



Veredas atemática
Volume 19 nº 2 – 2015

Subcompetência bilíngue e metarreflexão: uma intervenção pedagógica com tradutores em formação sobre aspectos da tessitura textual via Linguística Sistêmico-Funcional

Teresinha Penaforte Vieira (UECE)
Pedro Henrique Lima Praxedes Filho (UECE)

RESUMO: O presente artigo relata uma intervenção pedagógica voltada a verificar a eficácia de uma adaptação do programa de pedagogia de línguas *Ler para Aprender* quanto ao desenvolvimento de subcompetência bilíngue e metarreflexão de cinco tradutores em formação sobre os aspectos de estrutura e progressão temáticas da tessitura textual. O estudo, uma interface entre os Estudos da Tradução e a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), justifica-se pela lacuna de pesquisas de intervenção pedagógica relacionando os aspectos referidos à atividade tradutória. Pré/Pós-testes e entrevistas mostraram resultados positivos relativos à subcompetência bilíngue e metarreflexão dos participantes, os quais apresentaram uma leitura mais crítica do texto-fonte com repercussão na escrita do texto-alvo.

Palavras-chave: intervenção pedagógica; tradutores em formação; LSF-Tema-tessitura; subcompetência bilíngue; metarreflexão.

Introdução

O estudo ora relatado teve como base uma intervenção pedagógica voltada para o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e da metarreflexão de tradutores em formação através do ensino de questões lexicogramaticais da perspectiva teórica da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Teve a participação de bacharelados em Tradução do Curso de Letras-Inglês do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e foi motivado pelo reconhecimento de que há uma demanda cada vez maior por tradução no mundo globalizado e uma conseqüente necessidade de aprimoramento das habilidades do tradutor.

O objetivo foi investigar a eficácia de um procedimento didático-pedagógico de base sistêmico-funcionalista visando a desenvolver, por meio do ensino dos pressupostos teóricos relativos a aspectos estruturais da tessitura textual, a subcompetência bilíngue e, em consequência, a metarreflexão de tradutores em formação no par linguístico inglês americano-português brasileiro. Portanto, o estudo se insere na área dos estudos multilíngues de orientação sistêmico-funcionalista e, neles, mobiliza as subáreas dos Estudos da Tradução e da formação de tradutores (MATTHIESSEN, 2009). Do objetivo, derivaram-se as seguintes perguntas: 1) o procedimento didático-pedagógico implementado em atividade de intervenção pedagógica é eficaz tendo em vista o desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes quanto aos recursos de tessitura textual relativos ao sistema de tema segundo a LSF, isto é, relativos à estrutura e progressão temáticas? 2) essa subcompetência bilíngue, se desenvolvida, propicia o desenvolvimento de metarreflexão concernente aos mesmos recursos, incentivando os participantes a lidar conscientemente com os textos fonte e alvo na atividade tradutória? 3) se for o caso, em que aspecto(s) há desenvolvimento da metarreflexão?

O estudo se justificou pela inexistência de pesquisas de intervenção pedagógica que abordassem a relação entre quaisquer aspectos da tessitura textual e a atividade tradutória. Como coadjuvante, ressaltamos a importância do conhecimento explícito sobre esses aspectos para o tradutor (KIM, 2010).

1. Pressupostos teóricos

Os pressupostos teóricos que deram suporte ao estudo são apresentados a seguir em três subseções: os conceitos gerais da LSF, com ênfase na estrutura temática; os Estudos da Tradução do ponto de vista da LSF bem como o desenvolvimento da competência tradutória (CT); a perspectiva pedagógica sistêmico-funcionalista, da qual utilizamos estratégias para o desenho do minicurso de intervenção pedagógica.

1.1. A Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional hallidayana ou Escola de Sydney¹ é uma teoria que concebe a língua como uma semiose social através da qual significamos textualmente para desempenharmos nossas funções cotidianas em contextos sociais. Sendo de base paradigmática, aborda a língua como um potencial de recursos de significados, formas e expressões, organizados em redes de sistemas à disposição de cada usuário, que faz escolhas ao construir textos pelos quais troca, com outros usuários, suas representações subjetivas do mundo das experiências. Descreve a organização semântica de maneira tripartite, considerando que os significados se subdividem em ideacionais (experienciais e lógicos), interpessoais e textuais, os quais se fundem e são realizados lexicogramaticalmente (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Portanto, trata-se de uma teoria descritiva e explicativo-interpretativista que, por sua abrangência, permite uma série de aplicações como na tradução, no ensino de línguas, na formação de intérpretes e tradutores etc. (EGGINS, 1994; PRAXEDES FILHO, 2010; entre outros).

¹ Escola de Sydney é o nome dado ao funcionalismo sistêmico hallidayano depois que Michael Halliday migrou com sua esposa Ruqaya Hasan, também linguista sistemicista, de Londres para Sydney, Austrália, em 1976. Não nos filiamos, portanto, ao funcionalismo sistêmico fawcettiano (Robin Fawcett) ou Escola de Cardiff (País de Gales, Reino Unido).

1.1.1. As dimensões de estratificação, instanciação e metafunção

A visão multidimensional da língua – estratificação, instanciação e metafunção –, explicita as possibilidades de sobreposição de tipos diferentes de significados e formas uns aos outros (PRAXEDES FILHO, 2010), sendo, portanto, uma visão importante para a leitura e produção textual e, conseqüentemente, para a atividade tradutória.

Quanto à **estratificação**, a língua é vista como um sistema semiótico complexo, organizado em estratos: semântica, lexicogramática e fonologia-fonética/grafologia-grafética, incluindo os estratos contextuais (contextos de cultura e de situação)². Há dois modelos de estratificação segundo a LSF: o hallidayano (HALLIDAY, 1978), que parte do contexto de situação (registro), e o martiniano (MARTIN, 1992), que parte da ideologia, passa pelo contexto de cultura (gênero) e chega ao contexto de situação (registro); a partir daí, segue de forma idêntica ao modelo hallidayano³. Vejamos o Quadro 1.

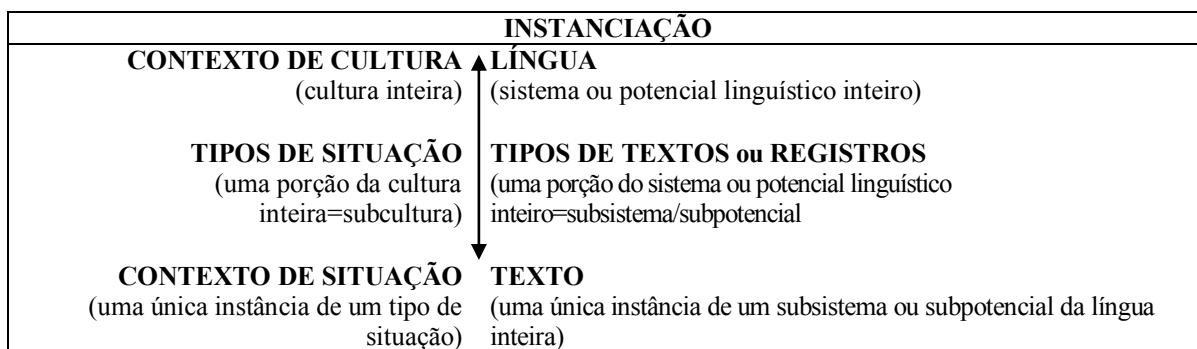
		MODELO HALLIDAYANO	MODELO MARTINIANO
ESTRATOS	Extra linguísticos		Ideologia
			Contexto de Cultura (gênero)
		Contexto de Situação - 3 variáveis (registro)	Contexto de Situação - 3 variáveis (registro)
	Intra linguísticos	Semântica - 3 tipos de (significado)	Semântica - 3 tipos de (significado)
		Lexicogramática - 3 áreas (forma)	Lexicogramática - 3 áreas (forma)
		Fonologia-Fonética - Grafologia-Grafética (expressão)	Fonologia-Fonética - Grafologia-Grafética (expressão)

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

Quanto à **instanciação**, Halliday e Matthiessen (2004) afirmam que, para entendermos a organização da língua, devemos examiná-la, simultaneamente, das perspectivas do sistema e do texto. O **sistema**, inserido na cultura, é o potencial inteiro de uma língua ou o conjunto completo de recursos para a construção de significados e o **texto** é uma instância de significados inserida na situação de enunciação. A relação entre eles se dá através do contínuo de instanciação, em que **sistema** e **texto** definem os dois polos, havendo, entre os dois, padrões intermediários: subculturas e subsistemas. A partir da análise de um único texto, produzido numa dada situação, pode-se encontrar padrões similares entre ele e outros, os quais, por compartilharem determinadas características, formam tipos de texto (subsistemas ou subpotenciais linguísticos). Ao olharmos o contínuo de instanciação do ponto de vista do potencial linguístico (sistema), os tipos de texto são interpretados como gêneros/registros que circulam nos tipos de situação correspondentes e, do ponto de vista do texto, cada um deles é uma instância de um gênero/registro e circula na situação de enunciação correspondente. Vejamos o Quadro 2.

² Estes termos serão definidos na Subseção 1.1.2.

³ Como o estudo não objetivou discutir as questões relacionadas às configurações de gênero e registro como estratos distintos, optamos pelo modelo hallidayano, em que gênero e registro são termos intercambiáveis. Assim, referimo-nos a 'gênero/registro' para classificar os tipos de textos que compõem as atividades pedagógicas, cujas escolhas são motivadas pelo papel que desempenham no contexto em que estão inseridos.



Quadro 2: Dimensão de instanciacao (PRAXEDES FILHO, 2010, p. 308)

Portanto, no que se refere à inter-relação texto-contexto, o texto ocorre em dois contextos: o de cultura e o de situação. O primeiro é o contexto amplo ou geral, que se confunde com a própria sociedade, e o segundo é o contexto específico e imediato no qual o texto é construído e compreendido, dando conta das “coisas que acontecem no mundo extralinguístico que fazem do texto o que ele é” (BUTT *et. al.*, 2000, p. 4)⁴. Para Halliday (1989), o contexto de situação é um fator determinante para a distinção dos tipos de texto ou gêneros/registros. Tal distinção resulta das variáveis que definem a situação: 1) campo do discurso, que se refere à natureza da ação social em curso, incluindo a atividade social, o objetivo comunicativo e o assunto tratado; 2) relações do discurso, que se referem aos participantes da atividade social e à natureza de seus papéis quanto às relações de poder e de afeto e à durabilidade dessas relações; 3) modo do discurso, que se refere ao papel que o texto desempenha em seu contexto: o papel da língua, o canal, o meio e o modo retórico.

Quanto às **metafunções**, Halliday e Matthiessen (2004) propõem que a língua nos habilita a construirmos significados ideacionais (experenciais e lógicos), interpessoais (negociação e avaliatividade) e textuais (mensagem e informação). Esses três tipos de significados constituem as funções universais da linguagem verbal.

A metafunção **ideacional** realiza a variável **campo do discurso** do contexto de situação. Trata, na sua vertente **experencial**, da representação subjetiva das experiências humanas cotidianas e, na sua vertente **lógica**, do sequenciamento das experiências representadas. A metafunção **interpessoal** realiza a variável **relações do discurso** do contexto de situação. Lida, quanto à **negociação**, com as trocas, entre interlocutores, das experiências representadas, as quais passam a assumir o status de commodities: informações ou bens e serviços. Quanto à **avaliatividade**, lida com nossos posicionamentos interpretativos relativamente às experiências representadas e, a partir deles, constrói a maioria das nossas identidades (PRAXEDES FILHO, prelo). A metafunção **textual** realiza a variável **modo do discurso** do contexto de situação. Viabiliza a construção de textos coesos e coerentes através da organização dos significados ideacionais e interpessoais simultaneamente como **mensagem e informação**.

Ainda segundo Halliday e Matthiessen (2004), as metafunções são realizadas simultaneamente, na hierarquia da oração, por redes de sistemas ou simplesmente sistemas lexicogramaticais. O sistema lexicogramatical que realiza as escolhas semânticas: 1) ideacionais-experenciais é o de transitividade – oração como representação, com os constituintes funcionais: Processo, Participantes e Circunstâncias; 2) ideacionais-lógicas é o das relações táticas e lógico-semânticas; 3) interpessoais-negociação é o de modo – oração como troca, com os constituintes funcionais Modo (Sujeito+Finito) e Resíduo

⁴ [...] things going on in the world outside the text that make the text what it is. Todas as traduções de trechos citados de texto originalmente escrito em inglês são de nossa autoria.

(Predicador+Complemento+Adjunto circunstancial); 4) interpessoais-avaliatividade – é o de modalidade (juntamente com os recursos lexicogramaticais avaliativos mais amplos); e 5) textuais é o de tema – oração como mensagem, com os constituintes funcionais Tema e Rema formando a estrutura temática –, e o de informação, com os constituintes funcionais Dado e Novo compondo a estrutura informacional. Vejamos o Quadro 3.

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

Quadro 3: Sistemas semânticos e lexicogramaticais

As setas bidirecionais significam que, ao mesmo tempo em que os sistemas de significados da semântica são realizados pelos ou ativam os sistemas de fraseados da lexicogramática, estes realizam ou constroem aqueles.

1.1.2. A tessitura textual

Ao discutirem a tessitura de um texto, Halliday e Matthiessen (2004) resumem os recursos coesivos, demonstrando que a textura resulta de coesão estrutural – estruturas temática e informacional –, e de coesão não estrutural ou coesão propriamente dita – gramatical (conjunção, referência, elipse (substituição e elipse)) e lexical (sinonímia, hiponímia, repetição e colocação). Todos esses recursos são importantes para a construção de textos por contribuírem para a criação do ‘tecido’ textual (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004). No entanto, descrevemos a seguir apenas a estrutura temática, pois está no foco do estudo.

1.1.2.1. A estrutura temática

Como dito anteriormente, um dos recursos organizadores do fluxo textual diz respeito à estrutura temática, que realiza a mensagem na hierarquia da oração através dos constituintes funcionais: Tema e Rema. O Tema é definido como “o elemento que serve como ponto de partida da mensagem; é o que localiza e orienta a oração dentro do seu contexto” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 64)⁵ ideacional e interpessoal e geralmente se confunde com o constituinte Dado da estrutura informacional (informação compartilhada entre os interlocutores). O Rema é a parte da oração na qual o Tema é desenvolvido e que normalmente se confunde com o constituinte Novo da estrutura informacional (informação não-compartilhada entre os interlocutores). Por meio da estrutura temática, podemos manipular a mensagem nos textos a partir das diversas possibilidades de construção de significados através de variações na ordem dos constituintes da oração como representação (Participantes, Processos e Circunstâncias) (EGGINS, 1994).

⁵ [...] the element which serves as the point of departure of the message; it is that which locates and orients the clause within its context.

Ao analisarmos a realização da estrutura temática na oração, podemos identificar o Tema, estabelecer seus limites e distinguir seus tipos: Tema tópico ou ideacional-experiencial, interpessoal e textual. Essa tipologia reflete a organização tripartite das metafunções da língua; assim, cada tipo exerce diferentes funções na oração. Conforme Halliday e Matthiessen (2004, p. 66), “o Tema de uma oração [Tema tópico] é o primeiro grupo ou frase que tem alguma função na estrutura experiencial da oração”⁶, havendo apenas um único em qualquer oração plena (*major clause*)⁷. Para delimitar o Tema tópico nas orações plenas, é este o critério descritivo: uma vez identificada toda a extensão do primeiro constituinte da oração como representação, o que vem depois dele constitui-se no Rema e algum elemento que ocorra antes dele, ou seja, elementos no início da oração sem função na transitividade, são denominados Temas textuais ou interpessoais. Os Temas interpessoais enfatizam a avaliação do falante ou reforçam os papéis discursivos e os Temas textuais têm a função de ligar trechos de um texto. Vejamos a classificação de cada tipo no Quadro 4.

Voltando ao Tema tópico, ele se classifica em marcado ou não marcado. O marcado foge ao que é típico na língua, sendo um recurso utilizado para enfatizar determinados elementos da experiência que normalmente não viriam em primeira posição; o não marcado, por outro lado, é aquele que, usualmente, já é esperado em primeira posição (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Quanto ao inglês, os Temas constituídos pelo Sujeito em orações indicativas declarativas, pelo elemento Wh- ou Finito^Sujeito em orações indicativas interrogativas e pelos Processos em orações imperativas são os Temas não marcados que se fundem com o constituinte da oração como representação mais esperado em primeira posição em cada modo oracional. Por outro lado, os Temas marcados fundem-se com qualquer outro constituinte da oração como troca. Vejamos, no Quadro 4, uma síntese dessa classificação.

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

Quadro 4: Tipologia do Tema oracional em inglês

Conforme Butt *et al* (2000), dentre outros, a noção de organização temática aplica-se também a outros níveis do texto para além das orações, como complexos oracionais, parágrafos, seções e o texto inteiro. Eggins (1994), ao tratar do Tema nos complexos oracionais hipotáticos, considera que, se é a oração dependente que vem em primeira posição, ela é o Tema do complexo. Neste caso, como lembram Olioni (2010) e Pagano (2005), as “orações em relação

⁶ [...] the Theme of a clause is the first group or phrase that has some function in the experiential structure of the clause.

⁷ Do ponto de vista da lexicogramática de modo, as orações podem ser plenas (*major clauses*) ou menores (*minor clauses*). As plenas têm estrutura de transitividade e de modo, enquanto as menores não têm estrutura de transitividade ou modo e, portanto, não apresentam Tema tópico também.

de hipotaxe com a oração principal podem constituir-se em Temas experienciais marcados, uma vez que antecedem ao participante em função de Sujeito [...]” (PAGANO, 2005, p. 256).

Quanto ao português brasileiro (PB), Figueiredo (2011) propõe uma descrição detalhada da lexicogramática de tema. Contudo, não utilizamos todo o detalhamento apresentado por ter sido o presente estudo desenvolvido durante curto período de tempo e em sala de aula, onde os participantes não tinham conhecimentos básicos sobre a LSF e não havia como submetê-los a excesso de metalinguagem. Foi suficiente levarmos em conta o que postulam Gouveia e Barbara (2004) e Barbara e Gouveia (2001), em consonância com Figueiredo (2011), em relação ao fato de ser o PB uma língua *pro-drop*: a elisão ou não do Sujeito nessa língua não é vista como uma questão de escolha de significado, uma vez que os dois fraseados não são funcionalmente diferentes. Assim, consideramos o Sujeito elíptico como o Tema da oração e do tipo não marcado, pois sempre é possível, defendem os autores, recuperá-lo pela desinência número-pessoal do verbo de tal forma que o interlocutor parece não perceber sua elisão.

1.1.2.2. A progressão temática

Apesar de o estudo da estrutura temática ser importante para a compreensão da organização dos significados no texto, alguns estudos (MARTIN, 1992; FRIES, 1995; PAGANO, 2005; entre outros) mostram que somente a análise da estrutura não é suficiente para a compreensão dos aspectos coesivos relativos à construção da tessitura. Faz-se necessário analisar também a progressão temática (PT) ou a “articulação de Temas e Remas ao longo do texto” (PAGANO, 2005, p. 260).

Para Fries (1995, p. 7), a PT de um texto diz respeito à forma como as ideias deste são desenvolvidas: “de onde os Temas surgem [e] como se relacionam com outros Temas e Remas do texto”⁸. Analisar a PT de um texto é investigar os nós coesivos entre seus vários Temas e a localização dos itens que esses nós coesivos pressupõem, demonstrando que a seleção do elemento em posição temática na oração é um recurso textual relacionado ao método de desenvolvimento do texto (FRIES, 1995; DROGA; HUMPRHEY, 2002). O exame da PT, então, evidencia a relação entre as mensagens das orações, o objetivo e o modo de desenvolvimento do texto e, ainda, a forma como o falante/escritor orienta o ouvinte/leitor, ao antecipar as necessidades deste por meio das escolhas temáticas (BUTT, *et al*, 2000).

Alguns autores (DROGA; HUMPRHEY, 2002; FRIES, 1995; OLIONI, 2010) distinguem principalmente três tipos de PT: a linear simples (*zig-zag*), a constante/contínua e a derivada. A linear simples refere-se a um padrão linear de tematização de Remas, ou seja, o Rema da primeira oração é retomado como Tema da segunda oração e assim sucessivamente, ou seja, o Tema da oração subsequente deriva do conteúdo experiencial do Rema da oração anterior, de forma que os Temas das orações subsequentes à primeira coincidem sempre com a informação dada. A contínua/constante refere-se a um padrão temático em que os Temas são construídos através da repetição do Tema da primeira oração, sendo seguidos por Remas distintos. Os Temas tópicos que constituem esse tipo de PT podem ser realizados por referência ou mesmo por elisão. Assim, os Temas do texto constituem uma corrente construída tipicamente de itens correferenciais que se estendem através de uma sequência de orações ou complexos oracionais. A PT derivada refere-se a um padrão de Temas derivados de um Hipertema (tópico que inicia um parágrafo ou parte de um texto). Os Temas das várias

⁸[...] where themes come from – how they relate to other Themes and Rhemes of the text.

orações que constituem essa parte do texto derivam dessa noção geral, mas não são idênticos nem correferenciais; porém, todos são relacionados ao conteúdo experiencial do Hipertema.

1.2. Tradução

A seguir, apresentamos algumas considerações sobre o entendimento sistêmico-funcionalista de tradução e sobre o desenvolvimento da competência tradutória (CT).

1.2.1. Estudos da Tradução e LSF: tradução como retextualização

Neste estudo, a tradução foi vista como retextualização, atentando para as considerações de autores cujos trabalhos se baseiam em uma perspectiva sistêmico-funcionalista da tradução (HALLIDAY, 1992; 2001; MATTHIESSEN, 2001; PAGANO, 2005; 2012; VASCONCELLOS; PAGANO, 2005; VASCONCELLOS, 2009). Esta escolha justifica-se 1) pela necessidade de consistência teórica quanto ao modelo escolhido para abordar não só o conteúdo lexicogramatical, mas também o conteúdo concernente à tradução ensinados na intervenção pedagógica, o que inclui a análise e descrição dos textos fonte e alvo usados no procedimento didático-pedagógico; e 2) pelo fato de que, atualmente, a perspectiva teórica sistêmico-funcionalista está de acordo com a agenda de pesquisa em Estudos da Tradução, que é descritivista e não mais prescritivista.

Conforme Halliday (1992, p.15), a noção sistêmico-funcionalista de escolha relacionada à construção de significados em textos associada à noção de contexto abre espaço para uma abordagem linguística da tradução, pois a LSF é uma teoria baseada em potencialidade, sendo “uma declaração do que é possível”⁹. Para esse autor, “[o] que é diferente na atividade tradutória é que ela não é apenas criação de significados; ela é uma criação de significados guiada” (grifo do autor)¹⁰ pelas escolhas feitas pelo autor do texto-fonte. Nesta mesma perspectiva, Matthiessen (2001, p 64) afirma que a “‘tradução’ não é uma reflexão passiva do texto-fonte; é um ato criativo de reconstrução dos significados do texto-fonte como significados no ‘texto-alvo’”¹¹ e que as dimensões de organização da língua (estratificação, instanciação e metafunção) definem os ambientes da tradução.

Para Vasconcellos (2009), a “distinção entre o atual e o potencial é um dos pontos fortes da LSF, no sentido de que permite a análise de textos como possíveis *textualizações* e de textos traduzidos como possíveis *retextualizações* em considerando-se o potencial de criação de significados da gramática” (grifos da autora) (2009, p. 361)¹², pois é o potencial que oferece várias opções de escolha. Para Vasconcellos e Pagano (2005), ao tomar consciência do fato de que a tradução é uma entre as possíveis retextualizações do texto-fonte, o tradutor em formação poderá “enxergar a tradução como uma *atividade de construção de significados*, acontecendo em uma configuração situacional diferente daquela da textualização inicial” (grifos das autoras) (p. 198). Assim, o tradutor em formação, ao se profissionalizar, poderá enfrentar de forma mais consciente algumas restrições que se apresentam na tradução

⁹[...] a statement of what is possible.

¹⁰[...] What is distinct about translation is that it is not just creation of meaning; it is guided creation of meaning.

¹¹[...] "translation" is not a passive reflection of the original; it is a creative act of reconstructing the meanings of the original as meanings in the "target".

¹² This distinction between the actual and the potential is one of the strengths of SFL in the sense that it allows for the analysis of texts as one of the possible *textualizations* and of translated texts as one of the possible *retextualizations* against the background of the meaning making potential of the grammar.

interlinguística em decorrência de passar a compreender o significado das implicações que suas escolhas trazem para o texto traduzido, passando a produzir seus textos assumindo a “responsabilidade textual e social” (p. 199) dele esperada.

1.2.2. Competência tradutória nos Estudos da Tradução

Tendo em vista que a intervenção pedagógica implementada neste estudo buscou desenvolver a subcompetência bilíngue de tradutores em formação e sua capacidade metarreflexiva, adotamos as sugestões de pesquisadores que estudam o desenvolvimento da CT, especialmente os dos grupos PACTE¹³ e LETRA¹⁴.

Para o PACTE (2003), a tradução é uma atividade comunicativa que visa atingir determinado objetivo e requer conhecimento especializado, pois envolve tomada de decisões e solução de problemas. Para Hurtado Albir¹⁵ (2005, p. 19), a CT é, pois, “um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores”. O modelo de CT proposto pelo PACTE encontra-se na Figura 1.

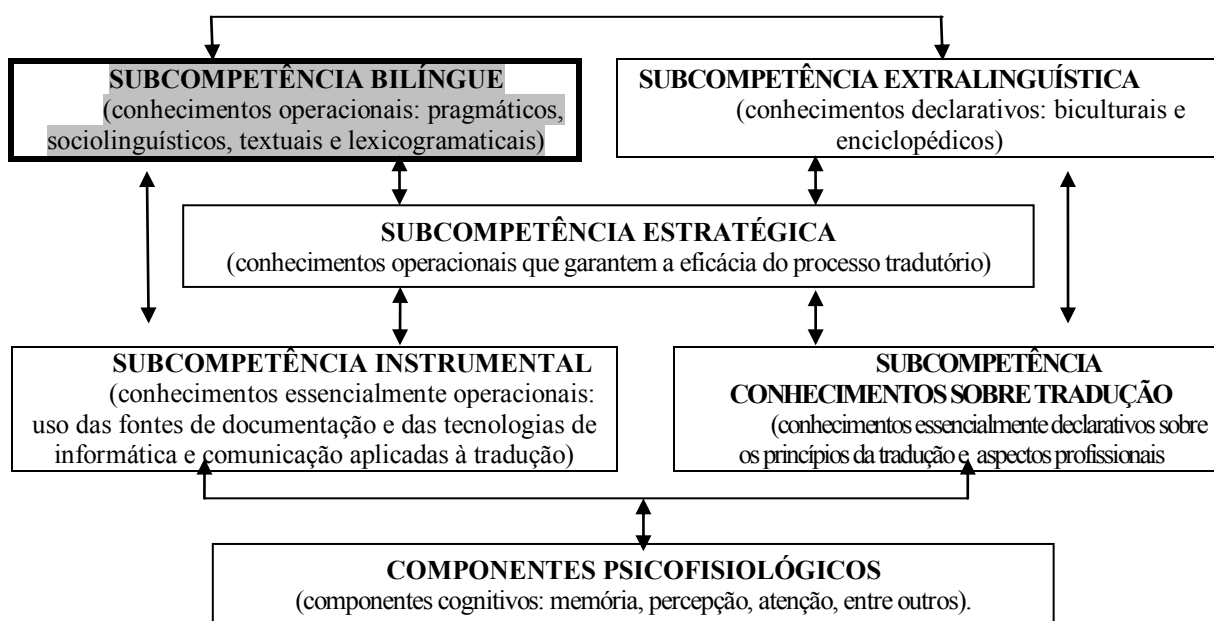


Figura 1: Modelo holístico PACTE de CT (Adaptada de Hurtado Albir (2005, p. 28))¹⁶

Na figura, a subcompetência bilíngue, um dos componentes da CT, está em destaque para melhor visualização. Diz respeito ao contraste entre sistemas linguísticos e contempla

¹³ O grupo de pesquisa PACTE (*Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation*), fundado em 1997 por tradutores e professores que trabalham com a formação de tradutores na Universidade Autônoma de Barcelona, investiga a aquisição de competência em tradução.

¹⁴ Laboratório Experimental de Tradução do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

¹⁵ Pesquisadora líder do grupo PACTE.

¹⁶ Conforme Hurtado Albir (2005, p. 29), “[t]odas essas subcompetências funcionam de maneira integrada para formar a competência tradutória e interagem entre si em todo ato de traduzir”.

conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais e lexicogramaticais. Nossa intenção foi provocar seu desenvolvimento sob o viés lexicogramatical.

Os pesquisadores do LETRA investigam a CT como um conhecimento experto em tradução, que se desenvolve em um contínuo entre um estágio inicial e um estágio experto (MAGALHÃES; ALVES, 2006). Braga (2007) investigou o desenvolvimento da CT de tradutores em formação, fazendo uso da vertente lógica da metafunção ideacional segundo a LSF e focando no processo e produto tradutórios. Braga, Martins e Pagano (2006) analisaram, da perspectiva apenas do produto, as organizações temáticas em textos traduzidos por tradutores em formação. Magalhães e Alves (2006) revisitaram os dados de estudos anteriores do LETRA baseados na “aquisição de conhecimentos declarativos sobre a linguagem e na reflexão dos sujeitos sobre seus próprios processos de tradução” (p. 71). Esses estudos mostraram que as traduções realizadas por tradutores novatos apresentam problemas de textualidade e que a instrução com base em pressupostos da LSF pode proporcionar resultados positivos. Seguindo as sugestões desses autores, o estudo aqui relatado tratou também da “conscientização de base metarreflexiva” (MAGALHÃES; ALVES, 2006, p. 73) por parte dos participantes como consequência do incentivo ao desenvolvimento de sua subcompetência bilíngue quanto ao uso de conhecimento declarativo sobre aspectos estruturais da tessitura textual, dos pontos de vista do processo e produto tradutórios.

1.3. Abordagem pedagógica sistêmico-funcionalista baseada em gênero/registro

Como meio para o ensino dos recursos lexicogramaticais de estrutura e progressão temáticas como realizadores de tessitura textual, utilizamos algumas estratégias do procedimento didático-pedagógico sistêmico-funcionalista *Ler para Aprender*, que se baseia em gêneros/registros. Para realizar uma análise adequada dos significados nos textos fonte e alvo em termos de sua organização temática – pois esta é, em grande medida, determinada pelo tipo de texto –, a intervenção teve, como um dos focos, a identificação do gênero/registro instanciado por textos em ambas as línguas e a discussão sobre a configuração genérica dos respectivos tipos de texto.

O programa de letramento *Ler para Aprender* derivou do *Ciclo de Sydney* ou abordagem pedagógica baseada em gêneros/registros da Escola de Sydney. O Ciclo de Sydney resultou do longo envolvimento da LSF com o ensino de línguas, especialmente através dos estudos desenvolvidos na Austrália (MARTIN; ROSE, 2005; entre outros). Conforme esses autores, trata-se de uma pedagogia que parte de textos genuínos pertencentes a gêneros/registros com fins socioculturais específicos e focaliza as implicações de duas dimensões da LSF – a instanciação e a estratificação –, pois um gênero/registro é instanciado pelos textos genuínos levados para a sala de aula e envolve as variáveis do estrato extralinguístico do contexto de situação (campo, relações e modo), sendo necessário que o aprendiz as reconheça e descreva e as relacione com os estratos intralinguísticos da semântica e lexicogramática para que domine a compreensão de outros textos genuínos e a criação de seus próprios textos instanciadores do gênero/registro ensinado. Para isso, a habilidade de escrita é trabalhada em três etapas: Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Individual.

O programa *Ler para Aprender* busca ampliar ainda mais a aprendizagem dos padrões da língua escrita, incluindo atividades para desenvolver a habilidade de leitura como uma etapa essencial para a escrita (MARTIN; ROSE, 2005). O foco das atividades vai além das características gerais do gênero/registro, abrangendo, além dos estágios (segmentos previsíveis em cada gênero), as fases (segmentos menos estáveis dentro de cada estágio em que a variável campo do contexto de situação é desenvolvida) e as mensagens contidas nas orações de cada fase de um texto que

instancia o gênero/registo ensinado (ROSE, 2006). Nesta metodologia, constam as seguintes etapas (atividades): Preparação para a Leitura, Leitura Detalhada, Preparação para a Reescritura, Reescritura Conjunta, Reescritura Individual e Produção Independente, que poderão ser adaptadas de acordo com as necessidades do grupo de aprendizes. Com algumas adaptações, adotamos alguns desses procedimentos didático-pedagógicos na intervenção pedagógica.

2. Percorso metodológico

Concordando com os pesquisadores que defendem ser a LSF uma teoria útil para os Estudos da Tradução e a formação de tradutores etc. (MAGALHAES; ALVES, 2006; PRAXEDES FILHO, 2008; entre outros), nós a adotamos como a perspectiva teórica deste estudo por inteiro, estando incluído também, então, o aspecto metodológico relativo ao desenho do procedimento didático-pedagógico da intervenção pedagógica, tendo em vista a investigação de sua eficácia para o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e da metarreflexão dos participantes. Portanto, trata-se de um estudo de natureza exploratória – por seu elevado grau de ineditismo –, descritivista – pela ausência de juízos de valor quanto à qualidade do texto traduzido –, e qualiquantitativa, sendo, ainda, um estudo de caso, significando ser baixo o nível de generalização dos resultados.

O estudo foi realizado via um minicurso de 20 horas/aula com cinco bacharelados em Tradução do Curso de Letras-Inglês do CH-UECE (P1, P2, P3, P4, P6), os quais deveriam ter nível de inglês intermediário¹⁷, ter cursado ou estar cursando disciplinas de tradução e ter pouca experiência em tradução. Com base no contínuo novato-experto (BRAGA; MARTINS; PAGANO, 2007), eram, por conseguinte, considerados tradutores novatos.

Por meio de cinco dos seis procedimentos do programa *Ler para Aprender* – com os dois últimos tendo sido juntados como se fossem um só –, levamos à sala de aula atividades pedagógicas formuladas a partir de excertos das obras *The grapes of wrath* e sua retextualização *As vinhas da ira*. Essas atividades, em torno de instrução teórica e de análise e tradução de textos com foco na estrutura e progressão temáticas, proporcionaram aos participantes a oportunidade de olhar os textos de forma crítica, incentivando-os a perceber as relações texto-contexto de situação e as escolhas lexicogramaticais envolvidas, tendo em vista a reconstrução consciente das mensagens.

A adaptação dos procedimentos resultou na seguinte sequência: 1) Preparação para a Leitura: discussão sobre o campo, as relações e o modo do gênero/registo ficcional - identificação do tipo de texto, seu papel, seus estágios e suas fases; 2) Leitura Detalhada: leitura e paráfrase oral dos parágrafos (realizadas pelos alunos e pela professora) e análise das construções temáticas de cada oração, incluindo a) segmentação dos textos em orações e categorização segundo a lexicogramática de tema, b) identificação do Tema tópico de cada oração e classificação quanto à marcação, atentando para as diferenças relacionadas às especificidades do PB sobre a elisão do Sujeito, c) identificação dos Temas textuais e interpessoais, d) análise da progressão temática nos parágrafos, e) comparação entre os textos fonte e alvo, buscando identificar as diferentes construções e entender as motivações dessas construções e a influência delas na organização da mensagem; 3) preparação para a Reescritura: realização de um mapeamento de opções possíveis para a tradução dos Temas do texto-fonte a partir dos Temas

¹⁷ Conclusão de no mínimo um curso básico de seis a sete semestres em Curso Livre de inglês particular ou público. Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o estudo foi inscrito na Plataforma Brasil (CAAE: 02438012.9.0000.5534) e aprovado no Comitê de Ética da UECE conforme Parecer Consubstanciado Nº 100125.

identificados na etapa anterior (atividade em grupo); 4) Reescritura Individual/Produção Independente: retextualização individual dos textos discutidos nas atividades anteriores.

O *corpus* constituiu-se pelas atividades realizadas em um Pré/Pós-teste (Ver Apêndice) e pelas respostas a entrevistas iniciais e finais, feitas imediatamente após a conclusão dos testes. Portanto, o estudo abordou a tradução como processo, dada a análise tanto do desenvolvimento dos participantes em relação à atividade tradutória quanto dos comentários sobre sua produção antes e depois da intervenção, e como produto, dada a análise dos textos por eles traduzidos.

Por tratar-se de uma pesquisa exploratória de natureza descritivista, a grande maioria dos dados foram analisados qualitativamente. Os resultados foram comparados, identificando-se mudanças entre o estado inicial e final dos participantes quanto à subcompetência bilíngue e à capacidade metarreflexiva sobre os aspectos textuais estudados. Na avaliação do produto (textos traduzidos), foram observadas as relações texto-contexto de cultura e de situação e os aspectos textuais quanto às escolhas tradutórias referentes aos Temas ideacionais, interpessoais e textuais (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004), observando-se a reconstrução da mensagem e as variações linguísticas geradas no contexto multilíngue (PAGANO, 2012). Tendo em vista que o participante precisa ter consciência de suas escolhas ao manipular o texto alvo, foram analisadas as ocorrências de mudança na organização temática e as justificativas (implícitas ou explícitas) para as referidas mudanças e ainda o desenvolvimento da capacidade de percepção e solução de problemas. Das entrevistas, foram analisados os comentários que acrescentaram informações relevantes para a consolidação dos resultados como: as justificativas em relação a determinadas escolhas e as sugestões e a avaliação do próprio participante em relação ao seu desenvolvimento e à intervenção pedagógica. Quanto ao que foi analisado quantitativamente, isso ficará claro na apresentação dos resultados a seguir.

3. Apresentação e articulação dos resultados

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, fizemos uso das respostas às Questões 6-9 do Pré/Pós-teste, que abordam o conteúdo do minicurso, e, para responder a segunda e terceira perguntas de pesquisa, fizemos uso das respostas às Questões 1-5 e 8-9 do Pré/Pós-teste. Consideramos, ainda, a autoavaliação dos participantes na entrevista final para complementar/endossar os resultados em geral¹⁸.

3.1. Respondendo a primeira pergunta de pesquisa

Lembramos que a primeira pergunta consiste em saber se o procedimento didático-pedagógico implementado em atividade de intervenção pedagógica é eficaz tendo em vista o desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos participantes quanto aos recursos de tessitura textual relativos à estrutura e progressão temáticas segundo a LSF.

As Questões 6 e 7 tratam da identificação dos Temas e sua classificação em ambas as línguas. Por serem do tipo objetiva, suas respostas foram as únicas analisadas quantitativamente, com todos os participantes tendo partido de pontuações nulas no Pré-teste¹⁹. Vejamos a Tabela 1.

¹⁸ Os resultados detalhados, aqui apresentados sucintamente, poderão ser vistos em Vieira (2013), a ser acessado em <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/teresinhapenaforte>.

¹⁹ Os participantes não tinham conhecimento da teoria sobre estrutura e progressão temáticas (o conteúdo do minicurso), sendo esta informação válida para os comentários referentes às Questões 6-9.

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

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

Vemos que os participantes atingiram os percentuais gerais de acerto de 80% (P1), 90% (P2), 79% (P4) e 67% (P6), tendo sido de 79% a média geral de acerto do grupo.

As Questões 8 e 9 tratam da identificação do tipo de PT de dois excertos, um em cada língua. Os resultados da análise, que neste caso foi qualitativa, mostraram que os participantes conseguiram aplicar os conhecimentos ensinados sobre PT, o que restou evidenciado pelas argumentações consistentes apresentadas para fundamentar suas respostas.

Portanto, conforme os resultados concernentes às Questões 6-9, é possível afirmar que os participantes compreenderam os conceitos de Tema tópico (marcado e não marcado), interpessoal e textual bem como de PT, tendo conseguido aplicá-los com sucesso nos textos (ganhos entre 67% e 90% na análise quantitativa e resultados satisfatórios na análise qualitativa). Esses resultados mostram que o procedimento didático-pedagógico foi produtivo quanto ao desenvolvimento da subcompetência bilíngue sobre os pressupostos teóricos relativos aos aspectos estruturais de tessitura textual trabalhados no minicurso.

3.2. Respondendo a segunda e terceira perguntas de pesquisa

Retomando a segunda pergunta, ela consiste em saber se a subcompetência bilíngue desenvolvida pelos participantes quanto aos recursos de tessitura textual relativos à estrutura e progressão temáticas propicia o desenvolvimento de metarreflexão concernente aos mesmos recursos, incentivando-os a lidar conscientemente com os textos fonte e alvo na atividade tradutória. Quanto à terceira, relembramos que objetiva elucidar em qual(ais) aspecto(s) há desenvolvimento de metarreflexão, se for o caso. A resposta para cada pergunta foi baseada na análise qualitativa das respostas dadas pelos participantes às demandas das atividades de análise

e comparação entre textos fonte e alvo (Questões 3-5 do Pré/Pós-teste) e de tradução de textos (Questões 1-2 do Pré/Pós-teste), que mostramos a seguir.

3.2.1. Sobre as questões de análise e comparação entre textos fonte e alvo

Na Questão 3, os participantes se depararam com diferenças entre os textos fonte e alvo relativas a variações dialetais nas vozes dos personagens e do narrador e também a aspectos do contexto de situação relacionados ao gênero/registo (conversa informal). Na Questão 4, o texto alvo apresenta diferenças significativas em relação ao texto fonte na construção da relação escritor/leitor, com repercussões na estrutura temática: enquanto este é um texto interacional/persuasivo, em que o autor tenta interagir com o leitor como vemos em *“this you may say and know it”/ “this you may know”*, aquele é um texto informacional, apresentando um traço de impessoalidade visto em *“Isto se pode dizer do homem, dizer-se e saber-se. Isto se constata [...]”*. Na Questão 5, observa-se as relações entre o gênero/registo e o contexto de situação no qual é instanciado: um contrato informal de trabalho firmado oralmente entre trabalhadores rurais e o ‘capataz’ de uma fazenda, realizado no campo, onde há uma relação de extrema desigualdade social, com essa relação de poder tendo sido bem marcada no texto fonte pela tematização construída com formas verbais no modo imperativo como *“find”*, *“move”* e *“go to work”* mas não tendo sido reconstruída plenamente no texto-alvo, pois foi parcialmente ‘apagada’ pelo tradutor com o uso do modal ‘poder’ e a introdução do pronome de tratamento ‘vocês’.

Essas questões demandaram que fossem compreendidos os contextos de situação, de criação e de recepção da obra e a construção dos significados nos textos (HALLIDAY, 1992; MATTHIESSEN, 2001; MUNDAY, 1996; entre outros). A análise das respostas a essas questões indicou que, no Pós-teste, os participantes demonstraram uma percepção mais ampla em relação aos aspectos textuais. Seus comentários abordaram aspectos diversos dos textos, os quais haviam sido ignorados no Pré-teste, como a não reconstrução das variações dialetais nas falas dos personagens no texto-alvo (Questão 3), as diferenças na reconstrução da relação escritor/leitor no texto-alvo mais informacional enquanto mais interacional no texto-fonte (Questão 4) e a relação de poder entre patrões e empregados que foi parcialmente ‘apagada’ pelo tradutor (Questão 5). Os participantes argumentaram que a falha na observação desses aspectos pelo tradutor gera perdas de informações que são evocadas no texto-fonte, sem que o escritor tenha precisado explicitá-las, como, por exemplo, a posição social dos personagens e o contexto de situação. Essa sensibilização dos participantes em relação aos vários aspectos dos textos demonstra uma visão mais crítica, com uma leitura focada não somente nos significados experienciais mas também nos significados interpessoais e textuais, o que interpretamos como decorrência do incremento de sua capacidade metarreflexiva, devendo certamente gerar, por sua vez, incremento na competência tradutória (BRAGA, 2007; KIM, 2010).

3.2.2. Sobre as questões de tradução

Na Questão 1, os participantes tiveram de traduzir um texto que relata parte de uma jornada de migrantes da região de Oklahoma rumo à Califórnia nos EUA e apresenta uma série de dificuldades como: problemas de referência com impacto na PT; um complexo oracional extenso, cujo Tema marcado é constituído por uma série de orações hipotáticas de expansão por intensificação de causa/razão; algumas construções elípticas, entre outras.

Portanto, foi verificada a habilidade dos participantes de perceber e lidar com aspectos da textualidade, como são os casos de referência e elipse.

Foi somente nas retextualizações do Pós-teste que os participantes tomaram consciência do problema de referência. Dois deles conseguiram resolvê-lo plenamente, enquanto os outros conseguiram resolver parte dele. O avanço geral, contudo, foi significativo dado que o problema abrange todo o texto e, no Pré-teste, não havia sido percebido por nenhum dos participantes. Há um indicativo de mudança nas habilidades de percepção, leitura crítica e foco na organização textual.

Na Questão 2, os participantes tiveram de traduzir um texto que descreve a *Highway 66* ou, na época da escritura do romance *The grapes of wrath*, a estrada dos migrantes. O texto apresenta construções com várias orações não finitas, Temas e/ou Remas elípticos e outras construções que não são comuns no PB. Portanto, foi verificada a habilidade dos participantes em lidar com as diferenças entre estruturas gramaticais dos dois sistemas linguísticos.

A maioria dos participantes manteve praticamente toda a organização temática do texto fonte – inclusive nas orações com Temas elípticos e nas não finitas –, tanto no Pré-teste como no Pós-teste, preservando tanto os Temas tópicos quanto os textuais. Com relação a algumas construções que, ao serem traduzidas literalmente, entram em conflito com as normas do PB, todos os participantes, nas retextualizações do Pós-teste (diferentemente do Pré-teste), adaptaram o texto ao novo contexto, fazendo uso de construções como “a 66 é...” (P1, P2 e P4), “a rota 66 é ...”, “a interestadual 66 é...” (P3), “a rodovia 66 é...” (P6) para a tradução de “*Highway 66 is...*” e como a referência “ela” (P4 e P6) para traduzir a construção “*66 is...*”, que inicia um parágrafo.

Houve, ainda, mudanças positivas no Pós-teste, em relação ao Pré-teste, na tradução de grupos nominais como “*the road of flight*”, “*people in flight*” e “*the mother road*”, que, só no Pós-teste, foram traduzidas conforme o contexto e cotexto como “a estrada do êxodo” ao invés de “a estrada do voo”; “pessoas que migram”, “povo em êxodo”, “povo em fuga” ao invés de “pessoas em voo”; “a estrada mãe” ao invés de “a mãe das estradas”. Portanto, no Pós-teste, os textos avançaram, havendo uma maior atenção tanto ao contexto de recepção, ao atentarem para as normas da língua alvo, quanto ao contexto de situação alvo, com a reconstrução de significados mais coerentes com o contexto de cultura alvo.

Conforme visto, os resultados das Questões 1-5 e 8-9 contribuem para uma resposta afirmativa à segunda pergunta de pesquisa no sentido de que houve desenvolvimento de metarreflexão e, em resposta a terceira pergunta, indicam que os participantes evoluíram nos aspectos metarreflexivos relacionados: a maior cuidado com a organização textual; a uma leitura mais abrangente e crítica, apresentando em seus textos mais coesão e consistência com o gênero/registo; a como lidar com as diferenças entre as línguas, havendo evolução nas habilidades de percepção e de seleção de escolhas no potencial linguístico para a solução de problemas (HALLIDAY, 1992; MUNDAY, 1996, entre outros).

3.2.3. Sobre as entrevistas

Na entrevista inicial, os participantes fizeram comentários bastante limitados. Na entrevista final, por outro lado, mostraram espontaneidade ao falar sobre o minicurso e as dificuldades enfrentadas.

De forma geral, na inicial, todos ressaltaram que responderam as Questões 1-5 do Pré-teste, mas tiveram mais dificuldades para fazer as traduções do que as comparações entre textos fonte e alvo. Contudo, as respostas indicaram que eles não fizeram uma leitura crítica dos aspectos básicos dos textos como o contexto de situação e as características lexicogramaticais. Na final, todos afirmaram ter sido o estudo a respeito da estrutura e

progressão temáticas útil para a atividade tradutória e relataram mudanças de postura em relação a essa atividade como desdobramento do novo conhecimento, pois passaram a fazer uma análise prévia do texto-fonte para entender a ideia principal ou a mensagem que o autor quis passar, entre outros aspectos. Ressaltaram, ainda, que o novo conhecimento é também importante por ajudar na atividade de leitura bem como de produção e revisão textuais, o que pode influenciar na melhoria da reconstrução do texto-fonte em texto-alvo a partir de uma percepção mais acurada da mensagem daquele. Enfatizaram, por fim, a importância das atividades pedagógicas voltadas para os aspectos textuais, por permitirem um estudo mais aprofundado do texto.

Conforme o exposto acima, os resultados da análise qualitativa das Questões 1-5 e 8-9 do Pré/Pós-teste e os relatos na entrevista final indicam que o conhecimento sobre a estrutura e progressão temáticas construído na intervenção pedagógica proporcionou aos participantes uma visão mais holística dos textos em função de uma leitura crítica e mais abrangente. Portanto, houve uma evolução na habilidade de leitura (metarreflexão) e essa leitura mais abrangente refletiu positivamente na habilidade de escrita, o que foi demonstrado em uma retextualização ou texto-alvo mais coeso e coerente (subcompetência bilíngue).

Considerações finais

A análise das respostas fornecidas no Pré/Pós-teste e da autoavaliação dos participantes ensejou respostas afirmativas às duas primeiras perguntas de pesquisa e a indicação de aspectos em que os participantes foram mais beneficiados pelo minicurso. Quanto à primeira pergunta, o procedimento didático-pedagógico da intervenção pedagógica mostrou-se eficaz em termos do desenvolvimento de subcompetência bilíngue relativa aos pressupostos da LSF quanto aos aspectos estruturais de estrutura e progressão temáticas da tessitura textual, com ganhos entre 67% e 90% na análise quantitativa e resultados satisfatórios na análise qualitativa. Contudo, os dados se mostraram ricos o suficiente para, a partir de todos os resultados apresentados na Subseção 3.2, evidenciar que não foi apenas o ponto de vista lexicogramatical da subcompetência bilíngue a ter sido contemplado positivamente, mas os demais – o pragmático, o sociolinguístico e o textual –, também o foram.

Quanto à segunda pergunta, a subcompetência bilíngue emergente levou ao desenvolvimento de metarreflexão pelos participantes sobre os mesmos aspectos da tessitura textual. É defensável dizermos que, com uma visão mais crítica dos textos no que diz respeito à organização da mensagem e sua relação com os contextos e os tipos de texto, houve uma evolução na leitura vista de forma ampla. Essa leitura teve repercussão na escrita, tendo os participantes demonstrado evolução em alguns aspectos dependentes da capacidade metarreflexiva: o como lidar com as diferenças entre culturas e línguas, a percepção de problemas tradutórios e do potencial de escolhas de soluções possíveis etc. Tudo isso viabilizou a construção, no Pós-teste, de textos-alvo mais coesos do ponto de vista semântico e mais próximos ao PB do ponto de vista lexicogramatical.

Foi possível perceber também que – embora na perspectiva de tradução como retextualização o tradutor seja o autor do seu texto, pois escolhe no potencial linguístico as opções que lhe parecem mais eficientes –, a tradução não é uma produção textual inteiramente independente, mas um texto guiado (HALLIDAY, 1992), porque, como demonstrado, em alguns casos, essas opções são bastante limitadas pela íntima ligação que a retextualização mantém com o texto-fonte (HOUSE, 2001). Além disso, como o tradutor deve assumir a responsabilidade textual e social sobre o seu texto (PAGANO; VASCONCELLOS, 2005), ele

precisa ter consciência de suas escolhas, pois muitos significados não explícitos no texto são evocados pela relação construída na seleção e progressão temáticas. Portanto, há a necessidade de desenvolvimento de metarreflexão construída a partir, dentre outras subcompetências, da subcompetência bilíngue.

O estudo foi importante também por ter apresentado a LSF como uma ferramenta de análise textual capaz de oferecer ao tradutor em formação a oportunidade de olhar para os textos de forma crítica. Para além disso, a LSF foi também apresentada como uma teoria capaz de fundamentar um programa de pedagogia de línguas – *Ler para Aprender* –, que tem muito a contribuir com a formação de leitores e escreventes, sejam tradutores ou não tradutores.

Bilingual sub-competence and meta-reflection: a pedagogical intervention with translators-in-training on aspects of texture via Systemic-Functional Linguistics

ABSTRACT: The present article reports on a pedagogical intervention aimed at verifying the efficiency of an adaptation of the language-pedagogy program ‘Reading to Learn’ as to the development of bilingual sub-competence and meta-reflection of five translators-in-training on the texture-related aspects of thematic structure and progression. The study, an interface between Translation Studies and Systemic-Functional Linguistics (SFL), has its relevance linked to the lack of pedagogical-intervention research relating these aspects to translation activity. Pre/Post-tests and interviews evidenced positive results as regards the participants’ bilingual sub-competence and meta-reflection, since they presented a more critical reading of the source text with repercussion on the writing of the target text.

Keywords: pedagogical intervention; translators-in-training; SFL theme texture; bilingual sub-competence; meta-reflection.

Referências bibliográficas

BARBARA, L.; GOUVEIA, C. It is not there, but [it] is cohesive: the case of pronominal ellipsis of Subject in Portuguese. *Direct Papers*, São Paulo e Liverpool, n. 46, p. 1-13. 2001.

BRAGA, C. N. O. *Indagando o perfil de tradutores em formação: um estudo de caso*. 2007. 143 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

BRAGA, C. N. O.; MARTINS, N. T.; PAGANO, A. S. *An SFL approach to translation: thematic organization in translations produced by translation students*. Proceedings 33rd International Systemic Functional Congress 2006, p. 1103-1114.

BUTT *et al.* *Using functional grammar: An explorer’s guide*. 2. ed. Sydney: Macquarie University, 2000.

DROGA, L.; HUMPRHEY, S. *Getting started with functional grammar*. Australia: Target Texts, 2002.

EGGINS, S. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: PINTER, 1994.

FIGUEIREDO, G. P. *Introdução ao perfil metafuncional do português brasileiro: contribuições para os estudos multilíngues*. 2011. 381f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

FRIES, P. H. A personal view of Theme. In: GHADESSY M. *et al. Thematic Development in English Texts*. London/New York: Pinter, 1995. p. 1-20.

GOUVEIA, C.; BARBARA, L. Marked or unmarked, that is not the question, the question is: where is the theme? *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 46, p. 155-178, jan./jun. 2004.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold. 1978.

_____. Language theory and translation practice. *Rivista internazionale di tecnica della traduzione*, nr 0 (Pilot issue). Università di Trista, 1992, p. 15-25.

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

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

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

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

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

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

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

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

MARTIN, J. R; ROSE, D. Interacting with text: the role of dialogue in learning to read and write. *Foreign Studies Journal*, Beijing, 2007.

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

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

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

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

OLIONI, R. C. *Tema e N-Rema: a construção do fluxo de informação em textos narrativos sob uma perspectiva sistêmico-funcional*. 2010. 196f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

PACTE. Building a translation competence model. In: ALVES, F. (Ed.). *Triangulating Translation: perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 43-66.

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

_____. *Modelagem sistêmico-funcional da tradução e da produção textual multilingue*. 2012. 233 p. Tese (Concurso Público de Provas e Títulos para preenchimento de vaga para a classe de Professor

Titular na área de Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

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

PRAXEDES FILHO, P. H. L. A Gramática Sistêmico-funcional e a pedagogia de línguas. In: Anais da VI Semana de Estudos Linguísticos e Literários de Pau dos Ferros-SELLP. 2008. Pau dos Ferros, RN. *Anais da VI Semana de Estudos Linguísticos e Literários de Pau dos Ferros-SELLP*. Pau dos Ferros, 2008. p. 1362- 1373. CD-ROM.

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

PRAXEDES FILHO, P. H. L. Lingüística Sistêmico-Funcional: Lingüística teórica ou aplicada? *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 6, n. 1, prelo, jan./jun. 2014.

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

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

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

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

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

VIEIRA, T. P. *O desenvolvimento da metarreflexão de tradutores em formação sobre aspectos da tessitura textual: um estudo de intervenção pedagógica com subsídios da LSF e dos estudos da tradução*. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2013.

Apêndice



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

Pré/Pós-teste

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

Parte A

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

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

Comentários sobre o texto 1 (indique as linhas):

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

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

Comentários sobre o texto 2 (indique as linhas):

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

Trecho extraído da obra <i>The grapes of wrath</i>, Cap. 13, p. 182-183.	
1	[...] Tom leaned out of the window. “Any law ’gainst folks stopping here for the night?”
2	The man had seen only the truck. His eyes focused down on Tom. “I dunno,” he said.
3	“We on’y stopped here ’cause we couldn’t git no further.” [...]
4	Tom hesitated. “Well, ya ’spose we could camp down alongside?”
5	The lean man looked puzzled. “We don’t own it,” he said. We on’y stopped here ’cause
6	this goddamn ol’ trap wouldn’ go no further.”
7	Tom insisted. “Anyways you’re here an’ we ain’t. You got a right to say if you wan’
8	neighbors or not.”
9	The appeal to hospitality had an instant effect. The man face broke into a smile
Retextualização do trecho anterior, extraído da obra <i>As vinhas da ira</i>, Cap. 13, p. 167.	

1	[...] Tom debruçou-se pela janela do caminhão.
2	- Escute, amigo, é permitido a gente pernoitar neste lugar? – perguntou.
3	O homem, até então, só tinha reparado no veículo. Seus olhos focalizaram Tom agora.
4	- Não sei – disse. – Parei aqui porque não pude continuar a viagem. [...]
5	Tom hesitou.
6	- Então o senhor acha que não tem nada demais a gente pernoitar aqui, né?
7	O homem magro teve uma expressão de embaraço:
8	- Eu não sou o dono daqui – falou. – Nós só paramos aqui porque esta lata velha resolveu
9	não ir mais adiante.
10	- De qualquer maneira – insistiu Tom -, quem chegou primeiro aqui foi o senhor. Tem o
11	direito de dizer se nos aceita como vizinhos ou não.
12	Esse apelo à hospitalidade surtiu efeito imediato. Um sorriso perpassou pelo rosto magro.

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

Comentários sobre a tradução:

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

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

Comentários sobre a tradução:

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

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

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

Comentários sobre a tradução:

Parte B

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

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

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

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

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

- Mãe!

- Sim ?

- Será... que tudo foi bem?

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

- Cê vai ter outros filhos.

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

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

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

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

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

8 – Analise a progressão temática do excerto abaixo.

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

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

9 – Analise a progressão temática do excerto abaixo.

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

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

Data de envio: 26/05/2014
Data de aceite: 04/03/2015
Data de publicação: 30/04/2015