



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS - IL

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

**MEIO DO CAMINHO OU CAMINHO DO MEIO?
TRADUÇÃO, INTERCULTURALIDADE E ENSINO
CONTRASTIVO DE LÍNGUAS**

ANA MARANHÃO NOGUEIRA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA, DF

NOVEMBRO/2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS - IL

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

**MEIO DO CAMINHO OU CAMINHO DO MEIO?
TRADUÇÃO, INTERCULTURALIDADE E ENSINO
CONTRASTIVO DE LÍNGUAS**

ANA MARANHÃO NOGUEIRA

ORIENTADOR: MARK DAVID RIDD

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA, DF

NOVEMBRO/2013

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

MARANHÃO NOGUEIRA, Ana. **Meio do caminho ou caminho do meio? Tradução, interculturalidade e ensino contrastivo de línguas.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 164 f., Dissertação de mestrado.

Documento formal que autoriza a reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. A autora reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

MARANHÃO NOGUEIRA, Ana.

Meio do caminho ou caminho do meio? Tradução, interculturalidade e ensino contrastivo de línguas. Ana Maranhão Nogueira - Brasília, 2013.

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 164 f. Dissertação de mestrado.

Orientador: Mark David Ridd.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

**MEIO DO CAMINHO OU CAMINHO DO MEIO? TRADUÇÃO,
INTERCULTURALIDADE E ENSINO CONTRASTIVO DE
LÍNGUAS.**

ANA MARANHÃO NOGUEIRA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
APLICADA, COMO PARTE DOS REQUISITOS
NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
LINGUÍSTICA APLICADA.

APROVADA POR

Prof. Dr. Mark David Ridd – Universidade de Brasília
(Orientador)

Prof. Dr. Hans Theo Harden – Universidade de Brasília
(Examinador interno)

Prof. Dr. John Robert Schmitz – UNICAMP
(Examinador Externo)

Prof. Dr. José Carlos Almeida Filho – Universidade de Brasília
(Examinador Suplente)

BRASÍLIA, 7 de Novembro de 2013.

DEDICATÓRIA

*À minha querida avó Lenir Cavalcante Maranhão
por ter tornado este sonho possível,
à minha tia Antônia Araujo Maranhão
e ao meu pai e cientista José Carlos Nogueira.
Que se foram e deixaram muitas saudades.*

AGRADECIMENTOS

- Gostaria de agradecer em primeiro lugar à minha família pelo suporte e compreensão: Socorro Maranhão (pelo apoio incondicional durante todo o processo), Ruth Maranhão, Raul Maranhão, Régis Maranhão e Onda Sena. Tia Neide, tio Otávio, Margarida Pontes e Nina Pontes. Minha irmã Ligia Nogueira. José Marcos Nogueira. Neiva Moura.
- Aos meus filhos Gabriela e João Henrique por compreenderem tantos dias de ausência da mãe e por me ajudarem tanto.
- Ao meu orientador Mark Ridd por todo o suporte, apoio, dedicação e por compreender minha falta de tempo.
- Aos membros da banca examinadora pela contribuição para o aprimoramento deste estudo: Prof. Dr. Theo Harden, Prof. Dr. John Robert Schmitz e Prof. Dr. Almeida Filho.
- Ao PGLA pelo excelente programa de pós-graduação, a todos os professores com quem tive a honra de cursar matérias e a todos os colegas de mestrado pelas discussões teóricas, amizade e apoio.
- Às minhas amigas de sempre e para sempre, que me encorajaram, ajudaram e entenderam as minhas ausências: Cats (Estela, Isabela, Jacqueline, Janaína e Vanessa), Danielle Rolim, Flávia Balduino, Carina Theofilo, Eliana Siqueira, Juliana Baylao, Nádia Eloiza, Tatiana Reinehr, Marcelle Castro e Mariana Ribeiro e aos meus amigos Fábio Ferreira e Tiago Abrantes.
- Às colegas de mestrado que se tornaram amigas: Cris Vaz e Tânia Lima, que compartilharam dias de biblioteca e me ajudaram tanto na confecção da dissertação.

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra

Tinha uma pedra no meio do caminho

Tinha uma pedra

No meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento

Na vida de minhas retinas tão fatigadas.

Nunca me esquecerei que no meio do caminho

Tinha uma pedra

Tinha uma pedra no meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O presente trabalho investiga como o contraste entre as línguas inglesa e portuguesa proporcionado pela tradução pode auxiliar no aprendizado linguístico e cultural. O estudo se justifica pela necessidade de reavaliar o papel da tradução, que ainda é tida por muitos como prejudicial ao ensino/aprendizagem de línguas. A fundamentação teórica se assenta em duas áreas das ciências da linguagem: Linguística Aplicada e Estudos da Tradução. Os temas abordados foram: tradução, tradução e ensino de línguas, ensino contrastivo, gêneros textuais, interlíngua e interculturalidade. Trata-se de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Obteve-se a triangulação de dados com a utilização de três instrumentos de pesquisa (análise documental, protocolo verbal dialogado e entrevista semi-estruturada). Os resultados mostraram que a tradução traz muitos benefícios tanto para o ensino/aprendizagem, no que tange as negociações de sentido, autonomia e aprendizagem de novos vocábulos e elementos culturais, quanto para a ciência, como as relações entre interlíngua e interculturalidade.

Palavras-chave: tradução, ensino/aprendizagem de línguas, interlíngua, interculturalidade

ABSTRACT

This study examines how translating affords contrast English and Portuguese and thus assists linguistic and cultural learning. The research stems the need to access the voice of translation in language teaching/learning, which many still hold to be prejudicial. The theoretical underpinning straddles two branches of language science: Applied Linguistics and Translation Studies. The topics investigated include translation, translation and language teaching, contrastive teaching, text genders, interlanguage and interculturalism. This is a case study of a qualitative nature. Triangulation of data was achieved by the use of three research instruments (document analysis, dialogue think-aloud protocols and semi-structured interview). The results indicate that translation is beneficial regarding both language teaching/learning – as it enhances the negotiation of meaning, learner autonomy and the acquisition of new vocabulary and cultural information – and science, *vis-à-vis* relations between interlanguage and interculture.

Keywords: translation, language learning/teaching, interlanguage, interculture.

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIACÕES

LM – Língua Materna

LE – Língua Estrangeira

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

MGT - Método Gramática e Tradução

MD – Método Direto

EUA – Estados Unidos da América

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Contextualização da Pesquisa	14
Justificativa da pesquisa	15
Objetivo e perguntas de pesquisa	17
Organização da dissertação	17
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1) Tradução	19
1.1.1) Tradução e ensino de línguas	22
1.2) Ensino Contrastivo	36
1.2.1) Análise Contrastiva	37
1.2.2) Contraste entre línguas no ensino de LE	39
1.3) Gêneros textuais	41
1.3.1) Gêneros textuais e ensino	43
1.4) Interlíngua	44
1.4.1) Conceito de interlíngua	46
1.4.2) Interlíngua e tradução.....	48
1.5) Interculturalidade	49
1.5.1) Cultura e ensino de LE	51
1.5.2) Competência intercultural	53
1.5.3) Competência intercultural no ensino/aprendizagem de LE.....	54
1.5.4) Tradução e competência intercultural	57
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	60
2.1) Pesquisa qualitativa	60
2.2) Estudo de caso.....	62
2.3) Contexto da pesquisa.....	63
2.4) Participantes da pesquisa	65
2.5) Instrumentos para a coleta de registros	67
2.5.1) Análise documental	68
2.5.2) Protocolo verbal dialogado.....	72
2.5.3) Entrevista semi-estruturada	73
2.6) Procedimento de coleta de registros	75
2.7) Preparação para a coleta de registros e estocagem dos dados	76
2.8) Procedimento para a análise dos dados	77
2.9) Considerações éticas	79
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS	82
3.1) Texto 1: Receita de bolo de cenoura	83
3.1.1) Receita de bolo de cenoura em língua portuguesa	84
3.1.2) Receita de bolo de cenoura em língua inglesa	85
3.1.3) Análise da tradução de receita de bolo de cenoura.....	86
3.2) Texto 2: Carta de retratação	98
3.2.1) Carta de retratação em português	99

3.2.2)	Carta de retratação em inglês	100
3.2.3)	Análise da tradução da carta de retratação	101
3.3)	Texto 3: artigo de revista feminina/ auto-ajuda	112
3.3.1)	Artigo de revista feminina/auto-ajuda em português e inglês	114
3.3.2)	Análise da tradução do artigo de revista feminina/auto-ajuda	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		129
1)	Retomada das perguntas de pesquisa.....	129
2)	Implicação dos resultados da pesquisa.....	132
3)	Limitações da pesquisa	133
4)	Sugestões para futuros estudos	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		135
ANEXO 1 – TEXTOS PARALELOS EM PORTUGUÊS.....		141
ANEXO 2 – TEXTOS PARALELOS EM INGLÊS		144
ANEXO 3 – TRADUÇÕES DOS PARTICIPANTES.....		147
ANEXO 4 – DEGRAVAÇÕES DO PROTOCOLO VERBAL DIALOGADO.....		150
ANEXO 5 – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....		161

INTRODUÇÃO

A tradução e o ensino de línguas apresentam uma relação de “amor e ódio” ao longo da história. Em um dos métodos mais antigos que se tem notícia, o Método Clássico, a tradução era o principal meio utilizado para proporcionar o aprendizado. Em meados de 1930, surge o Método Direto e a tradução é rechaçada do ensino de línguas. Na mesma época, a Inglaterra e os EUA deram início aos fortes investimentos com intuito de tornar a língua inglesa a *lingua franca*, o que reforçou ainda mais o banimento da tradução no ensino de LE. A crença de que a tradução traz apenas malefícios ao aprendizado perdura até os dias de hoje.

A partir dos anos 1970, o foco das investigações no ensino de L2 começa a ser redirecionado, e passa a ter o aprendiz como centro das atenções. Teorias sobre a língua do aprendiz (Sistemas Aproximados, Interlíngua e Competência Transitória) modificaram os tipos de evidências a serem estudados: os “erros” passam a ser vistos como parte importante nas pesquisas. Esse momento representou uma mudança também na perspectiva da previsibilidade, ou seja, os acontecimentos anteriores à sala de aula dão lugar aos posteriores na pesquisa: a transição da Análise Contrastiva para a Análise de Erros.

Com a idéia de que língua e cultura são indissociáveis, as teorias preocupam-se com fatores culturais no ensino e aprendizado de línguas. As noções de Interculturalidade e Competência Intercultural começam a despertar o interesse na investigação dos fenômenos culturais no aprendizado de LE. Não é possível aprender uma língua separando-a de sua cultura. Aprender outra língua é ver o mundo com o olhar do Outro. Noções de “mediação de conflitos” entre culturas passam a ser consideradas.

Dessa forma, com o trabalho intitulado “Meio do caminho ou o caminho do meio? Tradução, interculturalidade e ensino contrastivo de língua estrangeira” venho investigar como a tradução pode auxiliar no ensino/aprendizagem de línguas sob a ótica das relações entre interlíngua, interculturalidade e competência intercultural dentro da perspectiva do contraste entre línguas. Há, neste trabalho, mais uma vez, uma mudança de abordagem, pois não apenas os erros são considerados: os sucessos dos participantes

são parte fundamental da análise. Nas análises do “meio do caminho” estão a interlíngua e intercultura, pois não atingiram seu destino final. O caminho do meio fica por conta das relações entre tradução e competência intercultural, pois representam o ponto de equilíbrio entre as línguas, ou onde os participantes foram bem sucedidos.

Contextualização da Pesquisa

Neste trabalho, estão presentes duas áreas da ciência: Estudos da Tradução e Linguística Aplicada, para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados. Ambas áreas passaram por profundas mudanças nas últimas décadas. As décadas de 1970 e 1980 foram cruciais para as “reviravoltas” científicas, ou seja, houve uma reestruturação profunda no foco de investigações de ambas as áreas (mais detalhes a esse respeito e bases teóricas para a afirmação são encontradas no Capítulo de Fundamentação Teórica).

O surgimento de novas teorias colocando o aprendiz no centro das atenções científicas na década de 1970 representou o marco decisivo para a mudança de abordagem da Linguística Aplicada. Passava-se da Análise Contrastiva para a Análise de Erros com base na “língua do aprendiz”. Os pesquisadores procuravam não mais prever o que aconteceria, mas iriam investigar o que de fato ocorria por meio dos erros dos aprendizes. Os questionamentos sobre a relação língua e cultura, da mesma forma, sofreram profundas mudanças. A cultura passa a não ser mais algo pertencente ao Outro, algo distante. Agora é vista envolta nas emoções dos aprendizes, sem deixar de lado os questionamentos sobre a própria cultura.

Os Estudos da Tradução, no final da década de 1970, experimentaram mudanças de ótica científica. O objeto de estudo iria além da linguagem, focando-se nas interações entre tradução e cultura, e ainda, passaram a ser descritivos e não mais prescritivos. Nos anos 1990, as relações de poder entre as culturas e línguas entram em cena nos estudos, dando origem ao movimento conhecido como “Virada Cultural”.

Neste trabalho, procuro relacionar as duas áreas ao que diz respeito às relações entre língua/cultura e interlíngua/intercultural, dentro da perspectiva que uma área

complementa e acrescenta à outra. Dessa forma, a presente pesquisa vai além da linguagem, estabelecendo uma interação língua-cultura materna com língua-cultura estrangeira com foco no aprendiz. Procuo não prever os acontecimentos, e, sim, deixá-los surgir e investigá-los ao decorrer da pesquisa.

Justificativa da pesquisa

Tradutora por formação e professora de inglês por profissão, nunca entendi o motivo pelo qual não poderia juntar as duas áreas, pois foi no curso de Tradução que aprofundi meus conhecimentos tanto na língua inglesa quanto na portuguesa. Portanto, ao ingressar no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, meu intuito era investigar de que forma a tradução poderia auxiliar no processo de aprendizagem de línguas.

Ao cursar a matéria “Aquisição de L2”, entrei em contato com as teorias sobre interlíngua e análise de erros, que me intrigavam por apenas levarem em consideração os momentos em que os aprendizes não foram bem sucedidos, pois nos Estudos da Tradução a perspectiva havia passado de prescritiva para descritiva, ou seja, os impactos dos produtos finais da tradução na sociedade eram o foco das investigações. Assim, as teorias dos Estudos da Tradução viriam a complementar a Linguística Aplicada para investigação de sucessos no aprendizado de LE. Porém, eu ainda não havia conhecido teorias que embasassem a investigação dos sucessos e que fizessem a ponte entre as duas áreas.

Mais tarde, cursei a matéria “Interculturalidade”, em que as teorias preocupavam-se em como o aprendiz iria tratar as diferenças culturais. O foco seria como o aprendiz poderia lidar com seus conflitos ao entrar em contato com uma cultura diferente da sua e, ao mesmo tempo, olhar para dentro de si e se conscientizar da sua própria. Uma das dificuldades teóricas seria como acessar a competência intercultural do aprendiz, ou seja, como medir, testar e colocá-la em prática? O produto final da tradução é o resultado concreto da interação entre culturas e línguas. Assim, a tradução serve como meio de investigação de resolução de como transportar uma cultura para outra, e, portanto, instrumento de acesso à competência intercultural do aprendiz.

Dessa forma, a justificativa para o tema de pesquisa é reavaliar o papel dos impactos da tradução no ensino/aprendizagem de línguas. A interlíngua não é vista aqui como um fator linguístico isolado, pois resulta em intercultura, ou seja, não chega na cultura meta, “parando no meio do caminho”. Por outro lado, a intercultura vai além de fatores linguísticos. Já a análise dos sucessos e emoções experimentadas pelos participantes significa acessar a competência intercultural (“o caminho do meio”), que, aqui, é interligada com base nas traduções.

Para o embasamento teórico da pesquisa, muitos autores e teorias foram consultados. Nas teorias de tradução, consultei: Batalha e Pontes Jr (2007), Rónai (1981) e Oustinoff (2011) para conceitos e história da tradução. Schäffner (2003), Mizani (2009) e Goussard-Kunz (2009) para as teorias sobre a “virada cultural” nos Estudos da Tradução. Para as leituras sobre tradução, L2 e LE e ensino de línguas foram consultados: Leffa (1988), Ridd (2000), Almeida Filho (2007), Guy Cook (2007), Canagarajah (2003), Phillipson (1997), Medgyes (1994). Contraste entre línguas: Briones (1999), Lado (1972), Trujillo Sáez (2001), Calvi (2003) e Rocha (2009). Gênero textuais: Marcuschi (2010) e Padilha Pinto (2010). Interlíngua: Selinker (1972), Howells (2000), Yokota (2005) e Britto (2012). Interlíngua e tradução: Toury (1979) e Ridd (2012). Interculturalidade: Bahumaid (2010), Kramersch (1998), Harden (2011), Rajagopalan (2005), Byram (1990), Deardoff (2011), Bennet (2011), Byram (2002) e Müller-Pelzer (2011). E, finalmente, Tradução e competência intercultural: Mizani (2009), Snell-Hornby (1997) e Shäffner (2003).

A presente dissertação apresenta abordagem qualitativa e trata-se de um estudo de caso com características de pesquisa-docência. A abordagem qualitativa justifica-se por ser minha percepção sobre os dados com embasamento teórico nos autores citados acima. Estudo de caso por ser um estudo focado em um caso específico em um dado momento. E, pesquisa-docência, pelo fato de que a pesquisadora não é apenas uma observadora passiva: interajo com os participantes, porém procuro não influenciá-los.

Objetivo e perguntas de pesquisa

O objetivo deste trabalho é investigar como o contraste entre as línguas inglesa e portuguesa proporcionado pela tradução pode auxiliar no aprendizado linguístico e cultural, além de oferecer resistência ao imperialismo linguístico. Para isso, investigo as traduções de dois participantes por meio da triangulação de dados obtidos com três instrumentos de pesquisa: tradução escrita dos participantes, protocolo verbal dialogado e entrevista. A partir da análise dos dados, tento responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Como a tradução pode auxiliar no aprendizado linguístico e cultural de LE?
- b) É possível acessar a competência intercultural dos aprendizes por meio de traduções? Como? Quais são as evidências que atestam isso?
- c) Quais relações entre interlíngua e intercultura podemos investigar por meio do contraste entre línguas proporcionado pela tradução? Como podemos descrevê-las?

Organização da dissertação

A dissertação foi dividida da seguinte forma: no início a introdução e nela está descrito o percurso da investigação, a contextualização, a justificativa, o objetivo e perguntas de pesquisa a organização. Após a introdução, dão-se início os capítulos, que são três: Fundamentação Teórica, Metodologia e Análise dos Dados. Após os capítulos, encontram-se as considerações finais.

No primeiro capítulo, intitulado “Fundamentação Teórica”, encontra-se o referencial teórico da pesquisa. Ele está dividido em seções e subseções. A primeira seção é intitulada “Tradução” e apresenta a subseção “Tradução e Ensino de Línguas”. Após, “Ensino Contrastivo” com as subseções “Análise Contrastiva” e “Contraste e Ensino de LE”. Em seguida, trato dos “Gêneros Textuais”, com a subseção “Gêneros Textuais e Ensino”. Na sequência “Interlíngua”, com as subseções “Conceitos de Interlíngua” e “Interlíngua e Tradução”. E, finalmente, a seção “Interculturalidade” e

suas subseções: “Cultura e Ensino de LE”, “Competência Intercultural”, “Competência Intercultural no Ensino de Línguas” e “Tradução e Competência Intercultural”.

O segundo capítulo, de “Metodologia”, apresenta a abordagem e o tipo de pesquisa, que são definidos nas seções “Pesquisa Qualitativa” e “Estudo de Caso”. A investigação e seus participantes são contextualizados em “ Contexto da Pesquisa” e “Participantes da Pesquisa”. Os instrumentos utilizados na triangulação de dados estão descritos em “Instrumentos para a Coleta de Registros”, que apresenta as subseções “Análise Documental”, “Protocolo Verbal Dialogado” e “Entrevista Semi-Estruturada”. Visando explicar quais foram os procedimentos adotados ao longo da pesquisa, utilizei as seções “Procedimento de Coleta de Registros”, “Preparação para a Coleta de Registros e Estocagem dos Dados” e “Procedimento para a Análise dos Dados”. E, por último, descrevo minha conduta em relação à ciência em “Considerações Éticas”.

O terceiro capítulo, denominado “Análise dos Dados”, descreve as análises feitas por mim a partir dos registros produzidos pelos participantes. Como a pesquisa contou com três gêneros textuais, esse capítulo foi dividido em três seções (de acordo com cada gênero textual) e cada seção foi dividida em mais três: o texto em língua portuguesa, após em língua inglesa e a análise da tradução. Dessa forma, a organização ficou a seguinte: “Texto 1: Receita de Bolo de Cenoura”, com as subseções “Receita de Bolo de Cenoura em Língua Portuguesa”, “Receita de Bolo de Cenoura em Língua Inglesa” e “Análise da Tradução da Receita de Bolo de Cenoura”. “Texto 2: Carta de Retratação”, com as subseções “Carta de Retratação em Língua Portuguesa”, “Carta de Retratação em Língua Inglesa” e “Análise da Tradução da Carta de Retratação”. “Texto 3: Artigo de Revista Feminina/Auto-Ajuda”, com as subseções: “Artigo de Revista Feminina/Auto-Ajuda em Língua Portuguesa e Inglesa” e “Análise da Tradução do Artigo de Revista Feminina/Auto-Ajuda”.

Após os três capítulos, encontram-se as “Considerações Finais”, que contém os resultados das análises e as implicações na ciência e sugestões para futuros estudos. Esta parte foi dividida nas seções: “Retomada das Perguntas de Pesquisa”, “Implicação dos Resultados da Pesquisa”, “Limitações da Pesquisa” e “Sugestões para Futuros Estudos”.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente dissertação visa investigar as relações entre língua e cultura, interlíngua e intercultura e competência intercultural proporcionadas pelo contraste entre línguas em ambiente de tradução. Para isso, a fundamentação teórica tem suas bases em duas áreas da ciência: Linguística Aplicada e Estudos da Tradução.

Assim, o presente capítulo consiste na revisão bibliográfica de autores envolvidos nas duas áreas, e as teorias não estão separadas, e sim mescladas. Para isso, o referencial teórico foi dividido em cinco etapas: a primeira trata da tradução, seus conceitos e implicações no ensino de LE. A segunda refere-se ao ensino contrastivo e à análise contrastiva. A terceira aos gêneros textuais e como são inseridos em ambiente de ensino. A quarta trata a respeito da interlíngua, conceituando-a e após relacionando-a à tradução. A quinta e última etapa traz as teorias sobre interculturalidade relativas ao presente trabalho, ou seja, cultura no ensino de LE, competência intercultural e tradução e cultura.

A seguir, a revisão teórica dos autores sobre os assuntos citados serão discutidas.

1.1) Tradução

Segundo Batalha e Pontes Jr (2007, p.10) “traduzir” vem de *traducere*, que significa levar de um lugar para outro. E *translatio* (em latim clássico) designa “transplantação, transferência, ou seja, a metáfora para peregrinação pela qual transplantamos uma palavra de uma língua para outra, fazendo, ao mesmo tempo, uma travessia cultural” (p. 10). Rónai (1981, p. 20) diz: “em latim, *traducere* é levar alguém pela mão para o outro lado, para outro lugar”. Desta forma, a palavra “tradução” tem sua origem no ato de transportar, levar, transferir de um lugar a outro. No presente trabalho, me proponho a investigar que “lugares” seriam esses nos âmbitos da tradução pedagógica, já que estou lidando com aprendizes de língua inglesa no ambiente de ensino de LE.

Oustinoff (2011) divide a história da tradução em:

- ✓ O espírito da letra – na tradição ocidental, há uma dupla origem para a problemática da tradução: de um lado a tradução de textos religiosos (a Bíblia em particular) e por outro a tradução de textos literários na Roma antiga. São Jerônimo trouxe à tona a questão da dicotomia entre a tradução dos textos religiosos e profanos, ou seja, “separação entre tradução “fiel” ou “literal”, única aceitável para o sagrado, e tradução “livre”, admitida para os demais textos” (BATALHA e PONTES JR. 2007, p. 15).
- ✓ As belas infieis – momento em que a língua francesa desfrutava de prestígio semelhante ao latim e ao grego devido sua irradiação. Assim, as traduções de grandes clássicos para o francês a partir do inglês tornou-se prática comum na época. Porém, as barreiras entre original e tradução eram bem mais fluidas do que nos dias de hoje: “as pessoas se apoderavam sem o menor escrúpulo das obras de outros” (OUSTINOFF 2011, p. 38).
- ✓ A época contemporânea – no período dos românticos alemães, Goethe distingue três tipos de tradução: o primeiro se limita a transmitir a obra como ela se encontra no sentido original; o segundo apresenta a obra como se escrita na cultura alvo; e o terceiro seria uma síntese dos dois estilos anteriores (OUSTINOFF 2011).

E nos dias de hoje? O que ocorre com a tradução? Segundo Oustinoff (2011), apesar de ainda sermos adeptos do “literalismo”, o século XX marca o surgimento “das primeiras verdadeiras teorias da tradução” (OUSTINOFF 2011, p. 52). Atualmente, a tradução vem ganhando mais importância como ciência, pois já é considerada uma área de investigação científica: os Estudos da Tradução. E de grande importância para os Estudos da Tradução foi o movimento denominado “Virada Cultural”.

A partir dos anos 1970, os Estudos de Tradução sofreram profundas mudanças, com influências de linguística textual, pragmática, análise do discurso, sociolinguística e estudos da comunicação. Assim, questões como textualidade, contexto, cultura, intenção comunicativa, função, tipologia textual, gênero e convenções de gênero ganharam terreno nas discussões científicas da tradução (SCHÄFFNER 2003).

A teoria dos Polissistemas de Even-Zohar e Toury, no fim dos anos 1970 e começo dos anos 1980, deu início a essa nova ótica científica. Os autores vão além da linguagem, e focam-se nas interações entre tradução e cultura, ou seja, o impacto da cultura na tradução em questões como contexto, história e convenção (MIZANI, 2009).

Outro importante marco nos estudos da tradução foi a Teoria de *Skopos* (teorias de Reiss e Vermeer em meados dos anos 1980). *Skopos* vem do grego e significa propósito, função ou objetivo. Esta teoria relaciona o texto fonte e meta com suas funções em seus respectivos contextos linguísticos e culturais. O tradutor é, então, a chave da comunicação intercultural (MIZANI, 2009). A tradução é um tipo de ação comunicativa especial e complexa (GOUSSARD-KUNZ, 2009).

Nos anos 1990, os modelos descritivos de tradução foram duramente criticados por não tratarem com devida atenção as relações de poder por trás dos padrões sociais. Assim, os Estudos da Tradução sofreram influências de outras áreas, tais como: estudos culturais, antropologia e teorias pós-colonialistas (SCHÄFFNER 2003). Assim, deu-se início a “Virada Cultural” nos Estudos da Tradução, que abriam portas para novas áreas de pesquisa, como a mescla dos estudos com: poder, identidade, gênero, ideologia e ética (SCHÄFFNER 2003). A virada cultural, portanto, muda o foco das investigações científicas, que passam a considerar questões culturais, políticas e ideológicas nas teorias de tradução.

Batalha e Pontes Jr. (2007, p.17) resumem o que está ocorrendo com os Estudos da Tradução nas últimas décadas:

Os Estudos da Tradução percorreram diferentes abordagens e sofreram inúmeras mudanças de ênfase, trilhando caminhos que oscilavam entre o empirismo não normativo até as mais relevantes reflexões teórico-científicas com vocação mais prescritiva ou predominantemente descritiva.

Nos Estudos da Tradução, portanto, podemos observar uma visão altamente crítica em relação ao produto obtido (no caso, o texto meta) e seus impactos culturais e sociais. Se a tradução vista por essa ótica for também utilizada em ambiente de ensino de LE, os aprendizes entrarão em contato com uma visão mais crítica, mais ampla das línguas envolvidas. Os aprendizes não veriam a tradução apenas “palavra-por-palavra”

ou literal: ingressariam por um aprendizado cultural profundo e crítico, como será discutido na próxima seção.

1.1.1) Tradução e ensino de línguas

O método mais antigo que se tem notícia é o método clássico, precursor do método gramática e tradução (MGT). O método clássico surgiu no Renascimento com o interesse pelas culturas grega e latina (LEFFA, 1988). Era utilizado para a compreensão de textos e para melhorar as habilidades de leitura dos alunos e, ainda, para que os alunos não apenas se interessassem pelos estudos dos textos clássicos, como também aprimorassem seu próprio estilo (RIDD, 2000).

O método clássico deu origem ao MGT, que consiste, nas palavras de Leffa (1988, p. 214), em:

[...] ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo.

Na primeira versão desse método, a oralidade na LE era levada em consideração, pois era utilizada por representantes comerciais que precisavam viajar e se comunicar para vender produtos, fechar contratos, etc. Já em sua abordagem escolar, o MGT virou as costas para a comunicação oral. Associava tradução à gramática e eram utilizadas frases soltas e criadas exclusivamente para o ambiente de sala de aula com exemplos de aplicação da regra gramatical, e não mais a textos da vida real, literatura e cultura, segundo Ridd (2000, p. 125) foi que a tradução tornou-se “uma atividade de sala de aula seca, estéril e dissociada do mundo real do uso da língua”. Ainda segundo o autor, o uso da tradução no ensino de línguas foi distorcido e reduzido apenas à gramática.

O Método Direto (MD) sucedeu o MGT, no fim do século XIX na França e a partir dos anos 1930 no Brasil. Porém, foi mais defendido pelos teóricos e apresentava mais sucesso comercial (LEFFA, 1988). O MD defendia o ensino da LE utilizando apenas a

LE: o aluno deveria aprender a pensar na língua a ser aprendida, deixando sua LM de lado. Com esse método, não havia lugar para o uso de LM e, conseqüentemente, de tradução, que se viam banidos da sala de aula de LE.

Durante a Segunda Guerra Mundial, havia a urgência em fazer com que militares falassem LEs e fossem capazes de se comunicarem o mais rápido possível. Para isso, foi utilizada uma reedição do MD, o chamado Método do Exército (*Army Method*). Com o tempo, esse método foi se refinando e deu origem ao Método Audiolingual. O Método do Exército teve como suporte teórico o Behaviorismo de Skinner, então acreditava-se que as línguas podiam ser aprendidas por um processo mecânico de estímulo e respostas, e eram uma questão de hábitos condicionados. Pensava-se também que a língua deveria ser ensinada pela prática, e não por meio de explicações sobre a língua. A interferência da LM era vista como a principal fonte de erros dos alunos. Não se usava, portanto, nem a LM e nem tradução no ensino de LE. Neste momento, o Imperialismo Linguístico (que será tratado mais adiante nesta seção) já influenciava o banimento da LM e, portanto, da tradução em sala de aula.

Entretanto, os alunos que aprendiam com o método audiolingual apresentavam problemas semelhantes aos alunos que aprendiam por métodos anteriores. Dessa forma, o ensino de LE entrou em crise. No período de transição, outros métodos surgiram como alternativa, alguns que não consideravam a tradução como uma ferramenta importante do ensino de LE e outros que contavam com ela. De acordo com Leffa (1988), são alguns deles:

- ✓ Sugestologia de Lozanov (*Suggestopedia*) – enfatizava fatores psicológicos da aprendizagem. O ambiente deveria ser confortável e os aprendizes poderiam escolher pseudônimos para reduzir a ansiedade e a inibição. As quatro habilidades (a tradução não era uma habilidade praticada) eram ensinadas ao mesmo tempo por meio de diálogos e listas de vocabulário. Apesar da tradução e uso da LM serem um fatores que proporcionam “conforto” para os aprendizes, ambas tinham papel secundário neste método.
- ✓ Método de Curran (aprendizagem por aconselhamento) – consiste no uso de técnicas de terapia em grupo para o ensino de línguas. Os aprendizes formavam um círculo e o professor andava ao redor. Quando algum aprendiz desejava falar algo, o fazia em voz baixa em LM no ouvido do

professor, que traduzia para LE o que havia sido dito. O aprendiz repetia e gravava o enunciado. Ao final, todos os aprendizes e o professor se reuniam para ouvirem as gravações e tecerem comentários a respeito da aula. Com o tempo, os aprendizes começariam a produzir enunciados na LE, e poderiam trocar de lugar com o professor. Nesse método, praticava-se a tradução de frases. Porém, é a tradução da LM para a LE, o que é mais difícil para os aprendizes, e menos aconselhável do ponto de vista do ensino/aprendizagem de tradução. Sem contar que os enunciados eram frases soltas e muitas vezes descontextualizados.

- ✓ Abordagem Natural – visava aplicar as teorias de Krashen (Modelo do Monitor ou do *Input*) em sala de aula. Era a tentativa de incentivar a aquisição da língua (uso inconsciente das regras da língua) ao invés da aprendizagem (uso consciente). O aprendiz deveria receber *input* quase compreensível para desenvolver a compreensão da língua. A fala deveria surgir naturalmente. Mais uma vez, sem espaço para a tradução.

Com embasamento nos estudos de Hymes, surge então a Abordagem Comunicativa. Esta abordagem de ensino de línguas veio preencher a lacuna deixada pelo declínio do audiolingualismo (LEFFA, 1988). A grande preocupação nessa abordagem não é mais apenas o código: fatores como o uso de linguagem apropriado e adequado à situação e o papel desempenhado pelos participantes passam a ser fundamentais ao ensino de línguas. A língua deveria ser aprendida visando a comunicação. A competência comunicativa passa a ser mais importante que a competência meramente gramatical. Nas palavras de Cardoso (2004, p. 11): “É a forma de ensinar visando a comunicação real na sala de aula. Enfatizam-se as atividades com foco na mensagem, que visam ou simulam as condições de interação real e comunicativas na sala de aula.”

Almeida Filho (2007, p. 78) enumera alguns aspectos da abordagem comunicativa:

- ✓ O conteúdo dos textos, diálogos e exercícios devem ser significativos para a prática, formação e crescimento pessoal do aluno;

- ✓ Tolerância explícita com função mediadora de apoio da língua materna na aprendizagem de LE, incluindo os erros que são reconhecidos como sinais de crescimento na capacidade de utilizar a língua-alvo;
- ✓ Exercícios mecânicos que contenham elementos gramaticais ou lexicais para a prática interativa significativa;
- ✓ Recursos que garantam as condições de aprendizagem conscientes de regularidades linguísticas;
- ✓ Discussão de temas e conflitos do universo do aluno em forma de problematização e ação dialógica;
- ✓ Atenção às variáveis afetivas (ansiedade, inibição, etc), empatia pelas culturas dos povos e consciência das diferenças individuais de aprendizagem;
- ✓ Avaliação do progresso do aluno (não necessariamente por notas numéricas).

Para Almeida Filho (2007), a abordagem comunicativa preocupa-se com um aprendiz agente no processo de formação por meio de uma nova língua. Há menor ênfase no ensino e mais na aprendizagem, “que o faz crescer como pessoa e cidadão” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 80).

Vê-se que, para o autor, o uso de LM não apresenta maiores restrições, principalmente nos níveis iniciais. Mesmo assim, de um modo geral, o uso da LM é o último recurso quando o professor já não apresenta mais meios de se fazer entender perante os aprendizes. E a tradução não faz parte dessa abordagem, que considera como habilidades essenciais a fala, a escrita, a compreensão auditiva e a leitura.

Nos métodos e abordagens que privilegiam as habilidades orais (fala e compreensão), pode-se verificar que a tradução é praticamente deixada de lado. Isso demonstra uma crença de que a tradução é uma atividade exclusivamente escrita. Ao contrário, porém, ela pode ser tanto oral como escrita, devendo-se, inclusive, incentivar a prática de tradução pela modalidade oral. A tradução e a LM, na maioria dos casos, são apenas empregadas quando o objetivo é desenvolver habilidades de compreensão e produção escrita. Apesar de todas as vantagens, a tradução nos dias de hoje é, ainda, vista como “vilã” do ensino/aprendizagem de línguas.

Para Guy Cook (2007), o papel da tradução no ensino de LE tem sido negligenciado “tanto no que tange o desenvolvimento de estudos empíricos dos processos de aquisição de línguas, quanto ao que diz respeito à sociologia e política de ensino de inglês no mundo contemporâneo globalizado”. O papel da tradução, portanto, não se limita aos processos de aprendizado de LE, mas seria também uma questão política. E, ainda para o autor, essa negligência deve ser remediada, fazendo com que a tradução seja um importante tópico para investigação na Linguística Aplicada. Na verdade, poucos argumentos científicos existem contra a tradução desde os ataques feitos ao método gramática e tradução. Pouco se vê dos grandes autores sobre o uso da tradução, e poucas pesquisas apontam para a tradução como prejudicial ao aprendizado (GUY COOK, 2007).

Por outro lado, o não uso da tradução no ensino de línguas pode estar vinculado a um aspecto político. Para Guy Cook (2007), o banimento da tradução do ensino de LE em favor do Método Direto e seus sucedâneos não foi coincidência: teve início em países altamente nacionalistas, ou seja, França, Inglaterra e Alemanha. Depois continuou no período pós-colonial nos países de língua inglesa, principalmente Reino Unido e Estados Unidos (EUA). Portanto, uma das maiores causas da exclusão do uso de língua materna e tradução no ensino de LE é o imperialismo linguístico (título do livro de Phillipson, 2000).

A língua é, na forma de dominação política, econômica e cultural, o principal meio de disseminação. Os dominadores sempre impuseram aos dominados sua língua e cultura para que sua hegemonia fosse garantida. Assim, os colonizados passam a considerar a cultura do colonizador como superior a sua, rebaixando sua língua e cultura maternas para segundo plano.

De acordo com Canagarajah (2003), a língua inglesa apresenta um histórico de imposição política e competição com as LMs dos países periféricos. Nas palavras do autor: “ainda está profundamente ligada a conflitos por dominação em relação a outras línguas, com implicações conflituosas na construção de identidade, comunidade e cultura da população local.” (Canagarajah 2003, p 57). Dessa forma, o estudo de língua inglesa torna-se conflituoso para os aprendizes, que lidam com escolhas ideológicas e sociais complexas, uma vez que a língua inglesa está diretamente ligada à história da humanidade de uma forma impositiva desde a colonização até os dias de hoje.

De acordo com Canagarajah (2003, p. 60), na época da colonização do Sri Lanka os britânicos implementavam a língua inglesa da seguinte forma (que, de algum modo, pode-se estender às demais colônias):

- ✓ A língua oficial de interação entre as línguas indígenas era inglês;
- ✓ Era economicamente viável empregar nativos com proficiência em língua inglesa em postos administrativos. Além de servirem aos colonizadores, esses funcionários também desempenhavam o papel de mediadores linguísticos e culturais entre colonizados e colonizadores;
- ✓ Afim de desenvolver a mão-de-obra local, foi adotado o sistema educacional inglês (que não significava apenas o ensino da língua inglesa, mas, incluía, também, os moldes de instrução, currículo e materiais didáticos adotados nas escolas públicas inglesas). Todos os professores (mesmo os que lecionavam em escolas de línguas vernaculares) deveriam ter algum conhecimento da língua inglesa para serem admitidos.

No período pós-colonial, ainda era importante fazer com que a língua inglesa fosse consolidada como a L2 mundial, preferencialmente a nova língua franca. Segundo Phillipson (1997, p. 152), a consolidação mundial da língua inglesa faria com que “o sistema capitalista se adaptasse e dominasse o mundo em transição”. Para a consolidação da língua inglesa, tanto o Reino Unido quanto os Estados Unidos se utilizaram de estratégias imperialistas.

Segundo Phillipson (1997, p. 137), os britânicos demoraram a ver a necessidade de promover mundialmente seus interesses por meio da diplomacia cultural, enquanto que os franceses e alemães já haviam promovido suas línguas e estabelecido escolas em outros países no século XIX. Em 1920, houve uma tentativa por parte da chancelaria, propondo a expansão das atividades de propaganda cultural em outros países, mas fracassou. Apenas em 1934 a chancelaria começou um tímido trabalho cultural, que era financiado pelo capital privado. Após o início dos seus trabalhos, o “Conselho Britânico para Relações com Outros Países” começou a ser financiado também pelo poder público. O orçamento governamental foi gradualmente aumentando, enquanto que o patrocínio das empresas privadas foi diminuindo. Com a fundação do Conselho Britânico, o poder público toma a responsabilidade financeira e o controle ideológico para si. O objetivo do Conselho Britânico em 1940 era de promover a língua inglesa

para desenvolver relações culturais entre o Reino Unido e demais países, beneficiando a *Commonwealth* (Comunidade Britânica).

Ainda segundo o autor, com o objetivo de promover a língua inglesa, os britânicos sentiram necessidade de se aliarem aos EUA. Os britânicos contavam com a vasta experiência dos americanos em ensinar língua inglesa para seus imigrantes e membros das suas forças armadas, mas pouca promoção da língua fora do país. Porém, os britânicos não haviam notado o fato dos EUA terem em seu histórico a imposição sua língua e cultura como poder colonizador (como, por exemplo, nas Filipinas, que por mais que tenham se tornado oficialmente independentes, continuaram subjulgados aos interesses dos EUA).

Nos períodos da Segunda Guerra Mundial e pós-guerra, os EUA vivenciaram uma política de internacionalismo (Phillipson, 1997, p. 154), para combater a propagação das políticas facistas, tomada de mercado principalmente na América Latina e criação da Unesco. Dessa forma, o Reino Unido tornava-se um satélite econômico dos EUA. E, como parte de sua estratégia imperialista, os EUA contaram com a promoção da língua inglesa. Os números de livros produzidos nos EUA vendidos em todo mundo aumentavam gradativamente, assim como o número de estudantes estrangeiros aprendendo inglês no país, o que representava um mercado muito lucrativo.

Era certo tanto para os americanos quanto para os britânicos que deveriam unir-se e não competir. Nas palavras de Phillipson (1997, p. 167): “Estava claro, em meados de 1950, que as figuras líderes em ensino de inglês no Reino Unido e nos EUA precisavam aprender uns com os outros, assim como compartilhar conhecimentos em estratégias, meios e objetivos.” Os dois países, portanto, trabalharam em conjunto, organizando variados eventos para compartilhar suas experiências.

Para Phillipson (1997) o ensino de língua inglesa baseia-se em axiomas. “Os axiomas não estão codificados de uma forma coerente no relatório [Makerere], mas estão subentendidos em muitos dos princípios metodológicos enunciados nele” (p. 184). Para o autor, os axiomas têm “consequências ideológicas e estruturais” (p. 192).

Os axiomas elencados por Phillipson são:

a) Axioma 1: o inglês se ensina melhor de forma monolíngue

Esse axioma diz que inglês, tanto como LE quanto L2, deve ser ministrado inteiramente na própria língua. Prega-se que o foco na língua inglesa irá maximizar o aprendizado, não importando quais outras línguas o aprendiz possa saber. Esse axioma tem suas bases no ensino de línguas da época colonial, “o ensino monolíngue do inglês é a expressão natural das relações de poder no período colonial” (PHILLIPSON 1997, p. 187). O banimento de LM em sala de aula criou uma forte tradição no ensino de línguas em países periféricos. Para o autor, o ensino monolíngue “implica na rejeição da experiência de outras línguas, o que significa a exclusão da experiência existencial mais intensa da criança” (p 189).

Esse axioma gera uma falácia: a falácia monolíngue. Para Carnagarajah (2003), a crença de que o uso da LM interfere e atrapalha o aprendizado de LE é motivada por interesses econômicos e ideológicos. A insistência em usar o “inglês padrão” assegura a dominância do material didático produzido por países “centrais”. Dessa forma, o ensino de línguas em todo mundo é previsível e uniforme, fazendo com que as grandes editoras possam continuar produzindo e vendendo material didático, pois a língua inglesa é o único meio de instrução. Não seria econômico adaptar material didático de acordo com as necessidades pedagógicas, culturais e com os sistemas linguísticos de cada vernáculo.

b) Axioma 2: o professor de inglês ideal é o falante nativo

O segundo axioma diz que o professor ideal é o falante nativo, alguém com proficiência em inglês e que possa servir como modelo para os aprendizes. Pressupõe-se que o falante nativo seja o melhor exemplo de fluência, linguagem apropriada, apreciação de conotações culturais na língua e, no sentido chomskiano, o falante nativo não pode ser contestado (PHILLIPSON 1997, p. 194). Medgyes (1994, p. 10) define o falante nativo como:

- ✓ Nascido em um país falante de inglês ou que adquiriu a língua durante a infância em uma família ou ambiente de língua inglesa;
- ✓ Tem inglês como sua LM;
- ✓ Tem um domínio de inglês semelhante ao de um nativo;

- ✓ Tem a capacidade de produzir discursos fluentes e espontâneos em inglês;
- ✓ Faz uso do inglês de forma criativa;
- ✓ Tem intuições confiáveis para distinguir as formas certas das erradas da língua inglesa.

Os materiais didáticos e materiais auditivos também deveriam seguir o modelo do falante nativo. O professor nativo seria, portanto, a personificação do “ideal de inglês”. Isso significa, inclusive, uma exclusão dos falantes nativos que utilizam dialetos de baixo prestígio nos próprios países centrais. Portanto, esse axioma pressupõe que, pelo simples fato de ser falante nativo da língua, o indivíduo se torna automaticamente professor ideal. No entanto, professores podem aprender a profissão, e precisam de treinamento. Não basta apenas proficiência: o professor precisa de técnicas e até sensibilidade para saber o que o aprendiz necessita para poder proporcionar o melhor aprendizado.

Para Carnagarajah (2003), a falácia monolíngue é complementada pela falácia do falante nativo. De acordo com esse pressuposto, falantes nativos são naturalmente melhores professores de LE. Os professores não-nativos seriam a segunda opção, assegurando, assim, o inglês como única língua a ser utilizada em sala de aula, além de garantir um mercado de trabalho cativo no exterior para falantes nativos dos países centrais.

Para Medgyes (1994, p. 51), o professor não-nativo tem as seguintes vantagens em relação ao professor nativo:

- ✓ É um modelo a ser seguido – pressupõe-se que, para chegar ao patamar de professor, o indivíduo teve que ser um aprendiz bem-sucedido;
- ✓ Ensina estratégias de aprendizado com mais eficiência – por serem aprendizes conscientes de LE, os professores não-nativos apresentam maior chance de chamarem a atenção dos aprendizes para as estratégias de aprendizagem;
- ✓ Oferece aos aprendizes mais informações sobre a língua inglesa – falantes nativos adquirem a língua, portanto muitas vezes não tem consciência de mecanismos internos da língua. Já os não-nativos, durante

o processo de aprendizagem, tornaram-se conscientes dos mecanismos da língua e é provável que os passem adiante para seus aprendizes;

- ✓ Antecipam e previnem as dificuldades do aprendiz com mais eficácia – por possuírem a mesma LM dos aprendizes e por já terem passado pelo processo de aprendizagem, os não-nativos estão mais propensos a terem mais sensibilidade às dificuldades linguísticas e culturais dos aprendizes;
- ✓ Apresentam empatia às necessidades e aos problemas dos aprendizes – o não-nativo tem familiaridade com o *background* linguístico, cultural e pessoal dos aprendizes, portanto têm uma visão mais realista dos objetivos dos aprendizes por conhecerem o potencial individual e as demandas sociais;
- ✓ Utilizam a LM dos aprendizes – o uso da LM em sala de aula pode ter vários benefícios (a serem discutidos a seguir ainda nesta seção).

Por outro lado, tanto os nativos quanto os não-nativos têm vantagens no ensino de línguas. Gostaria de enfatizar que nem o professor nativo nem o não-nativo é o ideal. Todos deveriam ser reconhecidos de forma igual. Existem professores nativos excelentes e, por outro lado, não-nativos que não atingem as expectativas de ensino/aprendizagem de LE.

c) Axioma 3: quanto mais cedo se aprende inglês, melhores são os resultados

Este axioma pressupõe que a língua inglesa deve ser ensinada o mais cedo possível para que haja melhores resultados de aprendizado, o que levaria as crianças a terem mais oportunidades futuras (igualdade de oportunidade, demanda de empregos, acesso à “sociedade internacional”, etc.) (PHILLIPSON 1997, p. 201).

Esta crença pode resultar na consolidação do imperialismo linguístico, pois gera consequências econômicas (dependência de materiais didáticos e *expertise* dos países centrais) e ideológicas (pois dá mais *status* à língua inglesa em relação a outras línguas e à própria LM).

d) Axioma 4: quanto mais língua inglesa é ensinada, melhores são os resultados

Esse axioma pressupõe que quanto mais tempo exposto ao ensino de inglês, melhor será para o aprendiz. Quanto mais horas de ensino de língua inglesa, mais o aprendiz fixará o idioma. Porém, esse axioma é um complemento aos demais axiomas mencionados anteriormente: quanto mais tempo de exposição, mais dependência do centro, pois será necessário mais material didático, mais professores de inglês. Portanto, esse axioma reforça os demais. Curiosamente, no Brasil, o tempo dedicado à aprendizagem de LEs nas escolas regulares vem diminuindo desde o meio do século XX. No Chile, ao contrário, chegaram a impor a educação bilíngue nas escolas.

e) Axioma 5: se outras línguas são usadas, o inglês padrão cai

Esse axioma traz a idéia de que se outras línguas ou outras variantes de inglês forem muito usadas, o inglês padrão cairá em desuso. O inglês padrão seria a variante de prestígio usada pelo centro, e a manutenção do seu ensino assegura a hierarquia e controle, pois os países periféricos tornam-se dependentes de insumos educacionais fornecidos pelo centro. Assim, esse axioma está ligado a questões de relações de poder, ou seja, tenta garantir que o inglês padrão (do centro) se sobreponha tanto às outras línguas quanto às demais variantes da própria língua inglesa.

Portanto, a disseminação da língua inglesa pelo mundo não foi um mero acidente ou coincidência: foi estrategicamente planejada e apoiada pelo poder público dos países centrais. E, para a manutenção dos interesses dos países centrais, a língua é um fator primordial. Dessa forma, fez-se importante manter uma relação de poder utilizando a língua inglesa como um dos instrumento dessas relações.

No ensino e aprendizado de LE, a não utilização da LM e da tradução é muito mais uma questão de poder e de imperialismo linguístico do que de metodologia. A LM e a tradução não atrapalham o aprendizado mas sim os interesses do centro em manter o domínio não apenas linguístico, mas também cultural e econômico nos países periféricos.

Neste trabalho, procuro trazer uma opção de aprendizagem que não favoreça ou estabeleça uma relação de poderes entre as línguas. Tenho como objetivo equilibrar e contrastar tanto as duas línguas (português e inglês) como as culturas envolvidas, para

que o aprendizado se faça em pé de igualdade. Para que o aprendiz veja os dois lados, para que as dificuldades e facilidades das línguas sejam contrastadas sem que uma língua ou cultura se faça superior ou inferior à outra.

Devido ao imperialismo linguístico e outros fatores, o uso da tradução no ensino de línguas tornou-se um tabu, inclusive no Brasil: todos os envolvidos no ensino e aprendizado de LE (aprendizes, professores, coordenadores, editores de materiais didáticos, etc) acreditam que a tradução é ainda mais lesiva ao aprendizado do que o próprio uso da LM. Ridd (2000, p. 129) cita sete argumentos comumente (porém erroneamente) citados em favor do banimento da tradução do ambiente de ensino/aprendizagem de línguas:

- ✓ Tradução significa usar LM – os aprendizes devem evitar o uso da LM em todas as suas formas;
- ✓ Tradução é uma atividade textual – neste tipo de atividade, apenas duas habilidades estão envolvidas: escrita e leitura. Portanto é uma atividade não comunicativa, enfadonha e frustrante (pois geralmente não correspondem às expectativas dos professores);
- ✓ Tradução é uma atividade escrita e individual e não se enquadra na dinâmica de sala de aula;
- ✓ Tradução é uma atividade muito demorada, portanto consome grande parte da aula;
- ✓ Tradução só lida com textos literários ou científicos;
- ✓ A correção das traduções é cansativa, pois leva muito tempo e é difícil de ser feita;
- ✓ A imagem da tradução entre professores é ruim, pois os próprios professores não são treinados para lidar com ela.

Goussard-Kunz (2009) separa dois tipos de ensino de tradução: inserida no ensino de línguas e treinamento de tradutores profissionais. Para a autora, a tradução no ensino de línguas não se destina a usos profissionais, os aprendizes não estão conscientes da problemática envolvida na atividade, os aprendizes tendem a traduzir “palavra por palavra” originando daí uma linguagem híbrida, sem contar que os professores não são treinados para lidarem com traduções.

Entretanto, por mais que os professores sejam treinados e encorajados a banir a tradução de sala de aula, e aprendizes sofram uma “lavagem cerebral” para acreditarem que a tradução apenas irá atrapalhar o aprendizado, é impossível baní-la: é uma tendência natural dos aprendizes. Encorajar os aprendizes a não utilizar os recursos da tradução (principalmente em níveis iniciantes) é como ensinar uma criança a contar sem que ela utilize os dedos da mão: é automático e inconsciente. Se os aprendizes não forem instruídos em como usar a tradução em seu favor, eles podem deixar de lado várias vantagens que a tradução pode trazer não só para o ensino/aprendizagem de línguas como também para a vida das pessoas. Sem contar que se não for treinada para ser usada corretamente, a tradução feita de forma errada, pode atrapalhar os aprendizes.

Em sua dissertação, Silva (2006), com base na literatura, afirma que para compreender a LE, o aprendiz se utiliza de linguagem interna, que consiste em uma estratégia cognitiva comum entre aprendizes, chamada de “tradução mental”. A tradução mental é espontânea e inevitável, e pode ser tanto “inconsciente” quanto “consciente”. A tradução inconsciente está relacionada à transferência linguística involuntária, e resulta em uma barreira para a compreensão mais apurada (também chamada de “tradução subliminar”). A tradução consciente é a que auxilia na solução de problemas nos níveis linguísticos (palavras e sentenças), confirma a compreensão, prediz a estrutura e conteúdo do texto e monitora as características do texto e comportamento de leitura. Portanto, a tradução pode causar problemas se não usada em favor do aprendiz. Assim, não trabalhar a tradução consciente significa deixar que os mecanismos da tradução inconsciente e subliminar atuem livremente e prejudiquem o aprendizado.

Para utilizar a tradução de maneira positiva para o aprendiz, Ridd (2000, p.134) aponta cinco motivos em que ela pode vir a beneficiar a aprendizagem de LE:

- ✓ A LM pode ajudar o aprendiz a entender a LE: enfatizar o contraste entre as línguas pode ajudar o aprendiz a se conscientizar das diferenças e semelhanças entre as línguas. Por meio de comparações e contrastes, a LE torna-se mais clara, as peculiaridades, facilidades e dificuldades das línguas ficam mais evidentes. Os aprendizes são beneficiados com uma “experiência linguística mais rica” (Ridd 2000, p.135). A LE passa a não ser “endeusada”, o falante nativo perde seu status de ideal perfeito:

confrontando as línguas elas se tornam mais reais, ou seja, tanto o aprendiz quanto o professor podem visualizar os pontos altos e baixos das línguas.

- ✓ A tradução é uma atividade necessária e natural: cobra-se que aprendizes de LE sejam capazes de traduzir (em ambientes de trabalho, universidades, aeroportos, hotéis, lugares turísticos, etc). Traduzir faz parte do cotidiano das pessoas, e no mundo real é uma atividade natural e espontânea. Portanto, a tradução deveria ser uma habilidade a ser desenvolvida em ambiente de ensino/aprendizagem tanto quanto a escrita, leitura, fala e compreensão oral.
- ✓ Pessoas com domínio de outras línguas são sempre requisitadas a passar enunciados de uma língua para outra (em ambientes de trabalho, por amigos, etc). Portanto, se recebessem treinamento adequado, essa seria uma tarefa mais fácil. O ideal seria que tivessem instrução tanto em tradução quanto em interpretação.
- ✓ A tradução traz autenticidade para o ensino/aprendizado de línguas: os livros didáticos de línguas, na maior parte das vezes, apresentam uma linguagem artificial, não trazem textos da vida real. Evitam a linguagem mais coloquial, palavras de xingamento, gírias, assuntos polêmicos, etc. Com a tradução, o professor pode contar com autenticidade. Para Ridd (2000, p. 138): “a tradução oferece ao professor uma excelente oportunidade de empregar linguagem autêntica, materiais *in natura*, sem manipulação”. Além da linguagem autêntica, da vida real, a tradução significa esforço intelectual constante: “o conteúdo dos assuntos por si só pode oferecer estímulo mental muito bem-vindo” (p.138). Outro benefício do material autêntico é o encorajamento para melhorar o vocabulário do aprendiz, que entra em contato com novas palavras e estruturas que um livro didático tradicional não ofereceria. Portanto, com a tradução, o aprendiz explora não só as línguas em contato, mas também suas habilidades mentais e técnicas de explorar o território da LE e de sua LM;
- ✓ Finalmente, a tradução é um exercício mental que gera especulação, discussão, comparação, análise e contraste de línguas e culturas. Ela envolve tanto questões linguísticas quanto conhecimento não linguístico. “A tradução desenvolve a habilidade de utilizar a língua com precisão,

expressar-se claramente e obter maior flexibilidade e estilo ao lidar com a linguagem” (p. 141).

Assim, a comparação e contrastação proporcionadas pela tradução pode trazer várias vantagens, que serão vistas na seção a seguir.

1.2) Ensino Contrastivo

A comparação entre as línguas no aprendizado esteve presente desde os métodos mais antigos. Briones (1999) apresenta alguns exemplos que se baseavam nessa atividade:

- ✓ *“The Schoolmaster”* (Double-tradução) – o autor inglês Roger Aschman publicou a obra em 1570, que trazia um método para aprendizagem de línguas que consistia em traduzir o original e logo após traduzir o resultado, visando a aprendizagem requintada da língua, que concentrava-se em seu uso “correto” prescrito pela gramática, leitura e tradução de autores clássicos.
- ✓ *“Ensayo práctico de simplificar el estudio de las lenguas escritas”* – obra escrita em 1798 por José González Torres de Navarra. O manual apresentava uma parte de gramática comparada, que consistia em um contraste gramatical entre inglês e espanhol, e outra de traduções literais. Os exercícios eram de tradução e comparação entre línguas.
- ✓ *G. Langenscheidt* – autor que publicou um manual de ensino de francês para alemães em 1883. Sua obra (dirigida ao público adulto) se fundamenta na tradução e nos problemas que surgem conforme sua prática.

Porém, o marco nos estudos de comparações entre línguas veio com Lado (1972), que investigou cientificamente os contrastes entre línguas no momento em que o behaviorismo embasava o ensino de línguas.

1.2.1) Análise Contrastiva

Com base no *background* do aprendiz, Lado (1972) inicia estudos no sentido de desenvolver “um novo conjunto de hábitos linguísticos” (p.5) em pessoas interessadas em aprender uma nova língua. Seus objetivos eram descobrir e descrever os problemas que falantes de uma língua teriam ao aprender uma outra. Os resultados de tais comparações seriam usados na elaboração de materiais didáticos, testes e no aprendizado de línguas.

Para o autor, a chave para a facilidade ou dificuldade na aprendizagem está na comparação entre a LM e a LE. Seu estudo teve como justificativa as investigações realizadas nas pesquisas sobre o efeito do contato íntimo entre línguas em situações bilíngues: “muitas distorções linguísticas registradas entre bilíngues correspondem a diferenças que podem ser descritas nas línguas implicadas”. (LADO, 1972, p. 14).

Segundo Lado (1972), o aprendiz que entra em contato com uma LE terá algumas dificuldades e algumas facilidades em lidar com a língua, devido ao pressuposto de que “os elementos que forem similares à sua língua nativa serão simples, e os que forem diferentes serão difíceis” (p. 15). Como contribuição para a pesquisa, o autor ressalta: “Usando os resultados da comparação linguística e cultural entre a língua e a cultura nativa e estrangeira, podemos assinalar com precisão nossos problemas de pesquisa” (p. 21).

É importante ressaltar que a comparação aconteceria anteriormente ao momento de sala de aula, seria feita por pesquisadores, e não pelos próprios aprendizes e professores. Assim, era tarefa dos pesquisadores prever as facilidades e dificuldades que aprendizes possivelmente teriam que lidar durante o aprendizado. Portanto, o papel do professor era de aplicar o conhecimento (anterior ao momento de sala de aula) sobre a comparação entre línguas afim de lidar com os problemas reais na aprendizagem e combatê-los com medidas didáticas (escolha de material didático apropriado, suplementação do livro-texto e preparação de novos materiais). O autor atenta para cinco comparações específicas entre dois sistemas linguísticos: pronúncia, estrutura gramatical, vocabulário, escrita e comportamento cultural.

Para Lado (1972), cultura é sinônimo de “costumes de um povo” (p. 148). O autor leva em consideração os conceitos antropológicos de sua época para definir cultura, ou seja, enfatiza o comportamento padronizado, um conjunto de sistemas criado

historicamente e sujeito a mudança constante. Para ele, cultura é um fator importante a ser comparado ao se estudar uma LE. Para que haja tal comparação, Lado (1972, p. 149) destaca:

Não podemos esperar comparar duas culturas sem ter uma compreensão mais exata de cada uma das culturas que estão sendo comparadas. Precisamos ser capazes de eliminar as coisas que afirmamos fazer mas que na realidade não fazemos. Precisamos ser capazes de descrever as coisas que fazemos sem estar cômicos de que as fazemos, e precisamos certificarmo-nos de que somos capazes de descrever hábitos com exatidão, e não impensada ou idealisticamente. E precisamos ser capazes de descrever as situações em que fazemos o que fazemos.

Segundo o autor, as culturas apresentam forma, sentido e distribuição. A *forma* é identificada funcionalmente pelos membros da mesma cultura. O *sentido* é uma análise de como o universo cultural é apreendido numa cultura. A *distribuição* envolve variados ciclos temporais e localizações espaciais. Para exemplificar os três elementos, o autor usa a manifestação cultural “tourada”. A *forma* seria o homem armado de uma espada e capa vermelha que desafia e mata um touro. O *sentido* simboliza o triunfo da arte sobre a força bruta do touro; a tourada é um evento esportivo, portanto uma diversão. A *distribuição* é a temporada de touradas realizada em um ciclo anual, que ocorre em uma arena (lugar específico).

Portanto a forma, sentido e distribuição de fenômenos culturais necessitam ser alvo de comparação, já que: “se os hábitos da cultura nativa são transferidos ao aprender uma cultura estrangeira, é obvio que, pela comparação dos dois sistemas culturais, podemos prever quais serão os pontos problemáticos” (LADO, 1972, p. 154). Para coletar tais informações culturais, o autor sugere que se tenha um informante (por meio de entrevistas, podendo ser mais de um) aliado à observação sistemática da cultura e seu funcionamento normal sem interferências.

No entanto, a Análise Contrastiva de Lado sofreu severas críticas. Nas palavras de Trujillo Sáez (2001, p. 79):

Foi acusada, por exemplo, de etnocentrismo, de estar centrada no produto, de fazer uma associação simplista de certas línguas como o chinês e o coreano, ou de considerar a transferência de uma língua para a outra e os erros como características negativas no processo de aquisição de uma segunda língua.

E como será visto na seção “Competência Cultural”, a noção de cultura na ótica do ensino/aprendizado evoluiu muito. Lado (1972) certamente foi de grande contribuição para a Linguística Aplicada, pois, entre outros, deu grande importância à cultura. Entretanto, sua abordagem cultural poderia resultar em uma análise superficial, repleta de estereótipos e podendo gerar preconceitos e segregações. Não obstante, conhecer uma cultura, da maneira que o autor orienta, é praticamente impossível (como indica Byram (2002), o conhecimento por completo é de difícil acesso e não é esperado. A intenção é aguçar a curiosidade e abertura para a cultura do Outro para saber lidar em situações de vida real).

No trecho “precisamos certificarmo-nos de que somos capazes de descrever hábitos com exatidão, e não inpensada ou idealisticamente”, de acordo com Kramsch (1998) até mesmo nossas maneiras de nos ver e idéias sobre o Outro nos são ditadas culturalmente. Portanto seria um desperdício deixar questões como essas de lado, já que observar e discutir como as outras culturas nos veem e como percebemos as outras culturas “idealisticamente” são discussões altamente frutíferas e interessantes do ponto de vista educacional.

Segundo Trujillo Sáez (2001, p. 83): “a cultura não é apenas uma coletânea de dados ou costumes, e sim uma força direcionadora que nos obriga a entender a realidade de acordo com certos parâmetros, e a atuar como consequência de tal compreensão”, e a ótica de Lado (1972) não nos permite estudar a relação língua/cultura dessa forma abrangente, ou seja, não só identificar e entender dados e costumes, mas ir além: refletir sobre como a nossa cultura e a cultura do Outro nos afetam de uma forma mais ampla, mais crítica.

Após a teoria de Lado, vários outros autores propuseram formas de investigação no ensino/aprendizado de L2/LE com base no contraste entre línguas. Vejamos a seguir algumas das teorias desenvolvidas e como elas se aplicam à presente dissertação.

1.2.2) Contraste entre línguas no ensino de LE

Ao entrar em contato com a literatura a respeito das abordagens que fazem uso de contraste entre línguas na atualidade, pude perceber que não há uma uniformidade sobre como trabalhar com as comparações entre LE e LM. E ainda há várias óticas e

perspectivas utilizadas, como: Retórica Contrastiva, Ensino Contrastivo, Abordagem Contrastiva, Método Contrastivo, etc. Segundo Briones (1999, p. 3):

Em verdade, não se trata de um método definido especificamente. Seria melhor dizer que, quando aludimos ao método contrastivo, estamos falando de umas práticas de ensino que se fundamentam na comparação entre duas línguas, como são a reflexão comparativa de determinados aspectos gramaticais, **e a tradução direta e inversa, práticas que, de fato, evidenciam a existência de semelhanças e diferenças.** [grifo meu]

A contrastação entre línguas no presente estudo é vista como uma prática de ensino, ou seja, ela surge no decorrer do desenvolvimento das atividades. Calvi (2003, p. 25) aconselha a reflexão consciente em sala de aula, sempre que for didaticamente produtiva, além de atentar para uma comparação dinâmica:

Não se deverá interpretar a noção de enfoque contrastivo de maneira estática, como confronto de estruturas, e sim dinâmica, como tomada de consciência ativa por parte do aprendiz da distância interlinguística, que reflita, ao mesmo tempo, a distância entre o horizonte cultural da L1 e da L2. Este planejamento dinâmico supõe, antes de tudo, desenvolver nos alunos a capacidade de observação, destacando a tendência natural de contrastar os conhecimentos e utilizar a L1 como fonte de hipóteses sobre a L2.

Portanto, uma das grandes diferenças entre a análise contrastiva de Lado (1972) e o contraste de línguas atual é o fator previsibilidade: enquanto que na análise contrastiva as comparações são feitas antes ou durante a confecção do material didático, no contraste atual as diferenças e semelhanças surgem a partir da prática em sala de aula. O professor, no entanto, deve estar preparado e treinado para lidar com tais acontecimentos no decorrer do processo de ensino/aprendizado.

A Retórica Contrastiva é uma modalidade de comparação que contrasta línguas na forma escrita, tanto produto quanto processo, tendo como suporte teórico a hipótese do relativismo linguístico de Sapir-Wolf. As investigações se concentram, em sua maioria, em investigações de interlíngua (textos escritos por aprendizes em LE comparados a textos escritos por falantes nativos em LM) (TRUJILLO SÁEZ, 2001 p. 80). Porém, segundo Michael Clyne (1987 apud Trujillo Sáez, 2001), há cinco

dimensões para o estudo da Retórica Contrastiva: linguística, psico-linguística, sócio-psicológica, sociocultural e, de uma forma aplicada, para o ensino de línguas e para a tradução.

A Retórica Contrastiva parte do pré-suposto que a escrita e a leitura são frutos de esquemas cognitivos moldados culturalmente que se adequam a uma dada ocasião. Portanto, “a escrita é uma atividade humana governada por modelos culturais” (TRUJILLO SÁEZ, 2001, p. 85) e não apenas linguísticos. Esses modelos não são apenas descritivos, mas também interpretativos, ou seja, afetam as habilidades produtivas (escrita e fala) e as habilidades receptivo-interpretativas (leitura e compreensão oral).

No ensino de línguas, a comparação entre modelos escritos pode auxiliar professores e aprendizes das seguintes formas:

- ✓ Identificar o modelo cultural de escrita de uma comunidade de falantes de uma língua, o que auxiliaria tanto na escrita quanto na leitura dos aprendizes (os estudos podem ser realizados com conceito e análise de gêneros textuais ou convenções de escrita);
- ✓ Desenvolver a consciência crítica nos aprendizes e professores, a partir da comparação de modelo cultural de escrita.

Nesta dissertação, utilizo a noção de comparação de gêneros textuais, pois trabalho com três tipos diferentes: receita culinária, carta de retratação e artigo de auto-ajuda de revista feminina. A comparação entre gêneros é fundamental para o trabalho, já que, como mencionado anteriormente por Trujillo Sáez (2001), os modelos são ditados culturalmente.

Uma descrição mais detalhada das teorias de gêneros textuais é, portanto, fundamental para o presente estudo, e será realizada a seguir.

1.3) Gêneros textuais

Ao trabalhar com textos e com ensino contrastivo, é importante conceituar “gêneros textuais”. De acordo com Marcuschi (2010, p.19):

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas.

Na sociedade atual, os gêneros textuais são muitos e podem ser tanto escritos quanto orais. Podem ser divididos em três fases históricas (Marcuschi 2010, p. 20):

- ✓ Primeira fase – povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um limitado número de gêneros;
- ✓ Segunda fase – após a invenção da escrita alfabética (por volta do século VII a.C.), os gêneros multiplicaram-se e surgiram os que são típicos da escrita;
- ✓ Terceira fase – os gêneros se expandiram com o surgimento da cultura impressa (à partir do século XV) e sofreram uma grande ampliação na fase intermediária de industrialização (iniciada no século XVIII). Nos dias de hoje, na fase da cultura eletrônica, presenciamos uma explosão de novos gêneros e formas de comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita.

Os gêneros estão intimamente ligados à cultura, pois apresentam funções comunicativas, cognitivas e institucionais, além de serem artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Portanto, essa ótica segue a noção de língua como atividade social e privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua (apesar de que não se pode desprezar a forma) (MARCUSCHI, 2010).

Se os gêneros textuais estão intimamente ligados à cultura, o mesmo gênero pode variar de acordo com a língua, ou seja, diferenças em registro, formato, etc, que ocorrem de acordo com a cultura e língua: uma carta de retratação em português no Brasil provavelmente terá forma diferente que o mesmo gênero textual em inglês nos EUA. Portanto, a tradução e o ensino contrastivo ajudam o aprendiz a se conscientizar das diferenças e semelhanças entre os gêneros nas diferentes culturas, além de abrirem

portas para discussões e questionamentos acerca dos textos, aspectos culturais e linguísticos.

1.3.1) Gêneros textuais e ensino

O estudo dos gêneros textuais é importante tanto para a produção de textos quanto para a compreensão (MARCUSCHI 2010, p. 34). Ao se tratar de ensino/aprendizagem de línguas, o mesmo pode se aplicar: para poder confeccionar um texto em LE, o aprendiz precisa ter consciência que as características dos gêneros textuais diferem de acordo com a cultura. Com a tradução, essas diferenças ficam mais evidentes para o aprendiz, pois ele deverá decidir como lidar com as características peculiares dos gêneros textuais na LE na hora de passar para a LM. Marcuschi (2010, p. 36) diz que na produção de um gênero textual, deve-se observar os seguintes aspectos:

- ✓ Natureza da informação ou conteúdo;
- ✓ Registro de linguagem (formal, informal, etc);
- ✓ Ambiente em que o gênero se situa (pública, privada, etc);
- ✓ Relação entre participantes (conhecidos, desconhecidos, etc);
- ✓ Objetivos das atividades desenvolvidas.

O autor atenta para a importância de se obedecer os parâmetros de cada gênero textual: “em virtude das rotinas sociais presentes em cada contexto cultural e social, de maneira que sua inobservância pode acarretar problemas” (p. 37). Portanto, a comparação e análise resultante da tradução de textos vai além de elementos linguísticos: envolve gêneros textuais e cultura. Dessa forma, o aprendiz entra em contato com os mais variados elementos de um texto: ele deverá lidar com fatores linguísticos, textuais e culturais. Daí a importância de se analisar textos na LM antes de começar a tradução, pois textos paralelos na língua para a qual se pretende traduzir são sempre úteis para ativar os recursos linguísticos e textuais necessários para a formulação adequada do texto traduzido. Por meio das discussões acerca do texto na LM, o aprendiz tem mais consciência das diferenças entre os textos. Para Padilha Pinto (2010, p. 53):

À medida que passam a conhecer e a fazer uso dos vários gêneros, os alunos aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto. É necessário também que se conscientizem de como a linguagem

funciona para transmitir o conteúdo oralmente ou por escrito. Devem, portanto, aprender a organizar os diferentes tipos de conhecimento e de informação de acordo com a situação comunicativa específica.

Estudando um gênero textual na LM e na LE simultaneamente, o aprendiz pode se tornar ainda mais consciente dos fatores mencionados acima em ambas as línguas. E, ainda, as diferenças ou semelhanças culturais tornam-se ainda mais evidentes e passíveis de discussão. Dessa forma, a investigação dos fatores textuais no ensino de LE deve ser aliada aos fenômenos linguísticos, discutidos a seguir.

1.4) Interlíngua

As publicações no começo dos anos 1970 com foco no aprendiz de L2 e na importância de se estudar e testar teorias com aprendizes a respeito da aquisição de L2 foram um marco decisivo para a mudança de abordagem: passava-se da Análise Contrastiva (LADO, 1957) para a Análise de Erros (CORDER, 1978).

Segundo Cook (1993), o trabalho de Lado procurava comparar as línguas. Para Lado, a “transferência” era a ponte entre as línguas. Dessa forma, os elementos que eram similares entre a L1 e L2 eram simples para os aprendizes (transferência positiva) mas quando os elementos se diferiam, tendiam a serem difíceis (transferência negativa). As diferenças deveriam ser estudadas e analisadas, pois as semelhanças facilitavam o processo de aquisição de L2. As críticas à análise contrastiva alegam que muitas das diferenças entre as línguas podem não virem a se tornar problemas para os aprendizes e vice-versa. Sem contar que nem todos os problemas dos aprendizes com a língua podem ser previstos. A análise contrastiva não tinha seu foco no aprendiz, acreditava-se que “o aprendizado de L2 era simplificado apenas a uma relação entre L1 e L2” (COOK 1993, p. 17).

Construtos teóricos a respeito da “língua do aprendiz” começaram a surgir: Sistemas Aproximados (NANSER, 1971), Interlíngua (SELINKER, 1972) e Competência Transitória (CORDER, 1981). A Análise de Erros foi a sistematização do estudo da interlíngua, (COOK, 1993, p 20). Os estudos com base na interlíngua modificaram não apenas as relações entre L1 e L2, mas também o tipo de evidências a serem investigadas. A produção dos aprendizes é analisada por meio da análise de erros, e os problemas passam a não serem mais previstos como nos tempos de análise

contrastiva. Para Howells (2000, p. 65-66) existem dois tipos de metodologia para a análise de erros: a tradicional e a “investigação mais sofisticada”.

A investigação tradicional consiste em seis etapas:

- ✓ Coleta de dados;
- ✓ Identificação dos erros;
- ✓ Classificação dos tipos de erros;
- ✓ Identificação da frequência dos tipos de erros;
- ✓ Identificação das áreas de dificuldade na língua alvo;
- ✓ Como os erros devem ser resolvidos.

A investigação “mais sofisticada” incluiu mais duas etapas às já existentes:

- ✓ Análise da fonte dos erros;
- ✓ Determinação do grau de perturbação causado pelo erro.

Nemser (1971) faz uso do termo “Sistemas Aproximados”. Para ele, tais sistemas, ou seja, os sistemas que se aproximam do sistema meta, variam de acordo com o nível de proficiência do aprendiz, nível de aprendizado e exposição à L2, função comunicativa e características pessoais do aprendiz.

Para Corder (1981), a “Competência Transitória” reflete o idioleto do falante em determinado momento de sua trajetória de aprendizagem. Para ele, a Competência Transitória apresenta características particulares a cada aprendiz, sendo, portanto, um “dialeto transitório”, em constante transformação, um *continuum* entre a LM e a LE, que parte de um suposto ponto (a partir do grau 0) até o imaginário grau 100, que seria o domínio pleno e ideal da língua, equivalente a um falante nativo inexistente (RIDD, 2012).

A evolução da interlíngua não é regular: o indivíduo costuma alcançar um platô em que seu progresso (ou, pelo menos, a sua percepção dele) praticamente estanca. Este estancamento deve-se à fossilização (SELINKER, 1972). Para Yokota (2005, p 13): “fenômenos linguísticos fossilizáveis são os itens, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma LM tendem a conservar em sua interlíngua em relação com uma língua objeto/meta dada”. Ou seja, são os fatores que “revelam” que o aprendiz não é um falante nativo: ao produzir enunciados (por mais estudo e/ou contato que o aprendiz tenha com a língua meta) ele deixa indícios de que aquela não é sua LM.

1.4.1) Conceito de interlíngua

Termo cunhado por Selinker (1972), a interlíngua é a língua do aprendiz, ou seja, são as tentativas do aprendiz em utilizar a língua que está sendo estudada e/ou adquirida. Selinker preocupa-se com os aspectos psicolinguísticos da aprendizagem de L2. Seu objetivo não é o ensino, e sim o aprendizado/aquisição, partindo da perspectiva do aprendiz. Dentro deste construto teórico, alguns aspectos são fundamentais: a fossilização e os cinco processos centrais (porém, o autor não descarta a possibilidade de existirem outros secundários) que são os seguintes:

- ✓ Transferência Linguística – ocorre por influência da língua materna: os itens, regras e subsistemas procedentes da L1 (transferência).
- ✓ Hipergeneralização das regras da L2 – o aprendiz estende uma regra da L2 a casos em que ela não se aplica.
- ✓ Transferência de Instrução – são “erros” que o aprendiz adquire no ambiente de aprendizado, devido, por exemplo, ao professor ou ao material didático.
- ✓ Estratégias de aprendizagem – o aprendiz “simplifica” a L2.
- ✓ Estratégias de comunicação – o aprendiz testa hipóteses no esforço de se comunicar utilizando a L2.

A língua dos aprendizes difere da L2 devido aos processos de *fossilização*. A fossilização são itens, regras e subsistemas linguísticos que os aprendizes tendem a “errar” na L2, não importando a idade do aprendiz ou a quantidade de instrução que tenha recebido. Esses “erros” persistem nos enunciados da interlíngua até mesmo quando parecem ter sido erradicados.

Como visto, as teorias de interlíngua comumente tratam de um *continuum* entre L1/L2, ou seja, o aprendiz já vive em uma comunidade de L2. O indivíduo procura adaptar-se e sobreviver na nova realidade (como, por exemplo, um imigrante mexicano que precisa aprender inglês porque mora nos EUA). Mas e no caso do Brasil? A maioria dos aprendizes não têm a pretensão de imigrar para países falantes de inglês: apenas desejam aprender o idioma para ler, viajar, se comunicar com estrangeiros dentro do próprio país, para atender exigências de um emprego, etc.

Nas teorias, verificamos o predomínio da visão dos países do centro. Para Canagarajah (2003, p. 128): “o movimento unilateral em direção às normas dos nativos, é um critério uniforme adotado para julgar o sucesso da aquisição, ignora as contribuições positivas da L1 na construção dos moldes únicos e gramáticas da língua inglesa dos falantes periféricos”. O autor critica a abordagem da interlíngua, que ignora totalmente as contribuições positivas da L1, reafirmando o caráter imperialista das teorias de interlíngua.

Neste trabalho, procuro uma visão mais crítica da interlíngua: a língua dos aprendizes que não visam a imigração como objetivo do aprendizado de LE. Nesta dissertação, a interlíngua será um *continuum* entre a LM/LE e não L1/L2, o português sendo a LM e o inglês a LE. Os aprendizes vivem em um ambiente de LM e aprendem (basicamente) a LE.

Por outro lado, a interlíngua neste trabalho é um *continuum* com a LM em um extremo e a LE em outro. Por mais imperialista que pareça, precisamos buscar a “perfeição”, um padrão a ser seguido, que seria um falante nativo “perfeito” e imaginário de uma variante padrão do inglês.

Britto (2012, p 44) diz: “nossa atividade é muito complexa, e portanto nossas metas, ainda que devam ser as mais ambiciosas, não podem jamais ser atingidas de modo absoluto. Devemos, portanto, aprender a conviver com o imperfeito e incompleto.” O autor fala do ofício da tradução, mas podemos adaptar sua idéia ao ensino de LE: ao traçar um objetivo, devemos imaginar um ponto de chegada (a “perfeição”), que, por mais inatingível que pareça, nos norteia no aprendizado. Mesmo assim, devemos pensar que nunca chegaremos a essa “perfeição”.

O autor faz uma comparação entre a tradução e o ofício de um neurocirurgião: quanto mais perfeito ficar o trabalho do médico, melhor. Mas, a perfeição provavelmente não será alcançada. Dessa forma, é a relação entre LM e LE no *continuum* da interlíngua: quanto mais se aproxima do ponto máximo (LE), melhor. Mesmo assim, devemos saber que esse é um objetivo ambicioso e talvez impossível. É importante que os aprendizes e professores tenham consciência disso, para que o ensino/aprendizado não seja visto de uma forma frustrante, e, sim, como uma busca, como algo que pode estar sempre sendo aprimorado.

A investigação da interlíngua não deveria ser limitada a um fator puramente linguístico. Da mesma forma em que língua e cultura estão entrelaçados, a interlíngua e a intercultura também estão. Dessa forma, nesta dissertação procuro investigar as relações entre interlíngua e intercultura, ou seja, busco ligar o resultado da interlíngua na cultura meta com base nas traduções dos participantes. A tradução, devido à natureza da atividade, sempre apresentará fenômenos de interlíngua.

1.4.2) Interlíngua e tradução

Para Toury (1979), a tradução é uma das manifestações mais comuns e puras de interlíngua. Segundo ele, o ofício do tradutor coloca-o em contato com as duas línguas simultaneamente. O autor ainda afirma que a definição de Selinker para interlíngua é uma paráfrase da própria definição de tradução quando é feita da LM para a LE (neste caso, o tradutor não domina inteiramente a LE), que o autor chama de “condições desfavoráveis para a tradução”. Mas, por outro lado, mesmo quando a tradução ocorre em “condições favoráveis”, ou seja, a tradução parte da LE para a LM, há presença de interlíngua.

O autor ainda afirma que existem casos em que a interlíngua não está presente nas traduções por acaso: é na verdade preferencial à língua alvo em sua forma pura. Segundo Ridd (2012, p.): “a tradução ocupa um terreno linguístico interlingual menos conhecido dos falantes da língua-meta, comumente estabelecido pelo contato anterior com outra(s) língua(s), às vezes, desbravado pela própria tradução em progresso.” Portanto, segundo Toury, “as análises de formas de interlíngua recorrentes nas traduções deveriam ser parte integrante de qualquer estudo descritivo sistemático de traduções como um fenômeno empírico.” Ele chama a interlíngua presente nas traduções de “tradutês” (*translationese*).

O primeiro autor a tratar do referido “tradutês” foi William Frawley (Ridd, 2012). Frawley chamou esse fenômeno linguístico da tradução de “terceiro código”, também conhecido como *tertium quid*. Para Frawley, a língua desenvolvida na tradução é um ajuste entre as normas e as estruturas da língua fonte e da língua meta. Portanto, é uma linguagem única.

Por outro lado, deve-se ter cuidado com a interlíngua em traduções: as interferências prejudiciais ao entendimento e à qualidade do texto devem ser evitadas, uma vez que a tradução é um ato de comunicação (RIDD, 2012). Assim, a interlíngua causa “ruído”, desconforto para o leitor de uma tradução. Dessa forma, não há sentido a investigação da interlíngua sem respaldo cultural. No presente estudo, visou investigar as ligações entre interlíngua e intercultural e também de língua e competência intercultural.

1.5) Interculturalidade

Língua e cultura estão intimamente ligadas. A nova percepção sobre língua dentro de um contexto iniciou-se com Hymes, quando propôs o conceito de “Competência Comunicativa”, que enfatizava os aspectos sócio-linguísticos da linguagem (BAHUMAID, 2010). O impacto dessa nova visão fez com que os estudos sobre a linguagem tomassem uma nova direção: passavam da perspectiva da língua como um sistema abstrato para ser estudada em um contexto socio-cultural que refletisse o uso no mundo real (BAHUMAID, 2010). Kramsch (1998, p. 3) diz: “a linguagem é o meio principal pelo qual conduzimos nossa vida social”, ou seja, é por meio da comunicação que expressamos nossa “realidade cultural” (p. 3).

Língua e cultura são conceitos indissolúveis, e esta indissociabilidade está refletida no termo atual “língua-cultura”. Assim, no aprendizado de LE não podemos ignorar que ensinar uma LE é também ensinar uma cultura estrangeira. Para Harden (2011, p. 81): “Desde a década de 1980 o conceito de competência comunicativa foi gradualmente substituído pelo de competência intercultural, que é muito mais ambicioso que seu antecessor”.

No caso da língua inglesa, esse fator é ainda mais delicado: como visto anteriormente nas discussões sobre imperialismo linguístico, o ensino de língua inglesa está associado a uma cultura altamente imperialista. Mas, por outro lado, a língua inglesa tornou-se forma de comunicação internacional. Segundo Rajagopalan (2005, p. 149): “Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é ¼ da população mundial – já possui algum grau de conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra na situação de lidar com ela no seu dia-a-dia.” Em relação à pesquisa científica, estes dados

tornam-se ainda mais grandiosos: “Acrescente-se a isso o fato ainda mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação de conhecimento científico ocorrem em inglês.” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 149).

Não há mais como voltar atrás: a língua inglesa tomou proporções mundiais enormes. E, não se pode negar, existe o fator “conveniência” nesse aspecto: poder viajar para qualquer parte do mundo e se comunicar com as pessoas no país é o sonho de qualquer viajante, ter acesso a jornais, revistas, artigos e sites provenientes das mais remotas partes do globo é, no mínimo, tentador. Em minha pesquisa recorri a autores das mais variadas nacionalidades (iraniana, israelense, alemã, etc.), o que só foi possível por terem utilizado a língua inglesa para escreverem seus textos. Aprender a língua inglesa significa, portanto, inclusão. Rechaçar, ignorar, banir e negar a língua inglesa nos dias de hoje significa fechar-se, isolar-se do mundo.

Assim, esse ensino/aprendizagem é conflituoso, pois, ao mesmo tempo que significa inclusão, traz consigo uma série de ideologias. O ensino/aprendizagem deveria ocorrer de uma forma crítica, para que as ideologias embutidas no ensino de língua inglesa não sejam absolvidos pelos aprendizes de forma passiva, alienada. Rajagopalan (2005) discorre a respeito de autores pertencentes ao movimento pós-colonial que escolheram “não se entregar, de corpo e alma, aos encantos do idioma de origem estrangeira” (p. 150): “No lugar da subserviência passiva, eles optam por uma resistência consciente e consequente”. Da mesma forma, deveríamos conscientizar (palavra-chave: conscientização) nossos aprendizes a não idolatram e a pensarem de forma crítica o ato de eleger uma LE a ser estudada. Ainda nas palavras de Rajagopalan (2005, p. 151):

Aprender a não remar contra a maré não significa entregar-se de corpo e alma à ordem das coisas, significa apenas conhecer os limites de nossa ação, sempre tendo em mente o melhor aproveitamento da situação em prol dos nossos interesses de curto, médio e longo prazos. Reconhecendo “o papel desempenhado pelo inglês como a língua do império e da globalização no presente” e a crassa estupidez de tentar rechaçá-lo de forma intempestiva e categórica.

Assim, a tradução seria uma solução para que não haja o “endeusamento” do inglês, pois o contato simultâneo entre as línguas propicia ao aprendiz a conscientização dos pontos altos e baixos, das facilidades e dificuldades das duas línguas. A cultura estará inclusa nessa comparação. A tradução, portanto, garante um ensino/aprendizado crítico, com as línguas postas em pé de igualdade (questões a serem discutidas na seção Análise de Dados e Considerações Finais).

1.5.1) Cultura e ensino de LE

A partir dessa nova perspectiva, a cultura no ensino de línguas começou a ser enfatizada e estudada. Até mesmo no Quadro Comum Europeu para o ensino/aprendizagem de línguas (ANO, P.), o estudo da cultura embutido no ensino de línguas é mencionado na descrição dos objetivos do documento:

O Quadro Comum Europeu oferece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, guias curriculares, avaliações, livros didáticos, etc na Europa. São descritas, de uma maneira compreensiva, as formas que os aprendizes de línguas devem aprender a usar a língua para comunicação e quais conhecimentos e habilidades devem ser desenvolvidos para que atuem com eficácia. A descrição também abrange o **contexto cultural** do qual a língua provém. [grifo meu]

Na parte em que o documento menciona as competências que deverão ser desenvolvidas pelos aprendizes, a Competência Sociolinguística é mencionada e descrita da seguinte forma: “referem-se às condições socioculturais do uso da linguagem”. Portanto, em um documento oficial da Europa, o estudo da cultura inserido no aprendizado de línguas é reconhecido, o que mostra a importância de se aprender LE inserida em seu contexto sociocultural. De acordo com Bahumaid (2010), existem três perspectivas de ensino de cultura no ensino de LE:

- ✓ Perspectiva Tradicional – foca-se na apresentação de informação sobre a cultura alvo, incluindo História, Geografia, instituições, artes, costumes e tradições;
- ✓ Segunda Perspectiva – apresenta uma abordagem mais interpretativa, incluindo comparações e contrastes entre as duas culturas: a cultura do aprendiz e a da LE.

As comparações e contrastes se dão para descrever vários aspectos, tais como: mundo físico, tabus, linguagem não verbal, etc;

- ✓ Comunicação Intercultural – baseia-se nas idéias de Kramersch (1993). Nesta perspectiva é estimulada a idéia de “terceira parte” ou “terceira cultura”, ou seja, ao aprenderem uma nova língua, os aprendizes também adquirem uma nova cultura. Esta nova cultura, no entanto, não é a cultura do aprendiz e nem a cultura da LE: a ênfase está nas interpretações dos aprendizes acerca da cultura da LE, e não em conceitos rígidos e estereotipados. Para Kramersch (1998, p. 67), “o que percebemos sobre a cultura e língua de uma pessoa é o que estamos condicionados por nossa própria cultura, e os modelos estereotipados já foram construídos ao nosso redor”. Essa nova perspectiva vem, portanto, criticar esses modelos já formulados e procura uma “negociação” entre culturas.

No presente trabalho, utilizarei a perspectiva da Comunicação Intercultural com algumas adaptações (já que trabalho com traduções de aprendizes). A perspectiva da Comunicação Intercultural ainda apresenta elementos de ambiente em que o aprendiz imigra para o país da LE estudada, pois ocupa uma “terceira parte”, ou seja, não pertence à cultura local, mas também não está em sua própria cultura. No caso de meu trabalho, os aprendizes estão em ambiente de sua própria cultura, mas estão estudando (a partir de um distanciamento) a LE. Esse distanciamento pode fazer com que os questionamentos culturais sejam superficiais. Os aprendizes estão em sua zona de conforto, pois não precisam lidar diariamente com conflitos culturais.

Para Byram (1990, p. 19) a “questão é modificar a consciência monocultural”. Dessa forma, o objetivo é comparar culturas para que os aprendizes saiam da zona de conforto, para instigar o questionamento de estereótipos, de diferenças e conflitos culturais, aguçar a curiosidade e pensamento crítico acerca da cultura do Outro e da sua própria cultura. O autor propõe o estudo de cultura embutido no aprendizado de LE da seguinte forma:

Na prática, as duas possibilidades deveriam ser combinadas. O uso da LM do aprendiz para análises comparativas de significados culturais da cultura materna ou estrangeira pode ser combinado com o ensino de LE, tanto como o objeto ou como o meio de experimentar o fenômeno cultural da LE. Para isso, estão envolvidos, em primeiro lugar, o aprendizado de línguas no

sentido atual de aquisição de habilidades, enriquecido pelo estudo da natureza da língua como um fenômeno social e cultural (consciência linguística). Em um segundo momento, o estudo da LE seria combinado com o estudo da cultura, ambos desenvolvidos com técnicas de comparação usando a LM do aprendiz (consciência cultural). Em terceiro lugar, a experiência direta de aspectos culturais da LE selecionados do ponto de vista da identidade étnica de dado grupo estrangeiro seria realizada na LE, que contribuiria para o processo de aprendizado da LE. (BYRAM 1990, p. 19).

Neste trabalho, utilizo a perspectiva da comunicação intercultural por meio do modelo o proposto por Byram (1990) para a análise dos dados produzidos pelos participantes, investigando (entre outros) a competência intercultural.

1.5.2) Competência intercultural

Para Harden (2011), o conceito de Competência Intercultural baseia-se em numerosos desentendimentos e adaptações que resultaram em um conceito muito amplo e extremamente flexível. Segundo Deardoff (2011, p. 36) é: “frequentemente discutida, mas raramente compreendida e definida tanto nos ambientes de educação internacional como para além deles”. Dessa forma, o conceito de Competência Intercultural tem sido amplamente discutido, e ainda não há uma definição exata, mas tentativas de se chegar a um consenso. Assim, algumas construções teóricas serão examinadas nesta seção.

Para Bennet (2011, p. 3), a definição de Competência Intercultural é: “um conjunto de habilidades cognitivas, afetivas e comportamentais e características que promovem interação apropriada e efetiva em uma variedade de contextos culturais”. Ela compreende as seguintes habilidades:

- ✓ Cognitivas – auto-consciência cultural, conhecimento cultural geral e específico;
- ✓ Afetivas – curiosidade, flexibilidade cognitiva, motivação e abertura;
- ✓ Comportamentais – habilidades em se relacionar, habilidades comportamentais (saber ouvir, solucionar problemas), empatia e associar informações.

No entanto, a definição de Bennet parece um pouco ilusória e difícil de ser atingida. Não é uma tarefa fácil conhecer de uma forma geral ou específica uma outra cultura. E nem sempre estaremos (ou deveríamos estar) abertos e empáticos a todos os fatores da cultura estrangeira. Ao meu ver, deveríamos ser críticos em primeiro lugar, principalmente na relação entre línguas portuguesa e inglesa. Como visto anteriormente, a cultura da língua inglesa, como qualquer outra, está repleta de ideologias.

Dessa forma, a postura de “abertura e empatia” pode ser perigosa. As habilidades em se relacionar são muito importantes. Mas, ao invés de adotar a postura de abertura e aceitação, os aprendizes deveriam ser instruídos a terem uma postura de negociação, ou seja, uma postura mais crítica, de forma que avaliem melhor determinados aspectos culturais da interação.

Para Byram (2002, p. 11) “a aquisição de competência intercultural nunca será completa e perfeita, mas, para ser um falante e mediador intercultural bem-sucedido, a competência completa e perfeita não é necessária”. Segundo o autor, ninguém poderá adquirir ou antecipar todo o conhecimento necessário para interagir com outra cultura: em um mesmo país existem várias culturas e línguas que estão em constante mutação. Portanto, por mais conhecimento e por mais instrução que se tenha, nunca serão suficientes para conhecermos a cultura estrangeira por completo. Faz-se necessário avaliar quais aspectos são importantes para o ensino/aprendizagem de LE.

1.5.3) Competência intercultural no ensino/aprendizagem de LE

Para Byram (2002), todos possuímos nossos próprios valores, crenças e comportamentos que estão passíveis de serem confrontados e perturbados a qualquer momento por novas experiências com outras culturas, por mais abertos e flexíveis que sejamos. Para ele não existe modelo ou falante nativo perfeito a ser imitado: “não se espera que aprendizes imitem ou tentem adquirir a identidade social de um falante nativo, tal como uma nova identidade nacional”. (BYRAM, 2002, p. 11). A identidade do aprendiz deve ser mantida, porém, será “perturbada” ou “balançada” por fatores culturais da LE, formando assim uma nova identidade, o que nos remete à idéia de “terceira parte” ou “terceira cultura” de Kramsch (1998): o indivíduo não está no

ambiente de sua própria cultura e precisa adaptar-se à nova realidade, ou seja, está “entre-culturas”.

Os componentes da Competência Intercultural para Byram (2002) são: conhecimento, habilidades e atitudes complementadas pelos valores do indivíduo por pertencer a um grupo social (identidade social). O autor categoriza o conhecimento, habilidades e atitudes em “saberes” (*savoirs*). São eles:

- ✓ Atitudes interculturais (*savoir être*) – curiosidade e abertura. Pode ser chamada de habilidade “descentralizadora”, ou seja, não considerar como corretos apenas os próprios valores, crenças e comportamento. É a capacidade de se colocar no lugar do outro, de ver o mundo com uma perspectiva de uma outra cultura;
- ✓ Conhecimento (*savoirs*) – dividido em dois componentes maiores: conhecimento dos processos sociais e conhecimento sobre os resultados desses processos, da própria cultura e da cultura do outro;
- ✓ Habilidades em interpretar e relacionar (*savoir comprendre*) – interpretar um documento ou evento de uma cultura estrangeira, explicando-o e relacionando-o a documentos e eventos da cultura materna;
- ✓ Habilidades de descoberta e interação (*savoir apprendre/faire*) – aquisição de novos conhecimentos sobre uma cultura e práticas culturais e habilidade de lidar com o novo conhecimento sob circunstâncias de interação e comunicação em tempo real;
- ✓ Consciência crítica cultural (*savoir s’engager*) – habilidade em avaliar criticamente perspectivas, práticas e produtos tanto da cultura estrangeira quanto da cultura materna.

Para Byram (2002), o papel do professor de línguas é, portanto, mais desenvolver habilidades, atitudes e conscientização de valores do que proporcionar o conhecimento por completo de uma determinada cultura ou país.

Por outro lado, Müller-Pelzer (2011) se opõe à idéia de tolerância à ambiguidade: “Em oposição à maioria dos especialistas, eu não pleiteio tolerância à ambiguidade ou uma negociação estratégica. Na minha opinião, essa atitude é

meramente defensiva e não é um bom objetivo para a comunicação intercultural” (p. 61). Para Müller-Pelzer, incidentes são inevitáveis e há um conflito nessa interação: o indivíduo precisa proteger a face e ao mesmo tempo manter sua autenticidade. Existe, então, uma negociação entre a cultura do Outro e a própria cultura, não necessariamente aceitando ou rejeitando o Outro. Há, portanto, uma postura crítica na interação.

Com base nas idéias de H. Schmitz (1992), Müller-Pelzer apresenta três categorias de interação intercultural:

- ✓ Tipo A – situação com menor impacto. Não há envolvimento emocional. São comuns ao Tipo A os contatos de negócios ou políticos, nos quais as línguas são vistas apenas como instrumento de negociação.
- ✓ Tipo B – situação com impacto significativo. Há envolvimento emocional, mas com certo distanciamento por parte do indivíduo. Os programas de intercâmbio universitários são um exemplo desse tipo de situação. A língua não é apenas um instrumento, mas facilita a adaptação. Nesse caso, o indivíduo deverá saber como se comportar no novo ambiente.
- ✓ Tipo C – situação com forte impacto, o indivíduo não consegue manter o distanciamento nesse caso. Um envolvimento amoroso ou afetivo é um caso de situação Tipo C. A língua é a ponte entre a subjetividade e o outro.

E no caso dos aprendizes do Brasil? As teorias são, em grande parte, direcionadas aos aprendizes que visam uma convivência intercultural, ou seja, que têm a intenção de imigrar (como no caso dos imigrantes dos EUA) ou que estão em constante contato intercultural (como na Europa, pois, a distribuição geográfica dos povos facilita o trânsito de pessoas por diferentes nações, culturas e línguas). As teorias são aplicáveis em grande parte, pois é importante que o aprendiz desenvolva a curiosidade de conhecer a cultura da LE estudada para conhecer e comparar com sua própria cultura. Porém, devemos ter em mente que os aprendizes brasileiros (grande parte deles) não visam a imigração e ainda estão geograficamente distantes dos países falantes de língua inglesa, mas, por outro lado, ainda somos um país periférico e dependente dos países de centro (principalmente os EUA) em vários setores: econômico, político, tecnológico, científico e até mesmo no que diz respeito à Linguística Aplicada. Portanto, o aprendizado de línguas e os conceitos de intercultura têm um papel fundamental para a transformação

da realidade de dependência. Dessa forma, deveríamos visar teorias e aprendizes críticos, e incentivar a formação de bases científicas mais calcadas na realidade do ensino e aprendizagem de línguas no Brasil.

Neste trabalho, proponho uma atividade com aprendizes de inglês que visa colocar em prática as teorias discutidas sobre interculturalidade e interlíngua com base nas traduções. Faço uso da tradução e do ensino contrastivo para que haja comparação entre culturas e línguas e com o objetivo de construir a LE sem desprezar a LM, para que uma língua ou cultura não seja vista com superioridade em relação à outra. Dessa forma, tento incentivar a resistência ao imperialismo linguístico e construir uma visão crítica do aprendiz em relação à outra cultura e à própria. Dessa forma, a atividade tradutória força o aprendiz a sair de sua zona de conforto em relação à sua própria cultura e à cultura da LE, já que a tradução é uma atividade de natureza intercultural, como será discutido adiante.

1.5.4) Tradução e competência intercultural

Segundo Mizani (2009), cultura, competência intercultural e consciência resultante da atividade tradutória são um fenômeno muito mais complexo do que aparenta ser. Para a autora (p. 49): “quanto mais o tradutor está consciente das complexidades das diferenças entre culturas, melhor tradutor será”, pois nunca houve um tempo em que a comunidade de tradutores não levasse em conta diferenças culturais e seus significados para a tradução.

Snell-Hornby (1997, p. 86) não vê a tradução como uma transcodificação linguística: “a orientação é em direção ao cultural mais do que a orientação para a transferência linguística”, pois para a autora a tradução é um ato de comunicação dirigida para a função do texto-alvo mais do que para as prescrições do texto-fonte. O texto traduzido é, portanto, “uma parte integrante do mundo e não um espécime isolado de língua”.

Da mesma forma que língua e cultura são indissolúveis, tradução e cultura também o são. Não há como ignorar as culturas fonte e alvo no ato tradutório. Desta forma, a atividade de tradução é uma forma de trazer a discussão cultural à tona. Para

que haja o produto final da tradução, além da competência linguística, o tradutor conta com sua competência intercultural.

Para Shäffner (2003), os papéis do texto fonte e do texto meta são diferentes, pois apresentam leitores em contextos diferentes, ou seja, diferentes situações, lugares, tempos, línguas e culturas. Desta forma, “leitores geralmente esperam textos que se adequem às convenções de gêneros, e isto, da mesma forma, se aplica a traduções (embora estudos tenham mostrado que se forem informados que se trata de uma tradução, os leitores tendem a tolerar desvios de convenções de gêneros)” (SHÄFFNER 2003, p. 88).

O tradutor, portanto, para ser um mediador competente precisa desenvolver sua competência intercultural, já que a tradução é uma forma de interação transcultural, ou seja, “tradução é uma forma de comunicação intercultural” (SHÄFFNER 2003, p. 89). O tradutor é um especialista em produção de texto para a comunicação transcultural. E, para que a comunicação intercultural seja bem-sucedida, é necessário observar certos aspectos (SHÄFFNER 2003, p. 90):

- ✓ A comunicação não é um processo direto de transferência de mensagem sem ruídos;
- ✓ Comunicação através de fronteiras linguísticas e culturais precisa reconhecer diferentes bases culturais das línguas (considerando convenções de gênero e padrões comunicativos);
- ✓ Língua e cultura não são conceitos estáveis ou sistemas fechados, e, sim, dinâmicos, flexíveis e abertos;
- ✓ Línguas e culturas não podem ser equiparadas a um Estado-nação, as fronteiras entre países e culturas estão se tornando cada vez mais fluidas;
- ✓ Falantes se engajam em interações comunicativas como membros de comunidades de fala nas quais eles mesmos se caracterizam por múltiplas identidades, e eles mantêm sua identidade cultural em cada interação;
- ✓ Barreiras culturais (diferenças de comportamento específicas de uma cultura, por exemplo) geralmente são mais relevantes do que barreiras linguísticas na comunicação intercultural;
- ✓ A interação bem-sucedida demanda competência comunicativa.

Dessa forma, não apenas aspectos linguísticos são importantes: fatores culturais assumem papel fundamental na comunicação intercultural. Se a tarefa do tradutor é possibilitar a comunicação entre membros de culturas diferentes, significa que tradutores devem ter “competência bicultural” (Shäffner 2003, p. 91). O tradutor deve ter competência intercultural de tradução, que a autora utiliza a definição de Witte (2000 apud Schäffner 2003, p. 93):

Competência Cultural específica para tradução é a habilidade de tornar-se consciente e visualizar o que se sabe inconscientemente. A habilidade de aprender conscientemente que ainda não se sabe tanto na própria cultura como na do outro, e a habilidade de relacionar ambas culturas e de compará-las com o intuito de relacionar e produzir comportamentos intencionais e adequados de acordo com a situação para suprir necessidades de ao menos dois interagindo de duas culturas diferentes para efetuar a comunicação entre as partes que interagem.

Para a formação de tradutores, a autora sugere o desenvolvimento de de três competências: textual, específicas no assunto e cultural (SHÄFFNER 2003, p. 94). O treinamento deve encorajar a reflexão crítica, por meio do aprendizado sobre culturas que deverá contar com a comparação crítica da cultura materna e estrangeira, comparando comportamentos e resultados desses comportamentos.

Com base nas teorias descritas nesse Capítulo, procuro analisar as traduções de dois participantes visando a aplicação das teorias vistas. Para que as teorias se relacionem com a análise dos dados, fez-se necessário seguir os passos metodológicos descritos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Neste capítulo, procuro detalhar a metodologia utilizada na presente dissertação. A pesquisa apresenta abordagem qualitativa e trata-se de um estudo de caso. A pesquisa qualitativa, segundo Punch (1994), depende da percepção do pesquisador sobre uma questão em um dado período de tempo. A percepção é moldada tanto pela personalidade do pesquisador quanto pela natureza da interação com a pesquisa. Este trabalho, portanto, se caracteriza como pesquisa qualitativa, pois a minha percepção e reflexão (com base nas teorias de outros pesquisadores e autores) é um ponto crucial para o estudo.

Trata-se de um estudo de caso, pois segundo Stake (1994), a pesquisa em estudo de caso caracteriza-se por um interesse especial em um caso específico. Neste trabalho, o foco é em como uma dupla de aprendizes lida com fatores linguísticos, textuais e culturais em suas traduções, sendo assim, um estudo de caso. O estudo tem características de pesquisa-docência, ou seja, a pesquisadora não é apenas um agente passivo: ela se envolve na análise de sua própria prática docente.

Neste capítulo procuro primeiro conceituar a pesquisa qualitativa e estudo de caso, e em seguida descrevo o contexto e os participantes, os instrumentos para a coleta de registros (análise documental, protocolo verbal dialogado e entrevista semi-estruturada), os procedimentos e preparação para a coleta de registros, estocagem dos dados, os procedimentos para as análises dos dados e, finalmente, as considerações éticas.

2.1) Pesquisa qualitativa

O crescimento e o desenvolvimento da pesquisa, para Chizzotti (2006, p. 19) se deu a partir de “um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade (...) para que afirmações mais amplas sejam fundamentadas”. E, para que haja a investigação científica, segundo Lüdke e André (1986, p. 1), “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado

a respeito dele”. Na pesquisa em Linguística Aplicada não é diferente: investiga-se por meio de um processo metodológico científico a realidade do uso da linguagem. No caso específico deste trabalho, procuro pesquisar as relações entre tradução, fatores linguísticos, textuais e culturais com base nos princípios do ensino contrastivo.

A abordagem para a pesquisa é qualitativa, por tratar-se de um estudo de caso. Para a escolha de abordagem para a pesquisa, Duff (2002, p. 14) diz que “a abordagem ou metodologia está intimamente ligada ao tipo de pergunta de pesquisa ou problema a ser investigado”. Ainda segundo a autora, a pesquisa qualitativa está associada ao estudo de caso.

Denzin e Lincoln (2006) dizem que é difícil definir claramente a pesquisa qualitativa. Para os autores, a palavra qualitativa implica em “ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente” (DENZIN e LINCOLN 2006, p. 23). Para eles, os pesquisadores qualitativos “ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado (...) e as limitações que influenciam a investigação” (DENZIN e LINCOLN 2006, p. 23). Dessa forma, a pesquisa qualitativa está ligada mais aos processos em si da realidade, ou seja, o que não se pode mensurar por meio de números e quantidades.

Para os autores, a pesquisa qualitativa atravessou diferentes momentos históricos, sendo eles:

- ✓ *Período tradicional* - inicia-se no século XX e vai até a Segunda Guerra Mundial. A preocupação do pesquisador, nesse momento, era oferecer interpretações válidas, confiáveis e objetivas. O pesquisado era um forasteiro, estrangeiro ou estranho.
- ✓ *A fase modernista* - esta fase começa no pós-guerra e vai até os anos 1970, apesar de ainda estar presente em trabalhos atuais. Nesse período, buscava-se formalizar os métodos qualitativos. Foi um momento criativo da pesquisa: novas teorias interpretativistas surgiram (etnometodologia, fenomenologia, teoria crítica, feminismo, etc).
- ✓ *Gêneros (estilos) obscuros* – estende-se de 1970 a 1986. Nesse momento, os pesquisadores qualitativos já haviam esgotado todos os paradigmas, métodos e

estratégias a serem empregadas em pesquisas. A reputação e a ética na pesquisa qualitativa estavam em alta.

- ✓ *A crise da representação* - teve início em meados da década de 1980. Nesse momento ocorreu uma profunda ruptura. A pesquisa tornou-se mais reflexiva, e colocou em dúvida as questões de gênero, classe e raça. Baseavam-se em novos modelos de método e representação.
- ✓ *Uma tríplice crise* - atualmente, os pesquisadores deparam-se com uma tripla crise de representação (o texto do pesquisador é visto como uma “criação” subjetiva da realidade), legitimação (reconsideração dos termos: validade, capacidade de generalização e confiabilidade) e práxis (como se pode modificar a realidade se a sociedade é apenas um texto?). Nesse momento, os pesquisadores empenham-se em entender tais crises.

Abandonou-se o conceito do observador distante: a pesquisa agora é mais voltada para a ação, participação e ativismo. Dessa forma, estamos em processos de um novo momento: a procura da vinculação entre os escritos e uma sociedade democrática livre. Eu acrescentaria também ao pensamento do autor que os participantes da pesquisa cada vez mais têm um papel ativo nas investigações. Estão mais próximos e têm mais voz em todo processo. No caso da minha pesquisa, os participantes apresentaram uma papel ativo a todos os momentos.

2.2) Estudo de caso

Nas palavras de Freebody (2003, p. 81), o estudo de caso se opõe à etnografia, pois “o estudo de caso tem seu foco em um aspecto específico da experiência educacional”. O foco do presente trabalho é examinar como os aprendizes lidam com fatores textuais, linguísticos e culturais nas traduções baseando-se nos princípios do ensino contrastivo. Por se focar em aspectos específicos, caracteriza-se como estudo de caso segundo o autor.

Por outro lado, Freebody (2003, p. 81) ainda diz que o estudo de caso “tem um forte senso de tempo e espaço”, que é “uma experiência localizada” para que os pesquisadores e educadores possam refletir sobre aspectos educacionais específicos. Meu estudo também é marcado por ser localizado e específico, mas procuro ter cautela para que não ocorra a situação para a qual Alves-Mazzotti (2006, p. 639) alerta:

Ao não situar seu estudo na discussão acadêmica mais ampla, o pesquisador reduz a questão estudada ao recorte de sua própria pesquisa, restringindo a possibilidade de aplicação de suas conclusões a outros contextos pouco contribuindo para o avanço do conhecimento e a construção de teorias.

Outro fator importante, segundo Stake (1994), é que o estudo de caso deve otimizar a compreensão do caso em questão sem fazer generalizações. Ainda de acordo com o autor, o estudo se caracteriza como estudo de caso instrumental, pois tem como objetivo entender ou refinar uma teoria, em que o caso é analisado com profundidade, mas com interesse externo. Dessa forma, meu estudo pode se enquadrar nessa caracterização, pois o caso em si vem refinar e buscar entendimento das teorias abordadas no capítulo de fundamentação teórica. Procuro examinar as traduções de alunos em busca de refinamento teórico sobre aspectos textuais, culturais, linguísticos com base nos contrastes entre as línguas. No entanto, procuro não generalizar, pois de acordo com os pressupostos teóricos, o caso é específico.

Outra questão importante, também abordada por Stake (1994, p. 238), é que o pesquisador “encara uma escolha estratégica para decidir o quanto e por quanto tempo as complexidades do caso devem ser estudadas.” A extensão é decidida pelo pesquisador de acordo com os fatos abordados. Busquei restringir o número de textos e de participantes de acordo com a necessidade do estudo, e para que não houvesse uma análise superficial. O contexto e os participantes também foram pensados e decididos previamente com embasamento teórico, como será visto na próxima seção.

2.3) Contexto da pesquisa

Para o presente trabalho, escolho uma dupla de aprendizes de dois cursos de idiomas de língua inglesa distintos. Para justificar a escolha dos contextos, que, segundo Alves-Mazzotti (2006), um dos problemas específicos do estudo de caso (que pode se estender a outros tipos de estudos também) é que o pesquisador se foca no próprio caso e contexto, sem conectar o estudo a novas possibilidades de pesquisas futuras. Nas palavras da autora:

Frequentemente, o autor apenas aplica um questionário ou faz entrevistas em uma escola, sem explicitar por que aquela escola e não outra, deixando a impressão de que poderia ser qualquer uma. Ou seja, a escola ou a turma escolhida não é um “caso”, não apresenta qualquer interesse em si, é apenas um local disponível para a coleta de dados. Em consequência, a interpretação desses dados é superficial, sem recurso ao contexto e à história. (ALVES-MAZZOTTI 2006, p. 639)

Como sugerido por Alvez-Mazzotti (2006), o contexto não foi escolhido aleatoriamente. Como pré-requisito para a pesquisa, escolhi aprendizes de língua inglesa que estudam em cursos livres de idiomas e que não haviam realizado traduções como parte da metodologia de ensino. Isso se deve ao fato de que eu gostaria de investigar como os aprendizes iriam lidar com o ato tradutório sem treinamento prévio, ou seja, que contassem apenas com a intuição. Eu gostaria de examinar como as teorias descritas no Capítulo Teórico iriam (ou não) se aplicar durante o processo tradutório e no produto final (a tradução escrita) com participantes sem treinamento em técnicas de tradução, evitando, assim, algum tipo de interferência no comportamento ou resultado dos dados produzidos.

O curso de idioma frequentado atualmente pela participante Izabel (nome fictício) utiliza a abordagem comunicativa. Os professores se focam em quatro habilidades: escrita, interpretação de textos, fala e compreensão oral. Não utilizam tradução e o uso de LM não é incentivado (de acordo com a participante não são tão rígidos, mas a regra é não utilizar LM). O curso pede aos alunos que leiam dois livros de literatura por semestre para realizarem tarefas de verificação de leitura.

Willian (nome fictício) frequenta aulas particulares de inglês duas vezes na semana, ministradas por um curso de idiomas, ou seja, durante as aulas são apenas ele e um professor. Eles utilizam um livro didático da própria escola e o método é comunicativo. O método foca em quatro habilidades: fala, compreensão oral, escrita e interpretação de textos escritos. Não é permitido falar português, a menos que haja alguma palavra que suscite dúvida. Não fazem tradução.

A pesquisa não foi realizada no ambiente de aprendizagem dos participantes. Os participantes e eu tivemos um encontro fora do ambiente de ensino deles, pois as

traduções foram feitas em minha companhia e não fazem parte do método utilizado pelas respectivas escolas de idiomas.

2.4) Participantes da pesquisa

Inicialmente, havia quatro participantes de pesquisa. Minha primeira idéia era realizar o estudo com uma dupla que possuía treinamento em tradução e outra dupla sem prática na atividade tradutória para que depois houvesse o cruzamento dos dados. Contudo, o volume de dados produzidos ficou muito extenso e temi que a análise fosse superficial. Assim, decidi utilizar apenas os dados produzidos por uma das duplas.

Escolhi a dupla sem treinamento, pois os considerei mais apropriados para os objetivos e perguntas de pesquisa. Os participantes sem conhecimento (consciente) de técnicas de tradução produziram dados menos tendenciosos, ou seja, com a investigação dos processos de tradução e produtos finais eu poderia descrever se as teorias tratadas no Capítulo Teórico (fenômenos de interlíngua, competência cultural, contraste entre línguas, culturas e gêneros textuais) ocorreriam de forma natural ou não. Outro fator importante seria verificar se os participantes seriam capazes de realizar o ato tradutório e como solucionariam os problemas de tradução sem treinamento prévio, contando com a intuição.

Dessa forma, os dados utilizados foram os produzidos pela dupla de participantes que consistia em dois aprendizes de língua inglesa de cursos de idiomas livres distintos. Foram dados nomes fictícios a eles para que a ética da pesquisa (discutida em uma seção intitulada “Considerações Éticas” ao final do Capítulo Metodológico) fosse mantida. Foram os próprios participantes quem escolheram os nomes. A dupla foi formada por uma participante do sexo feminino e outro do sexo masculino, a serem descritos a seguir.

a) Participante Izabel

Izabel é brasileira, leciona geografia em uma escola pública de nível médio e tem 34 anos. Seu primeiro contato com o estudo da língua inglesa foi na escola regular. Ela contou que o método utilizado na escola causou um grande desinteresse, pois segundo ela: “era só gramática, eu não aprendia a falar”.

Quando tinha 26 anos, Izabel voltou a estudar inglês. Ela iniciou o curso básico, mas apresentava dificuldades para aprender devido ao horário ser muito cedo, então desistiu. Ela achava os cursos muito caros, então só voltou a estudar mais tarde (com 32 anos), pois obteve uma melhora salarial, estava interessada em viajar e por conhecer pessoas que falavam a língua.

Diz sentir-se pressionada socialmente por não apresentar proficiência na língua inglesa. Procurou então um curso com metodologia audio-lingual. Coursou os primeiros livros básicos e desistiu, pois viajava muito na época e acabou reprovando. Aos 33 anos voltou a estudar. Matriculou-se em um curso com abordagem comunicativa que aproveitou seu conhecimento prévio (não começou tudo do “zero” novamente) e no qual deu continuidade e permanece até hoje.

No mesmo ano, matriculou-se em um curso de férias de inglês na Califórnia, EUA de 40 dias. Diz não ter apreciado o curso, pois havia vários jovens brasileiros que não se engajavam no aprendizado, e, conseqüentemente, perturbavam a desenvoltura dos demais aprendizes. Nos EUA, Izabel fez amizade com falantes nativos, o que afirma a ter ajudado muito, pois perdeu o medo de falar e enriqueceu seu vocabulário. Voltou ao Brasil e retomou o curso anterior à viagem, adiantando alguns livros. Atualmente, se sente feliz e incentivada no seu aprendizado, e, portanto, pretende dar continuidade aos estudos.

b) Participante Willian

Willian é brasileiro, estudante universitário do curso de publicidade, trabalha como fotógrafo e tem 24 anos. Seu primeiro contato com a língua inglesa foi quando

cursava o ensino fundamental, e não se lembra com qual idade (entre 7 ou 8 anos). Mesmo se tratando de números, cores e palavras mais fáceis, tinha muita dificuldade.

Aos 14 anos, iniciou um curso de inglês e continuou até os 21 anos, quando parou por um semestre, por “ser no sábado e não estar gostando do método”, nas palavras de Willian. Após uma pausa de seis meses, retornou aos estudos e mudou de escola de inglês. No momento, está tendo aulas particulares por meio de um curso livre de idiomas. Diz estar mais interessado e estar aprendendo mais com este formato.

2.5) Instrumentos para a coleta de registros

Para a coleta de registros serão utilizados três instrumentos para que haja a triangulação de dados. Chamamos de triangulação dos dados o emprego de múltiplas formas de percepção para esclarecer significado, verificação ou repetições de uma observação ou interpretação, e também para obter uma visão de vários ângulos de um dado fenômeno (STAKE, 1994). A triangulação dos dados garante mais validade à pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Para reduzir os problemas de interpretação, indica-se o emprego de variados procedimentos (STAKE, 1994).

Neste estudo, são utilizados três instrumentos afim de realizar a triangulação de dados sugerida pela literatura: análise documental (o produto final da tradução dos participantes), protocolo verbal dialogado (gravações das interações dos participantes durante a atividade tradutória) e uma entrevista semi-estruturada (realizada por meio de uma rede social da internet, para garantir uma interação simultânea entre pesquisadora e participantes, além de guardar os registros de forma prática).

A tradução dos alunos será analisada afim de verificar as conclusões e resultados sobre o texto original pela dupla. Nessa etapa, investigo o produto final da tradução dos participantes. O protocolo verbal dialogado seria a “caixa preta” do produto final, ou seja, é onde procuro investigar os caminhos e processos que os participantes trilharam para chegar ao texto meta. E, finalmente, a entrevista virá esclarecer dúvidas, confirmar e contradizer minhas análises dos dois instrumentos anteriores.

2.5.1) Análise documental

A utilização de documentos (diários, fotos, vídeos, etc) para fins de pesquisa denomina-se análise documental. No caso desta dissertação, os documentos utilizados são os textos finais das traduções realizadas pelos participantes. O instrumento de pesquisa análise documental seria então o produto final das traduções dos participantes, que será complementado por meio da investigação utilizando outros dois instrumentos (protocolo verbal dialogado e entrevista semi-estruturada, discutidos a seguir, no próprio Capítulo Metodológico). Para obter as traduções, observei alguns critérios teóricos para a escolha do *corpus*, fundamentados da seguinte forma:

- ✓ Escolha do *corpus* - Para Nord (2003), antes do início da atividade, é de suma importância a escolha consciente e justificada dos textos: “um dos aspectos mais importantes para a confecção de um corpus são a validade e a representabilidade do material incluído” (p. 28). Portanto, os textos, suas extensões e gêneros textuais utilizados nesta dissertação não foram escolhidos aleatoriamente. Utilizei seis textos: três em português (que serviram como “textos motivadores”) e três textos em inglês a serem traduzidos pelos participantes. Os textos recebem a denominação de “textos paralelos” e são selecionados a partir dos critérios fundamentados e justificados a seguir.
- ✓ Textos paralelos - Para o presente estudo, foram utilizados seis textos, ou três pares de textos paralelos. Por “textos paralelos” entende-se:

Textos de culturas diferentes que foram produzidos independentemente e pertencem ao mesmo gênero ou tipo textual. Não é necessário que tratem do mesmo tema, já que as convenções raramente estão ligadas à temática. É importante que os fatores das situações comunicativas utilizadas nos textos (emissor, tempo, motivo, destinatários, meio, função comunicativa, etc) sejam análogas para que se reduzam, na medida do possível, as variedades pragmáticas. Se não fosse assim, não poderíamos ter segurança que as divergências estilísticas realmente se devem às convenções específicas de cada cultura e não às variáveis pragmáticas. (NORD, 2003, p. 28)

Os pares de textos consistem em textos em português e inglês de gêneros textuais similares. Os primeiros dois tratam de uma receita culinária de “bolo de cenoura”. Por mais que Nord (2003) diga que os textos não necessariamente devam

tratar do mesmo assunto, achei interessante trazer o mesmo tipo de bolo para o trabalho, devido à curiosidade em como os participantes iriam lidar com a tradução de um tipo de alimento familiar. Os textos foram encontrados na internet em sites especializados em receitas culinárias. O texto em português é de um site brasileiro, e o texto em inglês é dos Estados Unidos.

O segundo par de textos é do gênero “carta de retratação”. Neste caso, os textos possuem assuntos distintos, mas tratam do mesmo gênero textual. O texto em português é uma carta de retratação de um locutor esportivo acusado de incitar violência na torcida adversária pelo microfone do estádio. O locutor faz uma carta de retratação para desculpar-se e explicar-se formal e publicamente. O texto foi encontrado na internet em um *site* de notícias esportivas do Brasil.

A carta de retratação em inglês trata de um pedido de desculpas formal ao diretor de investigação da indústria fonográfica dos EUA. George W. Bush teve suas filhas acusadas pela indústria fonográfica americana de violação de direitos autorais por gravarem um CD para o presentarem no dia dos pais. O pedido de desculpas é realizado por intermédio de um escritório de advocacia. A carta foi encontrada no *site* do escritório de advocacia, mas já não se encontra mais disponível para visualização.

E, finalmente, o terceiro par é do gênero “artigo de revista feminina/auto-ajuda”. Ambos tratam de assuntos similares (casamento) mas não são idênticos: o texto em português aconselha mulheres a conservarem seu casamento. Já o texto em inglês relata tradições da festa de casamento que a autora considera desatualizadas. Ambos foram encontrados em *sites* de revistas femininas de grande circulação e popularidade no Brasil e nos EUA.

O texto em inglês foi extraído de uma revista destinada ao público feminino dos EUA e o texto em português, da versão brasileira dessa mesma revista americana. Os textos são do gênero “auto-ajuda”, que cada vez têm se tornado mais populares no Brasil e nos EUA. Esse gênero é repleto de instruções culturais de como agir para se atingir um objetivo. Portanto, tem poder muito forte de influenciar as atitudes das pessoas. Outro fator constantemente presente são os estereótipos (discutidos na seção “Interculturalidade” do Capítulo Teórico) mas não do Outro, e sim da cultura do texto original.

O motivo de trabalhar com os gêneros textuais citados acima justifica-se nas palavras de Azenha Jr (2010, p. 44):

O momento [é] fundador de uma nova perspectiva de abordagem da tradução – nesse caso a inclusão dos textos de especialidade na agenda da reflexão sobre tradução e cultura – flagra, de um lado, o vínculo dessa perspectiva com imperativos ditados pelos tempos e, de outro, a filiação dessa nova perspectiva com a corrente de pensamento sobre questões de linguagem vigente nesse momento fundador.

Entende-se por textos de especialidade textos que não fazem parte da dicotomia texto técnico *vs* texto literário. São textos que “constituem, isso sim, um complexo heterogêneo e aberto, de contornos esmaecidos, no qual se pode verificar um constante evoluir de textos mais prototípicos para outros, já localizados numa zona de fronteira com outro tipo textual” (Snell-Hornby, 1988 apud Azenha Jr, 2010, p. 45).

Os textos trabalhados nesta dissertação são, portanto, textos de especialidade, cotidianos, com linguagem não muito rebuscada, mas repletos de indícios culturais interessantes de serem estudados e analisados. Além de terem sido publicados, os textos são originalmente escritos na língua (não são traduções). Segundo Nord (2003), os textos devem ter sido publicados, pois assim atestariam a aceitabilidade na cultura correspondente. O autor também ressalta que os textos sejam (em uma primeira etapa) oriundos da língua em que foram escritos, pois traduções não fazem parte do conceito original de textos paralelos, uma vez que divergências culturais em gêneros textuais traduzidos podem causar confusão em relação aos modelos exigidos pelos gêneros textuais (assunto discutido no Capítulo Teórico na seção “Gêneros Textuais”).

O autor ressalta a importância de incluir “somente textos autênticos, sem modificações (nem sequer com o propósito de “melhorar” o estilo de um texto, eliminar defeitos ou deficiências óbvias). Qualquer alteração por parte do pesquisador interfere na validade dos resultados” (p. 28). Dessa forma, não alterei nenhum dos seis textos utilizados na pesquisa, tanto os textos em inglês quanto em português.

Outro fator de suma importância é a extensão dos textos paralelos, tanto em português, quanto aos textos destinados à tradução dos participantes (em inglês). Por se

tratarem de textos que simulam uma situação pedagógica de sala de aula, não devem ser muito extensos, pois tornariam-se muito cansativos para os participantes e resultariam em um número extenso de material para a coleta de registros, o que além de não ser necessário poderia acarretar na análise superficial por parte da pesquisadora.

Antes de começar as análises, cada gênero textual exigiu um formato de investigação distinto, ou seja, com o objetivo de verificar os formatos exigidos pelos gêneros, eu percorri diferentes caminhos de acordo com o gênero trabalhado (de acordo com as teorias sobre gêneros textuais discutidas na fundamentação teórica, os gêneros são “engessados”, e, portanto, existem padrões e normas a serem seguidos):

- ✓ Receita culinária de bolo de cenoura – não encontrei nenhuma fórmula pronta a ser seguida para confeccionar receitas. Dessa forma, pesquisei textos tanto em português como em inglês do mesmo gênero e percebi que os elementos textuais que se repetiam nos respectivos idiomas: os títulos de cada seção, as divisões das seções, a diagramação do texto, etc (que serão descritos em detalhes no capítulo de Análise dos Dados).
- ✓ Carta de retratação – por ser uma carta formal, encontrei vários *sites* que prescrevem como confeccionar uma carta de retratação tanto em inglês como em português. Os *sites* indicavam detalhes: desde a linguagem a ser usada, o que e como deveria prosseguir o pedido de desculpas em cada parágrafo, onde os dados pessoais deveriam constar, dicas para que o pedido fosse mais eficiente até fotos das cartas. Procurei elementos em comum nos sites e cheguei a um formato para ambas as línguas.
- ✓ Texto de auto-ajuda de revista feminina – não havia fórmulas prontas indicando como escrever um texto de auto-ajuda em revistas femininas. Então procurei ler os textos publicados nas duas línguas visando encontrar o formato do gênero textual. Reuni as informações que mais se repetiam nos artigos e cheguei a algumas conclusões descritas no Capítulo de Análise de Dados. Achei alguns sites que traziam a história da auto-ajuda e das revistas femininas. Não encontrei fontes científicas para nenhum dos dois. Assim, para esse trabalho, compilei as informações que se repetiam e pareciam mais verídicas.

2.5.2) Protocolo verbal dialogado

As análises de traduções com Protocolos Verbais nos Estudos da Tradução tiveram início no final dos anos 1980, realizados principalmente por Ericsson e Simon (POOSTDOOZAN 2009). Os pesquisadores buscavam entender os processos cognitivos ativados durante as traduções. O foco dos estudos era o processo de traduzir, e não mais o produto final da tradução (KUSSMAUL e TIRKKONEN-CONDIT 1995). Os estudos, a partir de então, procuravam encontrar o que estava dentro da “caixa-preta”, ou seja, o que se passava na mente dos tradutores durante o processo de traduzir: as estratégias utilizadas, como os tradutores achavam soluções para os problemas encontrados, as emoções, etc. Poostdoozan (2009) descreve protocolos verbais como:

[...] um experimento em que se pede aos participantes para verbalizem seus pensamentos enquanto realizam uma tarefa. A realização da tarefa é gravada ou filmada. O produto final das gravações ou filmagens são então transcritos e analisados.

Na literatura, existem algumas críticas aos protocolos verbais. A verbalização durante o processo de tradução não é natural ao tradutor e costuma atrapalhar o próprio ato tradutório, e, ainda, as verbalizações estão ligadas apenas à memória de curto prazo.

Como uma alternativa ao protocolo verbal, surge uma nova proposta: o Protocolo Verbal Dialogado, que consiste em dois participantes realizando uma mesma tradução. Para que a tradução seja feita, os participantes precisam discutir as escolhas e resolver os problemas de tradução juntos. Dessa forma, o diálogo é natural ao processo. E este diálogo é gravado e posteriormente transcrito e analisado pelo pesquisador. Para Kussmaul e Tirkkonen-Condit (1995, p.180):

Por outro lado, quando em pares, as soluções para os problemas de tradução são negociadas, e ambos os participantes das sessões de protocolos dialogados se beneficiam com o esclarecimento incidental de seus pensamentos, e os pensamentos de cada indivíduo parecem ter sido moldados de acordo com a necessidade de verbalizá-los.

No entanto, também há críticas ao protocolo verbal dialogado. Para Kussmaul e Tirkkonen-Condit (1995), são elas:

- ✓ Com o diálogo, não se sabe o que se passa na cabeça de apenas um tradutor, e sim de dois ou mais. Portanto, os pensamentos poderiam nunca virem a ocorrer na mente de um deles, e o que se passa na cabeça do outro talvez não seja exposto durante o diálogo;
- ✓ Os resultados podem ser distorcidos. Um participante pode assumir o papel de “líder”, não por ser um melhor tradutor, mas talvez por características de personalidade ou hábito. Ou talvez o outro participante por ser mais tímido ou, por querer ser gentil, ceda às idéias do outro.

No entanto, ainda de acordo com os autores, a escolha dos instrumentos de coleta de registros depende do que o pesquisador pretende investigar. No caso da minha pesquisa, procuro estudar a tradução e as soluções de cunho textuais, culturais e linguísticas encontradas pelos aprendizes. O protocolo verbal dialogado, dessa forma, simularia o contexto de sala de aula, onde todos discutiríamos o mesmo texto e a tradução poderia ser feita em duplas ou em grupo como uma forma de atividade.

2.5.3) Entrevista semi-estruturada

Segundo Rosa e Arnoldi (2006), as entrevistas podem ser classificadas em:

- ✓ *Entrevistas estruturadas* – consistem em questões fortemente elaboradas, com sequência padronizada e são preferencialmente fechadas. Buscam informações por meio de respostas curtas e concisas. Porém, algumas vezes não chegam aos objetivos do pesquisador, devido à sua elaboração.
- ✓ *Entrevistas semi-estruturadas* – as questões aqui devem permitir ao participante que discorra sobre seus pensamentos e reflexões a respeito do tema. É um tipo de questionamento mais profundo e mais subjetivo. Apresenta um roteiro de tópicos selecionados. Apresentam formulação flexível.
- ✓ *Entrevistas livres* – são a coleta de informações que o participante desenvolve quase sem interferência do entrevistador. É o relato do que o participante recorda, da seleção que ele faz daquilo que pretende relatar.

Neste trabalho, o tipo de entrevista escolhida foi a entrevista semi-estruturada. A escolha se deve ao tipo de informação que desejo coletar. Foram necessárias questões específicas para que complementassem as informações coletadas por meio dos instrumentos descritos anteriormente.

A entrevista foi realizada por meio de um “bate-papo” de uma rede social da internet. A escolha se justifica pela conveniência do meio, ou seja, os participantes poderiam responder de onde estivessem, pois não precisariam se locomover para um lugar específico. A entrevista pode ser feita em tempo real e há interação da pesquisadora com os participantes de forma simultânea. Os participantes tendem a ficar mais a vontade para serem sinceros, pois o meio em si favorece esse tipo de interação. A degravação não se faz necessária, pois as respostas já são automaticamente escritas.

Na confecção dos questionamentos e na condução das entrevistas, observo os critérios citados por Merton e Kendall (1946 *apud* Rosa & Arnoldi, 2006):

- ✓ *Direção* – permitir respostas livres e espontâneas, nunca forçadas ou induzidas. Formulei perguntas com o fator intuitivo dos participantes sempre em mente, ou seja, tentei não ser específica ou técnica demais. Procurei deixá-los à vontade para respondê-las, pois o meio em que a entrevista foi conduzida (bate-papo de uma rede social da internet) favoreceu a espontaneidade;
- ✓ *Especificidade* – conduzir os participantes a respostas concretas, que não sejam confusas ou genéricas. Para observar esse critério, a entrevista foi conduzida em tempo real, ou seja, houve minha interação no momento em que os participantes respondiam as perguntas. Quando respondiam de forma genérica, confusa ou que eu gostaria que se aprofundassem mais, eu pude intervir com mais perguntas ou pedidos para que fossem mais específicos.
- ✓ *Amplitude* – procurar cercar o escopo de possibilidades das respostas dos participantes. Para isso, procurei conduzir os participantes a respostas mais específicas, sempre visando não influenciá-los, com finalidade de obter respostas mais esclarecedoras e que viessem a complementar os dados obtidos por meio dos demais instrumentos de pesquisa.
- ✓ *Profundidade e contexto pessoal* – a entrevista deve envolver fatores como: contexto social relevante, sociabilidade, crenças e ideais. As perguntas visavam

cobrir fatores culturais e sociais dos textos e das traduções, envolvendo as crenças e ideais dos participantes.

2.6) Procedimento de coleta de registros

Freebody (2003) descreve três processos para o Estudo de Caso:

- ✓ *Definição da pergunta de pesquisa* – nesta etapa, o pesquisador deve procurar entender quais são suas questões antes de começar a colher informação. Para o autor essa fase é preparatória, e o pesquisador deveria refletir sobre fatores: políticos, históricos, culturais e pessoais para melhor definir o caso a ser investigado.
- ✓ *Planejamento e coleta de registros* – os pesquisadores devem, em primeiro lugar, distinguir os casos que são diferenciados daqueles que são considerados comuns, para poder determinar o nível de análise a ser procedida. Os estudos compreendem múltiplos níveis de análises.
- ✓ *Coleta e estocagem de registros* – é importante que o pesquisador tenha em mente que fragmentos de memória são ativados durante a interpretação dos dados. É essencial que o pesquisador tenha mecanismos eficientes de guardar e ativar os dados.

O procedimento de coleta de registros não pode ser pensado como único: esta etapa tem que ser antecedida por um planejamento antes de ser executada, e também, deve-se pensar em como guardar os registros para que a análise seja mais eficaz. Rosa e Arnoldi (2006, p.58), com base nas idéias de Biasoli-Alaves, também ressalta a importância deste processo:

[...] embora a preparação do formulário ou maneira de registros de dados seja bastante complexa, é preciso, antecipadamente, prever a forma de registrá-los. Afinal, a qualidade e a validação dos resultados dependem da organização adequada dos registros.

Portanto, para a coleta de registros desta pesquisa, pretendo seguir os passos descritos a seguir.

2.7) Preparação para a coleta de registros e estocagem dos dados

Nesta etapa, escolhi os textos a serem trabalhados. A escolha dos textos foi descrita com mais detalhes e fundamentada na seção “Análise Documental” do próprio Capítulo Metodológico.

A escolha dos participantes seguiu os seguintes critérios: deveriam ser dois participantes adultos maiores de 18 anos (com maturidade para poderem trabalhar com tradução). Falantes nativos de português e aprendizes de inglês que estudassem em cursos livres de idiomas por no mínimo dois anos, pois eu gostaria que eles tivessem vivência no idioma por determinado tempo para que a barreira linguística não fosse um impedimento para a realização da atividade tradutória. E que não apresentassem vivência ou treinamento prévio em tradução. Como sugerem as teorias mais modernas de contraste (discutidas no capítulo de Fundamentação Teórica na seção de “Ensino Contrastivo”) gostaria que as diferenças e semelhanças linguísticas, culturais e textuais surgissem naturalmente, e não que fossem antecipadas por algum tipo de treinamento.

Foi disponibilizado um computador com acesso à internet para que os participantes pudessem utilizar ferramentas de busca de palavras e conversores de medidas (tradutores e conversores eletrônicos) e o que mais eles achassem necessário para a realização da tradução. O computador também foi utilizado para que os participantes registrassem suas traduções. Os participantes poderiam utilizar seus aparelhos celulares conectados à internet caso fosse necessário utilizá-los da forma que julgassem conveniente.

Antes de começarem a atividade tradutória, eu li e discuti o texto paralelo em português com os participantes, para que ativassem os conhecimentos sobre gêneros, linguagem utilizada, etc. Incentivei os participantes a discutirem sobre questões da própria cultura relacionadas com os temas e gêneros textuais trabalhados (as descrições mais detalhadas dos assuntos discutidos nesse momento serão vistas no capítulo de Análise dos Dados). Sempre o texto de gênero análogo ao ser traduzido, e não todos ao mesmo tempo. Meu objetivo era que os participantes utilizassem o texto em português como fonte de referência para chegar ao texto meta (o que necessariamente não ocorreu, como descrito no capítulo de Análise dos Dados).

Um gravador de voz (de um aparelho telefônico celular) foi ativado no momento em que os participantes iniciaram a tradução, para coletar os registros para o instrumento de pesquisa protocolo verbal dialogado. O primeiro texto do gênero textual revista feminina/auto-ajuda a ser traduzido não teve a tradução dos participantes gravada, e, portanto, o produto final da sua tradução foi descartado e os participantes traduziram novo texto.

As perguntas para a realização da entrevista semi-estruturada foram elaboradas após a análise das traduções juntamente com os protocolos verbais dialogados. A confecção da entrevista visava o esclarecimento, confirmação (ou não) e complementação dos dados obtidos com os dois primeiros instrumentos de pesquisa.

As traduções foram salvas no computador, para poderem ser impressas de forma a facilitar o trabalho das análises. As gravações foram feitas por meio do gravador de voz de um aparelho telefônico celular, e logo após gravadas no computador e degravadas por mim. As entrevistas foram realizadas por meio de um bate-bapo de uma rede social da internet. A entrevista foi toda escrita e salva em um arquivo no computador.

2.8) Procedimento para a análise dos dados

Para Stake (1994), o pesquisador do estudo de caso deve ser reflexivo: “sendo reflexivo, o pesquisador se compromete a considerar as impressões, ativar a memória e os dados guardados, mas não necessariamente seguir os conceitos de teóricos, participantes e público alvo”. A fase da análise dos dados é o momento em que o pesquisador deve refletir sobre todos seus achados, levando em consideração principalmente suas próprias impressões e idéias.

Freebody (2003) diz que o Estudo de Caso utiliza variados instrumentos de coleta de registros e procedimentos de análise. E esses instrumentos e procedimentos visam permitir ao pesquisador:

- ✓ Comparar e contrastar interpretações;

- ✓ Expandir a relevância do projeto desenvolvendo achados e interpretações que não haviam sido previstos; e
- ✓ Explorar achados anômalos ou que contradizem as assertivas e impressões iniciais.

Para o autor, então, é no momento da análise dos dados que o pesquisador deverá atentar para os achados que não estavam previstos ou que contradizem as assertivas previamente propostas.

Nesta etapa, portanto, analiso os dados levando em consideração o que foi proposto pelo autor, ou seja, minhas reflexões e interpretações sobre os dados encontrados, mas sempre contrastando com as teorias descritas no capítulo de Fundamentação Teórica.

Para tratar os dados obtidos para a pesquisa, utilizei os seguintes procedimentos:

- ✓ Degravei pessoalmente as gravações do protocolo verbal dialogado. Eu não havia pensado antes, mas eu mesma realizando esse procedimento, pude sentir melhor as emoções e sensações experimentadas pelos participantes durante o processo (risos, ironias, dúvidas, etc) que talvez não fossem vivenciadas se fossem feitas por terceiros. Eu não havia previsto este fato, o que vem confirmar a fala de Freeboy (2003) na seção acima sobre a imprevisibilidade;
- ✓ Li as traduções realizadas pelos participantes antes de reler os textos originais (eu havia lido os textos originais no momento de selecioná-los), afim de verificar se eram naturais em português (adequação dos textos discutida nas seções “Tradução” e “Gêneros Textuais” do capítulo de Fundamentação Teórica);
- ✓ Li os textos originais contrastando com suas traduções, buscando os motivos das decisões e tentando entender como os participantes chegaram a determinadas conclusões sobre fenômenos culturais, textuais e linguísticos me baseando nas transcrições dos protocolos verbais dialogados;
- ✓ Utilizei uma lista de categorias com base nas teorias tratadas na Fundamentação Teórica: a) ensino contrastivo/gêneros textuais,

b) interlíngua, c) intercultural e d) competência intercultural (as categorias e sub-categorias serão detalhadas e explicadas no capítulo de Análise dos Dados);

- ✓ Analizei as traduções contrastando e comparando com as teorias e tentando enquadrar os fenômenos linguísticos, culturais e textuais dentro das categorias e sub-categorias mencionadas acima;
- ✓ Após a realização das etapas acima, formulei perguntas visando complementar ou esclarecer as informações obtidas por meio da análise documental e protocolo dialogado. Para isso, reli as análises e complementei com os dados obtidos por meio das entrevistas.

A todos os momentos da pesquisa, busquei observar as questões éticas, descritas abaixo.

2.9) Considerações éticas

O debate a respeito da ética na pesquisa tornou-se amplamente divulgado após as terríveis experiências médicas dos Nazistas (Schüklenk, 2005). Punch (1994, p. 88) ainda complementa, dizendo: “a visão de que a ciência é intrinsecamente neutra e essencialmente benéfica, desapareceu com as revelações dos experimentos de Nuremberg”. Dessa forma, as questões éticas na pesquisa devem ser pensadas com muita cautela, para que não haja “danos” à ciência e aos participantes.

Durante muito tempo as pessoas que participavam das pesquisas eram chamadas “sujeitos de pesquisa”, mas atualmente a denominação é “participantes de pesquisa”. Tal mudança se justifica pelo reconhecimento do papel dessas pessoas na pesquisa, pois não são mais sujeitos passivos, e sim participantes ativos (SCHÜKLENK, 2005).

De acordo com Punch (1994), o controle da ciência implica debates constantes sobre questões éticas e legais. Tais questões incluem dilemas fundamentais, sendo eles:

- ✓ Códigos e consentimento – os participantes da pesquisa devem ser informados que estão sendo pesquisados e devem saber a natureza da pesquisa.

Os participantes do presente trabalho foram devidamente informados que estariam fazendo parte de um estudo para obtenção do título de mestrado na área

da Linguística Aplicada por minha parte. Eles assinaram uma autorização por mim redigida consentindo suas participações no estudo;

- ✓ Fraude - O pesquisador não precisa ser completamente honesto, direto e explícito a respeito dos propósitos da pesquisa, mas não deve, no entanto, enganar os participantes e os demais envolvidos na pesquisa.

Apesar de ter realizado uma explanação sobre a pesquisa (que estaria interessada nos processos da realização da tradução, que esta era uma pesquisa de caráter descritivo e não prescritivo, etc) eu não revelei totalmente aos participantes quais eram meus objetivos e perguntas de pesquisa afim de não influenciar nos resultados finais. Porém, em nenhum momento me utilizei de atos desonestos com os participantes, como mentiras, enganações, etc;

- ✓ Privacidade, dano, identificação e confidencialidade – a identidade e privacidade dos participantes devem ser preservadas. Mas, nos dias de hoje, é ingenuidade achar que tudo será mantido em sigilo, pois algumas instituições ou personalidades são facilmente identificadas.

A identidade dos participantes foi mantida em sigilo. Optei por nomes fictícios que foram escolhidos pelos próprios participantes. Os nomes dos cursos livres de idiomas também não foram mencionados;

- ✓ Confiança e traição – um dos temas mais debatidos atualmente é que os pesquisadores não deveriam “arruinar o campo” para futuras pesquisas. No final da pesquisa, muitos pesquisadores deixam o campo para trás, o que pode ser interpretado como abandono ou traição.

Com o objetivo de não magoar os participantes, antes de entregar os manuscritos da dissertação para os membros da banca examinadora, pedi que lessem e autorizassem as informações sobre como o aprendizado da língua inglesa de cada um ocorreu, assim como pedi que confirmassem ou retificassem informações sobre os cursos de idiomas. Convidei os participantes para participarem do evento de defesa de dissertação, para que tivessem oportunidade de entrar em contato com os resultados finais do trabalho, para poderem visualizar meus objetivos e propostas de pesquisa e até mesmo para poderem entender sua participação na pesquisa e talvez enriquecerem seu aprendizado.

Dito isso, procuro observar as questões éticas em minha pesquisa. Com isso, procuro preservar os participantes e a própria ciência na análise dos dados descrita na próxima seção.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS

Após a preparação, coleta e armazenamento de registros (procedimentos descritos no Capítulo Metodológico), para dar continuidade à pesquisa, dei início à análise dos dados.

A análise deu-se pela triangulação dos dados, que foram obtidos por meio de três instrumentos de pesquisa: análise documental (a tradução final), protocolo verbal dialogado (a gravação da interação dos participantes durante a atividade tradutória) e as entrevistas, que, da mesma forma, foram descritos no capítulo Metodológico.

Afim de organizar a análise dos dados obtidos, empreguei categorias de análise com base nas teorias discutidas no capítulo de Fundamentação Teórica, objetivando aplicar as teorias descritas e retomar os estudos teóricos. As categorias foram divididas em:

- a) Ensino contrastivo/gêneros textuais – retomo as teorias discutidas na seção “Ensino Contrastivo” do capítulo de Fundamentação Teórica. Nesta parte, analiso como os participantes trataram e adequaram suas traduções de acordo com as diferenças culturais entre gêneros textuais, além das discussões contrastivas entre as duas línguas e culturas feitas pelos participantes;
- b) Interlíngua – com base nas teorias da seção “Interlíngua” da fundamentação teórica, discuto as manifestações dos fenômenos descritos por Selinker (1972) (quando ocorrem), sendo eles: transferência linguística, hipergeneralização da regra da LE¹, transferência de instrução, estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação;
- c) Intercultura – com base nas idéias de Kramsch (discutidas na seção “Competência Intercultural” da fundamentação teórica), nesta parte, serão discutidos os elementos textuais, linguísticos e culturais que ocuparam uma “terceira parte” na tradução, ou seja, elementos que ficaram “no meio do caminho” e não foram bem sucedidos no texto meta (existem elementos que

¹ Selinker (1972) utiliza L2, porém, neste trabalho devido ao contexto de pesquisa, utilizo LE.

ficam entre-culturas mas são bem sucedidos, que serão discutidos na próxima categoria de Competência Intercultural);

- d) Competência Intercultural – elementos que remetem às teorias discutidas na seção “Competência Cultural e Ensino de Línguas” e “Competência Intercultural e Tradução” da fundamentação teórica. Procuo investigar elementos textuais, linguísticos e culturais bem-sucedidos na tradução, ou seja, que no produto final da tradução mostraram-se apropriados para a cultura meta (“caminho do meio”). Para essa análise, utilizei sub-categorias que fazem referência à teoria dos saberes (*savoirs*) de Byram (2002) (descritos e conceitualizados na seção “Competência Cultural e Ensino de Línguas” da fundamentação teórica), que são: atitudes interculturais (*savoir être*), conhecimento (*savoir*), habilidades em interpretar e relacionar (*savoir apprendre/faire*) e consciência cultural crítica (*savoir s’engager*). Nas sub-categorias com base nas idéias de Byram (2002), também discuti as emoções, experiências e negociações culturais vividas pelos participantes durante o ato tradutório. E, finalmente, o distanciamento, aproximação ou impacto gerado pela cultura do Outro durante a atividade de tradução, descritos em três sub-categorias com base na teoria desenvolvida por Müller-Pelzer (2011), sendo: Tipo A (menor impacto; sem envolvimento emocional), Tipo B (impacto significativo; com certo distanciamento) e Tipo C (forte impacto; impossível manter o distanciamento).

Nesse capítulo, trato dos seis textos paralelos da seguinte forma: as características do gênero textual em língua portuguesa, seguidas de suas características em língua inglesa sempre comparando com as características da língua portuguesa e, por fim, a análise da tradução. A ordem dos textos é: receita culinária (receita de bolo de cenoura), carta de retratação e, por fim, artigo de revista feminina/auto-ajuda.

3.1) Texto 1: Receita de bolo de cenoura

De acordo com a literatura sobre ensino contrastivo, é necessário utilizar textos da vida real escritos originalmente em LM e em LE que sejam do mesmo gênero

textual, porém, que não necessariamente apresentem o mesmo assunto (como discutido no Capítulo Metodológico na seção “análise documental”). No caso da receita culinária, achei válido os textos tratarem de “bolo de cenoura”, já que é uma receita muito comum em ambas as línguas. Assim, os participantes poderiam se conscientizar que, por mais que se trate do “mesmo bolo”, existem diferenças e semelhanças nas duas culturas.

3.1.1) Receita de bolo de cenoura em língua portuguesa

Antes de traduzirem, os participantes tiveram contato com um texto escrito originalmente em português: uma receita de *cupcakes* de bolo de cenoura com cobertura de *nutella*. No Brasil, bolo de cenoura com cobertura de chocolate é uma receita muito comum, daí a escolha do texto. Por outro lado, é uma receita de *cupcakes* para que se aproxime do texto em língua inglesa. O texto segue as regras de gênero textual para receitas culinárias no Brasil:

- ✓ É dividido em duas seções e dentro de cada seção há subseções: Ingredientes (divididos em: massa, cobertura e para decorar) e Modo de Preparo (dividido em partes: a primeira parte não tem título, mas subentende-se que seja o modo de preparo da massa, seguida de parágrafos relativos à cobertura e montagem do bolo);
- ✓ A linguagem usada é muito clara e direta, não há uso de linguagem rebuscada ou coloquial, não há tom de conversa com o leitor;
- ✓ O texto segue o modo “instruções”, ou seja, os verbos estão no imperativo (em segunda pessoa do singular) e apresenta orações curtas;
- ✓ Como na maioria dos textos culinários, em algumas instruções, o autor pressupõe que o cozinheiro já “sabe o que fazer” e não faz uso de instruções detalhadas, como em: “pasta americana **a gosto**” (não especifica a quantidade), “bata no liquidificador as cenouras” (deve-se cortar, ralar ou deixar as cenouras inteiras antes de batê-las no liquidificador?), “leve ao forno pré-aquecido a 180°” (pré-aquecido por quanto tempo?).

3.1.2) Receita de bolo de cenoura em língua inglesa

No entanto, mesmo se tratando de bolo de cenoura, as receitas apresentam algumas diferenças culturais e os gêneros textuais também diferem em alguns pontos, como: ingredientes, medidas, divisão das seções e linguagem.

Após consultar a Internet, percebi que as receitas de bolo de cenoura em língua inglesa muito frequentemente apresentavam cobertura a base de queijo, diferente das receitas brasileiras, que trazem cobertura de chocolate ou similares na maior parte delas. Esta foi a primeira diferença cultural que considerei relevante e que talvez pudesse causar algum tipo de impacto nos participantes.

As medidas são, na maior parte, diferentes das usadas no Brasil. Na receita americana, usa-se *pound*, *ounce*, *inch* e graus *fahrenheit*, enquanto que na brasileira utiliza-se “quilogramas”, “gramas”, “centímetros” e “graus celsius”. Porém, há similaridades entre medidas: *cups* (“xícaras”), *teaspoon* (“colher de chá”), etc.

A receita culinária em inglês apresenta algumas diferenças em gênero textual das receitas brasileiras:

- ✓ Divisão das seções, como: na parte dos ingredientes não há divisão entre ingredientes da massa e da cobertura, e o mesmo acontece na seção *Instructions* (“modo de preparo”) que apresenta parágrafos numerados de acordo com as etapas a serem seguidas (em português, as etapas são divididas em parágrafos sem numeração e com os títulos “massa”, “cobertura”, etc);
- ✓ Ao final da receita em inglês, há uma seção denominada *Notes*, que seria uma “dica” ou “observação”, com uso de linguagem informal, procurando aproximação com o leitor. Nas receitas brasileiras esta seção não é muito comum, e, se existir, a linguagem continuará formal;
- ✓ Na receita em inglês faz-se uso da linguagem informal, que talvez seja uma grande diferença entre as línguas: em muitos gêneros textuais existe um “abismo” entre a linguagem escrita e oral no português, já no inglês, esta distância não é tão grande.

3.1.3) Análise da tradução de receita de bolo de cenoura

Antes de iniciarem a tradução, os participantes leram uma receita de bolo de cenoura brasileira para se prepararem para uma discussão acerca do texto.

Durante a discussão, tentei não influenciar as idéias dos participantes a respeito do texto. Eles afirmaram perceber: o tipo de linguagem usada no texto (verbos no imperativo, linguagem direta e clara), divisão do texto em duas seções (ingredientes e modo de preparo) e disseram acreditar que em outros idiomas o texto seguiria os mesmos moldes da receita em português, pois “não havia como ser diferente” (na fala dos próprios participantes). Observaram também as medidas usadas no Brasil, e previram que textos em língua inglesa poderiam apresentar medidas diferentes, que, no momento da tradução, deveriam ser convertidas para o entendimento do público brasileiro, que não é familiarizado com as medidas utilizadas nos EUA.

Após a discussão, os participantes iniciaram a tradução do texto em inglês para português. A análise dos dados produzidos pelos participantes foi dividida em categorias (detalhadas no início desse Capítulo de Análise dos Dados), que são:

a) Ensino contrastivo/ gêneros textuais

A literatura diz que se deve comparar textos semelhantes para que os aprendizes tomem consciência das diferenças e semelhanças entre os textos e a língua. Mesmo tendo discutido um texto de mesmo gênero textual em LM antes de iniciar a tradução, os participantes não perceberam a diferença de formato do texto, não adaptaram completamente as formas para uma receita em português. A divisão do texto continuou a mesma: ingredientes, modo de preparo (dividida em parágrafos numerados) e observações (para *notes*), mas, por outro lado, a tradução dos títulos de cada parte indica que houve alguma consciência da diferença cultural de gênero entre os textos.

Na parte *Notes* (“observações”) os participantes mativeram a linguagem informal e o tom de conversa do original, o que não aconteceria no português. Nesta parte, os participantes não se conscientizaram de que deveriam mudar o registro (para um tom mais formal) na tradução para o português.

Tanto na tradução escrita, quanto na gravação, não há indícios que os participantes atentaram para os diferentes formatos culturais do mesmo gênero textual

(com exceção dos títulos “ingredientes”, “modo de preparo” e “observações” mencionados acima). A receita em português não serviu como modelo ou base de comparação para o resultado final da tradução, diferente da minha expectativa. Por se tratarem de textos de mesmo gênero, pensei que os participantes usariam como base o texto em português para adequarem o gênero no momento de traduzirem, o que não aconteceu: os participantes ignoraram o texto em português durante a tradução, não recorreram a ele em nenhum momento para consulta.

Na entrevista, os participantes confirmaram que os textos, tanto em inglês como em português, não apresentavam diferenças culturais de gênero. Nas palavras de Willian: “Não achei que essa receita tem alguma diferença em gênero de qualquer outra receita em português”. Izabel também afirma que os gêneros são parecidos. Portanto, os participantes realmente não se conscientizaram das diferenças culturais entre gêneros textuais nas duas línguas.

b) Interlíngua

Os participantes estavam muito focados nos elementos linguísticos do texto, pois a maior parte das discussões encontradas na gravação eram por conta de palavras ou expressões. Eles pareciam muito conscientes da tradução linguística, ou seja, da tradução das palavras e expressões. Porém, ao longo da tradução, perceberam que as palavras precisariam fazer sentido em português e buscaram adaptar a linguagem para melhor compreensão de um possível leitor, como na fala de Izabel: “Mas, assim, a discussão é: ah, não estou querendo falar muito... é o sentido mesmo da frase para ficar entendível como se fosse uma receita mesmo...”.

Na entrevista, os participantes disseram ter dificuldade no momento de manter o sentido nas traduções. Para Willian: “Era fácil traduzir a maioria das palavras, mas algumas frases ficavam sem sentido”. Izabel confirma a fala de Willian: “O difícil foi encaixar tradução de palavras importantes no contexto da mensagem. Às vezes uma palavra atrapalhava e queria mudar o sentido de tudo”. Os participantes, dessa forma, mostraram-se preocupados em adaptar os termos para que o sentido fosse mantido.

Para a manutenção do sentido, os participantes observaram a colocação dos termos, mas, mesmo assim, na tradução e gravação, foram encontrados três

fenômenos de interlíngua descritos por Selinker (1972): transferência linguística, transferência de instrução e estratégias de comunicação.

- *Transferência linguística*

- ✓ Os aprendizes traduziram *cups* por “copos” o que pode ser um processo de transferência linguística devido a semelhança vocabular com o português. *Cup* significa “xícara”, que é o termo comumente usado como medida nas receitas brasileiras.
- ✓ *Vegetable oil* foi traduzido por “óleo vegetal”. Na degravação, a participante Izabel questiona este termo: “Óleo vegetal acho que é óleo de soja, viu?”, mas o participante Willian retruca: “Não, aí iria estar soya...”. Os dois participantes então acatam a decisão de traduzir por “óleo vegetal” por ficarem presos à semelhança da LE com a LM. “Óleo vegetal” é estranho ao português, que poderia ser traduzido apenas por “óleo” ou “óleo de cozinha”.
- ✓ Para *fridge*, os participantes optaram por “freezer”, que na verdade é “geladeira”. Nas degravações os participantes chegam a essa conclusão devido ao termo *fridge* se parecer com “freezer”.
- ✓ *Pan* foi traduzido por “panela”, e pelo contexto deveria ser “forma”, pois vai ao forno, e a “panela” é utilizada para “cozinhar”, e não “assar” como está descrito no texto em inglês. Mais uma vez, os participantes contaram com a semelhança da LE com a LM.
- ✓ *Recipe* foi traduzido por “recipiente”, e na verdade significa “receita”. Outra vez, semelhança da LE com a LM.

- *Transferência de instrução*

- ✓ *Soda* foi muito discutido entre os participantes. Pelo contexto, deduz-se que *soda* significa “fermento”. Na hora de traduzir, os participantes cogitaram algumas hipóteses: “Eu acho que é bicarbonato de sódio... ou é refrigerante?” (Izabel), “Coloca aí bicarbonato de sódio... é fermento! Acho que é fermento! Como é que o bolo vai crescer? Coloca fermento depois...” (Izabel). Mas, por se prenderem ao tradutor eletrônico, optaram por bicarbonato de sódio mesmo contrariados: “Bicarbonato de

sódio... ai, meu Deus! Alguém vai morrer com esse bolo!” (Izabel). Selinker (1972) menciona os erros de instrução cometidos devidos ao material didático ou professor, mas por analogia podemos incluir aqui o dicionário ou tradutor eletrônico usados para fins didáticos que levaria os aprendizes a erro.

- ✓ *Sugar* em inglês seria “açúcar cristal”. Em português, existem três tipos de açúcar mais comuns: cristal, refinado e de confeitiro. No texto são mencionados dois tipos: *sugar* e *powdered sugar* (“açúcar cristal” e “açúcar de confeitiro”, respectivamente). Quando aparece *powdered sugar*, os participantes olham no tradutor eletrônico e encontram açúcar refinado. Portanto, mais uma vez os participantes foram levados a erro pelo tradutor eletrônico.

- *Estratégias de comunicação*

- ✓ *Until the tops have popped*. Os participantes ficaram muito confusos em relação a este trecho da receita: “*Popped* é estalou! Nada a ver!” (Willian), “E na verdade não é que estalou... quando a massa, o bolo, ele despreza da forma... quando ele começa a rachar em cima...” (Izabel). Os participantes conseguiram compreender o processo, mas não se expressaram com clareza e naturalidade no português. Estavam, portanto, tirando suas próprias conclusões e testando hipóteses que não foram bem sucedidas na LM e, portanto, resultou em interlúngua. Os participantes entenderam a imagem descrita mas o entendimento dos elementos linguísticos dificultaram a tradução;
- ✓ *Spring back when you touch them*. Neste trecho, os participantes não conseguiram chegar a uma conclusão de qual seria a tradução. Houve tentativa de entendimento, porém não acharam uma solução: “O que é *spring*? *Spring* é primavera!” (Izabel), “Aqui está dando essa tradução... é algo específico...” (Willian), “Ah! Esse aqui a gente pula, tá?” (Izabel). Portanto os participantes não traduziram esta parte, então a comunicação não foi obtida. Neste caso o entendimento de elementos linguísticos impossibilitaram a tradução;

- ✓ *Refrigerate this cake and eat it cold.* Nesta parte, os participantes mudaram o sentido do original, traduzindo por: “gelar este bolo antes de comer”. No original, *refrigerate* quer dizer “deixar na geladeira”, e não necessariamente “gelar”. Além do que o bolo deverá ser comido gelado (*eat it cold*). Portanto, os participantes foram levados a erro devido às conclusões que chegaram testando hipóteses: “Parece estranho refrigerar esse bolo e comer ele frio, mas sinceramente...” (Willian), “Mas se está gelado, como vai comê-lo frio? Fica meio redundante, não?” (Izabel). Nesse trecho, os participantes entenderam os elementos linguísticos, mas por não estarem abertos às diferenças culturais (comer um bolo de cenoura gelado) os participantes estancaram na interlândia;
- ✓ *But seriously.* Esta expressão apresenta uma alto grau de informalidade, na tentativa de se aproximar do leitor (uma possível tradução seria: “mas, falando sério!”), o que em uma receita culinária brasileira, não soaria natural ao leitor. Os participantes não observaram a diferença de registro, e traduziram por “mas seriamente”.

c) Intercultura

Devido à interação entre as duas culturas promovida pela tradução, esta parte do trabalho é muito rica. A atividade de traduzir a receita culinária de bolo de cenoura promove discussões culturais a todo momento. Ela conscientiza os participantes que não são apenas as palavras que devem ser traduzidas, mas também o sentido, e abre caminho para discussões de adaptação cultural do texto: “Após cada ovo. Está estranho isso aqui! É que eu sou muito chata com língua escrita...” (Izabel), “Eu acho que *cream cheese* e *cupcake* já são dois termos populares no Brasil” (Izabel).

No entanto, algumas discussões e algumas partes da tradução não conseguiram chegar à competência intercultural, permanecendo na “interlândia”, considerada neste trabalho como “terceiras partes”, ou seja, não pertenciam a cultura estrangeira e nem a cultura materna, estancando no “meio do caminho” sem conseguir produzir a comunicação apropriada no texto meta. Ocuparam as “terceiras partes” não bem-sucedidas: a não adequação ao gênero textual, os fenômenos de interlândia e as medidas numéricas não adaptadas completamente.

- *Não adequação ao gênero textual*

Ao traduzir, os participantes não adequaram o formato do texto às formas (divisão de parágrafos, disposição de elementos no texto) ditadas pelo gênero receita no Brasil. Dessa forma, o texto está escrito em português, mas continua com o formato do texto em inglês, o que traz estranhamento ao leitor brasileiro, ou seja, não adapta as marcas da outra cultura presentes. Ao ler uma receita em que não há divisão entre os ingredientes da massa e da cobertura, por exemplo, pode causar desconforto para o leitor brasileiro.

Portanto, as formas, o formato de gênero textual, se não adaptados, fazem com que a competência cultural não seja plenamente atingida, o texto passa a ocupar um lugar claramente entre-culturas: por mais que esteja escrito em português, ele ainda não foi transportado à cultura brasileira, e por outro lado, não pertence mais à cultura estrangeira por não estar mais na LE.

A literatura descreve o “tradutês” apenas linguístico. Porém, após esta análise, vê-se que existe um ruído, um desconforto causado pela não adequação ao gênero que não se limita aos elementos linguísticos. Dessa forma, há uma lacuna teórica que descreva esse fenômeno.

- *Fenômenos de interlíngua*

Os fenômenos de interlíngua encontrados na tradução, da mesma forma, ocupam uma “terceira parte”. Os elementos linguísticos traduzidos de forma errônea caracterizam o “tradutês” (assunto discutido na seção “Tradução e Interlíngua” do capítulo de fundamentação teórica), o que causa ruídos na LM. Na tradução da receita culinária, os três fenômenos encontrados estão relacionados tanto à interlíngua quanto à intercultural, já que por falta de conhecimento linguístico ou cultural não chegaram ao patamar da competência intercultural. Nesta seção tratarei dos fenômenos linguísticos. São eles:

- ✓ *Transferência linguística*

Por sofrerem este fenômeno, os vocábulos não atingiram a competência intercultural, ocuparam o espaço entre-culturas. Nos casos examinados, os aprendizes se

depararam com falta de conhecimento linguístico ou contaram com o conhecimento intuitivo que os levou a erro (tradução inconsciente, discutida na fundamentação teórica). Ao traduzir *cups* por “copos”, por exemplo, os participantes chegaram a essa conclusão por meio do conhecimento intuitivo. O leitor da receita poderá confundir-se, estranhar ou até ser levado a erro, pois nas receitas em português a medida usada culturalmente é “xícara”. O mesmo se aplica aos demais fenômenos desta natureza: não estão claros o suficiente na cultura do leitor, tornam-se estranhos e não foram transpostos para a realização da receita na cultura materna.

✓ Transferência de instrução

O fenômeno de transferência de instrução acarretou na má interpretação de algumas partes da receita e até em interpretação errônea da cultura do Outro. Colocar “bicarbonato de sódio” em grande quantidade na massa do bolo (duas colheres de chá) pode ser interpretado como algo cultural de receitas culinárias, o que na verdade não ocorre. O mal-entendido no caso do açúcar se enquadra no mesmo caso, pois a tradução não traz o mesmo tipo especificado no inglês, e, portanto, não cumpre com o objetivo da receita original.

✓ Estratégias de comunicação

O entendimento dos termos e do sentido das frases não se limita apenas ao contexto linguístico. Ao tirarem as próprias conclusões sobre a língua, os aprendizes têm em mente (mesmo que não tenham conhecimento consciente) de que estão testando hipóteses para chegarem a um resultado na cultura de chegada da tradução. Por vezes, fatores linguísticos impedem o entendimento (“*Spring* é primavera! Aqui só está dando isso... aqui está dando essa tradução!” e portanto deixaram o trecho sem traduzir), fatores linguísticos combinados com culturais (na seção “observações”, os participantes traduziram *fridge* por “freezer” e não “geladeira”, portanto um fator linguístico junto a um fator cultural: “Parece estranho refrigerar esse bolo e comer ele frio, mas sinceramente...”).

Esta junção fez com que os participantes mudassem o sentido do original, pois não aceitaram a idéia de levar o bolo ao freezer e ainda comê-lo gelado, e optaram por “gelar o bolo antes de comer” e não “comer o bolo gelado” como dizia o original) e

fatores culturais (“Popped é estalou! Nada a ver!”, “E na verdade não é que estalou... quando a massa, o bolo, ele despreza da forma... quando ele começa a rachar em cima...” (Izabel). Neste caso, foram fatores culturais e linguísticos que dificultaram a uma solução para a tradução, pois os participantes conseguiram entender o contexto, mas não conseguiram encontrar palavras ou expressões para chegarem a uma tradução que exprimisse a idéia do original. Os participantes optaram por: “até o topo dos bolinhos estiverem rachados”, que causa estranhamento no português, e uma receita traria: “até que a massa esteja completamente assada”).

a) Numerais não adaptados

Com a análise intercultural da receita culinária, percebi que não apenas elementos linguísticos poderiam ser investigados: os numerais relacionados às unidades de medida desempenham papel fundamental neste gênero textual, e, portanto, a importância de serem adaptados e fazerem parte das análises de competência intercultural.

Na entrevista, os participantes ressaltaram a importância das medidas e suas conversões, e mostraram-se conscientes das adaptações. Willian afirma que não conhecia as medidas e suas conversões e que foi “fácil” adaptá-las. Já Izabel achou difícil entendê-las: “Tivemos dificuldades para entender as medidas”.

Assim, ocorreram duas categorias para as medidas e suas quantidades: os numerais que atingiram a competência intercultural (serão descritos na próxima seção “Competência Intercultural”) e os numerais que ocuparam a categoria entre-culturas, que se caracterizam como interculturais. Os numerais interculturais são aqueles em que os participantes não adequaram à cultura materna na tradução.

- ✓ ¼ de colher de chá – as receitas culinárias em inglês costumam ser muito detalhadas. As medidas são muito precisas, e espera-se que a pessoa que irá cozinhar tenha instrumentos em sua cozinha que possam auxiliá-la a chegar a essas medidas. Ao contrário do português, que conta com o conhecimento intuitivo do cozinheiro (como mencionado anteriormente). Assim, “¼ de colher de chá” não seria usado em uma receita brasileira, e sim “uma pitada”. Portanto, causaria estranhamento ao leitor brasileiro.

- ✓ 350 graus – nos EUA, a unidade de medida para temperatura mais comumente usada é o *fahrenheit*. No Brasil, usa-se “celsius”. No texto original, não estava explicitado que a unidade usada era *fahrenheit*, mas por se tratar de um texto norte-americano, essa seria a opção. No momento da tradução, os participantes não se atentaram para a troca de unidades e mativeram “350 graus”, portanto o leitor brasileiro entenderia “graus celsius” e provavelmente queimaria o bolo se seguisse a instrução à risca.

b) Competência intercultural

Esta seja talvez, a parte mais interessante das análises, pois é muito abrangente e vem estudar as atitudes interculturais (descritas por Byram (2002) e Müller-Pelzer (2011) nesta dissertação na seção “Competência Intercultura e ensino de línguas” da fundamentação teórica) dos participantes durante o processo e resultado final da tradução. A tradução da receita culinária veio de encontro à ideia que a tradução além de uma transcodificação linguística é uma transferência cultural (Snell-Hornby, discutida na seção “Tradução e Competência Intercultural” da fundamentação teórica). As teorias mencionadas na fundamentação teórica relacionadas à competência intercultural deste trabalho podem ser postas em prática aqui. Além das adaptações culturais, procuro levar em consideração o papel das emoções dos participantes durante todo o processo de tradução.

- *Saberes (savoirs) de Byram*
- ✓ Atitudes interculturais (*savoir être*) – durante o processo de tradução, os participantes mostraram-se (na maior parte do tempo) abertos e curiosos à nova cultura apresentada por meio da receita de bolo de cenoura: “Que diabo é isso? Com glacê de cream cheese... ai, deve ser gostoso! Então vamos lá!” (Izabel), “Ingredientes. Agora é que o bicho vai pegar!” (Izabel), “Agora acho que é mais tranquilo.” (Willian), “Crua é esse nome aqui? Raw? Estou fazendo um aprendizado!” (Izabel), “Legal que eu aprendi!” (Izabel). Por mais que estivessem focados na parte linguística, os participantes mostraram-se curiosos em descobrir e aprender por meio da tradução. Em alguns momentos foi

despertada a curiosidade e aparentavam abertos à nova receita, pois em nenhum momento relembrou a famosa “calda de chocolate” presente nos bolos de cenoura brasileiros.

Na entrevista, Izabel mostrou-se muito aberta à nova receita: “(...) acho as guloseimas americanas maravilhosas e essa receita só reforça isso. Eles misturam um monte de coisas deliciosas o que tornam esses doces um pecado”.

- ✓ Conhecimento (*savoir*) – esta parte foi um pouco difícil para os participantes, mas mesmo assim eles demonstraram conhecimento sobre as duas culturas. Os participantes adaptaram trechos e vocábulos do texto de acordo com a cultura materna (os títulos das seções, por exemplo, foram adaptados com muito sucesso, como *Instructions* para “Modo de Preparo”; a adaptação das medidas, por exemplo de *pounds* para “gramas”, e buscar recursos que possibilitassem a adaptação, como o conversor e tradutor eletrônicos, manter os verbos no imperativo na LM, etc). Porém, nesta parte (por intermédio do professor ou material didático) poderia aprofundar para melhor conhecimento das culturas, uma vez que muitas partes ainda permaneceram na interlíngua/intercultural (exemplos citados nas categorias “Interlíngua” e “Intercultural” do Capítulo Análise dos Dados);
- ✓ Habilidades em interpretar e relacionar (*savoir comprendre*) – os participantes em nenhum momento recorreram à receita culinária em português inicialmente discutida para compararem ou como fonte de consulta, o que indica que esta prática poderia ser mais trabalhada e enfatizada em sala de aula. Por outro lado, os participantes fizeram constatações sobre a cultura de uma possível audiência para sua tradução: “Não, a gente quer usar centímetros... polegadas não... a dona de casa não vai entender! Ainda mais se ela não tiver nem o ensino fundamental...” (Izabel), “Acho que *cream cheese* e *cupcake* já são dois termos populares no Brasil. E como esse bolo é um bolo mais é, podemos dizer sofisticado, eu até coloquei que a mulher não vai entender se ela não tiver muito estudo...” (Izabel).

A tradução incentivou os participantes a pensarem em sua própria cultura, mesmo que estivessem muito focados na tradução linguística. A adaptação de unidades de medidas também mostrou habilidade em relacionar as duas culturas (*pounds* e *ounces* para “grama”, *inch* para “centímetro”). E a

tradução de *cream cheese frosting* por “glacê de *cream cheese*” foi um excelente exemplo de saber relacionar culturas, pois a imagem da cobertura branca e cremosa sobre o bolo foi perfeitamente mantida. O participante Willian cita que os conhecimentos culinários da participante Izabel auxiliariam na tradução (“Você que é a cozinheira, você tinha que saber mais ou menos como funciona!”), ou seja, já que a participante Izabel apresenta dotes culinários, deveria relacioná-los com a receita para auxiliar na tradução.

- ✓ Habilidades de descoberta e interação (*savoir apprendre/faire*) – os participantes demonstram adquirir novos conhecimentos tanto linguísticos como culturais devido à natureza da atividade da tradução e posteriormente confirmados quando entrevistados. Eles disseram ter aprendido novos termos, medidas e suas conversões.

Os participantes contaram com instrumentos de apoio (tradutor e conversor eletrônicos para procurar termos e converter medidas) e também com sua capacidade intuitiva (deduzir sentido com base no contexto). Ambos algumas vezes falharam e algumas vezes foram bem-sucedidos, portanto seria importante que o professor fizesse seus aprendizes atentar para esse sentido.

O resultado da tradução (a versão final em LM) seria a própria prova da comunicação real, uma vez que os participantes realizam a tradução com vistas a um possível leitor real.

- ✓ Consciência cultural crítica (*savoir s’engager*) – a tradução da receita fez com que os participantes (mesmo que sem treino algum para a prática de tradução) percebessem que a transcodificação linguística não é suficiente para que obtivessem um produto final: deveriam pensar no sentido e até na cultura materna. A tradução é o ambiente em que as duas línguas e culturas estão em pé de igualdade, portanto não houve em momento algum o “endeusamento” ou menosprezo de nenhuma das línguas envolvidas (conforme discutido a respeito do “imperialismo linguístico” na Fundamentação Teórica).

Na entrevista, Izabel critica os brasileiros por não apenas adotarem termos em inglês, mas como acreditarem ser uma prática de prestígio: “*Cupcake* não seria “bolo de copinho”? Brasileiro é besta, acha chique falar *cupcake*”, “Ah! *Cream cheese* foi outra palavra “chique” adotada pelo vocabulário emergente nacional”.

- *Müller-Pelzer*

Na tradução da receita, o impacto emocional dos participantes foi variado. Mesmo sendo um único texto, os conflitos de negociação, abertura, comparação, etc. variaram ao longo da atividade.

- ✓ Tipo A (menor impacto; sem envolvimento emocional) – os participantes mostraram este comportamento nos momentos em que não encontravam (ou acreditavam não haver) dificuldades tanto linguísticas quanto culturais (para traduzir *carrot cake* por “bolo de cenoura”, por exemplo, os participantes não encontraram dificuldades linguísticas ou culturais. Já no caso de *Preheat oven to 350 degrees* a necessidade de conversão passou despercebida, ou na tradução de *cup* por “copo” e não “xícara”, portanto houve pouco impacto).
- ✓ Tipo B (impacto significativo; com certo distanciamento) – ocorria quando os participantes encontravam alguma dificuldade linguística de solução razoavelmente fácil e de pequena dificuldade de adequação de sentido (*moist* foi traduzido por “molhado”, mas os participantes refletiram antes de chegar a esta adequação vocabular: “É... ele fica úmido e gostoso depois...” (Willian), “É molhado, né? Eu acho que molhado é melhor que úmido.” (Izabel)) ou quando algum fator cultural causava certo estranhamento (a participante Izabel não conhecia *muffin*, que é um bolinho da culinária dos EUA, portanto um elemento cultural, mas isso não impediu que traduzissem *lined muffin tins* por “forminhas” sem muitas discussões, que ficou perfeitamente adequado à cultura brasileira).
- ✓ Tipo C (forte impacto; impossível manter o distanciamento) – ocorria quando as culturas se diferenciavam completamente e portanto necessitavam de discussões e comparações entre as duas culturas para que chegassem a uma solução, era quando havia uma “negociação” ou quando a negociação não foi realizada (termo discutido na fundamentação teórica na seção sobre “Competência Intercultural”). Nesta categoria entram as medidas que são usadas nos EUA e não no

Brasil (“Não, a gente quer usar centímetros... polegadas não... a dona de casa não vai entender! Ainda mais se ela não tiver nem o ensino fundamental... não coloca isso na sua tese que é bullying!” (Izabel), aqui os participantes negociam não só a medida (polegada para centímetro) mas também adaptam pensando em uma possível audiência e ainda aproximam o numeral (“9 polegadas é 22,86 cm, põe 23!” (Willian)), pois para a medida da forma os números após da vírgula não são considerados no caso de uma receita culinária.

Outro exemplo é o trecho *It sounds weird to refrigerate this cake and eat it cold* em que os participantes não aceitavam culturalmente comer um “bolo gelado” (“Uma coisa é você gelar e depois esperar ele ficar temperatura ambiente para você comer... comê-lo ainda frio...” (Izabel), “Verdade, mas você não come ele gelado, né? Não... senão estaria escrito aqui em cima... deve ser para ele pegar umidade... pode ser gelar este bolo e comê-lo frio, né? Todo bolo a gente come frio, Willian!” (Izabel)) como solução para a tradução, eles optaram por alterar o sentido original: “Parece estranho gelar este bolo antes de comer” (Willian). Neste caso houve envolvimento emocional, mas não houve abertura ou negociação.

3.2) Texto 2: Carta de retratação

Para o gênero carta de retratação, trabalhei com textos paralelos que tratam de assuntos distintos. O texto em português é sobre um locutor esportivo considerado responsável por iniciar um tumulto após provocar os torcedores adversários por meio do microfone do estádio durante um jogo de futebol. O locutor pede desculpas publicamente através de um *site* de notícias esportivas. A carta segue as exigências descritas pelo gênero textual carta de retratação em português (que seram detalhadas na seção 3.2.1 mais adiante).

Não encontrei uma carta em inglês com assunto semelhante. Assim, o texto selecionado foi uma carta de retratação de um escritório de advocacia pedindo desculpas

ao então presidente George W. Bush, que teve suas duas filhas acusadas pela indústria fonográfica americana de terem violado direitos autorais ao gravarem um CD para presentear o político no dia dos pais. A escolha se justifica pelo fato da carta apresentar os requisitos exigidos pelo gênero em inglês (detalhados na seção 3.2.2 mais adiante), além do assunto ser atraente (uma carta de retratação devido à uma acusação às filhas de um presidente dos EUA) e pelo próprio motivo que levou a intensão de se processar. A descrição dos gêneros nas duas línguas e suas diferenças e semelhanças encontram-se abaixo.

3.2.1) Carta de retratação em português

Para chegar a uma conclusão de como seriam os modelos prescritos culturalmente de carta de retratação, realizei uma busca em *sites* de procura na internet. Encontrei modelos dos mais variados tipos de carta. Dentre eles, estavam moldes para a confecção de cartas de retratação. Os *sites* não apenas descreviam os modelos, mas também traziam “dicas” para que o pedido de desculpa fosse mais convincente e para que o autor da carta pudesse evitar problemas jurídicos futuros (como em algumas cartas que envolviam valores monetários). Fiz uma compilação das normas e cheguei à conclusão de que a carta em português selecionada para o presente estudo encontra-se dentro dos padrões, que são:

- ✓ A carta deve ser curta e objetiva. A linguagem deve ser formal, porém apresentar tom de humildade, sempre procurando justificar o erro e trazer uma proposta de paz. O autor da carta em português segue todos esses requisitos, como em: “Infelizmente, errei por deixar minha condição de torcedor (...) preponderar sobre minha condição de profissional contratado para prestar serviço ao clube...”. A carta deve ser dividida em parágrafos;
- ✓ Primeiro parágrafo – deve iniciar com os dados pessoais do autor (nome, nacionalidade, estado civil, profissão e endereço). Logo após, deve-se pedir desculpas objetivando explicar o ocorrido, que deve constar de data;
- ✓ Segundo parágrafo – o autor retoma o pedido de desculpas e conta sua versão para o fato ocorrido;
- ✓ Terceiro parágrafo – reintera as desculpas e apresenta uma proposta de solução;

- ✓ Ao final, a carta deve constar de local, data e assinatura;
- ✓ O texto paralelo em português apresentou todos os elementos textuais acima. Porém constava de quatro parágrafos e devido ao formato para o site de notícias, apresentava um parágrafo inicial (escrito por uma terceira pessoa) para introduzir o assunto ao leitor, onde descrevia o fato ocorrido e justificava a presença da carta de retratação do locutor no *site*.

3.2.2) Carta de retratação em inglês

A carta de retratação em inglês, logo de cara, já apresenta diferenças de diagramação da carta em português. Antes mesmo de ler, pode-se perceber diferenças gráficas, devido à posição dos elementos textuais ser distinta do português, ou seja, as diferenças culturais podem ser notadas visualmente.

Apesar de pertencerem ao mesmo gênero, as cartas apresentam várias diferenças, como: cabeçalho, posição dos dados pessoais ao longo do texto, conteúdo a ser tratado em cada parágrafo e registro. Uma peculiaridade em relação à carta em inglês, é a existência de dois autores: o autor do processo jurídico (Michael George, o representante da indústria fonográfica) e o advogado do escritório de advocacia (Mitchell Lawrence Silverman) que fala em nome do Michal George, o que resulta em dois cabeçalhos distintos.

As exigências para a carta de retratação em inglês são:

- ✓ A carta em inglês deve iniciar com um cabeçalho que contenha: autor da carta, endereço do autor e data (dados que no português encontram-se direto no corpo do texto no primeiro parágrafo). Para dirigir-se ao ofendido, deve-se usar *Dear* (“querido”) e o nome da pessoa. Só então, inicia-se o texto que, da mesma forma do português, é dividido em parágrafos;
- ✓ Primeiro parágrafo – o autor deve desculpar-se e relatar o fato ocorrido, que deve ser datado. Alguns dados relevantes no português, como profissão ou estado civil do autor não são mencionados na carta em inglês, porém o conteúdo do parágrafo é semelhante ao da carta em português;
- ✓ Segundo parágrafo – o autor reintera seu pedido de desculpas, relata que não teve intenção de causar o dano e promete não repetir o erro. Este parágrafo

apresenta conteúdo diferente do modelo do português, que relata a versão do fato ocorrido segundo o autor da carta;

- ✓ Terceiro parágrafo – o autor se disponibiliza para o diálogo, ou seja, pede para que o ofendido entre em contato com ele para quaisquer esclarecimentos ou dúvidas. Logo após se despede. Em português não há abertura explícita para o diálogo. O autor já pressupõe que seu pedido de desculpas se basta. A fala de despedida, da mesma forma, não ocorre no português;
- ✓ Ao final, a carta deve apresentar uma “despedida” (no caso, *respectfully yours*) e a assinatura do autor. Já aqui, há uma similaridade entre as duas culturas.

3.2.3) Análise da tradução da carta de retratação

Antes de iniciar a tradução, eu e os participantes lemos e discutimos a carta em português. Mais uma vez, tentei não influenciar nas opiniões e pontos de vista dos participantes acerca do texto. Eles disseram que o tom da carta era formal, e que informalidade jamais caberia a esse gênero textual. Disseram que a carta deveria apresentar os dados pessoais do autor. E que não imaginavam que em outra língua seria diferente. Os participantes aparentavam não terem conhecimento aprofundado sobre o gênero textual carta de retratação, e a discussão foi relativamente breve (duração de alguns minutos, apenas).

a) Ensino contrastivo/gêneros textuais

Apesar da diagramação do texto em inglês ser completamente diferente da carta em português, os participantes não atentaram a isso. Em nenhum momento teceram comentários a esse respeito na gravação e a diagramação da carta original foi mantida. Apenas na entrevista, Izabel percebeu que a diagramação era diferente na resposta à pergunta que compara os gêneros textuais: “A brasileira parece uma ata. A americana parece um ofício”.

Assim, os dados pessoais dos autores foram mantidos em forma de cabeçalho, e não no primeiro parágrafo de acordo com as normas do português. Na gravação, os

participantes alegam que são informações “registradas” e por isso devem ser mantidas como no original: “(...) acho que o endereço se mantém intacto, né? Fax, essas coisas, *law office*... eu acho que também esse nome aqui, a gente não deve mexer, que ele é registrado. Essa carta foi feita por eles, a gente não pode mexer no que tá registrado, o que você acha?” (Izabel).

Após o cabeçalho, e antes de começar o texto, a carta em inglês faz uso do pronome de tratamento *Dear* (“querido”) e o primeiro nome (*Dear Mr. George*), como uma tentativa de aproximação ao ofendido. Nota-se que em variadas cartas formais em inglês, usa-se o pronome de tratamento *dear*. Em português, uma carta de cunho formal não traria o pronome de tratamento “querido”. Assim, os participantes optaram por “caro senhor” sem questionar, como atesta a degravação (talvez não tenham questionado *dear* pelo fato de ser totalmente inadmissível o uso de “querido” em uma carta formal em português). Apenas na entrevista Izabel afirma: “Esse *Dear* para uma carta formal foi novidade pra mim”.

Os participantes estranham o fato de um presidente ser tratado pelo primeiro nome após *Mr.*: “Engraçado, né? Não é Bush, é George... não colocou *Dear Mr Bush*... não entendi...” (Izabel). “Deve ser... também não sei... porque tem o pai e o filho com George, a única coisa que muda é o W...” (Willian). Por mais que o “George” mencionado fosse o diretor de investigação, os participantes acharam que se tratava do presidente, o que resultou em uma discussão intercultural interessante a respeito de pronomes de tratamento nas duas culturas.

A falta de conhecimento do gênero, fez com que os participantes, em muitos momentos, apresentassem dúvidas de que elementos deveriam ser traduzidos e quais deveriam ser mantidos na língua original, como: “Sei... e isso aqui traduz também? Diretor acho que tem que traduzir...” (Izabel). Izabel confirma na entrevista que não conhecia o gênero: “Não conhecia uma carta de retratação. Achei legal e aprendi com certeza”.

Por outro lado, o tom da carta (o registro formal) foi utilizado a todo momento na tradução, o que se adequa ao gênero em português. Willian e Izabel perceberam as diferenças de formalidade da carta de formas diferentes. Willian afirmou na entrevista que em ambas as línguas o tom é formal por se tratar de uma autoridade. Já Izabel

percebeu uma diferença de formalidade: “Há diferenças sim. Na formalidade de alguns textos” (entrevista).

Porém, ao longo dos parágrafos, o conteúdo do texto, ou a forma de se articular o pedido de desculpas, foi mantido como no original (pois cada parágrafo tem um conteúdo específico em ambas as línguas que se diferem culturalmente, como discutido nas seções 3.2.1 e 3.2.2 acima), e os participantes não estavam conscientes em relação a essas diferenças.

Ao final da carta em inglês, está escrito: “*Thanking you for your kind assistance with this matter, I am*”, que apesar do registro formal, faz uma tentativa de aproximação com o ofendido, devido a presença do adjetivo *kind* (“gentil”). Em português, essa aproximação seria estranha ao leitor de uma carta de cunho tão formal. Os participantes decidiram pela tradução: “Obrigada pela gentileza”, que mantém o distanciamento do leitor e se enquadra melhor ao português no gênero tratado, além de manter o sentido “gentil” do original.

b) Interlíngua

Mais uma vez, os participantes mostraram-se preocupados com a manutenção do sentido na tradução, mas não consideraram-na difícil: “Esse texto eu lembro que foi o mais tranquilo, não teve dificuldades. Se teve dificuldade foi em alguma frase ou outra” (trecho da entrevista de Willian). Mesmo assim, houve fenômenos linguísticos que causaram “tradutês” no texto meta, ou seja, a interlíngua. Pude identificar apenas três fenômenos de interlíngua: hipergeneralização da regra, transferência linguística e estratégias de comunicação.

- *Hipergeneralização da regra*

- ✓ 22 de Junho de 2007 – os participantes optaram por escrever o mês de “julho” com letra maiúscula, pois tornaram uma regra específica do inglês como se fosse uma regra do português: “Junho é com letra maiúscula? Não, né?” (Izabel), “Hãhã” (Willian). Ao final, decidiram por empregar letra maiúscula, que no português seria letra minúscula.

- *Transferência Linguística*

- ✓ Diretor de serviços investigativos – os participantes optaram por traduzir literalmente *Director of Investigative Services* para o português, o que caracterizou uma transferência. Em português o termo consagrado seria “Diretor de investigação”. Após uma procura na internet, encontrei vários sites brasileiros que mencionavam o termo “diretor de investigação”. Já “diretor de serviços investigativos” havia apenas um mesmo artigo jornalístico noticiado por diferentes agências de notícias e era uma tradução para o português de um cargo;
- ✓ Associação das indústrias de gravação da América – mais uma vez os participantes optaram pela tradução literal palavra-por-palavra, que resultou em transferência linguística. O termo para *recording industry* seria “indústria fonográfica” em português, e *America* em português seria “Estados Unidos” (o nome do país nas duas culturas poderia vir a ser uma discussão muito interessante em uma sala de aula);
- ✓ Estou, por meio desta – na linguagem jurídica, a expressão consagrada seria: “venho, por meio desta” para *I am hereby*. Talvez por falta de familiaridade com o tipo de linguagem, os participantes transferiram *I am* para “estou”.

- *Estratégias de comunicação*

- ✓ Carta de reclamação – no original *a letter complaining about*. Os participantes testaram hipóteses para chegarem a essa solução: “Complain é tipo “tretando”, uma coisa assim...” (Willian), “Reclamar...” (Willian). Mas na linguagem jurídica, caberia o termo notificação, pois seria uma carta que antecederia um possível processo legal, como se fosse um “aviso”;
- ✓ Capítulo 17 – para *Title 17 of the U.S. Code, “Copyrights”*, os participantes optaram por “Capítulo 17 do Código Americano de Direitos Autorais”, após discutirem o termo *title* e chegarem às suas próprias conclusões: “Aí tem... aqui um código... title...” (Izabel), “Acho que é artigo... aqui vai dar como título,

mas...” (Willian), “É... eu acho que é capítulo, porque dentro dos capítulos tem os artigos, né? Nas leis... não sei... o que você acha?” (Izabel). No tradução para o português seria “Título 17 (Direitos Autorais) da Constituição Americana”.

c) **Intercultura**

Nesta parte do estudo, tento relacionar os elementos linguísticos ou não presentes na tradução da carta de retratação que não foram bem sucedidos culturalmente, ou seja, não atingiram a competência intercultural. São eles: diagramação textual, não adequação ao gênero carta de retratação em português, interlíngua e alguns elementos linguísticos que não se encaixaram na categoria “interlíngua”.

- *Diagramação do texto*

A diagramação das duas cartas é muito diferente (ver Anexo 1, página 140 para o texto em português, e Anexo 2, página 143 para o texto em inglês) devido à distribuição dos elementos nos textos, e, portanto, tornam-se visualmente diferentes. Os participantes não perceberam esse fato, talvez por falta de conhecimento do gênero ou por não compararem os dois textos paralelos, e, então, a tradução permaneceu com a diagramação do original, que por não ser natural ao português causa “ruídos”: “Copia! Como se fosse o cabeçalho mesmo...” (Izabel). Porém, na entrevista, Izabel reconheceu que havia uma diferença na diagramação: “A brasileira parece uma ata. A americana parece um ofício”.

Não encontrei na literatura teorias sobre o assunto, mas acredito ser um fator cultural a ser discutido nos âmbitos tanto dos Estudos da Tradução como na Linguística Aplicada. Existe o termo “tradutês” (discutido na seção “Tradução e Interlíngua” na Fundamentação Teórica) que se refere apenas aos ruídos linguísticos.

- *Não adequação ao gênero carta de retratação em português*

Esta questão é muito delicada para ser discutida, pois dependeria da função que o texto traduzido ocuparia na sociedade (teoria de skopos, ver Fundamentação Teórica seção “tradução e cultura”). Os participantes não mencionaram na degravação se havia uma audiência imaginária para o texto meta. Por outro lado, em uma situação de sala de aula, o professor poderia trabalhar com várias possíveis audiências, e de acordo com elas, os aprendizes organizariam suas traduções. Se o objetivo do texto meta fosse

desempenhar o papel de uma carta de retratação para um ofendido falante de português no Brasil, o texto deveria seguir as regras do formato do gênero carta de retratação brasileira, por exemplo, e várias modificações deveriam ser feitas (modelos descritos na seção 3.2.1 da “Análise dos Dados”).

Por outro lado, a não adequação ao gênero resultou em uma carta de retratação entre-culturas, ou seja, está em língua portuguesa, mas segue todos os mandamentos de gênero da língua inglesa, o que poderia causar a não obtenção das reais intenções da carta, ou seja, o pedido de desculpas poderia não ser tão eficaz, pois em português a tendência é insistir mais no pedido de desculpas do que no inglês, por exemplo.

- *Interlíngua*

Nesta categoria procuro associar a interlíngua a intercultural, os possíveis efeitos da interlíngua na cultura e interpretação do texto meta.

- ✓ Hipergeneralização das regras – a forma que este fenômeno ocorreu na tradução da carta não é necessariamente problemático. A informação seria transmitida da mesma forma, mas causaria ruído para o leitor, pois o formato da data não está de acordo com o português, ou seja, a data em português deve apresentar o local, o dia, o mês e o ano. Na tradução o local não foi mencionado, e o mês apresenta letra maiúscula.
- ✓ Transferência linguística – este fenômeno pode acarretar em má interpretação do texto, ou seja, a tradução pode deixar de transmitir alguma informação importante para o leitor. Podemos tomar como exemplo “Associação das Indústrias de Gravação da América” (*Recording Industry Association of America*), que não transmite o tipo de associação a que se refere, a “Associação da Indústria Fonográfica dos EUA”.
- ✓ Estratégias de comunicação – provavelmente pela falta de conhecimento da linguagem jurídica utilizada na carta, os participantes chegaram a conclusões que não transmitiam a informação da carta original. “Carta de reclamação” (*complaint letter*) seria uma “carta de notificação”, quer dizer, uma carta avisando que um processo judicial poderia ser iniciado,

o que faz parte dos protocolos legais. Portanto o desconhecimento linguístico e cultural resultou em interlíngua.

Os participantes não pesquisaram o termo *Title 17 of the U.S. Code, "Copyrights"*, e traduziram por “Capítulo 17 do código americano de Direitos Autorais”, que na verdade seria “Título 17 (Direitos Autorais) da Constituição Americana”. Tal enxerto poderia incentivar uma discussão cultural muito interessante a respeito dos direitos autorais nos dois países, já que a constituição americana reserva um título em seu corpo, e no Brasil o assunto é tratado na Constituição Federal, porém é apenas o inciso IX dentro do Artigo 5, cujo detalhamento é dado pela Lei 9.610/98, ou seja, o mesmo assunto goza de prestígio diferente nas duas culturas.

- *Elementos linguísticos que não se enquadram na categoria interlíngua*

Nesta categoria irei trabalhar com elementos linguísticos que não foram traduzidos, e, portanto, perderam sua função comunicativa/cultural (caso o leitor não consiga entendê-los, pois algumas pessoas poderiam entender os termos em inglês, ou deduzí-los por meio do contexto) e aqueles que foram traduzidos mas não se encaixaram em nenhuma das cinco categorias de Selinker (1972).

- ✓ *Facsmile* – os participantes não traduziram o termo, que em português significa “fax”. Caso o leitor não entenda a palavra em inglês, o termo perde sua função comunicativa e, portanto, cultural. Os participantes não utilizaram nenhum meio para tentar chegar a uma tradução: “E esse aqui: via faxmile, aí vem o telefone... (Izabel), “Facsmile deve ser via... deve ser um tipo de serviço, como se fosse email ou tipo via email...” (Willian).
- ✓ *Esquire* – termo utilizado na linguagem jurídica. Seu significado original seria “escudeiro”, porém, nos dias de hoje é usado em duas situações: a) título usado logo após ao último sobrenome de um advogado; b) usado após o último sobrenome quando um homem não apresenta outro título, especialmente em cartas ou outros documentos. Em português, seria

traduzido pela profissão da pessoa que assina a carta. Dessa forma, a não tradução faz com que o leitor não entenda (se não souber previamente) sua função no texto. Além de ser um elemento cultural interessante de ser discutido, devido sua origem e uso atual.

- ✓ *Senhor* – no inglês o pronome pessoal de segunda pessoa *you* não apresenta grau de formalidade como o pronome pessoal de tratamento “você”, que indica certa intimidade entre o locutor e interlocutor. Os participantes se atentaram para esse aspecto: “Mas um presidente! Se o senhor, não? Estranho... se você... de repente lá eles usam você... mas e aqui, Willian?” (Izabel). E acabaram optando por “senhor”. No entanto, trata-se de um presidente da república, que requer o pronome de tratamento especial “Vossa Excelência”. Portanto, os participantes atentaram para a diferença, mas não chegaram a competência intercultural por não optar pelo pronome de tratamento adequado à situação, o que poderia ser interpretado como uma “falta de respeito” em português. Mas, por outro lado, não se tratava do presidente, e sim do diretor de investigação, o que faria do pronome “senhor” adequado para o contexto.

d) Competência intercultural

O pouco conhecimento sobre o gênero textual carta de retratação nas duas línguas envolvidas dificultou a competência intercultural na tradução. Os participantes estavam muito preocupados com os fatores linguísticos, mas sempre conscientes de que a tradução deveria fazer sentido: “Se a gente não traduzir direito essa frase, a gente vai perder o sentido total dessa carta!” (Izabel). No entanto, em vários aspectos os participantes foram bem-sucedidos e conseguiram atingir o objetivo na cultura alvo (o fato ocorrido ficou bem relatado e a intenção de pedir desculpas ficou clara, por exemplo).

No âmbito das emoções, os participantes se mostraram mais interessados e curiosos sobre a história que envolvia o pedido de desculpas (as duas filhas do presidente americano acusadas de violar as leis de direitos autorais), e na tentativa de realizar uma tradução que fizesse sentido, os participantes procuram entender os fatos:

“Willian, vamos entender direito? Porque eu não entendi direito...” (Izabel), “Ele descobriu que as filhas do W. Bush tinham feito a cópia do CD para distribuir, e aí ele entrou com o processo mas depois ele desfez e foi pedir desculpas para o presidente” (Willian). Na entrevista, Izabel confirma: “A maior dificuldade foi entender o sentido da carta, quem estava se retratando com quem já que quem fez o cd foram as abençoadas das filhas deles”.

O detalhamento dos aspectos acima serão tratados nas categorias de acordo com as teorias sobre competência intercultural:

- *Byram*

- ✓ Atitudes interculturais (*savoir être*) – os participantes mostraram-se curiosos a respeito do fato ocorrido que resultou no pedido de desculpas: “Quem está pedindo desculpas é esse aqui? Me explica de novo? Eu não entendi direito... quem está pedindo desculpas é esse Michael aqui? George? Ele que está pedindo desculpas...” (Izabel), “Eu acho que é o escritório de advocacia que está pedindo desculpas em nome do Michael... ele que é o diretor de...” (Willian), “Eu não entendi essa carta de retratação... retratar o que então?” (Izabel). A abertura e curiosidade foi em relação ao fato ocorrido, mas em nenhum momento os participantes mostram-se curiosos e abertos ao gênero textual.
- ✓ Conhecimento (*savoir*) – os participantes aparentavam não apresentarem domínio a respeito do gênero tratado em nenhuma das duas línguas. Porém, por se tratar de uma carta formal, mativeram a linguagem formal e o distanciamento, de acordo com o prescrito pelo gênero na língua portuguesa, como por exemplo no trecho: “Acerca de uma possível violação de direitos autorais cometidos pelas duas filhas do presidente (...)”. Ou o distanciamento exigido por um documento formal em língua portuguesa, como no trecho: “Obrigada pela gentileza”, que originalmente buscava aproximação: “*Thanking for your kind assistance (...)*”.
- ✓ Habilidades em interpretar e relacionar (*savoir comprendre*) – como os participantes não apresentavam técnicas em tradução, e contavam apenas com seus conhecimentos intuitivos acerca dos gêneros, muitos elementos textuais, linguísticos e culturais não foram devidamente interpretados e relacionados, como relatado nas categorias “interlíngua” e “intercultural”. O gênero textual não

foi comparado nem relacionado pelos participantes. Por outro lado, eles souberam relacionar o grau de formalidade exigida pelo tipo de carta, na fala de Izabel, por exemplo: “É pergunta, mas é um questionamento... não fica mais formal, mais bonito?”.

- ✓ Habilidades de descoberta e interação (*savoir apprendre/faire*) – os participantes descobriram novos termos, tanto por meio do tradutor eletrônico (*complain* que significa “reclamar”, *copyright* que significa “direitos autorais”) e por dedução pelo contexto (“Não, espera aí... mix é inglês... é uma coletânea, um CD com uma coletânea... não...” (Willian), “São faixas de músicas? Um CD em homenagem ao dia dos pais, não? (Izabel)). A comunicação em tempo real seria a própria tradução, que, apesar de não cumprir as exigências do gênero em português, conseguiu passar a idéia do fato ocorrido, ou seja, por meio da tradução, o leitor pode compreender o pedido de desculpas e seu motivo (como no trecho da tradução da carta: “Desculpas por qualquer confusão ou má impressão que eu possa ter causado.”)
- ✓ Consciência crítica cultural (*savoir s’engager*) – houve momentos em que os participantes relacionaram as culturas envolvidas criticamente, como no momento em que estavam discutindo a noção de formalidade: “Mas um presidente! Se o senhor, não? Estranho... se você... de repente lá eles usam você... mas e aqui, Willian?” (Izabel), “Pode ser... de repente lá eles não sejam tão formais quanto a gente...” (Willian). Porém a falta de conhecimento sobre o gênero textual carta de retratação, aliado a falta de técnicas de tradução (quando um tradutor não conhece sobre o gênero, assunto, etc. relacionados ao texto original, ele tende a buscar informações visando uma tradução mais adequada), fez com que os participantes não avaliassem criticamente muitos aspectos do texto, como por exemplo a importância dada a questão “direitos autorais” nas duas culturas, o tipo de recursos argumentativos utilizados nos dois textos para pedir desculpas, a própria razão cultural de acusar as filhas de um presidente de violar direitos autorais, etc.

Por outro lado, os participantes puderam perceber diferenças entre as culturas jurídicas dos dois países. Na entrevista, os participantes mencionaram algumas percepções: “(...) aprendi que lá tudo é levado mais a sério que aqui no Brasil” (Willian), “Aqui as pessoas e empresas não ligam tanto pra algo que é

autor, ainda mais se for uma autoridade que está infringindo. Lá eles vem oportunidade em tudo para ganhar dinheiro em cima. Eu não lembro se o Bush foi processado, mas a única coisa que é parecido com aqui no Brasil é que autoridades podem se desculpar que está tudo bem” (Willian). Izabel, da mesma forma, também percebeu diferenças culturais: “Americanos costumam ser extremados e se tratando de figuras políticas o cuidado dele beira o extremismo mesmo. Achei um pouco de exagero tal retratação”.

- *Müller-Pelzer*

Nesta parte sobre o envolvimento emocional dos participantes, mais uma vez, houve variados graus. Em alguns momentos apresentaram pouco envolvimento (o que diz respeito ao gênero), já em outros, mostraram considerável envolvimento emocional (na busca dos termos e expressões que não entendiam ou discussões sobre o que achavam que não deveria ser traduzido) e finalmente muito envolvimento, como na busca por sentido, na tentativa de entender o fato ocorrido e na discussão a respeito do grau de formalidade.

- ✓ Tipo A – por não conhecerem o gênero textual, os participantes não se mostraram envolvidos emocionalmente, pois em nenhum momento da tradução, gravação ou entrevista mostram consciência sobre as diferenças e semelhanças do gênero. Como mencionado acima, apenas na entrevista Izabel se atentou para a diferença de diagramação.
- ✓ Tipo B – nas discussões sobre o que deveriam traduzir e o que deveriam deixar em inglês mesmo na tradução, os participantes mostraram envolvimento médio: “Flórida, deve ser... acho que o endereço se mantém intacto, né? Fax, essas coisas, law office... eu acho que também esse nome aqui, a gente não deve mexer, que ele é registrado. Essa carta foi feita por eles, a gente não pode mexer no que tá registrado, o que você acha?” (Izabel), “É... então copia essa parte aqui? Como se fosse o...” (Willian).

Na procura por termos e elementos que não conheciam, os participantes também mostraram envolvimento médio: “E isso aqui? *Recording Industry Association of America*, o que quer dizer isso?” (Izabel), “Associação de Indústrias...” (Willian), “Quer colocar no *Google*?”. No entanto, no momento em

que iriam escrever a tradução, os participantes se deparavam com dificuldades em manter o sentido mesmo tendo entendido o significado das palavras, o que eu interpreto como sendo de forte impacto emocional e irei detalhar no próximo item.

✓ Tipo C – a todos momentos em que os participantes tentavam encaixar os termos, percebiam que não bastava saber os significados ou traduzir palavra por palavra: teriam que adaptar o texto para obter sentido na tradução: “Isso chamou minha atenção? Não... que veio para minha atenção? *It has come to...*” (Izabel), “Isso veio para meu conhecimento... isso veio até mim... até meu consentimento...” (Willian). Portanto, nessa “luta” por sentido os participantes mostraram muito envolvimento emocional ao longo de todo texto, pois estavam tentando adaptar as orações do texto ao máximo.

O fato relatado na carta, da mesma forma, fez com que os participantes apresentassem alto grau de envolvimento, pois acreditavam que se não conseguissem entender o ocorrido, a tradução não faria sentido: “Willian, vamos entender direito? Porque eu não entendi direito...” (Izabel), “E esse *dear* Mr George é o George Bush? Eu faço perguntas idiotas porque eu sei que você não é minha professora de inglês. Minha professora de inglês não gosta que eu faça esse tipo de pergunta.” (Izabel). Na entrevista, os participantes mostraram-se conscientes de diferenças culturais no mundo jurídico dos dois países. Talvez por isso tenham se interessado pela história do fato descrito na carta e, com isso, tenham despertado emoções mais fortes.

Finalmente, o grau de formalidade causou alto grau de envolvimento nos participantes: “Se você? *You have!*”, “Que estranho...” (Izabel), “Pode ser... de repente lá eles não sejam tão formais quanto a gente...” (Willian). Na entrevista, os participantes mencionaram novamente o grau de formalidade, porém cada participante percebeu de uma forma: “Há diferenças sim. Na formalidade de alguns textos” (Izabel), “acho que em ambas línguas é bastante formal. Ainda mais porque é uma autoridade se desculpando” (Willian).

3.3) Texto 3: artigo de revista feminina/ auto-ajuda

Para os textos de auto-ajuda/revista feminina, escolhi textos paralelos de uma mesma revista publicada originalmente nos EUA com 55 edições no mundo, incluindo Brasil (o texto em inglês retirado da revista americana e o texto em português extraído da versão brasileira da revista). Ambos os textos tratam sobre o assunto “casamento”, e foram encontrados na seção Amor/Sexo (*Love/Sex*) das edições das revistas. A escolha dos textos se justifica por tratarem de elementos culturais cotidianos, que, além de descreverem costumes do casamento, aconselham como a mulher deve proceder. Portanto, são fonte muito rica para discussões culturais, contraste entre culturas, desconstrução de estereótipos (por trazerem descrições altamente estereotipadas do papel da mulher na sociedade), discussões sobre fatores linguísticos (por trazerem expressões idiomáticas e vocábulos que possam ser desconhecidos), etc.

As revistas femininas multiplicaram-se no século XIX, e, no início, dedicavam-se aos afazeres do lar, novidades da moda, moldes de roupas, bordados, etc. A imprensa em massa teve papel fundamental na disseminação das revistas, incluindo aquelas para mulheres. A revista feminina referida na presente pesquisa, foi lançada no mercado norte-americano em 1886, chegando ao Brasil em 1973. Suas edições são mensais e tratam de assuntos relativos ao amor, sexo, beleza, moda, saúde, celebridades e carreira profissional. Em algumas seções, a revista aconselha suas leitoras como se comportar em situações da vida cotidiana, (o que inclui o assunto “casamento”), utilizando o estilo auto-ajuda, que representa um fenômeno em vendas no mercado editorial moderno.

O gênero textual auto-ajuda consiste em textos destinados a lidar com problemas pessoais, desenvolver o potencial pleno, chegar ao auto-conhecimento e alcançar a felicidade. Estão entre os livros mais vendidos tanto no Brasil como nos EUA, e gozam de tanto prestígio que as listas de best-sellers são divididas em três categorias: ficção, não-ficção e auto-ajuda.

Após buscas na internet, cheguei a três possíveis origens do gênero. A primeira seria sob influência dos Puritanos na colonização dos EUA e sua procura por auto-melhoria. A auto-ajuda seria parte essencial da cultura norte-americana, conectada, inclusive, com a independência dos EUA e Thomas Jefferson, que idealizou uma nação em que o homem pode evoluir através de seus méritos e habilidades.

A segunda teria sua origem em um autor escocês, Samuel Smiles, engajado na política visando reformas sociais relativas ao direito do voto. Seu livro, intitulado *Self-help*, foi publicado primeiramente em 1859. A obra traz lições que ensinam ao jovem que ele deve trabalhar para poder desfrutar, que nada pode ser alcançado sem esforço, que não se pode deixar desanimar por dificuldades, pois tudo se conquista com paciência e perseverança e que, acima de tudo, deve-se procurar por elevação do caráter.

A terceira explicação é que o formato dos textos atuais de auto-ajuda (em especial sobre relacionamentos amorosos) sofre fortes influências da obra indiana da literatura sânscrita *Kama Sutra*, escrita por Vatsyayana. *Kama* representa um dos quatro objetivos da vida, que significa “sensual” ou “prazer sexual”. Sutra é, literalmente, “fio” ou “linha” que mantém juntas todas as coisas, ou, metaforicamente, uma “fórmula” ou um “manual”. Porém, ao contrário da percepção ocidental, não é apenas um manual de sexo: é um guia para a vida virtuosa e graciosa que discute a natureza do amor, vida em família e outros aspectos que envolvem o prazer da vida humana.

O gênero auto-ajuda, apesar de seu potencial altamente comercial, é muito criticado, pois apresenta respostas fáceis e prontas para problemas de difícil resolução, além de serem considerados pseudo-científicos (após as décadas de 1960 e 1970 sofreram fortes influências do *boom* da psicologia pop, ou popularização das teorias da psicologia). Por outro lado, não se pode negar sua forte participação na sociedade atual, e, então, deveriam representar fontes de estudos científicos devido ao seu poder de influenciar as pessoas, seus estilos de vida e formas de pensar. E no caso do ensino/aprendizado de LE, podem servir de base para discussões críticas a respeito de fatores culturais e linguísticos.

3.3.1) Artigo de revista feminina/auto-ajuda em português e inglês

Os textos paralelos praticamente não apresentaram diferenças culturais de gêneros, o que pode significar que houve uma “importação” do gênero por meio de traduções.

O título do texto em português é “Dicas para fazer seu casamento durar e fortalecer a união”, cujo próprio título já diz do que se trata. O texto trás algumas

informações culturais dos casamentos no Brasil, como: aceitação do outro, papel da família e dos amigos, etc. A autora busca ajudar suas leitoras a lidarem com problemas cotidianos dos casamentos que podem resultar em desavenças se não forem contornados.

O texto em inglês é sobre sete tradições de festa de casamento que, na opinião da autora, deveriam acabar. A autora procura fazer com que a leitora reflita sobre a necessidade de manter algumas tradições que julga desatualizadas e fora de contexto nos dias de hoje. Da mesma forma, o texto lida com informações culturais como tradições, valores, etc.

O gênero textual tratado praticamente não apresenta diferenças entre as duas culturas, portanto irei enumerar as características juntamente. São elas:

- ✓ A diagramação do texto nas duas línguas é a mesma, e se dá da seguinte forma: um título principal, um parágrafo de introdução do tema, sub-títulos e um parágrafo explicativo para cada sub-título. Geralmente não são textos longos;
- ✓ O título principal já revela logo de cara o assunto do artigo, como se fosse um resumo;
- ✓ O parágrafo de introdução retoma o assunto do título, faz uma explanação geral do tema a ser tratado e estabelece a ligação entre o título e os sub-títulos;
- ✓ Os sub-títulos são a divisão do tema estabelecido pelo título. Funcionam como tópico principal dos parágrafos que o seguem;
- ✓ Os parágrafos desenvolvem o tema tratado nos sub-títulos, por meio de instruções, exemplos ou ambos;
- ✓ A linguagem é informal e apresenta tom de conversa com a leitora, visando uma aproximação entre autor(a) e leitora. A linguagem apresenta várias expressões idiomáticas;
- ✓ Talvez a única diferença de gênero textual entre as culturas esteja nos parágrafos que desenvolvem o tema dos sub-títulos. No português predominam os verbos no imperativo, e os parágrafos claramente dão “ordens” de como a mulher deve se comportar na situação dada. As instruções são de forma direta. Já no inglês, são usadas pequenas histórias (geralmente cômicas) para exemplificar como a

leitora deve proceder. As instruções, portanto, não são dadas de forma direta, e sim indiretas.

3.3.2) Análise da tradução do artigo de revista feminina/auto-ajuda

Antes de iniciar a tradução, eu e os participantes discutimos o texto em português. O único fator textual e linguístico que chamou atenção dos participantes foi a linguagem informal utilizada. Ao contrário dos outros textos trabalhados, as discussões sobre questões culturais foram predominantes: discutimos os assuntos e a forma em que revistas femininas tratam o papel da mulher na sociedade (muitas vezes ainda submissa às vontades e caprichos dos homens), a imagem da sogra na cultura brasileira, entre outros aspectos. Os participantes mostravam-se envolvidos criticamente e emocionalmente nas discussões culturais.

a) Ensino contrastivo/gêneros textuais

Nesse caso específico, os gêneros textuais não apresentam grandes diferenças culturais (como mencionado na seção 3.3.1), portanto os participantes não tiveram problemas em relação a isso. Eles mantiveram o mesmo formato do texto original e a linguagem informal (“acho que é uma linguagem bem informal!” (Izabel)), assim como as expressões idiomáticas (“a mulherada”, “algumas pessoas gostem dessas fofices”, etc).

Na entrevista, os participantes confirmam que não perceberam diferenças de gênero textual entre as duas culturas: “Não acho que exista diferença entre os gêneros, todos os textos são muito parecidos. Tanto aqui quanto lá as pessoas se expressam do mesmo jeito”, “Esse último por exemplo, se fosse postado em um *blog* tanto lá quanto aqui teria o mesmo efeito nos leitores, as pessoas iriam se familiarizar com o que foi escrito (Willian). Izabel pensa da mesma forma: “Esse texto eh como se fosse uma matéria para uma revista feminina. Eh o mesmo tipo de linguagem”.

b) Interlândia

Neste texto, os participantes encontraram dificuldade com os termos: “Esse texto teve mais dificuldade do que facilidades, alguns termos foram difíceis de traduzir” (trecho da entrevista de Willian). Dessa forma, na tradução foram detectados os seguintes fenômenos de interlíngua que causaram tradutês: transferência de instrução, transferência linguística, estratégias de comunicação e hipergeneralização das regras de LE.

- *Transferência de instrução*
 - ✓ Votação – tradução dada pelos participantes para *poll*. Pelo contexto, poderia-se deduzir que se tratava de uma “pesquisa” e não uma “votação”. Os participantes utilizaram o dicionário eletrônico e não constava o termo “pesquisa” (“Vamos ver: “eleição”, “votação”, “captação”, “votar”, “apurar”... deve ser “votação” (Willian)). Por mais que a participante relutasse para que o termo adequado fosse usado (“Acho que “pesquisa” está melhor... acho que está dentro do nosso contexto aqui...” (Izabel), os participantes resolveram seguir o que estava prescrito pelo tradutor eletrônico (“Por que “pesquisa” deve ser *search*... acho que é “votação” mesmo...” (Willian). Assim, por analogia, pode-se dizer que se trata de um erro causado por um recurso didático.
- *Transferência linguística*
 - ✓ 7 tradições do casamento – a palavra “casamento” em inglês apresenta duas possíveis traduções: *wedding* e *marriage*, sendo que a primeira se refere à “cerimônia” e a segunda à “instituição”. No caso do título, está a palavra *wedding*, e os participantes optaram por “casamento” que tirou a idéia de “festa de casamento”, o que resultou em um mal entendimento do que o texto trataria.
 - ✓ Últimos nomes – foi a tradução para *last names*, que deveria ser “sobrenome”. Traduzir *name* por nome, neste contexto, caracteriza transferência linguística devido à semelhança entre as línguas.
 - ✓ Seguir a multidão – tradução para *following the crowd*. Se caracteriza como transferência, pois os participantes traduziram a expressão literalmente. Tal tradução pode trazer problema de interpretação por parte do leitor, pois o que a autora quis dizer é: “fazer o mesmo”.

- ✓ Descobrir – tradução para *figure out*. Outra vez os participantes traduziram literalmente e o sentido não foi mantido. A autora quis dizer “repensar”.
 - ✓ Excitante – tradução para *exciting*. Aqui os participantes fizeram uma transferência, pois as duas palavras são semelhantes. Mas a autora quis dizer “animada”.
 - ✓ Festa de noivado – esta foi a tradução para *bridal party*, que seria a “festa de casamento”. No entanto, *bride* quer dizer “noiva”, portanto ocorreu uma transferência linguística ao traduzir literalmente e, então, uma mudança de sentido do texto original.
- *Estratégias de comunicação*
- ✓ A mulherada ao meu redor loucas pelo buquê – nesta parte, os participantes deixaram alguns termos sem traduzir (*and the crowd of women around me hungering for the bride's flowers thinned out to a handful of tweens and me*). Devido ao não entendimento linguístico do texto original, os participantes chegaram a esta conclusão (“*Thinned out to...* segurar... não! O que é isso aqui? *Thinned?*” (Izabel), “Eu não sei também... diluído?!” (Willian)). Porém, não incluíram a imagem do buquê despedaçado, e, portanto mudaram o sentido do original.
 - ✓ Porém – foi a tradução para *plus*, que no contexto seria “além do mais”. No entanto, os participantes pensaram que se tratava de uma oração adversativa: “(...) ela viu que a tradição era importante, mas ela... a idéia dela é de que ela não quer que isso aconteça. Ela quer o buquê só para ela, entendeu?” (Izabel). Assim, os participantes chegaram à uma conclusão errônea.
- *Hipergeneralização das regras da LE*
- ✓ Próximas a nós enquanto nós casamos – no português, o verbo já traz o sujeito imbutido, o que não se faz necessário mencioná-lo principalmente se for um pronome pessoal do caso reto. Já no inglês, mencionar o pronome é obrigatório. Nesse caso, os participantes mencionaram o pronome “nós”, o que não se faz necessário na tradução. Foi, portanto, uma utilização da regra da LE na LM.

c) Intercultura

Nesta parte, estão os elementos da tradução que não atingiram a competência cultural e a adequação na tradução. São eles: fenômenos de interlíngua, pontuação, expressões idiomáticas não adaptadas e imagens culturais não mantidas na tradução.

- *Interlíngua*

Nesta parte, procuro relacionar os fenômenos de interlíngua com os impactos culturais que causaram na tradução.

- ✓ Transferência linguística – no caso específico desta tradução, esse fenômeno pode acarretar em dois resultados de tradutês: os ruídos linguísticos, que causam desconforto, mas não necessariamente mudança de sentido, como em: “tradições do casamento” (após a leitura do texto, o leitor percebe que se trata da festa, e não da instituição), “último nome” (o leitor entende que se trata do último sobrenome, por ser uma tradição existente no Brasil) e “excitante” (apesar de não soar natural como “animado”, apresenta o mesmo significado).

Mas, por outro lado, algumas transferências resultaram em mudança de sentido, como em: “seguir a multidão” (em português essa expressão trás a idéia mais literal, e não de “fazer o que os outros estão fazendo”, ou imitar um comportamento), “descobrir” (alí os participantes mudaram totalente o sentido, pois no contexto significa “repensar”) e “festa de noivado” (no contexto “festa de casamento”, e não “noivado” que seriam dois momentos distintos da tradição do casamento).

- ✓ Estratégias de comunicação – neste caso, os dois fenômenos tiveram impactos diferentes. No caso de “loucas pelo buquê” os participantes passaram para a tradução uma imagem parcial do que o original quis mostrar (“as mulheres desesperadas pelos pedaços do buquê destruído”) e isso acarretou na perda da conexão com a última frase, em que a autora afirma que gostaria de guardar o buquê inteiro com ela.

Já em ter traduzido *plus* por “porém” não acarretou perda do sentido, pois o leitor poderia entender o que a autora quis dizer.

- ✓ Hipergeneralização das regras de LE – este fenômeno não causou mudanças de sentido, apenas um ruído ou desconforto na leitura, quando os participantes incluíram o pronome “nós” em: “próximas a nós enquanto nós casamos”.

- *Pontuação*

A pontuação na tradução ficou idêntica à do original ao longo de toda tradução. As regras de pontuação nas duas línguas algumas vezes apresentam regras semelhantes e outras regras distintas, o que não foi observado pelos participantes, como em: “Eu costumava pensar que era a parte mais excitante de um casamento. Quando eu tinha 12 anos.”. Em português, as orações tendem a ser mais longas que no inglês, portanto a pontuação seria: “Eu costumava pensar que era a parte mais excitante de um casamento quando eu tinha 12 anos”.

Este fator não chega a alterar o sentido, mas pode causar desconforto no leitor, já que as regras são diferentes. Em nenhum momento da degravação ou da entrevista os participantes notaram isso.

- *Expressões idiomáticas não adaptadas*

- ✓ Nossos próximos e queridos – tradução para *our nearest and dearest*. No português não é natural, mas ainda assim o sentido é mantido. Para o português seria mais usual “entes queridos”.

- ✓ Odiando aos litros – originalmente *to hate on gals*. Os participantes tentaram relacionar ao português: “Igual a gente fala aqui eu estou a quilo, lá é aos litros!” (Izabel). No caso, a autora quis dizer no sentido de “ridicularizar”, portanto a tradução mudou o sentido do trecho.

- *Imagens culturais não mantidas na tradução*

- ✓ Mantendo a pose – esta foi a tradução para o segundo sub-título do texto (originalmente *the garter retrieval*). O título original é o nome de uma tradição de festa de casamento americana, que consiste no noivo tentar pegar com a boca

uma “liga” na perna da noiva na frente de todos os convidados. Esta é uma tradição medieval, que simboliza a vida sexual do casal após o casamento.

Na tradução, os participantes alteraram o título para “mantendo a pose”, o que fez com que o leitor não saiba do que se trata a tradição, apagando assim uma imagem cultural. Os participantes não conheciam a tradição (“Não estou entendendo! Gente, o que é isso?” (Izabel), “O que é isso? Que família maluca é essa?” (Izabel)), o que pode ter dificultado a tradução.

- ✓ Dose suficiente desse glamour no ensino fundamental – neste trecho, os participantes deixaram de traduzir alguns termos (no original: *I did enough of that at the mall's glamour shot booth in middle school*). Os participantes não chegaram a um vocábulo ou expressão que pudesse trazer o mesmo sentido de *shot booth* (“o que é shooting booth? É cabine? Gente, o que é isso, pelo amor de deus!” (Izabel), “Cabine de tiro...” (Willian)), que seria uma “cabine fotográfica”. Dessa forma, deixaram em branco, e novamente perde-se um traço cultural.

d) Competência Intercultural

Devido ao gênero e ao assunto do texto (auto-ajuda sobre casamento) a parte relativa à competência cultural foi muito rica. Os participantes mostraram-se muito envolvidos emocionalmente, principalmente Izabel, que relacionava as tradições descritas no texto com situações vividas por ela. Willian também mostrou-se envolvido emocionalmente principalmente nos momentos em que buscava relacionar as imagens descritas no texto com uma possível tradução.

Na entrevista, o participante Willian afirma que manter o sentido foi mais importante que a tradução palavra-por-palavra: “Algumas frases também ficavam sem sentido, a gente tentou fazer uma tradução livre pra que fizesse sentido”. Assim, os participantes foram muito bem sucedidos em vários aspectos, como por exemplo na linguagem do texto (tom de conversa e informalidade), expressões idiomáticas, manutenção do sentido do original, etc, que serão tratados a seguir.

- *Byram*

- ✓ Atitudes interculturais (*savoir être*) – os participantes mostraram-se muito curiosos e abertos quando a tradição apresenta-se semelhante à brasileira (“jogada do buquê”). Já na tradição conhecida por meio de filmes ou mesmo cerimônias de casamento no Brasil que apresentam comportamento parecido (“dama de honra”), os participantes mostraram grau de abertura pouco menor. E, finalmente na tradição desconhecida pelos participantes (“mantendo a pose”, como consta na tradução dos participantes), eles não se mostraram abertos.

No caso da “jogada do buquê”, os participantes trataram como se estivessem traduzindo algo que ocorre na própria cultura, ou seja, não houve estranhamento em momento algum: as imagens reportadas pela autora eram familiares aos participantes: “Mas ela está falando no sentido de... a mulherada que fica assim, sabe? Louca! Se pegar o buquê!” (Izabel). Portanto, mostraram-se totalmente abertos à cultura do texto original.

Na tradição da “dama de honra”, os participantes não se mostraram tão abertos quando no primeiro tópico, mas ainda assim apresentaram alguma tolerância: “Nossa, isso eu acho brega para caramba! Quando as damas de honra são as amigas! Eu não posso falar nada, porque eu fui uma delas esses dias atrás! Eu entrei!” (Izabel), “Dama de honra não são aquelas menininhas?” (Willian).

Na tradição desconhecida pelos participantes, “mantendo a pose”, eles mostraram-se fechados e não tolerantes: “Que diabo é isso, meu deus do céu! Não estou entendendo! Gente, o que é isso?” (Izabel), “Sacanagem pura! Depois falam que brasileiro que tem essa fama!” (Willian), “Nossa, mas esse comportamento aí é de casamento de uma tribo lá, de uma tribo aborígine lá da Polinésia!” (Izabel), “Ei, Izabel! Pára com isso!” (Willian), “Ué! Onde que isso é tradição de colocar a cabeça no meio das pernas da noiva? Você já ouviu falar nisso? Só se a gente errou no título... será?”

Apesar das duas tradições que diferenciam da cultura brasileira, os participantes afirmaram na entrevista que os aspectos culturais do casamento são parecidos para os dois países: “Ah não, as tradições são as mesmas” (Willian), “Em termos de tradição eh bem parecido com o Brazil, Brasil, rs”, “Mas aqui

não tem muito essa de amigas damas de honra” (Izabel). A tradição que se difere totalmente da brasileira não foi mencionada na entrevista.

- ✓ Conhecimento (*savoir*) – os participantes mostraram-se muito familiarizados com a cultura sobre casamento no Brasil. Já com a outra cultura apresentaram níveis de conhecimento variados: a tradição da “jogada do buquê” foi totalmente conhecida, as “damas de honra” Izabel mostrou-se mais familiarizada que Willian: “Mas nos Estados Unidos é muito comum ter as amigas que entram com o vestido tudo igual! Tem umas amigas gordas, tem umas amigas magras, o mesmo modelo... umas ficam parecendo umas pamonhas amarradas!”. Na tradição que se difere do Brasil completamente, os participantes não apresentavam conhecimento: “Não estou entendendo nada!” (Izabel).

Na adaptação da linguagem do texto, os participantes mostraram-se familiarizados, pois mantiveram a informalidade e o tom de conversa: “Acho que é uma linguagem bem informal!” (Izabel), “Bem informal!” (Willian). Na entrevista, Izabel confirma: “O texto era bem informal. Coisas do tipo “meu homem” foram usadas. Foi fácil por ser informal. Acho que foi o texto mais fácil.”

- ✓ Habilidades em interpretar e relacionar (*savoir comprendre*) – os participantes foram muito bem sucedidos nesse aspecto. A todo momento procuravam relacionar as duas culturas: as tradições, a linguagem e as expressões. Os participantes mostraram-se preocupados em manter o sentido em todos os trechos do tradução (“Algumas palavras que não existem em português e a gente tentou chegar o mais perto da tradução” (Willian)). Na gravação a todo momento os participantes releem o trecho traduzido para verificação de sentido na tradução.

A participante Izabel relacionou sua própria experiência de vida às tradições relatadas no texto. No tópico “jogada do buquê”, Izabel relata: “Uma vez estava eu e a Ana no casamento, e a Vanessa... a Vanessa sempre contra casamento, né? Jogaram o buquê e a Vanessa de lado, nem aí para o buquê... aí o buquê... o buquê caiu no braço dela! A mulherada na frente, louca, desesperada, o buquê caiu no braço dela e ela saiu assim...”. No tópico “dama de honra”

Izabel afirmou já ter participado de uma cerimônia semelhante: “Uma amiga falou que a gente tinha que ir tudo de roupa verde, e ainda tinha que entrar na igreja dançando! A música do Cris Brown! Aquela *forever in the dance floor...*”

Relacionaram, também, as expressões idiomáticas para que fizessem sentido no português: “se amarrarem” para *get hitched*, “na minha humilde opinião” para *IMHO* (uma sigla que substitui uma expressão, muito comum no inglês, principalmente nas conversas de internet), “a jogada do buquê” para *bouquet toss*, “mulherada” para a *crowd of women* e “fofices” para *cuteness*. Todas as expressões se encaixaram perfeitamente ao contexto, à cultura alvo e gênero textual, e foram, portanto, muito bem sucedidas.

- ✓ Habilidades de descoberta e interação (*savoir apprendre/faire*) – os participantes adquiriram novos conhecimentos tanto linguísticos como culturais com a tradução. Os conhecimentos linguísticos foram por conta das novas palavras e expressões idiomáticas. Os participantes muitas vezes reconheceram que deveriam adaptar as palavras para que fizessem sentido na tradução: “O que que é isso [*getting hitched*]?” “Engatado”? “Amarrado”, olha lá! “Segurando”? (Izabel), “Ficar presa”, “puxar”, “segurar”... depois...” (Willian), “Depois de se amarrarem, né?” (Izabel). Dessa forma, descobriram novas palavras e expressões.

Nas questões culturais, descobriram uma tradição que ainda não conheciam, a tradição da “retirada da liga”, que teve o título traduzido por “mantendo a pose”: “Eu acho que isso é uma tradição de lá! Isso não existe aqui!” (Izabel). Willian não estava familiarizado com a tradição da “dama de honra”, que foi explicada e exemplificada por Izabel. Na entrevista, os participantes confirmam que aprenderam com o texto: “Apreendi novas palavras” (Izabel), “Sim, aprendi bastante coisa” (Willian).

A comunicação em tempo real ficou por conta da própria tradução, já que os participantes trouxeram o texto de uma cultura para a outra, ou seja, realizaram um ato comunicativo. Os participantes traduziram o texto visando manter o sentido para que um leitor seja capaz de compreender as idéias. Na entrevista, Willian parece pensar em uma possível audiência: “(...) se fosse

postado em um blog tanto lá quanto aqui teria o mesmo efeito no leitores, as pessoas iriam se familiarizar com o que foi escrito. Izabel, também na entrevista, menciona possíveis leitores: “Esse texto eh como se fosse uma matéria para uma revista feminina”.

- ✓ Consciência crítica cultural (*savoir s’engager*) – os participantes foram muito críticos durante a tradução, pois expressaram sua opinião sobre ambas culturas: “*That my man...* eu odeio esse termo!” (Izabel), “Parece essas caipiras falando...” (Willian), “Ela tá fazendo uma sátira do compromisso... ela está fazendo uma sátira das tradições que ela quer seguir, que ela não...” (Izabel), “Nossa, isso eu acho brega para caramba! Quando as damas de honra são as amigas!” (Izabel), “Foi muito engraçado! Ela fugia de casamento!” (Izabel).

No entanto, de acordo com as gravações, percebe-se que quando as duas culturas são semelhantes, como no caso da “jogada do buquê”, os participantes tenderam a ser mais tolerantes à cultura do Outro, pois os não teceram comentários negativos sobre esta tradição em nenhum momento das gravações.

Na tradição “dama de honra”, que apresenta algumas diferenças e semelhanças com a cultura brasileira e já era conhecida de Izabel, os participantes expressaram menos tolerância: “Nossa, isso eu acho brega para caramba! Quando as damas de honra são as amigas! Eu não posso falar nada, porque eu fui uma delas esses dias atrás! Eu entrei!” (Izabel). Apesar de achar a tradição “brega”, Izabel afirma já ter sido dama de honra dentro dos padrões americanos, o que mostra certa abertura. Willian não teceu comentários a respeito, e mostrou não conhecer a tradição, mas sabia o que era “dama de honra” na cultura brasileira: “Dama de honra não são aquelas menininhas?” (Willian).

No entanto, a tradução da tradição desconhecida e não existente no Brasil resultou em muitas críticas negativas por parte dos participantes: “(...) gente, que diabo é isso de colocar a cabeça no meio das pernas?” (Izabel), “Sacanagem pura! Depois falam que brasileiro que tem essa fama!” (Willian), “O que é isso? Que família maluca é essa?” (Izabel). A participante Izabel chega a associar a

tradição americana à tradições consideradas “exóticas”: “Nunca vi uma tradição dessa! Deve ser uma tradição lá na África!”, “. Nossa, mas esse comportamento aí é de casamento de uma tribo lá, de uma tribo aborígene lá da Polinésia!”. Já Willian não aprecia as associações de Izabel: “Ei, Izabel! Pára com isso!”.

- *Müller-Pelzer*

Em relação ao grau de impacto emocional, os participantes mostraram-se muito envolvidos em todos os momentos, porém de diferentes formas: nas diferenças e semelhanças culturais das tradições, na linguagem e na manutenção do sentido do texto. Assim, não identifiquei impactos Tipo A ou B, apenas Tipo C.

- ✓ Tipo C – durante toda a tradução, os participantes mostraram-se fortemente envolvidos com o texto. Por apresentarem dificuldade na tradução: “... tá difícil esse negócio!” (Izabel) (além dos comentários, os participantes levaram mais de uma hora para finalizar a tradução), estavam altamente envolvidos em manter o sentido do texto na cultura alvo: “A gente não tem que traduzir tipo ao pé da letra... a gente pode...” (Willian), “Está estranho!” (Izabel). A todo momento eles reliam a tradução para verificar o sentido (como consta na gravação), o que atesta alto impacto com a manutenção do sentido do texto. O mesmo se deu com a linguagem: os participantes estavam sempre engajados em encontrar termos que se adequassem à tradução, como foi confirmado pela entrevista: “Esse texto teve mais dificuldade do que facilidades, alguns termos foram difíceis de traduzir”, “Algumas frases também ficavam sem sentido, a gente tentou fazer uma tradução livre pra que fizesse sentido”, “Algumas palavras que não existem em português e a gente tentou chegar o mais perto da tradução” (Willian).

As semelhanças e diferenças culturais causaram forte impacto, porém de formas diferentes: a tradição semelhante (“a jogada do buquê”) não apresentou reações negativas por parte dos participantes. A tradição pouco semelhante (“dama de honra”) apresentou reação negativa por parte de Izabel que, por outro lado, apresentou certa tolerância, e Willian não mostrou reação de tolerância ou não, mas manteve-se curioso. A tradição com maior diferença (“mantendo a pose”) causou reações negativas em ambos participantes.

A reação ao desconhecido foi de forma tão negativa que os participantes resolveram adiar sua tradução: “*Fiancee*, né? Francês... tá difícil esse negócio!” (Izabel), “Tá difícil não... é a Izabel que está enrolando!” (Willian), “*Than your guy*... vamos para o último? Aí depois a gente volta?” (Izabel). A reação da participante durante a atividade tradutória mostra que as emoções apresentam influência no ato tradutório, ou seja, o impacto cultural aliado às dificuldades linguísticas provocaram que esse trecho fosse deixado por último. No entanto, não encontrei literatura nos Estudos da Tradução que tratassem do impacto das emoções na tradução. Por outro lado, na Língua Aplicada as emoções dos aprendizes no processo de aprendizado são fortemente levadas em consideração.

3.4) Conclusão

Após a análise dos dados, pude concluir que existem várias vantagens na aplicação da atividade tradutória no ensino/aprendizagem de línguas. Porém, eu não fui a única: os participantes apontaram aspectos positivos em suas falas durante a entrevista. Eles disseram que as vantagens da atividade foram:

- ✓ Colocar em prática o que aprenderam estudando a LE, pois com a tradução os aprendizes têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos tanto na LE quando na LM. Na fala de Willian: “É bom quando se põe em prática aquilo que você estudou”;
- ✓ A sensação de “recompensa”, pois procurar termos, encaixá-los no contexto e fazer com que os trechos da tradução façam sentido é uma atividade cognitiva muito intensa. Assim, quando se chega ao texto final, os aprendizes sentem-se satisfeitos e orgulhosos de seu trabalho. Willian diz a esse respeito: “As traduções no geral foram prazerosas por conta do resultado”;
- ✓ Facilitar o aprendizado tanto linguístico quanto cultural da LE, Izabel afirma: “Faz bem para o aprendizado em inglês”, e Willian confirma: “isso facilitaria muito no entendimento, tanto a tradução do inglês para o português quanto do português para o inglês. ”, “(...) acho que um dos fatores mais importantes de se estudar em uma escola de inglês é o conhecimento da cultura”;

- ✓ Atingir objetivos específicos, ou seja, a tradução auxilia na obtenção de objetivos em que a língua é um instrumento para um determinado fim, como explica Izabel: “Eh uma atividade válida. Mas acredito que seria mais válido em cursos para objetivos específicos como negócios, acadêmico, viagens e outros”;
- ✓ Resolver impasses de tradução, que são encontrar termos e encaixá-los no contexto mantendo o sentido linguístico e cultural. Os participantes disseram que esta foi a parte que menos gostaram, mas é de grande vantagem, pois é aqui que podem adquirir autonomia, já que irão fazer com que o desconhecido torne-se conhecido. Nas palavras de Izabel: “O que eu menos gostei foi o impasse durante a tradução de termos específicos”, e confirma Willian: “A única coisa que me incomodou um pouco foi as frases que não faziam sentido. De resto tudo foi muito bom.

As vantagens da tradução no ensino/aprendizado não se limitam ao ambiente de sala de aula, pois o presente estudo foi muito rico, tanto ao que se refere à aplicação das teorias do capítulo de Fundamentação Teórica à prática, como de que forma as teorias se relacionam, se complementam ou na identificação de lacunas teóricas para certos fenômenos encontrados ao longo da análise dos dados. Melhores explicações sobre os resultados e conclusões, e, ao mesmo tempo, as limitações da pesquisa serão encontradas a seguir nas Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado nessa dissertação teve como objetivo investigar como o contraste entre as línguas inglesa e portuguesa proporcionado pela tradução pode auxiliar no aprendizado linguístico e cultural. Também procurei investigar as relações entre tradução e competência intercultural e entre interlíngua e intercultura.

Para isso, foram selecionados três pares de textos paralelos de gêneros textuais distintos (textos em inglês e português) para a realização de traduções. Após a tradução finalizada, comecei as análises com base na triangulação de dados obtidos por três instrumentos: análise documental (as traduções dos alunos e textos paralelos), protocolo dialogado (os participantes foram gravados durante a realização da tradução) e entrevista (feita posterior à análise das traduções e protocolos, visando esclarecer as dúvidas remanescentes da pesquisadora).

Nesta seção, retomo as perguntas de pesquisa procurando respondê-las e discorro sobre as implicações dos resultados da pesquisa. Em seguida, apresento as limitações da pesquisa e, finalmente, sugestões para futuros estudos.

1) Retomada das perguntas de pesquisa

A partir da triangulação de dados, faço uma tentativa em responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Como a tradução pode auxiliar no aprendizado linguístico e cultural de LE?
- b) É possível acessar a competência intercultural dos aprendizes por meio das traduções? Como? Quais são as evidências que atestam isso?
- c) Quais relações entre interlíngua e intercultura podemos investigar por meio do contraste entre línguas proporcionado pela tradução? Como podemos descrevê-las?

Para responder sobre como a tradução pode auxiliar no aprendizado linguístico e cultural de LE, posso iniciar afirmando que, pela análise dos dados, mesmo contando com a intuição e sem treinamento prévio em tradução, os participantes puderam se conscientizar de que traduzir não é apenas transpor “palavra-por-palavra”, e sim adaptar o texto para que faça sentido na língua alvo. Eles, por vezes, chegaram à conclusão de que a tradução não deveria ser apenas linguística, mas, da mesma forma, cultural, portanto a atividade fez com que agissem como indivíduos interculturais (conforme a seção “Interculturalidade” da Fundamentação Teórica).

Para procurar encaixar os termos na tradução sem que perdessem o sentido, os participantes criaram estratégias que os levaram à autonomia, pois não contaram com a ajuda de outras pessoas. Para procurar os vocábulos que não conheciam, os participantes se utilizaram de tradutores eletrônicos e de suas habilidades de associação e adaptação. Eles mesmos disseram na entrevista que por vezes fizeram uma “tradução livre”. Para adaptar as medidas, contaram com conversores eletrônicos e mais uma vez com sua visão de mundo para que sua possível audiência pudesse compreender o texto da receita de bolo. Assim, além de entrarem em contato com novos termos e expressões, aprenderam como procurá-los e se conscientizaram da necessidade de adaptá-los para a cultura meta. Para que a adaptação ocorresse, foi preciso compreender fenômenos culturais duas línguas em contato.

Assim, mesmo que não de uma forma consciente, os participantes puderam vivenciar as teorias que dizem que língua e cultura estão entrelaçadas, já que não é possível passar a mensagem do texto traduzindo apenas “palavra-por-palavra”. Mesmo na entrevista, o participante Willian chegou a citar a importância de se estudar a cultura em conjunto com a LE. Eles também afirmaram ter aprendido sobre a cultura ao traduzir. E, por meio das gravações, pude constatar que a todo momento estavam comparando as culturas em contato.

A respeito da segunda questão sobre o acesso à competência intercultural dos alunos por meio das traduções, posso dizer que foi possível investigar e acessar a competência intercultural dos participantes. As adequações de gêneros textuais (mesmo que limitadas), linguísticas e culturais estão presentes em todos os momentos na tradução, que é um ambiente intercultural devido à natureza da atividade. Assim, pode-se

investigar se os aprendizes são bem sucedidos culturalmente e suas emoções e conflitos causados pelo contato entre duas culturas sem mesmo estar no próprio ambiente da LE.

Além disso, os participantes puderam experimentar diferentes impactos emocionais causados pela tradução, que variavam de acordo com: o gênero textual, os elementos culturais (conhecidos e desconhecidos) e pelas facilidades e dificuldades linguísticas. Houve comparações culturais críticas a todo momento, de acordo com as orientações das teorias de competência intercultural. Pode-se verificar nas análises, também, que em nenhum momento houve o endeuamento de nenhuma das línguas, ou seja, ambas foram vistas como estruturas complexas com suas facilidades e dificuldades, ou seja, a atividade tradutória por natureza oferece resistência ao imperialismo linguístico.

Na terceira pergunta, sobre as relações entre interlíngua e intercultura, pude concluir que a interlíngua resulta em intercultura, mas a intercultura nem sempre está ligada apenas a fatores linguísticos. De acordo o Capítulo de Análise de Dados, a interlíngua resultou em intercultura em três casos:

a) Os participantes não compreendiam o termo (ou acreditavam compreendê-lo sem na verdade fazê-lo) mas entendiam os elementos culturais, impossibilitando a tradução adequada, e, portanto, impossibilitando a competência intercultural plena. Nesse caso, a tradução foi prejudicada pela falta de entendimento linguístico;

b) Os participantes não compreendiam algum elemento cultural, mas compreendiam os termos linguísticos, ou seja, as imagens culturais não eram adequadas e portanto resultaram em “terceiras partes”. Dentro deste item, pude observar três desdobramentos:

- ✓ Compreenderam fatores linguísticos, mas não compreenderam fatores culturais;
- ✓ Compreenderam fatores linguísticos, mas sem consciência de que não compreenderam fatores culturais;
- ✓ Compreenderam fatores linguísticos, mas não aceitavam fatores culturais.

c) Os aprendizes se deparavam com dificuldades tanto linguísticas quanto culturais, impossibilitando que atingissem a competência intercultural. Não compreenderam nem

a língua, nem a cultura, o que muitas vezes ocasionou a não tradução dos trechos em que esse fenômeno ocorreu, e criaram lacunas no texto meta.

Por outro lado, a intercultura e a competência intercultural não estão associadas apenas a elementos linguísticos, pois nas análises verifiquei outros aspectos culturais que mereciam adaptações culturais, como: diagramação do texto, adaptação ao gênero textual, numerais e pontuação. Portanto, no caso desse estudo, a competência intercultural vai além dos fatores linguísticos.

Após responder as perguntas de pesquisa, foi possível encontrar implicações teóricas e metodológicas à partir dos resultados, que serão descritas a seguir.

2) Implicação dos resultados da pesquisa

O presente estudo apresenta implicações teóricas e metodológicas. Apesar de ser tida como maléfica ao ensino de LE, existem poucos estudos da relação entre tradução e ensino de LE, tanto por suas desvantagens ou vantagens. Assim, a área necessita que haja mais estudos que investiguem o impacto da tradução no ensino de línguas.

Como o estudo envolveu duas áreas do ciência (Estudo da Tradução e Linguística Aplicada), pode-se perceber que uma contribui para a outra. Por muito tempo já é estudado o impacto das emoções no aprendizado de línguas no âmbito da Linguística Aplicada, por exemplo. Nos Estudos da Tradução, essa área ainda encontra-se carente de investigações científicas. Por outro lado, são muito evidentes nos Estudos da Tradução as pesquisas a respeito dos “sucessos” dos tradutores e não apenas dos “erros” como na Linguística Aplicada. Portanto, a junção das áreas vem beneficiar e acrescentar uma à outra cientificamente.

No que concerne à metodologia, o presente estudo vem contribuir para possíveis futuros trabalhos utilizando tradução no ensino de LE, pois a tradução não deve ser empregada sem um trabalho anterior à sala de aula. O presente trabalho traz uma metodologia de comparação entre gêneros textuais e tradução, o que poderia auxiliar na pesquisa científica, na confecção de materiais didáticos ou até mesmo em atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Apesar das limitações enfrentadas ao longo do

trabalho, espero que a presente dissertação possa vir a contribuir de alguma forma. As limitações da pesquisa serão discutidas na próxima seção.

3) Limitações da pesquisa

Ao longo da confecção desse trabalho, me deparei com várias limitações de pesquisa. O tempo, as limitações teóricas e as próprios limites do tipo de investigação estão entre os fatores que mais limitaram o estudo.

O tempo foi um fator crucial, pois não pude me dedicar exclusivamente à pesquisa. Gostaria de poder ter lido mais autores, de reler mais vezes a pesquisa, de coletar mais dados, reescrever os capítulos e até conversar com mais pessoas que estariam relacionadas, de alguma forma, com a pesquisa. A confecção de uma dissertação é uma atividade muito complexa, e, portanto, exige mais tempo do que fui capaz de dedicar.

Quanto às teorias, apesar da tradução ser considerada prejudicial ao ensino de LE, existe uma escassez de estudos acerca do assunto. Os autores apenas mencionam que a tradução não é adequada à sala de aula, mas não encontrei pesquisa que investigasse a hipótese mais a fundo. Seria interessante entrar em contato com o ponto de vista oposto ao meu, pois com certeza enriqueceria o estudo.

O tipo de investigação também é um fator limitador, já que impede que se trabalhe com mais áreas de estudo (caberia trabalhar aqui com “identidades”, por exemplo) ou trabalhar com maior número de participantes. Porém, essas últimas limitações citadas são benéficas à ciência, pois abrem portas e fazem surgir novos horizontes para futuros estudos. Assim, o presente trabalho encoraja novos questionamentos a respeito dos benefícios da tradução no ensino de LE. Sugestões para futuros estudos serão dadas em seguida.

4) Sugestões para futuros estudos

A tradução sempre esteve presente no ensino de LE, sendo como a base (método gramática e tradução, por exemplo) ou como a vilã (método direto). Assim, é importante investigá-la nos trabalhos científicos. Seguem algumas sugestões:

- a) Estudos com traduções orais – alguns autores sugerem que o uso de tradução no ensino e aprendizagem de LE não se limite a textos escritos: pode ser utilizada em atividades orais;
- b) Tradução no ensino de LE, competência intercultural e identidades – seria interessante verificar as relações entre identidade e competência intercultural proporcionadas pela tradução e contraste das línguas;
- c) Outros tipos de gêneros textuais, tradução e ensino de LE – ainda existem vários outros gêneros textuais a serem explorados, e eles não se limitam aos textos escritos. Pode-se trabalhar com legendas de filmes, textos literários, científicos, etc;
- d) Investigações sobre as relações entre interlíngua e intercultural – não somente no âmbito das traduções, como também nas falas ou produção de textos de aprendizes de LE, o pesquisador poderia procurar explorar de que formas estão entrelaçadas.

Dessa forma, verifica-se que a tradução representa um vasto campo a ser explorado cientificamente no âmbito da Linguística Aplicada. Apesar de muito criticada e até banida do ensino de LE, a tradução pode significar o caminho do meio, um equilíbrio ou balanço que auxilia aprendizes e professores na complexa missão do aprendizado de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada**: ensino de línguas e comunicação. Campinas: Pontes, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129>>. Acesso em: 26 de outubro de 2013.

AZENHA JUNIOR, J. Transferência cultural em tradução: contextualização, desdobramentos, desafios. **Tradterm** Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia da Usp, São Paulo, v. 16, p. 37-66, 2010.

BAHUMAID, S. The use of translation tasks for integrating intercultural content in TEFL course books: a case study. **University of Sharjah Journal of Humanities & Social Sciences**, Sharjah, v. 7, n. 1, p. 47-71, fev., 2010.

BATALHA, M. C.; JR. PONTES, G. **Tradução**: conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2007.

BENNET, J. AIEA: leaders in international higher education 2011, conference workshop. Developing international competence: for international education faculty and staff.

BRIONES, A. I. O método contrastivo e a prática da tradução no ensino do português e do espanhol para hispano e lusofalantes de nível avançado. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSITANISTAS, 6º, 1999, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.geocities.com/ail_br/ometodocontrastivoeapatica.htm>. Acesso em: 26 de outubro de 2013.

BRITTO, P. H. **A tradução literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BYRAM, M. et al. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers**. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

BYRAM, M. Teaching culture and language: towards an integrated model. In: BUTTJES, D.; BYRAM, M. (Org). **Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education**. Inglaterra: Multilingual Matters, 1990. p. 17-29.

CALVI, M. V. Linguística contrastiva de espanhol e italiano. **Mots Palabras Words**, Milão, n. 4, 2003. p. 17-34. Disponível em < <http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403calvi.pdf>>. Acesso em: 26 de outubro de 2013.

CANAGARAJAH, A. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Hong Kong: Oxford, 2003.

CARDOSO, R. C. T. The communicative approach to foreign language teaching: a short introduction. Managing theory and practice in the classroom. **A booklet for teacher development**. Campinas: Pontes, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petropolis: Vozes, 2006.

COOK, V. **Linguistics and second language acquisition**. Londres: The Macmillan Press, 1993.

CORDER, S.P. **Error analysis and interlanguage**. Londres: Oxford University Press, 1981.

DEARDORFF, C. Intercultural competence in foreign language classrooms: a framework and implications. In: WITTE A.; HARDEN T. (Ed.). **Intercultural competence: concepts, challenges, evaluations**. Bern: Peter Lang, 2011. p. 37-54.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUFF, P. A. Research approaches in applied linguistics. In: Kaplan, R. B. (Ed.). **The Oxford handbook of applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education**: interaction and practice. Londres: Sage, 2003.

GUY COOK. A thing of the future: translation in language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, Leuven, v. 17, n 3, p. 396 - 401, 2007.

GOUSSARD-KUNZ, I. Facilitating African language translation in the South African Department of Defence. Disponível em: <<http://umkn-dsp01.unisa.ac.za/xmlui/handle/10500/2105>>. Acesso em: 26 de outubro de 2013.

HARDEN, T. The perception of competence: a history of a peculiar development of concepts. In: WITTE A.; HARDEN T. (Ed.). **Intercultural competence**: concepts, challenges, evaluations. Bern: Peter Lang, 2010. p 75-87.

HOWELLS, G. Contrastive analysis revisited: a participative approach to improving language performance. In: SEDYCIAS, J. (Org). **Tópicos em linguística aplicada I**. Brasília: Oficina Editorial, 2000. p. 59-120 .

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KUSSMAUL, P.; TIRKKONEN-CONDIT, S. Think-aloud protocol analysis in translations studies. **TTR**: Traduction, Terminologie, Rédaction. Québec, v. 8, n. 1, 1^o semestre, p. 177-199, 1995. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/ttr/1995/v8/n1/037201ar.pdf>>. Acesso em: 26 de outubro de 2013.

LADO, R. **Introdução à linguística aplicada**. Petrópolis: Vozes, 1972.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da Ufsc, 1988. p. 211-236.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MEDGYES, P. **The non-native teacher**. Hong Kong: Macmillan Publishers, 1994.

MIZANI, S. Cultural translation. In: MARUOANE, Z. et al. **The theories of translation: from history to procedures**. Iran: Zainurrahman, 2009. p. 49-60.

MÜLLER-PELZER, W. Intercultural competence: a phenomenological approach. In: WITTE A.; HARDEN T. (Ed.). **Intercultural competence: concepts, challenges, evaluations**. Bern: Peter Lang, 2010. p. 55-74.

NORD, C. El análisis contrastivo y cultural en la clase de lengua. **Quaderns Revista de Traducció**, Barcelona, n. 10, p. 23-39, 2003.

OUSTINOFF, M. **Tradução: história, teorias e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PADILHA PINTO, A. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 51-62.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

POOSTDOOZAN, I. Think-aloud protocols: a method to investigate the translational process. *Arabic Translators International*, Iran, n. 3, may, 2006. Disponível em: <<http://www.atinternational.org/forums/showthread.php?t=7235>>. Acesso em: 26 de outubro de 2013.

PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. Londres: Sage, 1994. p. 83-97.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RIDD, M. Out of the exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. In: SEDYCIAS, J. (Org). **Tópicos em linguística aplicada I**. Brasília: Oficina Editorial, 2000. P. 121-148.

RIDD, M. Tradução, a terceira margem da interlíngua. In: ALVAREZ, M. (Ed). **Novas línguas, línguas novas**. Campinas: Pontes, 2012. p.475-497.

RÓNAI, P. **A tradução vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, R. M. **Chave mediadora da compreensão oral**: o papel da tradução consciente na compreensão de leitura em língua estrangeira. 2006. 190 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2006.

SHÄFFNER, C. Translation and intercultural communication: similarities and differences. **Studies in Communication Sciences**, Birmingham, n. 3/2, p. 79-107, 2003.

SCHÜKLENK, U. Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos. In: DEZIN, D.; GUILHEM, D.; SCHÜKLENK, U. (Ed.). Brasília: Editora da Unb, 2005.

SNELL-HORNBY, M. Transcodificação linguística ou transferência cultural? Uma crítica da teoria da tradução na Alemanha. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 30, p. 83-91, jul./dez., 1997. Disponível em: <<http://caminhosdoromance.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/2432/1886>>. Acesso em: 26 de outubro de 2013.

STAKE, R. E. Case studies. In: DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. Londres: Sage, 1994. p. 236-247.

TOURY, G. Interlanguage and its manifestations in translation. **Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal**, Montreal, v. 24, n. 2, p. 223-231, 1979. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/META/1979/v24/n2/004502ar.pdf>>. Acesso em: 26 de outubro de 2013.

TRUJILLO SÁEZ, F. Implicaciones didácticas de la retórica contrastiva para la enseñanza de la lengua. In: **Lenguaje y textos**, Coruña, n. 17, pp 79-88, 2001. Disponível em: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8136/1/LYT_17_2001_art_7.pdf>. Acesso em: 26 de outubro de 2013.

YOKOTA, R. Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras: aspectos teóricos. In: BRUNO, F. C. (Org). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão prática**. São Carlos: Claraluz, 2005. p 11-22.

ANEXOS

ANEXO 1 – TEXTOS PARALELOS EM PORTUGUÊS

Texto 1: Receita de bolo de cenoura

Cupcake de cenoura com cobertura de Nutella

Ingredientes:

Massa:

- 3 cenouras grandes
- 4 ovos
- 240 ml de óleo
- 350g de açúcar
- 240g de farinha de trigo
- 1 colher (sopa) de fermento em pó

Cobertura:

- 180 g de Nutella
- 1/2 caixa de creme de leite

Para decorar:

Pasta Americana a gosto

Modo de preparo:

Bata no liquidificador as cenouras, os ovos e o óleo. Peneire os ingredientes secos e incorpore-os à mistura de cenouras. Coloque em forminhas de papel nº 0 dentro da forma para cupcakes. Leve ao forno preaquecido a 180°C, por 30 minutos ou até dourar.

Cobertura: Misture a Nutella e o creme de leite e leve à geladeira por cerca de 40 minutos.

Montagem: Coloque a cobertura em um saco de confeitar e decore a superfície do bolinho. Com um molde de silicone faça miniflorzinhas e folhas de pasta americana.

Texto 2: Carta de retratação

Recebi na tarde desta segunda-feira um email de Raul Lázaro, locutor do estádio Moisés Lucarelli, com um pedido de desculpas público pelas ocorrências no derbi contra o Guarani no último sábado. Raul foi considerado o responsável pelo início do tumulto na torcida bugrina por ter provocado os torcedores adversários no microfone do estádio. Segundo algumas pessoas que estavam presentes, porém, os problemas já tinham começado antes do fato. Não cabe a mim dizer quem errou ou eximir alguém de culpa, nada justifica o que aconteceu. A íntegra da carta está publicada abaixo. A atitude de Raul no dia do ocorrido foi lamentável, mas reconhecer o erro e pedir desculpas, ainda mais publicamente, é elogiável. Que sirva de exemplo para o futuro. Futebol tem que ser motivo de alegria e tristeza, só. Desculpa para violência nunca.

Campinas, 18 de julho de 2011

Carta de Retratação Pública

Eu, Raul de Freitas Lázaro, brasileiro, casado, autônomo, residente e domiciliado na comarca de Campinas-SP, venho com o devido respeito apresentar minha retratação à Associação Atlética Ponte Preta, ao Guarani Futebol Clube e a todos os expectadores da partida realizada no Estádio Moises Lucarelli, no dia 16 de julho de 2011, tendo em vista a manifestação de cunho pessoal realizada pela minha pessoa durante o intervalo da referida partida de futebol.

Infelizmente, errei por deixar minha condição de torcedor da Associação Atlética Ponte Preta preponderar sobre minha condição de profissional contratado para prestar um serviço ao clube, o que não pode e não deve ser interpretado como uma justificativa para meu erro, o qual, desde já, humildemente procuro retratar, através desta carta, a todas as pessoas que se sentiram ofendidas com esta situação.

Entretanto, o que deve ficar claro é que por mais que minha atitude tenha sido infeliz e inoportuna, a mesma não pode ser interpretada como o “estopim” para as atrocidades ocorridas dentro e fora do estádio, uma vez que é de conhecimento das autoridades que no momento em que proferi a infeliz frase, já haviam sido iniciados os atos de depredação e o incêndio que depredou parte das instalações físicas do estádio Moisés Lucarelli.

Peço novamente desculpas e retrato-me aos torcedores do time do Guarani Futebol Clube, pois o ato em si não teve, em absoluto, a intenção de atingir pessoalmente a ninguém, tão pouco prejudicar o evento esportivo em questão. Gostaria de reiterar minha retratação pública com a consciência de que atos como estes não mais se repetirão.

Sem mais,

R. F.

Texto 3: Artigo de revista feminina/auto-ajuda

Dicas para fazer seu casamento durar e fortalecer a união

Busque a sua felicidade e a dele, assim vocês reforçam os laços ao invés de teimar em pequenas desavenças.

Reportagem: Tathiane Forato - Edição: MdeMulher

Aceite que ele não é perfeito e nunca será

Muitos problemas conjugais não têm solução. Em vez de teimar em pequenas desavenças, procure formas que permitam a ambos aceitar e aprender a conviver com as manias que os irritam.

Não aborreça a família dele

Trate seus sogros e cunhados com o máximo de respeito por mais que discorde de uma ou outra postura. Construir relações com a família do parceiro, baseadas em confiança e apoio, é crucial para um casamento bem-sucedido.

Abandone más influências

É ótimo que o casal desfrute de momentos de exclusividade com os amigos. Mas não se esqueça de investir um tempo com pessoas que têm verdadeiro interesse na sua vida conjugal. E, claro, corte do círculo de amizades quem insiste que você dê bola para o ex, ainda que “só por diversão.”

Mantenha a chama acesa

Ser carinhosa e ter uma vida sexual ativa é essencial para manter a paixão viva e vocês vão se entender muito melhor se continuarem transando com regularidade. Não se acomode: surpresas e novas ousadias entre quatro paredes são bem-vindas.

ANEXO 2 – TEXTOS PARALELOS EM INGLÊS

Texto 1: Receita de bolo de cenoura

Carrot Cake with Cream Cheese Frosting

Author: Pinch of Yum, recipe from Pam M.

Ingredients

- 2 cups sifted flour
- 2 cups sugar
- 2 teaspoons cinnamon
- 2 teaspoons soda
- 1/4 teaspoon salt
- 3 cups grated raw carrots
- 4 eggs
- 1 1/3 cups vegetable oil
- 8 ounces cream cheese
- 1/4 pounds butter
- 2 teaspoons vanilla
- 1 pound powdered sugar

Instructions

1. Preheat oven to 350 degrees. Mix dry ingredients and oil with carrots. Add one egg at a time and beat well after each egg.
2. Bake for 50 minutes in a 9×13 inch pan. Let cool completely. (For cupcakes, half the recipe and pour batter into greased or lined muffin tins. Fill about 3/4 of the way to the top and bake for about 12-15 minutes, or until tops have popped and spring back when you touch them.)
3. Beat cream cheese, butter, and vanilla until creamy. Add powdered sugar. Spread frosting over cooled cake.
4. Refrigerate and eat cold for best taste!

Notes

It sounds weird to refrigerate this cake and eat it cold, but seriously, it's a must. It gets so moist and yummy after sitting in the fridge overnight!

Texto 2: Carta de retratação**Law Offices of Mitchell L. Silverman, P.A.**

P.O. Box 81-4495
Hollywood, FL 33081-4495
Tel.: (954) 989-7009

mitchell@silverman-esquire.com
<http://www.silverman-esquire.com>
Fax: (954) 212-3233

June 22, 2007

Michael George
Director of Investigative Services
Recording Industry Association of America
1025 F Street NW, 10th Floor
Washington, DC 20004

VIA FACSIMILE: 202-775-7253

Page 1 of 1

Dear Mr. George:

On June 18, 2007, I sent your office, via facsimile, two versions of a letter complaining about an possible copyright violation committed by President George W. Bush's two daughters, in that they made their father a "mix CD" for Father's Day.

It has come to my attention that noncommercial copying of digital music recordings may not be an infringement under Title 17 of the U.S. Code, "Copyrights." I am hereby retracting my complaint letters. I apologize for any confusion I may have caused or any mistaken impression I may have given.

If you have any questions about this matter, or any other, please do not hesitate to contact me.

Thanking you for your kind assistance with this matter, I am,

Respectfully yours,
LAW OFFICES OF MITCHELL L. SILVERMAN, P.A.

By: _____
Mitchell Lawrence Silverman, Esquire

Texto 3: Artigo de revista feminina/auto-ajuda

7 Wedding Traditions That Need to Die

A recent poll showed that more women are changing their last names after getting hitched, and I plan on following the crowd after I get married next summer. But there are a ton of other outdated traditions that my man and I need to figure out about before the day comes. IMHO, these are totally old-fashioned...

BY NATASHA BURTON

1. The bouquet toss

I used to think the bouquet was the most exciting part of a wedding. When I was 12. As I got older, and the crowd of women around me hungering for the bride's flowers thinned out to a handful of tweens and me, I realized how awful this tradition really is. Plus, I'm selfish and want to keep my bouquet to myself, m'kay?

2. The garter retrieval

There's nothing less sexy than your guy burrowing his head under your wedding dress while your dad — and his — watch. Not to mention your mother, your mother-in-law, your friends...need I go on? My groom can put his head between my legs all he wants on our honeymoon, but not in front of our nearest and dearest.

3. Bridesmaids

Why, in 2013, are we still down with the idea of forcing our friends to buy ugly coordinated dresses and stand up in uncomfortable high heels next to us while we get married? There is literally no reason to do this, now or ever. Sure, I suppose some people like the cuteness of taking pictures with their friends in matching outfits, but I did enough of that at the mall's glamour shot booth in middle school. Not trying to hate on gals who dream of a big bridal party, but I honestly don't see the point.

ANEXO 3 – TRADUÇÕES DOS PARTICIPANTES

Texto 1: Receita de bolo de cenoura

Bolo de cenoura com de glacê de cream cheese

Ingredientes:

2 copos de farinha peneirada

2 copos de açúcar

2 colheres de chá de canela

2 colheres de chá de bicarbonato de sódio

¼ de colher de chá de sal

3 copos de cenoura crua ralada

4 ovos

1 copo e 1/3 de óleo vegetal

250g de cream cheese

80g de manteiga

2 colheres de chá de baunília

370g de açúcar refinado

Modo de preparo:

1-Pré- aqueça o forno em 350 graus. Misture os ingredientes secos com o óleo e as cenouras. Adicione um ovo por vez e bata bem a cada ovo acrescentado.

2-Asse por 50 minutos em uma panela de 23 x 33 cm . Deixe esfriar completamente. (Para cupcakes, derrame a massa até a metade dos recipientes untados ou na linha das forminhas. Asse por volta de 12-15 minutos ou até o topo dos bolinhos estiverem rachados.)

3-Bata o cream cheese, a manteiga e a baunília até ficar cremoso. Adicione o açúcar refinado. Espalhe a cobertura sobre o bolo frio.

4-Para melhor proveito, aprecie gelado.

Observações:

Parece estranho gelar este bolo antes de comer, mas seriamente, isto deve ser feito. Ele fica molhado e gostoso depois de deixado no freezer durante a noite!

Texto 2: Carta de retratação

O cabeçário é o mesmo do documento.

22 de Junho de 2007

Michael George

Diretor de serviços investigativos

Associação das Indústrias de Gravação da América

1025 F Street NW, 10º andar

Washington, DC 20004

Via Facsmile 202-775-7253 Página 1 de 1

Caro Sr. George:

Em 18 de Junho de 2007 eu enviei um documento via facsmile, duas versões de uma carta de reclamação a cerca uma possível violação de direitos autorais cometidos pelas duas filhas do Presidente George W. Bush, em que elas fizeram um CD para o dia dos pais.

Eu compreendi que uma cópia não comercial de música digital não deve ser uma infração sobre o capítulo 17 do Código Americano, "Direitos Autorais". Estou por meio desta retratando minhas queixas. Estou pedindo desculpas por qualquer confusão ou má impressão que eu possa ter causado.

Se o senhor tiver qualquer questionamento a cerca desse assunto, ou de outro, por favor, não hesite em contactar.

Obrigado pela gentileza.

Respeitosamente,

Law Offices of Mitchell L. Silverman, P.A

Por: _____

Mitchell Lawrence Silverman, Esquire

Texto 3: Artigo de revista feminina/auto-ajuda

7 tradições do casamento que precisam morrer.

Uma recente votação mostrou que mais mulheres estão mudando seu últimos nomes depois de se amarrarem, e eu planejo seguir a multidão depois que eu me casar no próximo verão. Mas tem uma tonelada de outras tradições desatualizadas que o meu homem e eu precisamos descobrir antes que a dia chegue. Na minha humilde opinião, isso é totalmente ultrapassado.
POR: Natasha Burton

1 - A jogada do buquê.

Eu costumava pensar que a parte mais excitante de um casamento. Quando eu tinha 12 anos. Como eu fiquei mais velha, e vi a mulherada ao meu redor loucas pelo buquê, eu percebi quão terrível essa tradição realmente é. Porém, eu sou egoísta e eu vou guardar o buquê para mim, estou certa?

2 - Mantendo a pose.

Não tem nada menos sexy que o seu homem colocar sua cabeça debaixo do vestido da noiva enquanto seu pai - e o dele - assistem. Sem mencionar sua mãe, sua sogra, amigas... preciso continuar? Meu noivo pode colocar sua cabeça entre minhas pernas e tudo que ele quiser em nossa lua de mel, mas não na frente de nossos próximos e queridos.

3 - Damas de Honra.

Porque, em 2013, nós ainda continuamos com a idéia de forçar nossas amigas a comprar aqueles vestidos feios e iguais e ficar em pé em saltos altos próximas a nós enquanto nós casamos? Literalmente não tem motivo para isso, agora e nunca. Claro, eu suponho que algumas pessoas gostem dessas fofices, de tirar fotos com suas amigas em roupas combinadas, mas eu tive uma dose suficiente desse glamour no ensino fundamental. Não tentando odiar aos litros quem sonha com uma grande festa de noivado, mas honestamente eu não vejo motivo.

ANEXO 4 – DEGRAVAÇÕES DO PROTOCOLO VERBAL DIALOGADO

Degravação 1: Receita de bolo de cenoura

Izabel – Então cenoura, bolo de cenoura com...

Willian – Cream cheese

Izabel – pronto...

Willian – Ingredientes...

Izabel – Espera aí que o cream eu escrevi errado... o que que é frosting? Frosting deve ser cobertura, não? Você sabe o que é frosting?

Willian – Congelado...

Izabel – Ah! Gelado! Então é bolo gelado, é? Seria?

Willian – Pode ser...

Izabel – Então seria bolo gelado?

Willian – bolo de cenoura gelado...

Izabel – Mas o cream cheese não é gelado também, não? Não coloca bolo gelado de cenoura com cream cheese? Fica mais bonitinho?

Willian – Bolo de cenoura?

Izabel – Bolo gelado de cenoura com cream cheese.

Willian – Pode ser...

Izabel – Hummmmm!

Willian – Glacê...

Izabel – É um glacê? Com glacê...

Willian – Cream cheese...

Izabel – Então é... com glacê de cream cheese, é?

Willian – hãhã...

Izabel – Que diabo é isso? Com glacê de cream cheese... ai, deve ser gostoso! Então vamos lá! É...

Willian – Instruções...

Izabel – Instruções?

Willian – Não...

Izabel – Ah, primeiro as instruções, né? Instruções seria então, acho que seria Modo de Preparo, né?

Willian – É...

Izabel – Pra ficar...

Willian – Pré-aqueça o forno em 350 graus...

Izabel – Pré-aqueça o forno em 350 graus...

Willian – Misture ingredientes e óleo com cenouras...

Izabel – Misture, acho que os ingredientes secos, né?

Willian – É, mas fica estranho, né?

Izabel – Não, porque se é os ingredientes secos numa receita, você não pode colocar o ovo. Primeiro você mistura os secos e vai acrescentando o óleo, óleo com as cenouras...

Willian – Óleo com as cenouras...

Izabel – Os ingredientes secos com o óleo e a cenoura?

Willian – Com óleo e a cenoura...

Izabel – Óleo e cenoura?

Willian – Cenouras... aqui tá no plural.

Izabel – Hum hum... vamos colocar e as cenouras, não? Para ficar mais completo?

Willian – Tanto faz, eu acho que não precisa de as cenouras...

Izabel – Depois a gente... com o óleo e as cenouras...

Willian – Adicione um ovo...

Izabel – Adicione um ovo...

Willian – No ponto, acho que é no ponto: at the time... e bata bem...

Izabel – Eu acho que é um ovo de cada, não?

Willian – É um ovo de cada vez...

Izabel – O que é beat? É bata?

Willian – Bater...

Izabel – Bata bem depois...

Willian – Após cada ovo...

Izabel – E bata bem cada ovo, é?

Willian – É! E bata bem após cada ovo, after each egg...

Izabel – Adicione...

Willian – Um ovo por vez...

Izabel – Um ovo por vez...

Willian – E bata bem após cada ovo...

Izabel – E bata bem cada ovo, tá estranho... espera aí! Adicione um ovo, um ovo por vez...

Willian – E bata bem a cada...

Izabel – Bata bem...

Willian – Após cada ovo...

Izabel – Após cada ovo. Está estranho isso aqui! É que eu sou muito chata com língua escrita... adicione um ovo por vez e bata bem...

Willian – Após cada ovo!

Izabel – Após cada ovo, gente olha isso aqui...

Willian – Ah, tá na receita, né?

Izabel – Mas, assim, a discussão é: ah, não tô nem querendo falar muito... é o sentido mesmo da frase para ficar entendível como se fosse uma receita mesmo...

Willian – Ah, então tá! Então adicione um ovo e bata bem...

Izabel – Adicione um ovo por vez e bata bem cada ovo acrescentado, não é melhor?

Willian – Pode ser!

Izabel – Tá, vamos lá!

Willian – Dois.

Izabel – O que é bake?

Willian – Asse, asse por 50 minutos em uma panela de 9 por 13...

Izabel – Me lembrou ass!

Willian – O quê?! [risos]

Izabel – Me lembrou ass! Espera aí! Bata...

Willian – Não, asse!

Izabel – Asse por 50 minutos ...

Willian – Em uma panela de 9 por 13 polegadas...

Izabel – Polegadas?

Willian – É...

Izabel – E centímetros? Não é melhor? Aqui no Brasil a gente usa centímetros...

Willian – Teria que converter...

Izabel – É... bake é assar...

Willian – Como é que a gente converte aqui as coisas?

Izabel – Onde está o conversor?

Willian – A gente pode usar polegadas?

Izabel – Não, a gente quer usar centímetros... polegadas não... a dona de casa não vai entender! Ainda mais se ela não tiver nem o ensino fundamental... não coloca isso na sua tese, que é bullying! Quanto é 9 polegadas e 13 polegadas? Então a gente vai passando para frente!

Willian – Deixa esfriar completamente.

Izabel – Esse menino é bom! Deixe esfriar completamente. Cupcakes of the... para cupcakes...

Willian – Para bolinhos...

Izabel – Mas a gente no Brasil é cupcakes que a gente usa, o que você acha? Eu acho que o cupcakes a gente não traduz...

Willian – Tá!

Izabel – Você concorda ou não?

Willian – Concordo!

Izabel – Concorda ou é porque eu estou falando? 9 polegadas e 13 polegadas... eu acho que cream cheese e cupcake já são dois termos que já estão populares no Brasil. E como esse bolo é um bolo mais é, podemos dizer sofisticado, eu até coloquei que a mulher não vai entender se ela não tiver muito estudo...

Willian – 9 polegadas é 22,86 cm, põe 23 cm! E o outro é 13...

Izabel – É 23 cm? 23 por?

Willian – 33,02 cm.

Izabel – 33 cm... deixe esfriar completamente, entre parênteses: para cupcakes vírgula. O que é isso Willian? Metade the recipe pour, parece francês pour... o que é recipe?

Willian – Recipiente!

Izabel – Metade do recipiente, acho que se coloca assim, não, nada a ver... complete três quartos of the way to the top spring back. Para cupcakes, metade do recipiente e... que que é pour?

Willian – Deve ser é... purliar... é... como é que se diz? Como a gente faz com manteiga, com farinha?

Izabel – Deve ser: despeje a massa... mas a massa não já está assada? Assa por 50 minutos... eu acho que ela não fica completamente assada, sabia? Eu acho que ela fica num ponto...

Willian – Que ela ainda está mole... porque assa mais um pouco, de 12 a 15 minutos... até em cima ficar...

Izabel – Então para cupcakes, metade do recipiente...

Willian – Deve ser: enche a metade do recipiente, despejar a massa... metade do recipiente...

Izabel – E esse aqui: greased? Estou escrevendo errado... difícil, né Willian? Untada!

Willian – Untada!

Izabel – Para cupcakes despeje metade em recipientes untados ou... o que é isso? Muffin? Eu sou muito lenta, desculpa, viu? Alinhado forminhas...

Willian – Pode ser despeje até metade do recipiente... ou greased?

Izabel – Greased é untado. Forminhas untadas, né? Vamos colocar assim: para cupcakes, derrame até metade...

Willian – Até metade do recipiente untado...

Izabel – Derrame a massa até...

Willian – Ou na linha das forminhas...

Izabel – Hãhã... até a metade dos recipientes untados ou na linha das forminhas. Está ficando bonitinho! Vamos lá! É...

Willian – Encha por volta de três quartos no topo...

Izabel – Por volta de três quartos...

Willian – Do topo e asse por volta de 12 a 15 minutos.

Izabel – No topo de que?

Willian – Das forminhas, dos recipientes...

Izabel – Deixe esfriar completamente. Para cupcakes derrame a massa até a metade das forminhas untadas. Encha por volta... mas a gente não já explicou antes?

Willian – Espera aí... para cupcakes... recipe... em pó... ah, não! Aqui... é...

Izabel – Para cupcakes derrame a massa até metade dos recipientes untados ou até na linha das forminhas...

Willian – Não, eu acho que está errado isso aí...

Izabel – Está errado na linha das forminhas?

Willian – Não, está errada toda essa parte... acho que é como se fosse para lotar o recipiente ou as forminhas. Para cupcakes, metade dos recipientes em pó... eita! Of the recipe...

Izabel – O que é popped?

Willian – Eu não sei, deixa eu ver aqui...

Izabel – And spring... spring é... spring back when you touch the pan...

Willian – Estalou! Until the tops have popped. Popped é estalou! Nada a ver!

Izabel – É na verdade não é que estalou... quando a massa, o bolo, ele desprega da forma... quando ele começar a rachar em cima... vamos formular aí... para cupcakes, derrame a massa até a metade das forminhas untadas ou na linha das forminhas. Preencha...

Willian – Spring back...

Izabel – Não! Espalhe... when you touch the pan... que é spring? Spring é primavera!

Willian – Spring é primavera! Aqui só está dando isso... aqui está dando essa tradução. É algo específico...

Izabel – Ah, eu acho que tá certo. Eu acho que a gente está indo até onde a gente consegue, tá bom? Para cupcakes, derrame a massa até a metade dos recipientes untados ou na linha das forminhas se tiver linha, né? Às vezes tem forminha que não tem... aí a gente já pula para cá... asse por volta de 12 a 15 minutos, pode ser? Ou até a massa rachar. Ou até o topo dos bolinhos...

Willian – Estiverem rachados!

Izabel – Estiverem rachados. Estamos contratados como tradutores!

Willian – Você que é a cozinheira você tinha que saber mais ou menos como funciona!

Izabel – When you touch them spring back... quando... ah, esse aqui a gente pula, tá? Acho que até aqui já deu para entender, né? O que mais?

Willian – Bata o cream cheese, manteiga e baunília até...

Izabel – Cream cheese, vírgula, manteiga... bata o cream cheese...

Willian – Até ficar cremoso.

Izabel – Tem mais alguma coisa? A manteiga e a baunília, né? Até ficar cremoso...

Willian – Adicione açúcar refinado...

Izabel – Na verdade o açúcar refinado que estava escrito em cima. Adicione o açúcar refinado, porque já foi colocado nas medidas aqui. Refinado...

Willian – Spread frosting over coat cake...

Izabel – Spread é espalhar. Frost a gente tinha visto essa palavra, né?

Willian – Cobertura.

Izabel – Espalhe a cobertura sobre o cold cake...

Willian – O bolo frio...

Izabel – O bolo frio. Adicione o açúcar refinado, ponto. Espalhe o, a cobertura, né?

Willian – Espalhe a cobertura sobre o bolo frio. Você botou os espaços três aí?

Izabel – Os espaços, né? Vou colocar!

Willian – Antes de bater o ovo, a manteiga é espaço três. Agora a gente vai para o quatro, que é o último... o três é bata ovo, manteiga...

Izabel – ah... o primeiro acaba onde? Em cada ovo, né?

Willian – Em cada ovo! O dois é asse por volta de 50 minutos e o três é bata o cream cheese, manteiga e o... quatro!

Izabel – Quatro!

Willian – Refrigere e coma gelado para uma melhor... para um melhor sabor...

Izabel – Está bom! Vamos colocar: refrigere e aprecie gelado?

Willian – Pode ser! Não, refrigere, não, né? É... deixe gelar para apreciar melhor.

Izabel – Hãhã... deixe gelar? Gelado, né? Acho que é refrigere...

Willian – Coma gelado para...

Izabel – Refrigere e aprecie gelado.

Willian – Refrigere é como se você colocasse no refrigerador, no freezer... é melhor aproveite e coma gelado.

Izabel – Hähã... melhor proveito?
Willian – Hähã...
Izabel – Coma gelado.
Willian – Notas.
Izabel – É melhor observações!
Willian – Parece estranho refrigerar esse bolo e comer ele frio, mas sinceramente...
Izabel – É importante, deve... o que é moist?
Willian – Moist?
Izabel – Yummy? Yummy é gostoso, né? After sitting in the fridge overnight. Fica mais delicioso depois... yummy é úmido?
Willian – Não, moist é úmido...
Izabel – E esse aqui? O que você falou que era?
Willian – Estranho, esquisito...
Izabel – Parece estranho refrigerar esse bolo e comer frio, mas é importante fazer, não? Acho que seriously é uma coisa que é importante, deve, né? Must é deve. Como é que você colocaria? Parece estranho refrigerar esse bolo e comer frio.
Willian – Parece estranho refrigerar esse bolo e comer ele gelado, mas...
Izabel – É importante que o faça.
Willian – Parece como se fosse uma obrigação, né?
Izabel – Parece assim, pelo que eu estou entendendo: parece estranho refrigerar esse bolo e comê-lo gelado, mas é importante que o faça. Aí está falando assim: ele fica mais úmido...
Willian – Fica molhado e gostoso depois...
Izabel – Molhado e delicioso depois de passar, de ficar no refrigerador, na geladeira, a noite inteira. Overnight é a noite inteira?
Willian – É. Overnight...
Izabel – Vou só fazendo a metade aqui.
Willian – Durante a noite...
Izabel – Refrigerar este bolo? E comê-lo frio?
Willian – Fica estranho resfriar o bolo e comer ele frio...
Izabel – Né? Refrigerate?
Willian – Esfriar...
Izabel – Mas eu acho que esfriar...
Willian – Esfriar...
Izabel – O esfriar, é quando o bolo tá quente e você esfria para...
Willian – É gelar então!
Izabel – Gelar este bolo antes de comer? Como é que é?
Willian – Gelar este bolo e comê-lo frio.
Izabel – Mas se ele está gelado, como vai comê-lo frio? Fica meio redundante, não?
Willian – Comê-lo... não!
Izabel – Parece estranho gelar...
Willian – Uma coisa é você gelar e depois esperar ele ficar temperatura ambiente para você comer... comê-lo ainda frio...
Izabel – Verdade... mas você não come ele gelado, né? Não... senão estaria escrito aqui em cima... deve ser para ele pegar umidade... pode ser gelar este bolo e comê-lo frio, né? Todo bolo a gente come frio, Willian...
Willian – Não, a gente come bolo à temperatura ambiente...
Izabel – Parece estranho gelar este bolo antes de comer, não?
Willian – Pode ser...
Izabel – Mas, é importante fazer? Isto deve ser feito.
Willian – Isto parece estranho gelar o bolo antes de comê-lo.
Izabel – Mas seriamente, isto deve ser feito. É? Ser feito, ponto.
Willian – Isto fica tão úmido e gostoso depois de...
Izabel – Ele fica, ficar, né? Permanecer. É... ele fica úmido e gostoso depois...
Willian – É molhado, né? Eu acho que molhado é melhor do que úmido.
Izabel – Molhado e gostoso... tem um after aí, tem?
Willian – Depois...
Izabel – Depois de permanecer...
Willian – Depois de deixar no freezer.
Izabel – Depois de deixado, né?
Willian – No freezer durante a noite.
Izabel – É freezer? Fridge, né? Freezer é com dois "es"? freezer...
Willian – É...
Izabel – Durante a noite. A gente vai passar a noite aqui! Parece estranho gelar esse bolo antes de comer, mas seriamente isso deve ser feito. Ele fica molhado e gostoso depois de deixado no freezer durante a noite. Melhor, né? Depois de deixado no freezer durante a noite.
Willian – Ponto!
Izabel – Ponto!
Willian – De interrogação!
Izabel – Ah, é! De exclamação...
Willian – É!
Izabel – Agora a gente vai para onde?
Willian – Ingredientes.
Izabel – Ingredientes. Agora é que o bicho vai pegar!
Willian – Agora acho que é mais tranquilo.
Izabel – Ingredientes, vamos lá! Dois copos de farinha, é? O que é shifted?
Willian – Shifted flour...
Izabel – Dois copos de... acho que é peneirada, não?
Willian – Peneirada... farinha peneirada.
Izabel – De farinha peneirada. Só acertei porque eu sei fazer bolo!
Willian – Dois copos de açúcar, duas colheres de chá de canela...
Izabel – Duas colheres de chá de canela... canela é como? Cinammon?
Willian – Soda também não tem uma tradução...
Izabel – Eu acho que é bicarbonato de sódio... ou é refrigerante?
Willian – Não, eu acho que não...
Izabel – Refrigerante se usa em bolo...
Willian – Em bolo?! Então põe...
Izabel – Essa colher, ela é de chá? Qual é o tamanho dela?
Willian – Menorzinha...
Izabel – Então é bicarbonato de sódio... ai, que medo de colocar isso!
Willian – Põe... põe!
Izabel – Coloca aí bicarbonato de sódio... é fermento! Acho que é fermento! Como é que o bolo vai crescer? Coloca fermento depois...
Willian – Baking soda. Acho que é!
Izabel – Deixa eu ver! Soda... ah, então é bicarbonato de sódio... coloca fermento...
Willian – Não... é yeast...
Izabel – Bicarbonato de sódio... ai, meu Deus do céu! Alguém vai morrer com esse bolo!
Willian – Um quarto de colher de chá de sal.
Izabel – Olha só, já tem o bicarbonato de sódio... aí vai sal? Alguém vai morrer!
Willian – Pouca coisa! Já botou aí?
Izabel – É um quarto, né?

Willian – De colher de chá de sal.
Izabel – Eu estou achando que soda é fermento! Nada me tira da cabeça!
Willian – Não, fermento é yeast!
Izabel – Não tem outras traduções? Só tem yeast? Um quarto de colher...
Willian – Colher de chá...
Izabel – De? O que você falou?
Willian – Colher de sal!
Izabel – Sal! E agora? Três copos...
Willian – Três copos de... cenoura crua ralada.
Izabel – Crua é esse nome aqui? Raw? Estou fazendo um aprendizado! É cenoura crua ralada. Como é que fala essa palavra aqui?
Willian – Quatro ovos, um copo e um terço de óleo vegetal.
Izabel – Óleo vegetal acho que é óleo de soja, viu?
Willian – Não, aí iria estar soya.
Izabel – É? Então é óleo vegetal, né? Óleo vegetal... once cream...
Willian – Oito onças!
Izabel – Foi onça que saiu aí?!
Willian – É! Mas é onça mesmo... deixa eu ver aqui... conversor...
Izabel – Bata bem cada ovo acrescentado... vê no conversor!
Willian – Estou olhando aqui agora!
Izabel – Cream cheese, butter, onces, pounds... aproveita e vê pounds... depois eu acho que é 100 g de manteiga... tem dois tipos de açúcar, acho que um é açúcar de confeitiro...
Willian – É... 248 g, 250 g de cream cheese...
Izabel – 250g de cream cheese. Que mais?
Willian – 370... é melhor arredondar, né? 370g, espera aí...
Izabel – De manteiga?
Willian – Como eu vou fazer um quarto aqui agora?
Izabel – Deixa eu ver aqui... Jesus... um quarto de pound... quanto é um pound?
Willian – 370g
Izabel – É um quarto de 350g...
Willian – Um quarto de 370!
Izabel – Eu sou péssima em matemática!
Willian – Dá... deixa eu ver aqui! Dá 82!
Izabel – Vamos colocar 80? Então onde entra? 80g de manteiga, né? Eu sabia que era por volta de 100! 80g de manteiga.
Willian – Duas colheres de chá de baunilha...
Izabel – E esse 370g entra onde?
Willian – No açúcar refinado.
Izabel – Ah! O açúcar refinado... entendi...
Willian – Muita coisa, não?
Izabel – Tem açúcar de confeitiro, não! A gente tinha colocado assim... depois da manteiga? Duas colheres de chá...
Willian – Duas colheres de chá de baunilha. 350g de açúcar.
Izabel – Açúcar, né? Açúcar refinado! Pronto! Depois esses quatro passos... depois a gente coloca em ordem... não consigo fazer da configuração mesmo... um, dois, três e quatro! Legal que eu aprendi! Salvo, terminamos!

Degravação 2: Carta de retratação

Willian – Também tem Hollywood na Flórida?
 Izabel – Aonde você tá vendo isso?
 Willian – Hollywood FL, de Flórida...
 Izabel – Flórida, deve ser... acho que o endereço se mantém intacto, né? Fax, essas coisas, law office... eu acho que também esse nome aqui, a gente não deve mexer, que ele é registrado. Essa carta foi feita por eles, a gente não pode mexer no que tá registrado, o que você acha?
 Willian – É... então copia essa parte aqui? Como se fosse o...
 Izabel – Copial! Como se fosse o cabeçalho mesmo... coincidentemente Michael George é o nome do diretor, né? Mr George, é?
 Willian – Espera aí!
 Izabel – Caro senhor George...
 Willian – Michael George é o diretor de investigação.
 Izabel – E esse daqui é o George Bush?
 Willian – Isso!
 Izabel – Engraçado, né? Não é Bush, é George... não colocou Dear Mr Bush... não entendi...
 Willian – Deve ser... também não sei... porque tem o pai e o filho com George, a única coisa que muda é o W...
 Izabel – O W, é?
 Willian – É... George W Bush e o outro tem o George Bush que é o pai...
 Izabel – Aqui ó... ah... é verdade... e esse aqui: via facsmile, aí vem o telefone...
 Willian – Facsmile deve ser via... deve ser um tipo de serviço, como se fosse email ou tipo via email...
 Izabel – Sei... e isso aqui traduz também? Diretor acho que tem que traduzir...
 Willian – Serviços investigativos...
 Izabel – E isso aqui? *Recording Industry Association of America*, o que quer dizer isso?
 Willian – Associação de Indústrias...
 Izabel – Quer colocar no Google?
 Willian – Record é gravação. Associação das Indústrias de Gravação da América.
 Izabel – A gente mexe? Vamos seguindo? Vamos para a parte mais fácil?
 Willian – Começar do dia...
 Izabel – É, a gente coloca uma data...
 Willian – 22 de junho de 2007.
 Izabel – Junho é com letra maiúscula? Não, né?
 Willian – Hähã...
 Izabel – Caro...
 Willian – Senhor George, dois pontos.
 Izabel – Dois pontos!
 Willian – Em 18 de junho de 2007, eu mandei um documento...
 Izabel – Enviei, não?
 Willian – É, enviei... eu mandei, enviei um documento via faxmle...
 Izabel – É esse nome aqui?
 Willian – Isso!
 Izabel – Letra maiúscula?
 Willian – Não!
 Izabel – Não, né?
 Willian – Duas versões de uma carta...
 Izabel – Vírgula! Duas versões...
 Willian – De uma carta...
 Izabel – De uma carta...
 Willian – Está na ponta da língua, mas eu esqueci o que é!
 Izabel – Complain... concordando? Concordando acerca...
 Willian – Não...
 Izabel – Eu esqueci também... considerando, não? Não...
 Willian – Complain é tipo "tretando", uma coisa assim...
 Izabel – Copyright violation...
 Willian – Da possibilidade de violação de...
 Izabel – Duas versões de uma carta...
 Willian – Reclamar...
 Izabel – Reclamar!
 Willian – Duas cartas de reclamação sobre uma possível violação de direitos autorais cometido pelas duas filhas do presidente George W Bush...
 Izabel – Presidente a gente coloca...
 Willian – Grande... in that day made their father...
 Izabel – Como assim?
 Willian – Em que elas fizeram...
 Izabel – Em que elas fizeram uma homenagem, não?
 Willian – Um mix...
 Izabel – Ah, um mix?
 Willian – Não, espera aí... mix é inglês... é uma coletânea, um CD com uma coletânea... não...
 Izabel – São faixas de músicas? Um CD em homenagem ao dia dos pais, não?
 Willian – Elas fizeram para seu pai um CD para dia dos pais.
 Izabel – Ponto, parágrafo?
 Willian – Isso veio para minha... não, espera aí...
 Izabel – Isso chamou minha atenção? Não... que veio para minha atenção? *It has come to...*
 Willian – Isso veio para meu conhecimento... isso veio até mim... até meu consentimento...
 Izabel – O que é *non-commercial copy*?
 Willian – É uma cópia não-comercial.
 Izabel – Se a gente não traduzir direito essa frase, a gente vai perder o sentido total dessa carta! It has come to my attention that... e aqui? O que quer dizer isso aqui: digital music records... may é talvez, né? Não ser uma...
 Willian – Talvez não seja uma infração sobre...
 Izabel – Aí tem... aqui um código... title...
 Willian – Seventeen of universe code...
 Izabel – Aí do código... é infringindo o código 17... o que é isso aqui? Title?
 Willian – Título...
 Izabel – Ah tá! Título... o código 17...
 Willian – Do código dos Estados Unidos...
 Izabel – Infringindo... o título é o capítulo!
 Willian – Não...
 Izabel – Não... é o que?
 Willian – Acho que é artigo... aqui vai dar como título, mas...
 Izabel – Mas a gente tem que traduzir de uma forma que... do código dos Estados Unidos...
 Willian – Só dá uma opção aqui...

Izabel – Só dá uma opção? O que está dizendo? Título, né?
Willian – É...
Izabel – O que você? A gente não sabe se é um capítulo, se é um parágrafo... não, parágrafo não é...
Willian – Deve ser o artigo 17...
Izabel – É... eu acho que é capítulo, porque dentro dos capítulos tem os artigos, né? Nas leis... não sei... o que você acha? E esse copyright aqui? Eu acho que o nome do capítulo é esse copyright...
Willian – Direitos autorais...
Izabel – Eu colocaria assim: talvez não...
Willian – Talvez não seja uma infração sobre o capítulo 17 do código dos Estados Unidos de direitos autorais.
Izabel – Isso! Agora e o começo?
Willian – Isso veio até mim, até o meu consentimento como uma cópia não comercial...
Izabel – Como uma cópia? Não, né? Como uma cópia?
Willian – Espera aí...
Izabel – Acho que o sentido dessa frase é assim: o que me chamou atenção que essa gravação é uma cópia não comercial, não infringindo portanto o código 17, o capítulo 17...
Willian – Como é?
Izabel – Willian, vamos entender direito? Porque eu não entendi direito...
Willian – Isso veio até meu consentimento como...
Izabel – Ele é advogado de quem?
Willian – Desse... espera aí... ele é advogado desse Michael George... esse Michael George acho que é o cliente que está pedindo desculpas, e quem está defendendo é esse escritório de advocacia...
Izabel – Quem está pedindo desculpas é esse aqui? Me explica de novo? Eu não entendi direito... quem está pedindo desculpas é esse Michael aqui? George? Ele que está pedindo desculpas...
Willian – Eu acho que é o escritório de advocacia que está pedindo desculpas em nome do Michael... ele que é o diretor de...
Izabel – É esse dear Mr George é o George Bush? Eu faço perguntas idiotas porque eu sei que você não é minha professora de inglês. Minha professora de inglês não gosta que eu faça esse tipo de pergunta.
Willian – Ele está pedindo desculpa para o George W. Bush. Esse Michael é quem fez a denúncia e depois ele foi se desculpar com o Bush. Esse dear Mr George é de George W. Bush.
Izabel – E ele descobriu o que? Que estavam...
Willian – Ele descobriu que as filhas do W. Bush tinham feito a cópia do CD para distribuir, e aí ele entrou com o processo mas depois ele desfez e foi pedir desculpas para o presidente.
Izabel – Elas fizeram para distribuir na festa, né?
Willian – Isso... e alguém "cagoetou" eles de algum jeito.
Izabel – Aí alguém se apoderou de uma cópia para ficar divulgando?
Willian – Não...
Izabel – Para quê?
Willian – Fez uma cópia para o dia dos pais. Acho que só fez uma cópia de vários artistas para dar para o pai...
Izabel – Eu não entendi essa carta de retratação... retratar o que então?
Willian – Porque o cara foi lá e descobriu que as filhas do presidente tinham feito essa cópia e não tinham pago pelos direitos autorais. E como ele é diretor dos serviços de investigação do...
Izabel – Das indústrias de gravação?
Willian – Da Associação das Indústrias de Gravação da América. E aí ele foi fazer a denúncia. Só que ele retirou depois e pediu desculpas. Aí ele entrou, ele pediu para o escritório mandar uma carta de retratação para o George W. Bush.
Izabel – Entendi! E aí?
Willian – Já fez até aqui copyright?
Izabel – Isso foi até meio consentimento? Como...
Willian – Uma cópia não comercial de música digital.
Izabel – De?
Willian – Espera aí... aqui... isso foi até meu consentimento que uma cópia não comercial de música digital não deve ser uma infração sobre o capítulo 17 do código americano de direitos autorais.
Izabel – Que uma cópia não comercial de?
Willian – Música digital.
Izabel – Música digital...
Willian – Não deve ser uma infração sobre o capítulo 17 do código americano...
Izabel – Americano com letra maiúscula?
Willian – Vírgula...
Izabel – Código americano é com letra maiúscula também?
Willian – Isso, código americano aí vírgula... é... entre aspas: direitos autorais.
Izabel – Direitos autorais...
Willian – Ponto e fecha as aspas. Eu estou por meio desse retratando minha reclamação... minha...
Izabel – Por meio desta?
Willian – É, eu estou por meio deste, na verdade que é uma carta...
Izabel – Desta, que é uma carta!
Willian – Retratando minhas cartas de reclamação. Eu acho que esse complain, complaint, pode ser...
Izabel – A denúncia que ele fez, não? Retratando...
Willian – É minha queixa...
Izabel – Minhas queixas...
Willian – Eu desculpo por qualquer confusão...
Izabel – Eu me desculpo, né? Eu desculpo, ele tá querendo desculpar alguém...
Willian – É... ele está se desculpendo. I apologize for...
Izabel – Mas como a gente traduz para ficar melhor?
Willian – Eu estou, eu me desculpo...
Izabel – Eu estou pedindo desculpas, não? Eu peço desculpas por qualquer confusão que talvez tenha causado, que talvez eu tenha causado... ou, algum erro, alguma má impressão...
Willian – E por ter causado...
Izabel – Espera aí... eu peço desculpas, é? Não... é... apologize é o quê?
Willian – Apologize é eu me desculpo por qualquer confusão que eu poça ter causado ou qualquer erro de impressão... mistake impression...
Izabel – Espera aí... eu me desculpo por qualquer... parece que ele está desculpendo a si mesmo, isso que eu estou achando estranho... eu me desculpo, entendeu?
Willian – Estou me desculpendo por qualquer confusão...
Izabel – Ou é: eu estou pedindo desculpas?
Willian – Estou pedindo desculpas...
Izabel – Pedindo desculpas por qualquer...
Willian – Confusão que eu possa ter feito, que eu possa ter causado ou qualquer impressão errada que eu possa ter dado, ter passado...
Izabel – Eu acho que a gente pode colocar junto com confusão, quer ver? Estou pedindo desculpas por qualquer confusão e má impressão que eu possa ter causado. Ou mal impressão?
Willian – Impressão está errado...
Izabel – Ou má impressão, não é melhor? Impressão... vou ler de novo: estou pedindo desculpas por qualquer confusão ou má impressão que eu possa ter causado, estão bom?
Willian – Hãhã... se você tiver qualquer pergunta sobre esse assunto ou algum outro...
Izabel – Se você? *You have!*
Willian – Se você tem qualquer questão...
Izabel – Mas um presidente! Se o senhor, não? Estranho... se você... de repente lá eles usam você... mas e aqui, Willian?
Willian – Pode ser... se o senhor...

Izabel – Que estranho...

Willian – Se você...

Izabel – Porque aí a gente vai pegar nesse...

Willian – Pode ser... de repente lá eles não sejam tão formais quanto a gente...

Izabel – Mas vamos ficar no meio-termo?

Willian – Tá, pode ser o senhor...

Izabel – Willian, você está concordando porque você está concordando ou porque não estou entendendo, tudo bem? Está tudo bem para você?

Willian – Está!

Izabel – Se o senhor...

Willian – Se o senhor tiver qualquer pergunta sobre esse assunto...

Izabel – Questionamento, não? Question é questionamento?

Willian – Question é pergunta.

Izabel – É pergunta, mas é um questionamento... não fica mais formal, mais bonito?

Willian – Sobre essa importância ou alguma outra...

Izabel – Questionamento sobre?

Willian – Sobre essa importância...

Izabel – O que é matter?

Willian – Importância.

Izabel – Se o senhor tiver qualquer questionamento acerca...

Willian – Acerca dessa importância...

Izabel – Está estranho... pela importância...

Willian – Desse assunto.

Izabel – Hãhã... acerca desse assunto!

Willian – Ou qualquer outro, por favor, não hesite em me... me contactar...

Izabel – Não hesite em me contactar. Muito bom! Thank you for...

Willian – Pela sua gentileza...

Izabel – Obrigado pela...

Willian – Sua gentileza com esse assunto.

Izabel – Gentileza com esse assunto? O que é kind assistance?

Willian – Sua gentil assistência... obrigado pela sua gentil assistência com esse assunto.

Izabel – I am... estou atenciosamente, não... respeitosamente. Obrigado pela... eu acho que eu colocaria assim: obrigado pela gentileza com esse assunto. Não? Fica estranho? Respeitosamente, obrigado pela gentileza com este assunto. Está estranho!

Willian – Sobre esse assunto.

Izabel – Obrigado pela gentileza sobre esse assunto! Não, ainda está sem pé nem cabeça! Obrigado pela gentileza... this matter... matter é o quê?

Willian – Importância.

Izabel – Obrigada pela gentil importância com este assunto.

Willian – Não, aí assunto seria matter.

Izabel – Ah é? Obrigada pela gentileza, volte sempre! [risos] Espera aí. Obrigado pela gentileza... perfeccionismo é... obrigada pela gentileza com este assunto, né?

Willian – É!

Izabel – Respeitosamente...

Willian – Law office Michell Silverman...

Izabel – L. Silverman, vírgula... deixa eu ver se fiz certo aqui... pronto... by, por? Por dois pontos, aí coloca um tressão lá... embaixo coloca o nome...

Willian – Michel Laurence Silverman...

Izabel – O cabeçalho nós não vamos mudar...

Willian – Law Miche! Office...

Izabel – Eu vou colocar assim: o cabeçalho é o mesmo do documento. 22 de junho. Caro senhor George, em 18 de junho de 2007 eu enviei um documento...

Willian – Pôs aqui também...

Izabel – Ih... é mesmo!

Willian – 18 de junho de 2007.

Izabel – Michael...

Willian – George, você já botou?

Izabel – Eu estou colocando ainda... Michael, diretor...

Willian – Serviços investigativos, Associação das Indústrias de Gravação da América. Rua 1025 r.

Izabel – A gente coloca o endereço mesmo? Rua 1025 F.

Willian – Aí acho que é melhor colocar uma vírgula para diferenciar o NW.

Izabel – Acho que é o nome... F street NW, é o nome da rua, porque é só um número. O nome da rua é F street MW. Por isso que eu acho que a gente não deve mexer nesse endereço, porque é o nome da rua mesmo...

Willian – Déssimo piso... déssimo andar...

Izabel – Cadê aquela bolinha? Tem que tirar isso aqui... rua! Déssimo andar.

Willian – Washington D.C. vinte mil e quatro.

Izabel – Dois mil e...

Willian – Vinte mil e quatro! Via faxmile, aí você põe aqui duzentos e dois setecentos e setenta e cinco, dois pontos dois mil duzentos e dois. Setecentos e setenta e cinco, trasso sete mil, duzentos e cinquenta e três. Espera aí!

Izabel – Eu estou fazendo tudo errado! Não estou nem prestando atenção!

Willian – E agora põe aqui do lado: página 1 de 1. Pronto!

Degração 3: Artigo de revista feminina/auto-ajuda

Izabel – *Poll...* inglês português. “Votação”. Ah, estranho... acho que... será que a gente pode colocar “pesquisa”? Vamos seguindo! É... *showed*: “mostrou”, “comprovou”.
 Uma recente pesquisa...
 Willian – Vamos ver: “eleição”, “votação”, “captação”, “votar”, “apurar”... deve ser “votação”.
 Izabel – É...
 Willian – Uma recente votação...
 Izabel – Acho que “pesquisa” está melhor... acho que está dentro do nosso contexto aqui...
 Willian – Por que “pesquisa” deve ser *search*... acho que é “votação” mesmo...
 Izabel – Na pesquisa a votação, né? Quando é pesquisa de rua por amostragem? Ainda mais quando você utiliza questionário é “pesquisa”! Mostrou que...
 Willian – Mais mulheres...
 Izabel – Estão mudando seus últimos nomes depois de *getting hitched*, sei lá o que é isso... coloca lá no translator. O que que é isso? “Engatado”? “Amarrado”, olha lá!
 “Segurando”? Não, espera aí... vamos voltar.
 Willian – “Ficar presa”, “puxar”, “segurar”... depois...
 Izabel – Depois de se amarrarem, né?
 Willian – Humhum...
 Izabel – Acho que é uma linguagem bem informal!
 Willian – Bem informal! E eu pretendo, eu planejo...
 Izabel – Eu planejo... seguir...
 Willian – A população depois...
 Izabel – Depois de casar, próximo verão... ai meu deus do céu!
 Willian – Hum...
 Izabel – Uma recente pesquisa...
 Willian – *After getting married* eu planejo... seguir a *crowded* é como se fosse multidão...
 Izabel – Multidão...
 Willian – Pode ser seguir a multidão...
 Izabel – Vamos seguindo, depois a gente...
 Willian – Depois que eu me casar... o próximo verão...
 Izabel – Ah! O significado dessa frase é: uma recente pesquisa mostrou que mais mulheres estão mudando seu último nome depois de se amarrarem, e eu planejo seguir as pessoas, é... seguir o mesmo caminho depois que eu me casar no próximo verão. Né?
 Willian – Hähä...
 Izabel – Ela está querendo... deu na cabecinha dela seguir a mesma coisa, né? *But...*
 Willian – *There are tons of /llllll now dated*. Mas tem outro...
 Izabel – *That my man*... eu odeio esse termo! *My man*, meu homem!
 Willian – Parece essas caipiras falando...
 Izabel – Está acabando a bateria!
 Willian – Não está, não! Ainda tem 5 horas! Mais...
 Izabel – O que é *ton*?
 Willian – Uma tonelada de outras... *outdated*, né?
 Izabel – Outros compromissos, né?
 Willian – Não, é como se fosse... é... coisas não tradicionais.
 Izabel – É? *Outdated traditional that my man and I need to figure...*
 Willian – *Before the day comes...*
 Izabel – O que é isso? Any
 Willian – Deve ser tipo uma sigla, tipo lol.
 Izabel – *These are totaly old-fashioned*. Ah! Cafona, né?
 Willian – É... mas em...
 Izabel – Se o contexto desse parágrafo é que ela quer seguir a tradição, mas tem umas outras coisas que ela quer continuar seguindo da tradição, né?
 Willian – Não! É...
 Izabel – *These are totaly old-fashioned... é! But there are a ton of other traditions that my man and I need...*
 Willian – *Outdated* eu acho que é alguma coisa fora de...
 Izabel – *Outdated*...
 Willian – Desatualizado...
 Izabel – É, desatualizado, mas ela quer... volta lá! Vamos colocar! Ela tá fazendo uma sátira do compromisso... ela está fazendo uma sátira das tradições que ela quer seguir, que ela não... que ela e o *man* dela querem seguir...
 Willian – É...
 Izabel – Mas tem uma tonelada de outras tradições...
 Willian – De outras tradições...
 Izabel – Desatualizadas que eu e meu homem prega... e meu macho! Não! Não coloca! Meu macho é? É assim mesmo? Ai, é ridículo! Eu sei que tem esse significado, mas é ridículo! E meu homem... meu homem... fica até mais macho dizer meu homem... eu e meu homem *to figure*... o que é isso? *To figure out*? Precisamos...
 Willian – De... eu esqueci mais ou menos...
 Izabel – Precisamos descobrir... ah esquece aqui toda a tradução! Precisamos descobrir antes que o dia chegue. É, né? Coloca aí, é um “o”...
 Willian – É um “o”...
 Izabel – Aff... coloca aff... aff, não? A gente usa muito aqui! Neologismo de internet, apareceu lá.
 Willian – Na minha humilde opinião...
 Izabel – Na minha opinião, é?
 Willian – Na minha humilde opinião... *these are totaly old-fashioned*.
 Izabel – Ah é? Que legal! Olha! Na minha humilde opinião... *these are totaly old-fashioned*.
 Willian – Totalmente...
 Izabel – Totalmente ultrapassado... a gente não traduziu o título, né? *Seven Wedding Traditions that need to die*. Acho que sete tradições... é...
 Willian – Do casamento que precisam morrer!
 Izabel – Sete tradições do casamento que precisam morrer. Coloca *by* Natasha. Por Natasha. O buquê de flores... aqui é o buquê de flores... *the bouquet toss*... o buquê de flores... *toss*... o que é *toss*?
 Willian – Sorteio de buquê...
 Izabel – A jogada do buquê, não? Aqui é... a jogada do buquê!
 Willian – É assim?
 Izabel – Hähä! A jogada do buquê... eu costumava pensar... *the bouquet was the most exciting part*... que o buquê era a parte mais excitante do casamento... na verdade é a hora do buquê, né? Que vai jogar? A hora do buquê é a mais *exciting*...
 Willian – É a parte mais excitante...
 Izabel – *Exciting part of* um casamento... *I used to think... to “sink”* igual minha colega de inglês fala...
 Willian – Mas o certo é *to think*... eles falam *th*...
 Izabel – *I used to think that the bouquet was the most exciting part of a wedding*... a parte mais excitante de um casamento, Willian! *When I was twelve*...
 Willian – Quando eu tinha...
 Izabel – Quando eu tinha doze.
 Willian – Esse parágrafo tá meio quebrado assim, né?
 Izabel – Como eu fiquei grande... como eu cresci, né? *Got older*...
 Willian – Fiquei mais velho...
 Izabel – Quando eu fiquei mais velha... as pessoas... *and the crowd*...
 Willian – É a mulherada!
 Izabel – *The crowd of the woman*! A mulherada ao meu redor... *hungering for the bride*

Willian – *Hungering* deve ser tipo desejar, né?
 Izabel – Desejava ansiosamente, deve ser tipo tinha fome, né?
 Willian – É...
 Izabel – A mulherada ao meu redor tinha fome...
 Willian – Tinha fome de flor...
 Izabel – Não... tinha fome de... é... sim... fome!
 Willian – Acho que desejar é melhor!
 Izabel – Mas ela está falando no sentido de... a mulherada que fica assim, sabe? Louca! Se pegar o buquê!
 Willian – Estava saciada!
 Izabel – Isso! Uma vez estava eu e a Ana no casamento, e a Vanessa... a Vanessa sempre contra casamento, né? Jogaram o buquê e a Vanessa de lado, nem aí para o buquê... aí o buquê... o buquê caiu no braço dela! A mulherada na frente, louca, desesperada, o buquê caiu no braço dela e ela saiu assim...
 Willian – Já soltou na hora?
 Izabel – Eu perdi as forças da perna de tanto rir! Eu caí no chão de tanto rir! Foi muito engraçado! Ela fugia de casamento!
 Willian – A mulherada doída ao meu redor, desejava as flores da...
 Izabel – *Thinned out to...* segurar... não! O que é isso aqui? *Thinned*?
 Willian – Eu não sei também... diluído?!
 Izabel – Não! Nossa, espera aí...
 Willian – Diluído deve ser como se fosse... estraçalhado, né?
 Izabel – Hãhã...
 Willian – As mulheres estavam desejando tanto que elas estraçalhavam...
 Izabel – O que é isso? *Of a tween*?
 Willian – Também não sei... não tem...
 Izabel – *Tween*... é... não... vamos inventar um negócio para ele então!
 Willian – Não tem nenhuma palavra em português!
 Izabel – Como eu fiquei mais velha, e a mulherada ao meu redor...
 Willian – Estava... desejava... a flor... flores da noiva...
 Izabel – Desejava as flores da noiva...
 Willian – Estraçalhada...
 Izabel – O que é? Estraçalhada em suas mãos?
 Willian – Deve ser! Estraçalhada, não sei...
 Izabel – Ela está fazendo uma coisa bem assim... é... como eu fiquei mais velha, e a mulherada ao meu redor louca pelo buquê de noiva...
 Willian – A gente não tem que traduzir tipo ao pé da letra... a gente pode...
 Izabel – Não! A mulherada ao meu redor...
 Willian – O buquê da noiva... com a mão cheia...
 Izabel – Está estranho!
 Willian – É mesmo!
 Izabel – Como eu fiquei mais velha, a mulherada ao meu redor... é... o que eu entendi com isso: ela estava vendo assim... percebi como terrível essa tradicional realmente é... essa tradição realmente é... quando eu fiquei velha, mais velha, e a mulherada ao redor louca por um buquê de flores louca por um buquê de flores estraçalhado em suas mãos, eu percebi que tão terrível essa tradição é...
 Willian – Eu quero manter o buquê para mim...
 Izabel – Mais, *plus*, mais... mais do que isso... *I am a selfish*... o que é isso?
 Willian – Eu sou egoísta...
 Izabel – Eu sou egoísta...
 Willian – E eu quero manter, eu quero guardar o buquê para mim...
 Izabel – É... ok? Na verdade ela quer guardar o buquê como recordação, né? Então vê aí: quando eu fiquei mais velha, e a mulherada ao meu redor desejava o buquê...
 Willian – Esse *me* no final que fica meio estranho... esse *and me*...
 Izabel – Acho que esse *twenn* é tipo *between*! Entre! Tipo a mulherada estava entre eu e o buquê e eu queria guardar o buquê, não é isso?
 Willian – Pode ser!
 Izabel – Tinha uma mulherada louca entre eu e o buquê, e eu gostaria muito de guardar o buquê... vamos colocar aqui: e a mulherada ao redor... quando eu fiquei mais velha...
 Willian – E a mulherada ao meu redor desejava o buquê que estava...
 Izabel – Vamos traduzir dessa forma então? Quando eu fiquei mais velha, *realized* é perceber?
 Willian – Eu percebi quão terrível era...
 Izabel – Eu acho que era assim: eu estava no meio dessa mulherada, né? Não é bem ela na situação de noiva, né? Ela estava no meio da mulherada, ela se viu na situação dela... na multidão lá... da mulherada no casamento seca pelo buquê, ela viu o tanto que essa tradição é importante, é terrível, ela falou assim... vamos traduzir? Jesus! Quando eu fiquei mais velha, é... a questão é assim... eu vi a mulherada ao meu redor...
 Willian – Que desejava o buquê...
 Izabel – Willian, esse desejava não pegou bem...
 Willian – Estava faminta...
 Izabel – É... quando eu fiquei mais velha vi a mulherada ao meu redor, não! E a mulherada ao meu redor faminta, é... na verdade pode cortar um monte de coisa aí! Quando eu fiquei mais velha, e a mulherada ao meu redor estava faminta pelo buquê... e eu estava... não espera aí... ela estava ali nesse meio, né? Não, na verdade aqui, olha... quando eu fiquei mais velha, você pode colocar assim: eu via a mulherada ao meu redor, faminta pelo buquê... eu via a mulherada ao meu redor, é... coloca assim: louca pelo buquê! Loucas pelo buquê... eu acho que é melhor... coloca eu vi... eu acho que é uma questão de percepção, assim... o que dá para ver é que essa frase dá um sentido de perceber. Eu vi a mulherada ao meu redor louca pelo bouquet, e então é...
 Willian – Eu percebi...
 Izabel – Coloca o “e”... e eu vi... quando fiquei mais velha e vi... e vi a mulherada... e vi, não precisa do eu, não! Vi a mulherada louca pelo buquê *virgula*, eu percebi quão terrível essa tradicional, essa tradição realmente é. Essa tradição realmente é, *really is*, não? Realmente é... o que é *plus*? Quando você fala *plus*?
 Willian – Nesse sentido não sei...
 Izabel – Acho que isso é mais assim: *pay attention*! Mas, vamos ver aqui! *Extra, more, factual, literal, positive*. Acho que ela está afirmando, né? Algo... vamos jogar lá assim: mas eu afirmo... o que quer dizer isso aqui: *I’m selfish*?
 Willian – Eu sou egoísta...
 Izabel – Reconheço, não? Ela está afirmando!
 Willian – Sou egoísta e eu quero guardar o buquê para mim.
 Izabel – Sim, mas o *plus*? Seria em qual sentido o português? acho que é assim afirmação... ela está...
 Willian – Mais que isso...
 Izabel – Mas tem que dar sentido com o que a gente colocou no final... ela viu que a tradição era importante, mas ela... a idéia dela é de que ela não quer que isso aconteça. Ela quer o buquê só para ela, entendeu?
 Willian – Hãhã...
 Izabel – Quero manter o buquê comigo, ok? *I want to*...
 Willian – *To keep my bouquet to myself. I am ok*?
 Izabel – Eu estou certa? É? *I am ok*?
 Willian – Deve ser... pelo som deve ser...
 Izabel – Mas... coloca mas! Mas eu sou egoísta!
 Willian – Porém?
 Izabel – Porém, é isso! Aí, agora eu não sei...
 Willian – Não sabe o quê?
 Izabel – *The garter retrieval*. Acho que *retrival* é diferente!
 Willian – Recuperação liga?
 Izabel – Não... vamos traduzindo que depois a gente acerta essa... o que você acha?
 Willian – Liga? Recuperação liga? Não tem nada a ver!
 Izabel – Vê se durante o texto... eu costumava... não, espera aí! *There’s nothing less*... não existe nada...
 Willian – Não existe nada menos sexy do que um cara *burry*...
 Izabel – Do que seu garoto, não? O que é *burrying*? *Head* é cabeça, né?

Willian – Hãhã...

Izabel – Debaixo do seu vestido de casamento enquanto seu pai e ele...

Willian – E o dele assistem.

Izabel – *Burrying*? Como é?

Willian – Escavando...

Izabel – É, não tem nada menos sexy que seu garoto escavar...

Willian – Vamos botar o título logo, né?

Izabel – Nossa, mas esse título aí está muito difícil! *Under your wedding dress!* While your dad...

Willian – Isso aí é como se fosse manter postura...

Izabel – Não estou entendendo nada!

Willian – Tá! Porque ela fala bem assim: não tem nada mais sexy do que um cara...

Izabel – Menos sexy...

Willian – Escavando... deve ser tipo... né? Não deve nem ser um cara adulto! Deve ser uma criança!

Izabel – Ah! Eu sei...

Willian – Porque ninguém vai tipo... levantar...

Izabel – O que é *my groon*? *Put his head between my legs and he wants...*

Willian – *My groon*...

Izabel – Eu acho que isso é uma tradição de lá! Isso não existe aqui! Honeymoon... gente, que diabo é isso de colocar a cabeça no meio das pernas? Não é, uma coisa assim?

Willian – É!

Izabel – *There's nothing less sexy than your guy...*

Willian – *My groon*, também não sei o que é *groon*!

Izabel – É noivo!

Willian – É noivo! Meu noivo pode botar, né?

Izabel – Hum...

Willian – Para mim era *fiancee*...

Izabel – *Fiancee*, né? Francês... tá difícil esse negócio!

Willian – Tá difícil não... é a Izabel que está enrolando!

Izabel – *Than your guy*... vamos para o ultimo? Aí depois a gente volta? *Bride's maid*...

Willian – Dama de honra!

Izabel – Nossa, isso eu acho brega para caramba! Quando as damas de honra são as amigas! Eu não posso falar nada, porque eu fui uma delas esses dias atrás! Eu entrei!

Willian – Dama de honra não são aquelas meninhas?

Izabel – Mas nos Estados Unidos é muito comum ter as amigas que entram com o vestido tudo igual! Aqui olha: seus amigos *to buy ugly dresses and stand up*... olha! Tem umas amigas gordas, tem umas amigas magras, o mesmo modelo... umas ficam parecendo umas pamonhas amarradas! É horrível! Uma amiga falou que a gente tinha que ir tudo de roupa verde, e ainda tinha que entrar na igreja dançando! A música do Cris Brown! Aquela *forever in the dance floor*...

Willian – Qual música?

Izabel – *Forever in the dance floor*...

Willian – Não, eu não conheço...

Izabel – Brega! Não vale à pena! Por que em 2013, nós continuamos com a idéia de forçar nossas amigas a comprar...

Willian – Comprar...

Izabel – Vestidos... vestido iguais... vestido feios, vestidos iguais feios, vestidos iguais feios... está estranho, né? Feios vestidos iguais... feios vem lá na frente. Comprar feios... feios vestidos parecidos, são parecidos, né? São iguais, na verdade lá são iguais! A comprar aquele, é? Onde você está vendo aquele aí? Aqueles vestidos feios e iguais...

Willian – A gente pode traduzir...

Izabel – Isso, muito bem! É aqueles! Então coloca só um eszeinho lá! E... *stand up!* Inconformadas, não confortáveis... *heels*... *heels* é inferno!

Willian – E ficar em pé... agora eu não sei... ficar em pé... saltos-altos...

Izabel – *High heels*...

Willian – Próximas a gente, a mim, olha aí!

Izabel – *To us*...

Willian – A gente?

Izabel – Enquanto nos casamos... eu acho próximo a nós... fica melhor! Não apaga tudo, não!!!

Willian – É que eu tenho essa mania...

Izabel – Coloca lá: enquanto... o que tá corrigindo aqui?

Willian – É que esse programa usa o português de Portugal. Esse atualizar fica atualizados...

Izabel – Legal! Enquanto nos casamos?

Willian – *There is no reason to this*...

Izabel – Literalmente, não existe razão para isso...

Willian – Literalmente, não tem razão...

Izabel – Não mesmo! Agora ou nunca... estranho!

Willian – Motivo... agora e nunca!

Izabel – Agora e nunca!

Willian – Claro!

Izabel – Eu suponho... que algumas as pessoas gostem... espera aí, o que é isso, *cuteness*? Ah! Coisas fofas...

Willian – Eu suponho que as pessoas...

Izabel – Gostam dessas fofuras, não? Fofisses!

Willian – Dessas fofisses!

Izabel – Essa é boa! Fofisse é com dois "s"? Acho que é... tenta com dois "c"...

Willian – Acho que é com "c"...

Izabel – Que algumas pessoas...

Willian – De tirar fotos com suas amigas *in matching outfit*...

Izabel – *Matching* é encontrando, né? Correspondente... coloca o restante...

Willian – Apropriado... *outfit* deve ser tipo... roupa!

Izabel – É... roupa... olha! Chique! Com...

Willian – Com as roupas apropriadas... suas amigas de roupas...

Izabel – Eu acho que é roupas combinando, combinadas, não?

Willian – Pode ser! Combinando...

Izabel – Coloca um "s" ali...

Willian – Cadê?

Izabel – Algumas pessoas... algumas fofices vírgula! De tirar fotos com suas amigas com roupas combinando, combinadas, eu acho melhor. Dessas fofices vírgula, fica melhor... de tirar fotos com suas amigas em roupas combinadas, eu acho... combinadas... agora... *sure!* Não... já foi o claro, né?

Willian – Eu tive o suficiente disso.

Izabel – Eu acho que ela já teve uma dose suficiente desse glamour!

Willian – *Should stop*...

Izabel – O que é *booth*? *In the middle school*... no ensino médio, né? Na escola... não, *high school!* *Middle school* é... ensino fundamental!

Willian – Ensino fundamental.

Izabel – Eu já tive uma boa dose desse glamour... *booth*, coloca lá! Acho que é dose mesmo... cabine?!

Willian – Cabine?!

Izabel – Nossa, o que é isso?

Willian – *Shot booth*...

Izabel – O que é *malls*?

Willian – *Malls*? É shopping...

Izabel – Ah! Eu tive suficiente daquele, ai meu deus do céu! Do glamour... o que é *shooting booth*? É cabine? Gente, o que é isso, pelo amor de deus!

Willian – Cabine de tiro...

Izabel – Sério?

Willian – Ah, deve ser nesse sentido, não?

Izabel – Acho que ela foi...

Willian – Eu tive o bastante disso no ensino fundamental...

Izabel – *Not trying to hate...* o que é *point*, ponto?

Willian – Quando eu vejo... o motivo...

Izabel – *Point* é ponto de vista? Momento, ocasião...

Willian – Eu vou passar para essa daqui...

Izabel – Essa última?

Willian – Dessas coisa de shopping, deve ser...

Izabel – Eu já tive uma dose suficiente no ensino fundamental. Tá bom, Willian. Aí você coloca: eu tive uma dose suficiente no ensino fundamental. Não vamos ser perfeccionistas...

Willian – Hãhã...

Izabel – Não tentando...

Willian – Uma dose desse glamour...

Izabel – Deve ser alguma coisa das lojas que fazem os vestidos iguais, né? Isso que a gente não está conseguindo ver... não tentando odiar...

Willian – Deve ser as noivas...

Izabel – Meu deus! O que é isso? Não tentando... ah! Aos litros, deve ser isso!

Willian – Ah, é!

Izabel – Igual a gente fala aqui eu estou cagando quilo, lá é aos litros!

Willian – Aos litros! Uma grande festa de noivado, mas honestamente...

Izabel – Eu não vejo por esse ponto. Vamos ver se tem sentido o que a gente fez!

Willian – Por que?

Izabel – Para ver se está tudo claro... por que em 2013 nós ainda continuamos...

Willian – Com a idéia de forçar nossas amigas a comprarem aqueles vestidos feios e iguais a ficarem em pé próximas a nós enquanto nos casamos. Literalmente, não tem motivo para isso, agora e nunca! Claro, eu suponho que algumas pessoas gostam dessas fofices...

Izabel – Gostem!

Willian – Tirar fotos com suas amigas em roupas combinadas, mas eu tive uma dose suficiente disso no ensino fundamental. Não tentando odiar os que sonham com uma grande festa de noivado, mas honestamente eu não vejo motivo.

Izabel – Muito bem, ótimo, excelente!

Willian – Eu acho que é mantendo a pose...

Izabel – Mantendo a pose? Tem a ver?

Willian – Acho que sim...

Izabel – Mantendo a pose, vai... vou confiar em você! Não tem nada menos sexy...

Willian – Que um cara...

Izabel – Acho que é um garoto... será que é uma criança?

Willian – Ah não! É o cara!

Izabel – Que diabo é isso, meu deus do céu! O cara vai fazer sexo oral com ela vestida de noiva? Não estou entendendo! Gente, o que é isso?

Willian – Sacanagem pura! Depois falam que brasileiro que tem essa fama! Enterrando! Sua cabeça por debaixo do vestido da noiva...

Izabel – Enterrando? O que é isso? Está parecendo que ele está jogando terra em cima da cabeça! Está meio estranho!

Willian – Enterrando assim!

Izabel – Não! Está no sentido de enterrar, de colocar terra em cima! Bem, eu na minha pura inocência...

Willian – Na sua pura inocência...

Izabel – Eu não vejo que é enterrar, que é literal aí não, Willian! É colocar essa cabeça em baixo do vestido! Colocar sua cabeça...

Willian – Embaixo do vestido da noiva!

Izabel – Mas em frente, enquanto seu pai e ele assistem. O que é isso? Que família maluca é essa?

Willian – Seu pai e o dele assistem...

Izabel – Coloca entre ele e o dele traveção!

Willian – Sem mencionar sua mãe!

Izabel – Sua madrasta...

Willian – Sua sogra!

Izabel – Ah, é! Sogra! Seus amigos...

Willian – Preciso continuar?

Izabel – Meu noivo...

Willian – Meu noivo colocar sua cabeça...

Izabel – Isso é uma tradição que precisa morrer. Nunca vi uma tradição dessa! Deve ser uma tradição lá na África! Não, eu não quero ser preconceituosa... ai, Jesus!

Willian – Mas já sendo, né?

Izabel – Colocar a cabeça no meio das pernas!

Willian – Fazer tudo que ele quiser!

Izabel – Em nossa lua-de-mel.

Willian – Mas não na frente dos nossos próximos e queridos...

Izabel – Suas cabeça? Depois você concerta! Ponto!

Willian – Sua cabeça, Izabel!

Izabel – Sem mencionar sua mãe, sua sogra, amigos, preciso continuar? E o noivo pode colocar sua cabeça entre minhas pernas e tudo que ele quiser em nossa lua-de-mel, mas não em frente aos nossos próximos e queridos. Está bom!

Willian – Gostou?

Izabel – Mantendo a pose. Nossa, mas esse comportamento aí é de casamento de uma tribo lá, de uma tribo aborígine lá da Polinésia!

Willian – Ei, Izabel! Pára com isso!

Izabel – Ué! Onde que isso é tradição de colocar a cabeça no meio das pernas da noiva? Você já ouviu falar nisso? Só se a gente errou no título... será? Cosmopolitan relationship love advice... foi a revista ou alguma coisa assim...

Willian – Já pode mandar para ela?

Izabel – Pode!

ANEXO 5 – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Perguntas feitas aos participantes:

Obs: as perguntas de número 1 a 4 se repetiram para cada gênero textual. Apenas a pergunta de número 5 foi feita apenas uma vez, e após as perguntas sobre os três gêneros serem respondidas.

- 1) Você achou que aprendeu alguma coisa traduzindo o texto? O quê? Por quê?
- 2) Você acha que aprendeu alguma coisa sobre a cultura traduzindo o texto?
- 3) Qual foi a maior facilidade? Por quê? E a maior dificuldade? Por quê?
- 4) Você acha que há diferenças entre gênero textual em inglês e em português? Quais?
- 5) O que você mais gostou na atividade de tradução? Por quê? O que você menos gostou? Por quê?

Transcrição da entrevista semi-estruturada

Ana - Oi gente, tudo bem? Eu criei esse grupo para vocês responderem as perguntas da pesquisa... por aqui fica mais fácil, né?
Willian - Sim.
Ana - Gostaria que vocês respondessem as primeiras perguntas sobre a tradução do bolo de cenoura.
Willian - Não foi do Cupcake?
Ana - isso! era cupcake de bolo de cenoura!
Willian - Eu não tenho essas perguntas, você passou pra mim?
Ana - vou passar agora!!!
1) Você achou que aprendeu alguma coisa traduzindo o texto? O quê? Por quê?
Willian - Sim, algumas palavras que eu ainda não conhecia e medidas e a conversão delas.
Ana - 2) Você acha que aprendeu alguma coisa sobre a cultura traduzindo o texto? fica a vontade pra ser bem sincero, tá?
willian - Não, se a receita fosse feita de uma maneira diferente do que é feita aqui no Brasil, talvez sim.
beleza
Ana - 3) Qual foi a maior facilidade? Por quê? E a maior dificuldade? Por quê?
Willian - A maior facilidade foi traduzir os ingredientes e medidas e suas conversões. A maior dificuldade foi fazer com que a tradução tivesse sentido, algumas frases ficavam sem nexos.
Ana - como assim?
vocês entendiam as palavras e não conseguiam manter o sentido?
ou você acha que era alguma coisa da cultura que era difícil de entender?
Willian - Era fácil traduzir a maioria das palavras, mas algumas frases ficavam sem sentido.
Ana - entendi...
4) Você acha que há diferenças entre o gênero textual em inglês e em português? Quais?
Willian - Não achei que essa receita tem alguma diferença em genero de qualquer outra receita em português.
Ana - agora a carta de retratação, ok?
1) Você achou que aprendeu alguma coisa traduzindo o texto? O quê? Por quê?
Willian - Tá, mas eu não lembro direito dela.
Ana - aquela do bush
que a indústria fonográfica acusou as filhas dele de terem violado os direitos autorais, lembra?
Willian - Ah sim, dos cd da festa.
Ana - isso!
Willian - Sim, aprendi que lá tudo é levado mais a sério que aqui no Brasil.
Ana - como assim? seja mais preciso, por favor...
Willian - Aqui as pessoas e empresas não ligam tanto pra algo que é autoral, ainda mais se for uma autoridade que está infringindo. Lá eles vem oportunidade em tudo para ganhar dinheiro em cima. Eu não lembro se o Bush foi processado, mas a única coisa que é parecido com aqui no Brasil é que Autoridades podem se desculpar que está tudo bem.
Ana - ele não chegou a ser processado! eles mandaram a carta pra se desculparem e dizerem que não teve crime...
3) Qual foi a maior facilidade? Por quê? E a maior dificuldade? Por quê?
Willian - Esse texto eu lembro que foi o mais tranquilo, não teve dificuldades. Se teve dificuldade foi em alguma frase ou outra.
Ana - 4) Você acha que há diferenças entre o gênero textual em inglês e em português? Quais?
Willian - Não, acho que em ambas línguas é bastante formal. Ainda mais porque é uma autoridade se desculpando.
Ana - agora sobre as tradições de casamento, tá?
1) Você achou que aprendeu alguma coisa traduzindo o texto? O quê? Por quê?
Willian - Sim, aprendi bastante coisa. As tradições no Estados Unidos é muito diferente das tradições no Brasil.
Ana - como? você pode dar exemplos?
Willian - Você pode me passar o texto?
Ana - claro! pode ser por aqui?
Willian - Eu lembro que é bastante diferente, mas não lembro agora algo que eles fazem lá
Aham
Ah não, as tradições são as mesmas. Eu me confundi com a opinião da noiva em relação as tradições, desculpa.
Mas pode dizer que eu aprendi que as mulheres de hoje em dia não estão ligando mais para certas tradições antiquadas.
Ana - você acha que todas as tradições são parecidas?
Willian - Sim
Ana - 3) Qual foi a maior facilidade? Por quê? E a maior dificuldade? Por quê?
Willian - Esse texto teve mais dificuldade do que facilidades, alguns termos foram difíceis de traduzir.
Ana - você acha que as dificuldades foram só os termos?
Willian - Sim.
Ana - ou fazer sentido, como o bolo?
Willian - Algumas frases também ficavam sem sentido, a gente tentou fazer uma tradução livre pra que fizesse sentido.
Ana - como assim?
menos presa aos termos e mais ao sentido?
Willian - isso
Ana - 4) Você acha que há diferenças entre o gênero textual em inglês e em português? Quais?
Willian - algumas palavras que não existem em português e a gente tentou chegar o mais perto da tradução
Ana - agora uma pergunta pra atividade toda, ou seja, relacionada aos três textos...
5) O que você mais gostou na atividade de tradução? Por quê? O que você menos gostou? Por quê?
Willian - Ah não esse minha ultima resposta foi em relação a outra pergunta
Hehehe
Ana - ah! foi mal!
então vou te mandar de novo...
4) Você acha que há diferenças entre o gênero textual em inglês e em português? Quais?
Willian - Não acho que exista diferença entre os gêneros, todos os texto são muito parecidos. Tanto aqui quanto lá as pessoas se expressam do mesmo jeito.
Ana - do mesmo jeito como?
Willian - Esse último por exemplo, se fosse postado em um blog tanto lá quanto aqui teria o mesmo efeito no leitores, as pessoas iriam se famializar com o que foi escrito.
Ana - entendi!
agora a pergunta sobre todas as traduções:
5) O que você mais gostou na atividade de tradução? Por quê? O que você menos gostou? Por quê?
Willian - As traduções no geral foram prazerosas por conta do resultado. É bom quando se põe em prática aquilo que você estudou. A única coisa que me incomodou um pouco foi as frases que não faziam sentido. De resto tudo foi muito bom.
Ana - você acha que as traduções deveriam fazer parte dos métodos dos cursos de inglês?
Willian - Sim, isso facilitaria muito no entendimento, tanto a tradução do inglês para o português quanto do português para o inglês.
Ana - só da língua ou da cultura também?
Willian - Ambas. Porque acho que um dos fatores mais importante de se estudar em uma escola de inglês é o conhecimento da cultura.
Ana - legal! muiiiiiiito obrigada mesmo! ainda vou precisar que você assine uma autorização, mas isso depois a gente combina, tá? Valeu demais! Assim que souber a data da minha defesa eu te aviso! boa semana!
Willian - Obrigado e de nada. Tenha uma ótima semana também.
Ana - valeu!!!
Izabel - Ana, não me lembro muito bem mas acredito que sim. Existem certas palavras como "cupcake" que de certa forma já foram adotadas pelo nosso vocabulário e que não precisam ser traduzidas. Cupcake não seria "bolo de copinho"? Brasileiro é besta, acha chique falar cupcake.
De cultura sim, acho as guloseimas americanas maravilhosas e essa receita só reforça isso. Eles misturam um monte de coisas deliciosas o que tornam esses doces um pecado. Chocolate com cream cheese num bolo de cenoura hummm muito bom. Ah "cream cheese" foi outra palavra "chique" adotada pelo vocabulário emergente nacional.

Ana - Oi!

Quer que eu mande as perguntas de novo?
Willian, qualquer comentário, fica a vontade!

Willian - Tudo bem.

Izabel - A facilidade foi passar a mensagem. O difícil foi encaixar tradução de palavras importantes no contexto da mensagem. As vezes uma palavra atrapalhava e queria mudar o sentido de tudo.

Oi. Pode sim

Sao 5 nao?

Ana - acho que você respondeu as duas primeiras, né?
vou te mandar a próxima pra ficar mais fácil...

izabel - Uai, respondi

Ana - 4) Você acha que há diferenças entre o gênero textual em inglês e em português? Quais?

Izabel - Respondi 3 ja. Desculpe não numerei.

Ana - eu percebi! não tem problema!!!

Izabel - Sim. Há diferenças sim. Na formalidade de alguns textos.

Ana - do bolo de cenoura primeiro...

tem diferença entre os gêneros nas receitas?

Izabel - Ah sim. Tivemos dificuldades para entender as medidas. Eh isso?

Ana - não... no estilo do texto, na linguagem...

nos títulos, disposição no papel...

Izabel - Eh parecido sim

Ana - do tipo de informação que eles têm...

agora a carta de retratação!

1) Você achou que aprendeu alguma coisa traduzindo o texto? O quê? Por quê?

Izabel - Entao a informação eh parecida tirando a dificuldade com as medidas.

Ana - a carta de retração era a das filhas do bush, lembra?

Izabel - Acredito que não muda. Não conhecia uma carta de retratação. Achei legal e aprendi com certeza

Lembro. Interessante a carta

Ana - o que você aprendeu? seja mais especifica...

Izabel - Difícil tradução. Aprendi sobre a questão da retratação mas sobre o assunto em si nada. Americanos costumam ser extremados e se tratando de figuras políticas o cuidado dele beira o extremismo mesmo. Achei um pouco de exagero tal retratação.

Ana - 3) Qual foi a maior facilidade? Por quê? E a maior dificuldade? Por quê?

Izabel - Não lembruuuuu

Ana - kkkkkk

quer que eu te mande? por aqui mesmo... é pequena...

Izabel - Dessa carta ai? Idem do Guilherme, eu nao li a resp dele mas acredito que foi a mesma

Ok manda ai

A maior dificuldade foi entender o sentido da carta, quem estava se retratando com quem já que quem fez o cd foram as abençoadas das filhas deles.

Entendeu? Rs kk

Ana - e o mais fácil?

entendi!!!

Izabel - Ah, em dupla eh mais fácil chegar a um consenso sobre a tradução

Sozinho seria difícil

Ana - 4) Você acha que há diferenças entre o gênero textual em inglês e em português? Quais?

Izabel - De novo essa pergunta? A única coisa que eu entendo de gênero eh que existem dois masculino e femininuuu

Ana - kkkkkkkkkkkk

Izabel - Pergunta difícil

Ana - gênero textual é como se fosse a receita de bolo pra escrever um texto...

Izabel - Sim eu lhe respondi la em cima muié. Acho que não. Só as medidas que mudam.

Ana - por exemplo... se você vai escrever uma carta pra uma amiga, você é bem informal... se voce vai escrever uma carta de retratação, você vai ser bem formal e vai seguir algumas regras...

mas essa pergunta é pra carta...

ai lembra que eu dei uma em português e depois uma em inglês?

Izabel - Putz nao lembro

Ana - quer que eu mande as duas?

em português:

Izabel - Misericórdia, não lembro. Sim manda ai

Ana - normal! faz um tempinho...

Izabel - Pois eh, eh diferente. Armariia. Esse Dear para uma carta formal foi novidade pra mim.

Ana - o que mais você diria que foi diferente?

Izabel - A brasileira parece uma ata. A americana parece um officio.

Ana - entendi!

agora do texto do casamento, tá?

1) Você achou que aprendeu alguma coisa traduzindo o texto? O quê? Por quê?

Izabel - Aprendi novas palavras

Em termos de tradição eh bem parecido com o Brazil

Brasil rs

Ana - o que você achou parecido?

tem alguma coisa diferente?

quer que eu te mande a tradução?

Izabel - Quero rs

Ah desculpe. Eu ainda acho que no Brasil essas tradições são bem fortes

Ana - 3) Qual foi a maior facilidade? Por quê? E a maior dificuldade? Por quê?

Izabel - Mas aqui não tem muito essa de amigas damas de honra. Eu já fui uma rs. Acho meio brega. O texto era bem informal. Coisas do tipo "meu homem" foram usadas. Foi fácil por ser informal. Acho que foi o texto mais fácil.

Não lembro de dificuldades

Ana - os termos?

Izabel - Sim

Ana - eu vi na degravação...

4) Você acha que há diferenças entre o gênero textual em inglês e em português? Quais?

Izabel - De novo véi? Porque essa pergunta de novo?kkkkk

Ana - todas as perguntas são as mesmas para os três textos...

Izabel - Eu sei, pra esse texto...

Ana - kkkkk

quer que eu te mande em português e em inglês?

Izabela - Esse texto eh como se fosse uma matéria para uma revista feminina. Eh o mesmo tipo de linguagem

Precisa não

Ana - é sim! tirei de uma revista feminina

Americana

Izabel - Hummm rs

Ana - agora uma pergunta pra todos os textos:

5) O que você mais gostou na atividade de tradução? Por quê? O que você menos gostou? Por quê?

Izabel - Eu gostei do exercício de traduzir. Faz bem para o aprendizado em inglês. O que eu menos gostei foi o impasse durante a tradução de termos específicos.

Ana - você acha que seria válido ter atividades de tradução no seu curso de inglês?

Izabel - Sim

Ana - por que?

Izabel - Apesar de ser bem distante da metodologia adotada no meu curso por exemplo. É uma atividade válida. Mas acredito que seria mais válido em cursos para objetivos específicos como negócios, acadêmico, viagens e outros.

Ana - entendi...

valeu demais!!!!

Izabel - De nada

Terminou tudo mesmo?

Ana - eu queria falar que as traduções e as gravações ficaram muuuuito legais!

Izabel - Are u sure?