5. Textos da tarefa.

Fonte: <<http://www.contenidoweb.info/carta-de-invitation>> (adaptada).

Conforme mostrado na figura 5, o gênero e-mail (B) pode ser identificado visualmente, enquanto o e-mail (A) não. Essa identificação também faz parte das etapas desenvolvidas durante a UD, ou seja, a realização de uma leitura instrumental do texto a ser traduzido. Sobre essas etapas passamos a discorrer.

3.3 ETAPAS DO TRABALHO

Uma vez apresentados os objetivos e a sequência da UD, o trabalho foi organizado em etapas representadas pelas fases do processo de tradução. Cada aula teve duração de 90 minutos. A duração das etapas é livre e pode variar de acordo com diferentes variáveis (tamanho do grupo, nível de conhecimento linguístico, cultural, tamanho e níveis de especialidade do texto etc.). Para organizar as ações é importante propor limites de duração de cada ação; contudo, cada turma e cada professor atuará de forma a extrair da tarefa o maior número de informação possível, bem como a participação e a prática de tradução dos estudantes no tempo necessário para cada um. Por isso, dependendo dessas variáveis, algumas etapas podem (e devem) ter seu tempo de duração ampliado ou reduzido, sem abrir mão de limitar os tempos, para não correr o risco de nunca terminar a tarefa.

- Aula 1 - Fase de orientação

Inicia-se a aula com um trabalho prévio de aproximação ao tema. Os textos – e-mails A e B – são distribuídos de modo que metade da turma tenha o e-mail A (doravante EA) e a outra metade tenha o e-mail B (doravante EB). Antes mesmo de iniciar a leitura, algumas questões podem ser levantadas ao grupo. Qual o gênero do texto? Espera-se que

os que possuem o EB respondam mais rapidamente que os que possuem o EA. Onde foi veiculado? Qual a cultura de partida? Possui informações extratextuais que podem contribuir para seu entendimento? Há na cultura de chegada textos com a mesma estrutura? Os estudantes costumam enviar e-mails? Quais temáticas seriam mais comuns? Quais pontos do texto chamaram a atenção (pontos macro e microtextuais)?

A essas indagações somam-se duas que seguirão os estudantes até o fim da disciplina, ou talvez para sempre em seu labor de tradutor: (i) O que é necessário para traduzir?; (ii) O que eu preciso saber para traduzir, especificamente, o texto que tenho em mãos? Fazer-se essas perguntas é como um gatilho que deixa aceso o alerta da complexidade que envolve um processo de tradução. Por tratar-se de grupos iniciais, e com a chuva de ideias que as repostas às perguntas proporcionam, gradativamente os estudantes vão descobrindo que traduzir exige muito conhecimento e perícia.

Retomando o texto, solicita-se aos estudantes que marquem todos os pontos nos e-mails que lhes chamem a atenção. Socializa-se com o grupo e abre-se nova discussão. Nesse momento, o docente pode conduzir a discussão relacionando os elementos cotextuais (relativos ao texto em si) com os elementos contextuais (relativos a características extratextuais, de situação e de cultura). Ressalta-se que ambos os elementos, os cotextuais e os contextuais, interagem e se influenciam mutuamente (*cf.* Halliday; Mathiessen, 2014).

Depois do trabalho prévio de aproximação, sugere-se aos estudantes que, em grupos, observem a estrutura do texto e a segmentem, marcando

grandes blocos de textos. A maioria dos estudantes identificam quatro grandes blocos no EA e três no EB, conforme mostrado na figura 6.

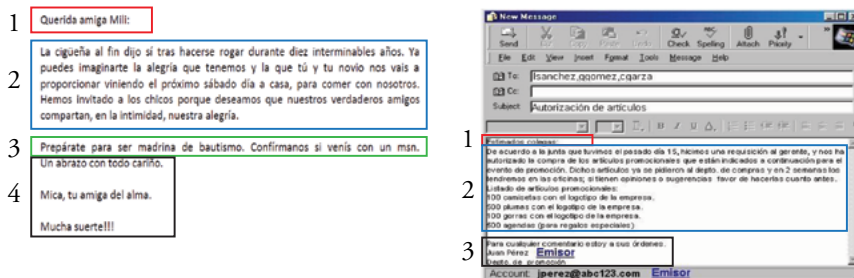


Figura 6. Identificação de blocos de textos.

Fonte: <<http://www.contenidoweb.info/carta-de-invitation>> (adaptada).

Como apontaram os dados de processo (ver tabela 1), a fase de orientação é a fase para a qual os estudantes menos dão atenção, o que impacta na fase seguinte, ou seja, a fase de redação. Depois de definidos os grandes blocos de textos (figura 6), solicita-se aos estudantes que, em duplas, comparem os dois textos, o EA e o EB. Observe-se que, até este momento, a fase de redação ainda não foi iniciada: os estudantes e o professor estão ainda explorando a estrutura dos textos, orientando-se. Diferentes divisões poderão surgir. Porém, no nosso caso, os blocos de textos foram divididos de acordo com sua função dentro do texto como um todo.

Socializa-se com a turma a segmentação realizada. Observa-se que os dois e-mails possuem estruturas parecidas, embora tenham escopos e temáticas bem diferentes. Nesse momento, explicita-se a importância dos interlocutores dos e-mails, acentuando que, dependendo de quem

escreve e para quem escreve, o texto assume características inerentes ao contexto de cultura e ao contexto de situação. Então, comparam os e-mails A e B e observam as semelhanças funcionais, representadas pelos blocos delimitados na figura 6.

Concluída a aula, o professor pede aos estudantes, como tarefa de casa, que traduzam somente o primeiro bloco do e-mail, ou seja, os vocativos: *Querida amiga Mili* (EA) e *Estimados colegas* (EB). Contudo, a tradução deverá obedecer ao seguinte objetivo: o EA deverá ser traduzido para um registro formal, enquanto o EB para um registro informal. Entramos, com isso, na fase de redação.

- Aula 2 - Como aquecimento, o docente questiona os estudantes sobre como foi traduzir o texto. O professor divide a lousa em duas partes: à esquerda disponibiliza o TF e à direita deixa um espaço para ir colocando as sugestões de tradução dos estudantes, de forma que se possa visualizar dois eixos, um horizontal (sintagmático) e outro vertical (paradigmático). A figura 7 representa a tarefa em desenvolvimento, utilizando o EA como exemplo.

S	Texto-fonte	Texto-alvo (Tradução formal)
	<i>Querida amiga Mili</i>	Estimada senhora Mili Ilustríssima Milena. Prezada senhora Mili, Prezada diretora de recursos humanos, senhora Milena Dias de Azevedo. Prezada Mili.
	P	

Figura 7. Eixos sintagmático e paradigmático da tradução.

Fonte: Elaboração do autor

Depois de anotar as sugestões de traduções dos estudantes na lousa, propõem-se duas análises, uma no eixo sintagmático, ou seja, na estrutura do TF e outra no eixo paradigmático, observando se as opções de tradução englobam em seu eixo sintagmático as mesmas funções encontradas no TF. A segmentação textual, tendo por critério a função de cada item dentro do bloco de texto, é a exposta na figura 8.

	<i>Querida</i>	<i>Amiga</i>	<i>Mili</i>
S	Tratamento carinhoso	Qualificativo (função do destinatário)	Uso de apelido indicando intimidade entre os interlocutores.

Figura 8. Eixo sintagmático da tradução: funções dos itens dentro do bloco de texto no TF.
 Fonte: Elaboração do autor

Com o exemplo exposto na figura 8, pode-se averiguar sistematicamente o que cada item representa, além de buscar entender o porquê de seu uso na língua-fonte para, então, adequá-lo à língua-alvo. Passa-se, então, a analisar o TA em relação ao TF, sugerindo um mapeamento de unidades de tradução, segundo Alves (2000). Neste processo, as unidades de tradução (UT) com orientação ao produto foram mapeadas no TA e correlacionadas com o TF, seguindo a técnica de pareamento (*no leftovers*) proposta por Toury (1995). Com essa estratégia, os estudantes conseguem averiguar quais partes do texto foram (ou não) traduzidas e como estavam representadas no TF.

Por eliminação, cada proposta de tradução do eixo paradigmático vai sendo analisada sintagmaticamente, observando se itens do TF encontram-se contemplados nos itens do TA. É importante salientar que não há a

obrigatoriedade de que todos os itens e funções encontrados no TF estejam presentes no TA, já que isso depende de variáveis como: objetivo do e-mail, regras de comunicação (redação oficial) e, principalmente, seus interlocutores. Assim, entre as possibilidades encontradas no eixo paradigmático da tradução, após pareamento, realiza-se a análise sintagmática contrastiva, conforme mostra a figura 9, a seguir.

S	Texto- fonte			Texto-alvo		
	Tratamento	Qualificativo	Nome	Tratamento	Qualificativo	Nome
	<i>Querida</i>	<i>Amiga</i>	<i>Mili</i>	1. Estimada		Senhora Mili
				2. Ilustríssima		Milena
				3. Prezada		Senhora Mili,
				4. Prezada	Diretora de recursos humanos	Senhora Milena Dias de Azevedo
				5. Prezada		Mili

Figura 9. Eixos sintagmático/funções e eixo paradigmático/sintagmático/funções de TF e TA.
Fonte: Elaboração do autor.

Depois de realizados, coletivamente, os contrastes entre as possibilidades apresentadas no eixo paradigmático e de analisar se elas respondem sintagmaticamente à estrutura do TF, lacunas com relação ao conhecimento sobre traduzir são trazidas à tona. Observa-se, por exemplo, que a tradução palavra por palavra, procedimento comum entre tradutores novatos, se encontra presente. Porém, o que se destaca é o fato de os interlocutores terem sido ignorados, terem sido somente transladados de um texto a outro, denotando a visão de tradução como transferência. Saber quem

são os interlocutores é primordial para que o e-mail seja traduzido de maneira formal, conforme objetivo didático dado para a tarefa. Ignorar os interlocutores reflete uma lacuna na fase de orientação, o que impactou na fase de redação, já que algumas opções de tradução tiveram de ser descartadas, o que também impacta no tempo de execução da tarefa.

Das opções de tradução constantes da figura 7, a 4 é a que mais atenderia às necessidades da tarefa proposta. Parece possuir um destinatário condizente, **diretora de recursos humanos** para a tradução de *amiga*; o tratamento **Prezada** parece ser adequado para a tradução de *Querida*, e **senhora Milena Dias de Azevedo** também traduz adequadamente, para um âmbito formal, o apelido *Mili*. Sugere-se, nesse momento, que o professor indague os estudantes sobre quem são os interlocutores, o que fazem, qual a relação que eles mantêm, entre outros, ocasião na qual se averigua que os interlocutores não foram levados em conta.

Ao finalizar essa etapa da tarefa, esclarece-se que o mais importante não é buscar uma tradução única, mas sim uma que seja justificável, que o tradutor saiba exatamente o porquê de estar propondo aquela tradução naquele contexto específico. Sugere-se que, nesse momento, conceitos de leitor comum e leitor/tradutor (cf. Aubert, 1993; Delisle, 1981) sejam trazidos à discussão, acentuando-se, novamente, a importância da fase de orientação.

Como tarefa de casa, solicita-se à turma que se organize em duplas, que cada estudante traduza os e-mails e os encaminhe ao colega da dupla, também via e-mail. Ao receber os e-mails traduzidos, cada estudante realizará o mapeamento das UT, seguindo os mesmos parâmetros utilizados

no mapeamento ilustrado anteriormente, buscando evidências de que a mensagem proposta no TF está representada no TA.

- Aula 3 - Revisão *online*. A mesma metodologia adotada na aula anterior passa a ser utilizada na revisão das traduções propostas. Como exemplo, utiliza-se a primeira sentença do EA, qual seja: *La cigüeña al fin dijo sí tras hacerse rogar durante diez interminables años*. Mais uma vez o professor desenha na lousa os eixos sintagmático e paradigmático da tradução, com o TF e suas possibilidades de tradução trazidas pelos estudantes. Esse é um momento bastante agradável, tendo em vista que ninguém sabe a autoria das traduções e muitas delas apresentam propostas didaticamente interessantes, tanto como exemplo, quanto como contraexemplo que, neste momento, são utilizados como ferramentas de ensino e de aprendizagem. A figura 10 traz alguns exemplos emblemáticos.

S	Texto-fonte	Tradução formal
	La cigüeña al fin dijo sí tras hacerse rogar durante diez interminables años	<ol style="list-style-type: none"> 1. A cegonha finalmente disse sim depois de se negar durante dez longos anos. 2. Depois de dez intermináveis anos, a cegonha finalmente atendeu nossas preces. 3. Informamos que, depois de muito insistir, a cegonha respondeu afirmativamente. 4. Vimos informar que, depois de longa espera, finalmente recebemos a notícia de nossa gestação. 5. Informo que estou grávida.
P		

Figura 10. Eixos sintagmático e paradigmático da tradução 2.

Fonte: Elaboração do autor.

Mais uma vez os exemplos elencados na figura 10, tal como ocorrido na figura 7, representam o estágio inicial dos tradutores em formação. Observemos que, mesmo tendo mais informação sobre o papel importante dos interlocutores, que os textos se enquadram em contextos de situação que, por sua vez, se encaixam em contextos de cultura, os estudantes ainda propuseram traduções inadequadas. Como mostrado na figura 9, quando o estudante traduz *Querida amiga Mili* por **Prezada Diretora de Recursos Humanos, senhora Milena Dias de Azevedo**, na figura 10, a tradução (4) também parece ser a mais adequada ao contexto de situação proposto. Todas as outras cometem alguma incongruência que, a princípio, as classificaria como inadequadas: nos exemplos (1), (2) e (3), a metáfora da cegonha é mantida, o que não seria justificável para uma comunicação formal. Essa manutenção ainda reflete, entre outras lacunas, a falta de clareza na delimitação dos interlocutores. O exemplo (5) é demasiado lacônico e omite algumas informações que parecem ser importantes, como o fato de a emitente do e-mail estar aguardando a gravidez há muito tempo.

Unindo os dois blocos de tradução, o representado na figura 7 e o representada na figura 10, temos os seguintes textos:

Traduções	Nível de formalidade
1. Estimada senhora Mili, A cegonha finalmente disse sim depois de se negar durante dez longos anos.	Baixo
2. Ilustríssima Milena, Depois de dez intermináveis anos, a cegonha finalmente atendeu nossas preces.	Baixo

Traduções	Nível de formalidade
3. Prezada senhora Mili, Informamos que, depois de muito insistir, a cegonha respondeu afirmativamente.	Baixo
4. Prezada diretora de recursos humanos, Senhora Milena Dias de Azevedo, Vimos informar que, depois de longa espera, finalmente recebemos a notícia de nossa gestação	Adequado
5. Prezada Mili, Informo que estou grávida.	Neutro/baixo

Quadro 2. Traduções dos blocos de texto 1 e 2 e níveis de formalidade.

Realizados os devidos comentários sobre as incongruências das propostas, bem como sobre as bem-sucedidas, trabalhando em grupos, os estudantes passam a realizar no TF uma segmentação baseada nas funções dos blocos de textos. A segmentação resultante do processo coletivo entre estudantes e o professor é a representada na figura 11.

Com a segmentação proposta, não se espera, em absoluto, que o estudante mantenha a mesma estrutura de texto, já que o escopo da tradução é diferente do escopo do TF. Porém, espera-se que ele identifique o que o autor do TF desejou alcançar com as estruturas nele propostas, para então poder recriar a mensagem no idioma da cultura-alvo.

A segmentação poderá facilitar, por exemplo, o mapeamento das UT, a fim de se avaliar se o TA está adequado e se traz as informações contidas no TF. Munidos das novas informações sobre a leitura detalhada que deve ser feita, tanto do TF como do TA, solicita-se que, em casa, os estudantes revisem as traduções e tragam uma nova versão.

Bloco 1		
<i>Querida</i>	<i>Amiga</i>	<i>Mili</i>
Tratamento	Qualificativo	Nome (apelido)
Vocativo		
Bloco 2		
<i>La cigüeña al fin dijo sí</i>	<i>tras hacerse rogar</i>	<i>durante diez interminables años</i>
Informação principal	Informação secundária 1	Informação secundária 2
Introdução ao tema. Informação geral		
Bloco 3		
<i>Ya puedes imaginarte la alegría que tenemos y la que tú y tu no novio nos vais a proporcionar</i>		<i> viniendo el próximo sábado día a casa, para comer con nosotros.</i>
Introdução ao convite		Convite para almoçar
Convite 1		
Bloco 4		
<i>Hemos invitado a los chicos</i>	<i>porque deseamos que nuestros verdaderos amigos compartan,</i>	<i>en la intimidad, nuestra alegría.</i>
Informação sobre convidados	Justificativa da inclusão no convite	Tipo de comemoração
Informação sobre convidados e tipo de evento/comemoração		
Bloco 5		
<i>Prepárate para ser madrina de bautismo</i>	<i>Confirmamos si venís.</i>	<i>con un msm</i>
Convite 2	Pedido de confirmação	Veículo da confirmação
Convite 2		
Bloco 6		
<i>Un abrazo con todo cariño,</i>		
Despedida		
Bloco 7		
<i>Mica,</i>		<i>tu amiga del alma</i>
Assinatura		Qualificativo (reforçando o bloco 1)
Assinatura		
Bloco 8		
<i>Mucha suerte!!!</i>		
Convenção da cultura fonte		

Figura 11. Texto-fonte (EA) segmentado em blocos e sub-blocos de textos/funções.

Fonte: Elaboração do autor.

- Aula 4

Mais familiarizados com os conceitos de segmentação textual e de UT, assim como com seu mapeamento e funções, propõe-se que os estudantes se organizem em grupos de quatro ou cinco. Agora, mais seguros e de posse de quatro ou cinco propostas de tradução, o grupo deverá propor uma única tradução que responda à solicitação inicial, ou seja, traduzir os e-mails com registros contrários aos propostos nos TF. Todo o processo é realizado em grupos e monitorado pelo docente, que intervém sempre que solicitado ou sempre que necessário.

Abre-se a discussão para o grande grupo e socializam-se os mapeamentos realizados. Ao final, o grupo deve entregar um trabalho que contemple as fases do processo de tradução, o TF segmentado e as UT mapeadas. Ademais, o trabalho deverá trazer três relatórios: (i) sobre o processo em si e suas fases de orientação, redação e revisão; (ii) outro justificando e esclarecendo as traduções sugeridas – justificando os tipos de interlocutores, estilo, gênero textual –; e (iii) elencando as vantagens e desvantagens da tarefa executada em relação à sua formação como tradutor.

A avaliação da(s) tarefa(s) é contínua, pois perpassa a consecução das tarefas menores que levam à tarefa final. Nesse sentido, pode-se distribuir pontos de participação, de entrega das tarefas dentro do prazo, bem como dar pontuações com pesos diferentes para a consecução de cada objetivo, desde a segmentação inicial (Bloco 1 da figura 11) até o trabalho final (Tradução definitiva e relatórios). O mais importante é destacar a importância do processo. Se cada estudante se mantiver focado, participar de forma ativa,

ao final não será muito complexo realizar a tarefa final, pois ela já terá sido, de certa forma, realizada, em suas etapas como tarefas menores.

Uma avaliação pontual também pode ser aplicada. Propõe-se uma atividade idêntica à realizada nas aulas anteriores, ou seja, tradução de um e-mail. Contudo, a tradução deverá ser realizada em aproximadamente 60 minutos. Para essa atividade, e para fins de pesquisa processual, sugere-se o uso do *Translog II*⁶ para que os movimentos de teclado e *mouse* sejam gravados. Por questões de espaço e pelo escopo desta publicação, os dados referentes ao processo tradutório capturado por meio do *Translog II* não serão abordados neste artigo.

Para finalizar a UD, com o uso de um projetor e por meio da função *replay* do *Translog II Supervisor*, o docente elege aleatoriamente uma tradução e a passa para a turma. Sugerimos aumentar a velocidade do *replay* para 1000%. Ao ver seu próprio processo de tradução, o estudante tem acesso aos tempos relativo e total despendidos para a realização da tarefa. Ainda que tenha revisado o texto, é comum que o estudante, após rever seu processo, se dê conta de alguns erros de natureza diversa. Esse momento da UD é uma das que mais causam impacto nos estudantes, já que ao (re)verem seu processo em um vídeo, percebem o quanto pausaram, o tempo despendido, movimentos recursivos de correção, os instantes em que a tradução requereu mais esforço para a resolução de problemas, além de acentuar, se for o caso, a necessidade de se ter maior cuidado com a fase

6 Cf.: <<http://bridge.cbs.dk/platform/?q=Translog-II>>.

de revisão, seja ela realizada separadamente, e/ou concomitantemente à fase de redação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UD aqui proposta foi baseada em dados empíricos de rastreamento ocular e registro de teclado e *mouse* e aplicada a estudantes de nível inicial, tanto de espanhol como de tradução. Os dados de pesquisas experimentais foram o grande estímulo para a elaboração da UD, tendo em vista que o pesquisador partiu desses dados observáveis para empreender, no ramo aplicado, procedimentos e tarefas que levassem em conta o desenvolvimento de estratégias de leitura para tradução. Ademais, a UD apresentada neste artigo está pautada no enfoque por tarefas, buscando um ensino e uma aprendizagem colaborativa e gradativa, centrada no estudante.

Com a aplicação da Unidade, foi possível desenhar uma tarefa prática de tradução, na qual conceitos teóricos como os de unidades de tradução puderam ser aplicados. Observamos que, após passarem pelo processo descrito neste artigo, os estudantes se tornaram mais conscientes e autônomos, logrando identificar possíveis problemas de tradução extra ou intratextuais. Outro ponto positivo diz respeito ao desenvolvimento da língua estrangeira por meio da tradução, bem como a aquisição e utilização de diferentes estratégias de tradução. Por meio dos dados reportados pelo estudo exploratório, pôde-se aplicar a UD enfatizando a leitura para tradução em todas suas fases, a questão da segmentação textual e de mapeamento de UT. Todas essas questões somente puderam ser levantadas

e trabalhadas em sala de aula a partir da análise dos dados dos estudos exploratórios, que apontaram para a necessidade de se lançar um olhar para as fases do processo tradutório sob um viés mais didático.

Para o docente, no nosso caso o pesquisador/autor deste trabalho, utilizar a UD lhe possibilitou a detecção de lacunas dos estudantes de diferentes ordens, além de poder utilizar os dados coletados para a elaboração de tarefas e de unidades, como esta aqui apresentada. Pôde, ainda, ter um caminho menos inseguro para a aplicação de conceitos teóricos em uníssono com a prática de tradução, melhorando, inclusive, seus métodos de avaliação. Além disso, foi uma oportunidade para se explicitar o processo de tradução entre duas línguas tão próximas e tão diferentes.

Concluindo, esperamos que esta pesquisa-ação, resultado de um estudo empírico que, por sua vez, levou à formulação de uma UD experienciada em sala de aula, seja útil para outros pesquisadores/professores que também buscam maneiras diversas de apresentar a tradução a seus estudantes. Destacamos a importância do desenvolvimento de trabalhos que conjuguem os ramos descritivo e aplicado do campo disciplinar dos Estudos da Tradução, para possibilitar a replicação de modelos com outros idiomas, gêneros e perfis de estudantes e de cursos diferentes. Espera-se, ainda, que este trabalho seja um encorajador na complexa tarefa de se lecionar tradução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aubert, Francis Henrik. *As (in)fidelidades da tradução: servidões e autonomia do tradutor*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

- Alves, Fábio. “Unidades de tradução: o que são e como operá-las”. In: Alves, Fábio; Magalhães, Célia; Pagano, Adriana (orgs.) *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2000, 29-38.
- _____. “Ritmo cognitivo, meta-função e experiência: parâmetros de análise processual no desempenho de tradutores novatos e experientes”. In: Alves, Fábio; Magalhães, Célia; Pagano, Adriana (orgs.) *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005, 109-169.
- Alves, Fábio; Magalhães, Célia; Pagano, Adriana (orgs.) *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2000.
- Alves, Fábio; Pagano, Adriana; Da Silva, Igor da. “A new window on translators’ cognitive activity: methodological issues in the combined use of eye tracking, key logging and retrospective protocols”. In: Mees, Inger M.; Alves, Fábio; Göpferich, Susanne (eds.) *Methodology, technology and innovation in translation process research: a tribute to Arnt Lykke Jakobsen*. Copenhagen Studies in Language 38. Copenhagen: Samfundslitteratur, 2009, 267-292.
- _____. “Towards an investigation of reading modalities in/for translation”. In: O’Brien, Sharon. *Cognitive explorations of translation*. Londres/Nova York: Continuum, 2011, 175-191.
- Buchweitz, Augusto; Alves, Fábio. “Cognitive adaptation in translation: an interface between language direction, time, and recursiveness”. In: *Target Text Production*. Letras de hoje, 41, 2006, 241-272.
- Delisle, Jean. “La compréhension des textes y le processus cognitif de la traduction”. In: *Comprendre le langage*. Paris: Didier Erudition, 1981.
- Giannotto, Eduardo Chimati. *Uso de rastreamento do olhar na avaliação da experiência do tele-usuário de aplicações de TV interativa*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo: 2009.
- González, Julia; Wagenaar, Robert (eds.). *Tuning educational structures in Europe*. Informe Final, Proyecto Piloto fase. Deusto: Universidad de Deusto, 2003. Disponível em: <http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf>. Acesso em 05 maio 2017.

- Halliday, Michael; Mathiessen, Christian. *An introduction to functional grammar*. 4. ed. Londres: Routledge, 2014.
- Hurtado Albir, Amparo; Alves, Fábio. “Translation as a cognitive activity”. In: Munday, Jeremy (ed.). *The Routledge Companion to Translation Studies*. ed. rev. Nova York: Routledge, 2009, 54-73.
- Hvelplund, Kristian Tangsgaard. *Allocation of cognitive resources in translation: An eye-tracking and key-logging study*. Tese de doutorado. Copenhagen Business School, Copenhagen: 2011.
- Jakobsen, Arnt Lykke. “Translation drafting by professional translators and by translators students”. In: Hansen, Gyde (ed.). *Empirical translation studies*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 2002, 191-204.
- Jakobsen, Arnt Lykke; Schou, Lasse. “Translog documentation”. In: Hansen, Gyde (ed.). *Probing the process in translation: methods and results*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 1999.
- Jakobsen, Arnt Lykke; Jensen, Kristian Tangsgaard Hvelplund. “Eye movement behavior”. In: *Copenhagen Studies in Language*, v. 36, p. 103-124, 2008.
- Just, Marcel Adam.; Carpenter, Patricia A. “A theory of reading: from eye fixations to comprehension”. In: *Psychological Review*, 87-4, 1980, 329-354. Disponível em: <<http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1731&context=psychology>>
- Königs, Frank G. “Was Beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, Empirische Befunde und Praktische Konsequenzen”. In: *Die Neuren Sprachen*, v. 86, n. 2, 162-185, 1987.
- Koglin, Arlene. *Efeitos cognitivos e esforço de processamento de metáforas em tarefas de pós-edição e de tradução humana: uma investigação processual à luz da teoria da relevância*. 182 f. Tese de doutorado. Faculdade de Letras/UFMG, Belo Horizonte: 2015.

Krings, Hans P. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht: Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an Fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübinger: Narr, 1986.

_____. *Repairing texts: empirical investigations of machine translation post-editing processes*. Editado por Geoffrey S. Koby. Traduzido ao inglês por Geoffrey S. Koby, Gregory M Sherev, Katja Mischerikow, Sarah Litzer. Kent/Ohio: Kent State University Press, 2001.

Künzli, Alexander. “The ethical dimension of translation revision. An empirical study”. In: *The Journal of Specialised Translation* [on-line serial], 8, 2007, 42-56. Disponível em: <<http://www.jostrans.org>>. Último acesso: 05 nov. 2014.

Malta, Gleiton. *O processo cognitivo em tarefas de (re)tradução: um estudo baseado em rastreamento ocular, registro de teclado e mouse e protocolos retrospectivos*. 249 f. Tese de doutorado. Faculdade de Letras/UFMG, Belo Horizonte: 2015.

_____; Silva, Igor Antônio Lourenço da. “A (re)tradução em foco: uma proposta de unidade didática baseada em dados processuais elicitados por *eye tracking* e *key logging*” (no prelo).

Moreno, Gemma Andújar; Pujols, María Dolores Cañada. “El enfoque por tareas en la didáctica de la traducción jurídica: propuesta de aplicación”. In: *Estudios de Traducción*, 1, 2011, 185-204.

Mossop, Brian. “Empirical studies of revision: what we know and need to know”. In: *The Journal of Specialised Translation*, 8, 2007, 5-10. Disponível em: <http://www.jostrans.org/issue08/art_mossop.pdf>

O’Brien, Sharon. “*Eye tracking in translation process research: methodological challenges and solutions*”. In: Mees, Inger M.; Alves, Fábio; Göpferich, Susanne (eds.). *Methodology, technology and innovation in translation process research: a tribute to Arnt Lykke Jakobsen*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 2009, 251-266.

O’Brien, Sharon; Balling, Laura Winther; Carl, Michael; Simard, Michel; Specia, Lucia. *Post-editing of machine translation: processes and applications*. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing, 2014.

- Pagano, Adriana Silvina; Araújo, Cristiano Gonçalves. “(Des)metaforizando significados na pós-edição: um estudo exploratório de esforço despendido por estudantes de tradução”. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, 21, 2013, 97-127.
- Pavlovic, N.; Jensen, K. “Eye-tracking translation directionality”. In: Pym, Anthony; Perekrestenko, Alexander (eds.). *Translation Research Projects 2*. Tarragona: Intercultural Studies Group, 2009, 93-109.
- Rayner, Keith. “Eye movements in reading and information processing: 20 years of research”. In: *Psychological Bulletin*, 124, 1998, 372-422.
- Robert, Isabelle. “Translation revision procedures: an explorative study”. In: Boulogne, Pieter (ed.). *Translation and its others*. Selected Papers of the CETRA Research Seminar in Translation Studies, 2008, p. 1-25. Disponível em: <<http://www.kuleuven.be/cetra/papers/papers.html>>. Acesso em 06 nov. 2014.
- Sekino, Kyoko. *Investigando processos de pós-edição e de tradução: uma análise cognitivo-pragmática da relação esforço-efeito no par linguístico japonês-português*. 2015, 194 f. Tese de doutorado. Faculdade de Letras/UFMG, Belo Horizonte: 2015.
- Shreve, Gregory M.; Schäffner, Christina; Danks, Joseph. H.; Griffin, Jennifer. “Is there a special kind of reading for translation?: an empirical investigation of reading in the translation process”. In: *Target*, 5-1, 1993, 21-41.
- Toury, Gideon. *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam: John Benjamins, 1995