



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE MEDIAÇÕES INTERCULTURAIS
COORDENAÇÃO DE BACHARELADO EM TRADUÇÃO

EDILZA MARIA MEDEIROS DETMERING

**AUTO-REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA A PARTIR DA TRADUÇÃO
DE TEXTOS TÉCNICOS DE MATEMÁTICA DO FRANCÊS
PARA O PORTUGUÊS DO BRASIL**

JOÃO PESSOA - PB

Fevereiro de 2018

**AUTO-REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA A PARTIR DA TRADUÇÃO
DE TEXTOS TÉCNICOS DE MATEMÁTICA DO FRANCÊS
PARA O PORTUGUÊS DO BRASIL**

EDILZA MARIA MEDEIROS DETMERING

Trabalho realizado e apresentado como requisito para a conclusão do Curso de Bacharelado em Tradução do Departamento de Mediações Interculturais da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof^a Dr^a Luciane Leipnitz, e coorientação do Prof. Dr. Daniel Antônio de Sousa Alves, para obtenção do título de Bacharel em Tradução.

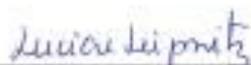
JOÃO PESSOA - PB

Fevereiro de 2018

EDILZA MARIA MEDEIROS DETMERING

AUTORREFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA A PARTIR DA TRADUÇÃO
DE TEXTOS TÉCNICOS DE MATEMÁTICA DO FRANCÊS
PARA O PORTUGUÊS DO BRASIL

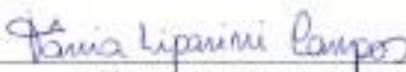
BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Dra. LUCIANE LEIPNITZ



Dra. ANA CRISTINA BEZERRA CARDOSO



Dra. TÂNIA LIPARINI CAMPOS

João Pessoa

2018

Publicação na Fonte.
Universidade Federal da Paraíba.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Detmering, Edilza Maria Medeiros..

Auto-reflexão sobre o desenvolvimento da competência tradutória a partir da tradução de textos técnicos de matemática do francês para o português do Brasil / Edilza Maria Medeiros Detmering. - João Pessoa, 2017.

63 f.

Monografia (Graduação em Tradução) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciane Leipnitz.

1. Estudos de tradução. 2. Formação de tradutores. 3. Textos técnicos. 4. Língua francesa. I. Título.

BSE-CCHLA

CDU 81'25

Aos meus pais e aos meus filhos, por
existirem, na minha vida e no meu coração.
Este trabalho é para vocês.

AGRADECIMENTOS

À Lei Suprema, que a tudo e a todos rege, por mais uma etapa concluída.

Aos meus pais, José Luna de Medeiros e Luíza Erina Borges de Medeiros (*in memorian*), pelo amor, pela vida, pelo exemplo e pela dedicação, sem os quais, eu não conseguiria chegar aonde cheguei até agora. Aos meus filhos, por seu amor e por entender minhas ausências nos últimos anos.

Ao meu querido amigo José Carlos de Almeida Leite (*in memorian*), pelo constante incentivo, pela parceria, pela cumplicidade e pela dedicação ao longo de todos aqueles anos de convívio. Ao Prof. Dr. José Alfredo Américo Leite (*in memorian*), por me orientar a ingressar no Curso de Tradução da UFPB, pelas contribuições e pelos ensinamentos da língua inglesa e da tradução juramentada, e pelo seu exemplo de ética e de dedicação.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Luciane Leipnitz, pela amizade, pelo companheirismo, pelo exemplo de profissionalismo e determinação. Principalmente, pelo seu total apoio nos momentos em que mais necessitei e sempre que foi solicitada.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Daniel Alves, por me guiar, me suportar e apoiar sempre que necessário. Principalmente, pelo seu profissionalismo.

À coordenação, aos professores e às professoras do CTRAD, pelos ensinamentos vitais para a conclusão desta etapa. Também, à secretária, Renata Chaves, por todo o serviço prestado com responsabilidade e simpatia.

À minha banca de defesa de TCC, Prof^ª Dr^ª Ana Cristina Bezerril Cardoso, Prof^ª Dr^ª Tânia Liparini Campos e Prof^ª Dr^ª Camila Nathalia de Oliveira Braga, pela honra que me deram em fazer parte da minha caminhada acadêmica e pelos alertas e conselhos dados. Também por seu profissionalismo e amizade.

Ao meu colega Arthur Santos, por sua amizade e carinho. Aos/Às demais colegas do Curso, por todos os momentos compartilhados em nossa trajetória na graduação.

Aos meus inimigos, por me ajudarem a perceber meus defeitos e me desafiarem todo dia a ser uma pessoa melhor e mais resiliente. E a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte da minha trajetória acadêmica e de vida, dando uma parcela de contribuição nesse processo.

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar uma reflexão, do ponto de vista discente, sobre a tradução de textos técnicos no par linguístico francês-português. A tradução de textos de didática da Matemática, de autoria do professor Yves Chevallard, permitiu uma reflexão sobre o projeto, o processo e o produto tradutórios, suas peculiaridades e as dificuldades encontradas pela tradutora em formação. Nesta pesquisa, observa-se o desenvolvimento da aprendizagem pela prática, tendo como base o modelo do Grupo PACTE (2003) e a especificidade da formação de tradutores (ROBINSON, 1997). Tem-se uma observação sobre decisões tradutórias (BASSNETT, 2002) que consideram a função da tradução (NORD, 1997) e a perspectiva comunicativa do texto (MARCUSCHI, 2003). O desenvolvimento da competência tradutória é analisado a partir da reflexão sobre as escolhas da tradutora em formação realizadas nos textos técnicos, tendo em conta a sua especificidade terminológica (HOFFMANN, 1988 *apud* FINATTO e ZILIO, 2015), como parte de um ato comunicativo de comunidade linguística específica, e como um todo textual (KRIEGER e FINATTO, 2005). Este trabalho colabora com os Estudos da Tradução por proporcionar um olhar sobre o texto traduzido a partir de uma perspectiva diferente – a aquisição de competência tradutória pelo aprendiz, com base na reflexão sobre o processo e o produto final de suas práticas. Como resultado desta análise, observa-se o desenvolvimento de habilidades específicas da tradutora em formação a partir de orientações teórico-práticas em um curso de formação de tradutores.

Palavras-chave: Estudos da Tradução; Formação de Tradutores; Textos Técnicos; Língua Francesa.

ABSTRACT

This paper aims at presenting a reflection, from the point of view of an apprentice translator, on the translation of technical texts from French into Portuguese. The translation of didactic texts on Mathematics written by Professor Yves Chevallard allowed a reflection about the project, the process and the product of translation, its peculiarities and the difficulties encountered by the apprentice translator. In this research, we observed the development of learning by practice, based on PACTE competence model (2003), and the specificity of translators training (ROBINSON, 1997). One can observe the translation decisions (BASSNETT, 2002), which consider the function of translation (NORD, 1997), and the communicative perspective of the text (MARCUSCHI, 2003). One can also observe how learning by practice develops from the reflection on the choices of the apprentice translator on technical texts, considering its terminological specificity (HOFFMANN, 1988 *apud* FINATTO and ZILIO, 2015), and also as part of a communicative act of a specific linguistic community, as well as the text as a whole (KRIEGER and FINATTO, 2005). This work collaborates with the Translation Studies by permitting a glance at the translated text under a different perspective – the acquisition of translation competence, based on the reflection about the process and the final product of the translation practices. As a result, one can observe the development of specific skills by the apprentice translator from theoretical-practical orientations in a translator training course.

Keywords: Translation Studies; Translator Training; Technical Texts; French Language.

RÉSUMÉ

Cette étude vise à proposer une réflexion, dans la perspective d'une traductrice en formation, sur la traduction de textes techniques du français au portugais. Par la traduction de textes didactiques sur les mathématiques écrits par le professeur Yves Chevallard, l'auteure entreprend une analyse du projet, du processus et du résultat de la traduction, ainsi que ses particularités et les défis qui se sont présentés à l'apprentie. Dans cette recherche, nous observons le développement de l'apprentissage par la pratique, fondée sur une réflexion autour du modèle PACTE (2003), prenant en considération la spécificité de la formation de traducteurs (ROBINSON, 1997). Les choix de traduction (BASSNETT, 2002), qui considèrent la fonction de la traduction (NORD, 1997), intègrent la perspective communicative du texte à sa réflexion (MARCUSCHI, 2003) et sont mis en évidence. Nous examinons comment l'apprentissage par la pratique se développe à partir de l'analyse des choix de l'apprentie dans le contexte des textes techniques, considérant sa particularité terminologique (HOFFMANN, 2005 *apud* FINATTO et ZILIO, 2015), ainsi que dans le rôle d'un acte communicatif dans une communauté linguistique spécifique et un texte dans son ensemble (KRIEGER et FINATTO, 2005). En ces termes, cette étude contribue à la traductologie en proposant un nouveau regard sur le texte traduit à partir de l'acquisition de la compétence de traduction de la part de l'apprentie, produit de la réflexion sur le processus et le résultat de ses pratiques. En conséquence, nous pouvons remarquer un développement, par la traductrice en formation, de connaissances spécifiques à partir des orientations théoriques-pratiques dans un cours de formation de traducteurs.

Mots-clés: Traductologie; Formation de Traducteurs; Textes Techniques; Langue Française.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1. Encadeamento de categorias textuais.....	página 21
Diagrama 2. Subcompetências desenvolvidas.....	página 51
Quadro 1. Número de palavras, parágrafos e páginas dos textos em análise.....	página 28
Quadro 2. Número de palavras, parágrafos e páginas da parte traduzida por mim..	página 29
Quadro 3. Sistematização de algumas escolhas nos textos alvo.....	página 45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

B1	Nível intermediário aprendizagem de língua estrangeira no QECR
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE1	<i>Cours élémentaire 1^{re} année (7-8 ans)</i>
CE2	<i>Cours élémentaire 2^e année (8-9 ans)</i>
CIEM	Comissão Internacional de Educação Matemática
CM1	<i>Cours moyen 1^{re} année (9-10 ans).</i>
CM2	<i>Cours moyen 2^e année (10-11 ans).</i>
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
CP	<i>Cours Préparatoire</i>
CTRAD	Curso de Bacharelado em Tradução
ET	Estudos da Tradução
EXTRAD	Projeto de Extensão em Tradução
IREM	<i>Institut de Recherche pour l'Enseignement des Mathématiques</i>
LE	Língua estrangeira
LM	Língua materna
PACTE	<i>Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació</i>
PB	Paraíba
PER	<i>Parcours d'étude et de recherche</i>
PRODELE	Programa Departamental de Extensão em Línguas Estrangeiras
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
REUNI	Projeto de Reestruturação das Universidades
SILEL	Simpósio Nacional de Letras e Linguística
TAD	Teoria Antropológica do Didático
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Tecnologia da Informação
TM	<i>Technical machine</i>
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 SOBRE OS TEXTOS FONTE	15
2 GÊNERO TEXTUAL: TEXTO TÉCNICO.....	20
3 DA TEORIA PARA A PRÁTICA.....	24
4 O PROCESSO TRADUTÓRIO – DO PROJETO AO PRODUTO	27
4.1 TF1.....	30
4.2 TF2.....	32
4.3 TF3.....	35
4.4 REFLEXÃO GERAL SOBRE OS TEXTOS TRABALHADOS	39
5 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DAS TRADUÇÕES	46
CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS	52
REFERÊNCIAS.....	56
<i>ANEXO I – Fluxograma do Curso de Bacharelado em Tradução – Resolução Consepe 33/2009</i>	<i>60</i>
<i>ANEXO II – Fluxograma do Curso de Bacharelado em Tradução – Resolução Consepe 40/2016</i>	<i>61</i>
<i>ANEXO III - TERMO DE COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE.....</i>	<i>62</i>
<i>APÊNDICE A – Nota de Tradução</i>	<i>64</i>

INTRODUÇÃO

O principal objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é apresentar uma reflexão discente sobre a tradução de textos técnicos no par linguístico francês-português, da área de didática da Matemática, produzidos por Yves Chevallard, quais sejam: *La Notion de PER : problèmes et avancées* (2009); *Analyse des Pratiques Enseignantes et Didatique des Mathématiques: L'Approche Anthropologique* (1998); *Le Concept de Rapport au Savoir - Rapport Personel, Rapport Institutionnel, Rapport Officiel* (1989). Também é objetivo deste TCC apresentar a percepção discente de como se deu o processo de desenvolvimento da competência tradutória, com base nas subcompetências elencadas pelo Grupo PACTE.

O presente relato corresponde a uma problematização sobre o projeto, o processo e o produto tradutórios, suas peculiaridades e as dificuldades encontradas pela discente na tradução de textos técnicos do francês para o português brasileiro. Para tanto busca inserção no campo disciplinar dos Estudos da Tradução, amparando-se em pesquisas sobre aquisição de competência tradutória (PACTE,¹ 2003), sobre o processo de formação de tradutores (ROBINSON, 1997), sobre algumas das dicotomias com as quais a/o tradutor/a se depara em sua atividade (VENUTI, 1995) e sobre as especificidades dos textos especializados (HOFFMANN, 1988 *apud* FINATTO e ZILIO, 2015; KRIEGER e FINATTO, 2005).

Os textos produzidos por Chevallard foram traduzidos dentro do Projeto de Extensão em Tradução (EXTRAD), do qual a discente participa desde o ano de 2014. Em desenvolvimento desde o ano de 2013, o EXTRAD é um projeto de extensão em tradução que objetiva tanto “Complementar a formação de alunos/as vinculados à Universidade Federal da Paraíba como futuros/as tradutores/as” quanto permitir “que os saberes produzidos no Curso de Bacharelado em Tradução tenham retorno para a comunidade”.² Em sua dinâmica de funcionamento, o projeto promove a problematização e a discussão de traduções em execução, quando se pode contar com a colaboração de todas as pessoas que participam do projeto na resolução de problemas tradutórios e/ou no compartilhamento de soluções para os textos que estão sendo traduzidos. O projeto EXTRAD é vinculado e foi desenvolvido dentro do CTRAD. Leipzig (no prelo) fornece as seguintes informações sobre o Curso.

¹ Acrônimo cujo significado é *Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació*.

² Estas e outras informações sobre o projeto estão disponíveis em:

<<http://www.cchla.ufpb.br/extrad/index.php/o-projeto/sobre-o-projeto>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

O Curso de Bacharelado em Tradução (CTrad) da UFPB (Resolução Consep 33/2009) oferece, desde o segundo semestre de 2009, formação específica em tradução. Como conquista de anos de pesquisa em Estudos da Tradução no Brasil e, especificamente, do engajamento de um grupo de pesquisadores em Tradução da Universidade Federal da Paraíba (Dantas, Dourado e Assis, 2013), o CTrad foi criado como parte da proposta do Projeto de Reestruturação das Universidades (REUNI) do Governo Federal. Em seu Projeto Pedagógico inicial, o curso previa o ingresso em uma das quatro línguas estrangeiras (alemão, espanhol, francês e inglês) e a formação em uma segunda língua à escolha do graduando em Tradução. (LEIPNITZ, no prelo).

Como especificado por Leipnitz (no prelo), a Resolução 33/2009 (Anexo I) previa o ingresso de discentes com proficiência B1³ em língua inglesa, época em que adentrei o Curso de Tradução. Considero a participação no projeto como momento de suma importância no meu processo de aprendizagem. Explico. Iniciei minhas atividades com o inglês – minha primeira língua estrangeira [LE] –, fazendo traduções e versões. Após um semestre, comecei a ter contato com pequenos textos em língua francesa e, em seguida, trabalhei com os textos de Chevallard, a partir dos quais, afirmo desde já, que o desenvolvimento de minha competência tradutória se acentuou em contato com temas estimulantes e desafiadores.

Em se tratando de um relato, este trabalho alternará narrativas em terceira pessoa, quando da observação da pesquisadora sobre o seu fazer tradutório, em primeira pessoa, quando a tradutora em formação se empodera de suas escolhas e decisões ao longo do processo, e, ainda, em primeira pessoa do plural, quando a tradutora se coloca junto ao seu grupo de trabalho, estudantes de graduação e estagiários do projeto de extensão, mas talvez também junto ao grupo de futuros tradutores profissionais. Todavia, não se pretende violar normas acadêmicas relativas à escrita científica, mas demonstrar a alternância de momentos de aproximação e distanciamento, que caracterizam o processo metarreflexivo do qual deve se valer uma tradutora profissional.

Dessa forma, esta produção problematiza tanto a trajetória da tradutora em formação no seu trabalho de tradução dos textos de Chevallard, como as políticas adotadas para o projeto tradutório e as decisões tomadas durante o processo. Em consequência, insere-se entre os estudos e pesquisas sobre a formação de tradutores, que é uma área bem mais recente dos Estudos da Tradução (ET). Posicionando o meu trabalho como uma autorreflexão tanto sobre o processo quanto sobre o produto, construo uma estrutura a partir da qual o texto traduzido (texto alvo - TA) pode ser mais bem avaliado e entendido. Esse posicionamento a partir de um novo olhar pode contribuir para os ET como campo disciplinar, pois como teorizado por

³ B1 refere-se ao nível intermediário de conhecimento de língua, de acordo com o QECR (Quadro Europeu Comum de Referência).

Robinson (1997) e atestado por Hansen (1999 *apud* Liparini, 2011, p. 3) “os processos não são muito interessantes se não puderem ser relacionados com algum tipo de resultado, o produto final da tradução.” Assim, este trabalho traz ainda uma reflexão sobre competência tradutória, reconhecendo, entretanto, a complexidade de se enquadrar e delimitar as subcompetências em análise.

Seguindo as intenções do relato com reflexões sobre a tradução dos textos em pauta, os elementos textuais que compõem este compartilhamento de experiências estão dispostos ao longo de seis seções, incluindo esta Introdução.

A primeira seção *SOBRE O TEXTO* traz uma breve apresentação do professor Yves Chevallard, de modo a contextualizar sua produção textual de acordo com sua perspectiva didático-profissional inserida em um contexto sócio-histórico e cultural. O intuito é facilitar o entendimento da observação aqui desenvolvida sobre o processo tradutório de seus textos, cuja função comunicativa é analisada sob a luz da teoria de Marcuschi (2003).

A segunda seção *GÊNERO TEXTUAL: TEXTO TÉCNICO* apresenta especificidades dos textos de Chevallard abordadas a partir do suporte teórico da Linguística de Linguagens Especializadas, objeto de estudos aprofundados de Hoffmann (1988), traduzidos e comentados por Finatto e Zílio (2015).

A terceira seção *DA TEORIA PARA A PRÁTICA* traz uma reflexão, tendo em mente os preceitos de Robinson (1997) sobre a aprendizagem, a partir das disciplinas teóricas do Curso de Tradução e a prática desenvolvida no projeto de extensão, e a importância desses dois aspectos para o desenvolvimento da competência tradutória.

A quarta seção *O PROCESSO TRADUTÓRIO – DO PROJETO AO PRODUTO* traz o detalhamento do projeto, com o apoio da perspectiva funcionalista de Nord (1997), do processo, com base nos pressupostos de Venuti (1995) a respeito de domesticação, estrangeirização e in(visibilidade) da tradução, e do produto, apoiando-se na especialidade dos textos mencionada em Hoffman (1988).

A quinta seção *O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DAS TRADUÇÕES* traz reflexões sobre a percepção do desenvolvimento da competência tradutória da (sob o ponto de vista da) tradutora em formação, com base no estudo das subcompetências elencadas pelo Grupo PACTE (2003), a partir das quais se estrutura uma formação específica em tradução, e sobre tal formação no Curso de Bacharelado em Tradução da UFPB.

Ao final, são apresentadas *Considerações e Perspectivas*, com uma análise do conteúdo das seções deste trabalho, algumas considerações e indicações de pesquisas futuras.

1 SOBRE OS TEXTOS FONTE

As traduções de três textos técnicos em língua francesa são problematizadas neste TCC que objetiva apresentar um relato discente. Em outras palavras, a proposta é apresentar uma metarreflexão sobre o fazer tradutório a partir das ponderações de uma tradutora em formação. Aqui está delineado um relato de experiência.

Os textos fonte, objetos da análise, foram produzidos por Yves Chevallard, professor francês de didática da Matemática. São eles: *La Notion de PER : problèmes et avancées* (2009), doravante TF1, traduzido como ‘A Noção de PER – problemas e avanços’, doravante TA1; *Analyse des Pratiques Enseignantes et Didatique des Mathématiques: L’Approche Anthropologique* (1998), doravante TF2, traduzido como ‘Análise das Práticas de Ensino e Didática da Matemática: Abordagem Antropológica’, doravante TA2; *Le Concept de Rapport au Savoir - Rapport Personel, Rapport Institutionnel, Rapport Officiel* (1989), doravante TF3, traduzido como ‘O Conceito de Relação com o Saber – Relação Pessoal, Relação Institucional, Relação Oficial’, doravante TA3. A numeração sequencial dos textos (TF1, TA1, TF2, TA2, TF3, TA3) corresponde à ordem cronológica de desenvolvimento dos trabalhos de tradução. Importante destacar que o TF3 foi traduzido em parceria com um discente do Curso de Tradução, fato que será mais bem explicitado no tópico 4.3 deste TCC.⁴

Como mencionado anteriormente, o autor dos textos em pauta, Chevallard, é professor de Didática de Matemática e nasceu em 1º de maio de 1946 na Tunísia. Considerado uma das figuras emblemáticas da didática francesa da Matemática, esse professor defende que a análise do conhecimento matemático deve vir acompanhada do estudo das práticas institucionais onde esse conhecimento for exercitado.

Formado em 1970 pelo *Lycée Thiers* e pela *École Normale Supérieure*, Yves Chevallard tornou-se professor de matemática em sua antiga escola secundária. Também trabalhou no IREM (*Institut de Recherche pour l’Enseignement des Mathématiques* – Instituto de Pesquisa em Ensino de Matemática de Marselha) que faz parte da Universidade de Aix-Marseille, situada no *campus* universitário de Luminy, França. Ele ainda se encontra em atividade como professor emérito na Universidade de Aix-Marseille. Atualmente, desenvolve estudos e teorias que se opõem à coexistência das diferentes didáticas como ciências completamente independentes, defendendo a existência de uma didática una, subdividida em

⁴ Todas as vezes que for mencionada a análise do TF3 neste TCC, deve ser levada em conta a primeira metade do referido texto (parte traduzida por mim), a menos que seja especificado de outra forma.

especialidades, como ocorre em outras disciplinas – por exemplo, didáticas especiais das línguas (inglês, francês etc.), didáticas especiais das ciências (Física, Química etc.).

Em 2009, recebeu o *Prêmio Hans Freudenthal* (destinado a autores de pesquisas sobre o ensino da Matemática). O prêmio é concedido anualmente desde 2003 pela Comissão Internacional de Educação Matemática (CIEM) em homenagem ao matemático e educador holandês Hans Freudenthal.

A teoria produzida por Chevallard, apesar de sofrer numerosas críticas quanto à sua implementação, vem a questionar, e versa sobre, o ensino tradicional da Matemática. Sua maior contribuição na área foi o desenvolvimento da *Teoria da Transposição Didática*, no ano de 1991, que, de forma resumida, é caracterizada pela passagem do *saber sábio* para o *saber a ensinar* levado a termo por uma instituição. O *saber sábio* advém da pesquisa acadêmica através da produção científica; o *saber a ensinar* é, ainda segundo Chevallard, a linguagem adotada nos livros didáticos, com aquisição linear do conhecimento. No ano de 1999, Chevallard desenvolveu a *Teoria Antropológica do Didático* (TAD), *in brevi*, relacionada ao *saber-fazer*, envolvendo a explicitação de tarefas e de técnicas, com destaque para o discurso racional utilizado para resolver a tarefa a partir de determinada técnica.

Chevallard defende, inicialmente, uma redefinição do currículo matemático a partir de Percursos de Estudo e de Pesquisa (*parcours d'étude et de recherche* - PER), conectando a Matemática a outras disciplinas, mesmo àquelas que não são reconhecidas (consideradas culturalmente emergentes ou preteridas) nas instituições de ensino. Nesse sentido, o autor advoga a favor da multidisciplinaridade na didática, motivo pelo qual em suas produções ele costuma utilizar termos de outras ciências, tais como Antropologia, Artes Cênicas, Física e Tecnologia.

O ponto de vista desse professor francês corrobora a experiência da tradutora em formação. A multidisciplinaridade por ele defendida é contemplada no curso de formação de tradutores e tradutoras da UFPB, em especial no projeto EXTRAD, em que os/as aprendentes⁵ são demandados/as a realizar traduções diretas e inversas⁶ de textos oriundos das mais variadas ciências – das áreas das humanidades, exatas, sociais, da saúde, etc. Vislumbra-se então a importância do imbricamento multidisciplinar para a tarefa tradutória, permitindo que

⁵ Neste texto, a linguagem inclusiva de gênero é utilizada por uma questão político-social adotada pela tradutora em formação. A intenção é dar destaque, problematizar e promover discussão sobre o obscurecimento do feminino provocado pela presença constante do masculino generalizador nos diversos contextos linguísticos. Além disso, este TCC é escrito por uma tradutora e a linguagem inclusiva permite ambas, a visibilidade da tradutora e a valorização da figura feminina.

⁶ Todas as vezes que fizer referência à tradução direta, estarei me referindo à retextualização da LE para a LM, e todas as vezes que fizer referência à tradução inversa, estarei me referindo à retextualização da LM para a LE.

se possa fazer uso, durante o processo, de todo e qualquer conhecimento adquirido a partir de vivências internas e externas ao Curso de Tradução. Esse movimento permite uma interessante composição de ideias e enriquece a produção textual, a qual se alimenta de múltiplos conteúdos e reflexões acessadas pelo/pela tradutor/a em formação. Seguindo esse mesmo posicionamento, é importante refletir sobre o aprendizado, tarefa desenvolvida neste trabalho de TCC. Chevallard considera que os indivíduos se recusam a se lembrar do aprendizado, a refletir sobre ele – o aprendizado é um fenômeno que este autor aponta como deveras necessário para a sobrevivência da sociedade.

Um ponto que vale ser destacado quanto à produção textual de Chevallard é que se trata de uma escrita densa, com frases longas e repletas de períodos subordinados. Este autor tem uma maneira própria de se expressar, lançando mão da multidisciplinaridade e acessando conteúdos de outras ciências externas à Matemática. Sua maneira de ordenar as ideias imprimiu certa dificuldade inicial ao fazer tradutório, que foi amainando com o contato sucessivo com seus textos.

Após esta breve apresentação do autor dos textos em pauta e de sua produção textual, passo à apresentação dos três textos aqui analisados. Ratifico que os textos são da área da Didática da Matemática, apresentados na forma de ensaio, cujas traduções foram requisitadas por um aluno que cursa Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Este aluno informou que a tradução seria para fins de estudo, uma vez que não possui domínio sobre a leitura em língua francesa.

Direciono a reflexão a partir de agora para cada texto individualmente. No intuito de esclarecer a sequência do desenvolvimento do trabalho de Chevallard, vale ressaltar o seguinte: dentre os três textos em análise, o primeiro texto a ser traduzido foi o último a ser publicado, e o primeiro a ser publicado foi o último a ser traduzido. Não se tem informações, nem foram investigados, entretanto, os motivos que levaram o requisitante a adotar tal sequência de leitura dos textos do referido autor.

O primeiro texto de Chevallard que traduzi para o EXTRAD, TF1, discorre sobre uma nova área de pesquisa em didática, denominada por ele de *didática da investigação codisciplinar*. A partir de fórmulas⁷ e de pressupostos matemáticos, o autor demonstra o desenvolvimento de um paradigma a ser seguido para que se estude os inúmeros problemas, em sua maioria, intramatemáticos, cuja adoção levaria ao engrandecimento do ensino de matemática.

⁷ $(S(X; Y; Q) \leftrightarrow M) \leftrightarrow R^*$ - Nesta fórmula (retirada do TF1, página 2) cada letra representa um ator social ligado à instituição escolar ou um tema a ser ensinado, ou mesmo uma tarefa a ser desenvolvida.

No segundo texto que traduzi, TF2, Chevallard esboça uma análise das práticas de ensino e da didática da Matemática, a partir de uma abordagem antropológica. Com isso, ele demonstra que a didática em uso (a qual ele critica veementemente) é resultante de um discurso tecnológico construído ao longo do tempo, por isso necessita vir associado a uma problematização que permita à didática passar de um estágio rudimentar a um outro estágio, no qual a escola e a vida sejam integradas. Percebi nesse texto, a intertextualidade de Chevallard, acessando conteúdos de outras disciplinas, como a antropologia, no intuito de enriquecer sua argumentação.

O terceiro texto que traduzi, TF3, se utiliza ainda de um aporte teórico antropológico para problematizar as relações pessoal, institucional e oficial com o saber, ou saberes. O autor apresenta o aprendiz⁸ como um sujeito assujeitado e as instituições de ensino como aquelas que deveriam promover constantes mudanças nos seus conteúdos programáticos, e que, entretanto, não o fazem.

Tudo o que aponte até aqui, enseja dar um panorama das peculiaridades dos textos estudados e que serão analisados a seguir à luz da Linguística das Linguagens Especializadas de Hoffmann (1988).

Observe-se que os textos especializados possuem uma tessitura própria, não sendo apenas um amontoado de terminologias. Eles compreendem todo um dizer especializado que está sujeito à comunidade linguística e cultural na qual está inserido. Isso faz com que esse dizer seja diferente em língua francesa e também faz com que ele o seja em língua portuguesa. Vale ter em mente, como nos informa Krieger e Finatto (2004, p. 108), que “não é qualquer unidade lexical que alcança o estatuto terminológico”, e que este decorre da “sua relação semântica e pragmática com o texto especializado.” (*idem*)

Percebo, portanto, que o presente estudo pode ser analisado a partir dos pressupostos da Linguística das Linguagens Especializadas, dado que de acordo com Hoffmann (1988), existem “diferentes potenciais de aplicação da pesquisa de linguagens especializadas” (HOFFMANN, 1988 *apud* Finatto, 2015, p. 153). Terei aqui a oportunidade de tentar utilizar tal aplicação. Como nos informam os pressupostos de Lothar Hoffmann (1988),

O texto especializado é instrumento e, ao mesmo tempo, resultado da atividade comunicativa exercida em relação a uma atividade especializada socioproductiva. Esse texto compõe uma unidade estrutural e funcional (um todo) formado por um conjunto finito e ordenado de orações sintática, semântica e pragmaticamente coerentes (textemas) ou por unidades de valor equivalente que correspondem, na

⁸ O uso do masculino deve-se ao fato de não ser possível fazer diferenciação de gênero no léxico francês. Assim, foi adotado um único gênero (o masculino) nos três TA.

condição de signos linguísticos complexos, a enunciados complexos do conhecimento humano e a circunstancias complexas da realidade objetiva. (HOFFMANN, 1988 *apud* ZÍLIO, 2015, p. 47)

Os textos em estudo apresentam outras características corroboradas pela Linguística das Linguagens Especializadas. A seguinte passagem do TA2, traz uma sequência de verbos no Presente do Indicativo e em terceira pessoa do singular (presente em todo o texto).

2.3. Tecnologias. – Entende-se por tecnologia, e, em geral, se escreve θ , um discurso racional (logos) sobre a técnica – a *tekhnê* – t , discurso este com a finalidade primeira de justificar “racionalmente” a técnica t , assegurando que ela permita executar bem as tarefas do tipo T , ou seja, realizar o que se pretende. O estilo de racionalidade envolvido varia no espaço institucional e em uma determinada instituição, ao longo da história desta instituição, de modo que uma dada racionalidade institucional poderá parecer... pouco racional perante outra instituição. (Página 6 da tradução do Texto 2).

Segundo Hoffmann *apud* Zilio (2015), o tempo verbal predominante em textos técnicos no idioma por ele pesquisado é o Presente do Indicativo. Coincidentemente, essa característica também foi identificada nos três textos fontes e mantida nos textos alvos, objetos do presente trabalho. A justificativa para a decisão de manter o tempo verbal encontra-se no tópico 3.1 deste trabalho.

Observando as construções verbais utilizadas, o fato de que há um uso predominante do modo indicativo e do tempo presente é uma marca do texto especializado, veiculando uma ideia de atemporalidade. Outra característica marcante é a terceira pessoa do singular aparecer de maneira mais frequente que as demais. (HOFFMANN, 1988 *apud* ZÍLIO, 2015, p. 201).

Em vistas desses três textos se enquadrarem na classificação de TEXTOS TÉCNICOS, este gênero será mais bem especificado na seção a seguir.

2 GÊNERO TEXTUAL: TEXTO TÉCNICO

Nesta seção, pretendo explanar sobre o significado de gênero textual e suas classificações, a fim de contextualizar o estudo. Contudo, o farei com enfoque em textos técnicos⁹ (em especial, aqueles escritos por Chevallard), por se tratar da classificação na qual se inserem os textos em análise.

Gênero, para Marcuschi (2003, p. 11), é uma expressão que “sempre esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, mas já não é mais assim.” A partir do entendimento de que os textos são formas discursivas, o vocábulo sofreu ampliação no uso e, nos dias atuais, abrange os demais gêneros existentes – bilhete, receita de bolo, resenha crítica jornalística, publicidade, cardápio de restaurante, etc.

Ainda, como nos alerta Marcuschi (2003), os gêneros textuais estão suscetíveis a uma intertextualidade. Tomando como exemplo o TF3 em análise, observo que ele se caracteriza por subverter a ordem genérica esperada, isto é, Chevallard organiza o texto fonte reproduzindo uma sequência que lembra um ato teatral, em que as cortinas se abrem, o espetáculo acontece e as cortinas se fecham. Ainda, este autor se utiliza de terminologia própria do teatro para construir sua narrativa e defender suas ideias, citando palavras como “cenas”, “performance”, “atores”, “proscênio”, “espetáculo”, “trompe-l'oeil”, em um contexto de ensino de matemática, ou seja, utilizando aplicações que interpreto como atípicas ao uso padrão da linguagem nessa área do conhecimento.

Segundo Marcuschi (2003, p. 13), “é esta possibilidade de operação e maleabilidade que dá aos gêneros enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez.” No entanto, conforme Bakhtin (1997 *apud* MARCUSCHI, 2003, p. 13) a *construção composicional*, o *conteúdo temático* e o *estilo*, enquanto atributos estruturais, são as três características dos gêneros, e espera-se que em cada gênero textual esses atributos sejam definidos de forma específica. O artigo científico que versa sobre Matemática fazendo uso de terminologia das artes cênicas continua sendo um artigo científico, obviamente, acrescido da intertextualidade, subvertendo, entretanto, a singularidade dos atributos do gênero.

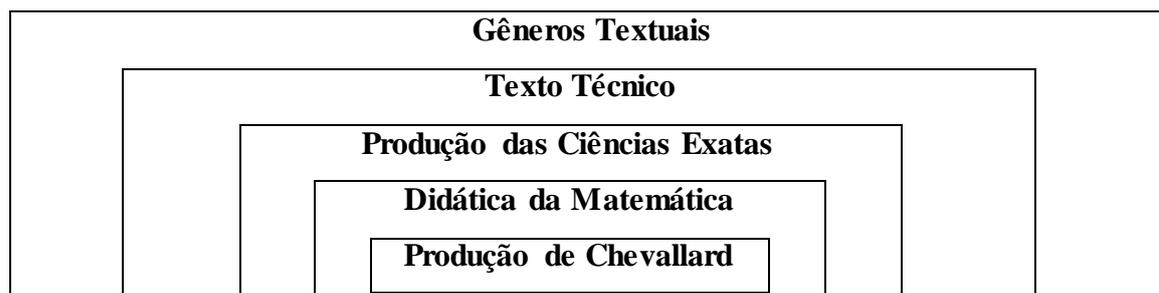
Importante mencionar que o texto técnico é uma tessitura de termos dispostos de forma a se poder comunicar algo. Segundo Krieger e Finatto (2004, p. 106), “para as novas

⁹ Destaco que aqui estarei discorrendo sobre textos escritos, não abordarei textos oralizados, tampouco problematizarei as relações entre oralidade e escrita (para uma discussão sobre essa problematização, sugiro a leitura de Marcuschi, 2003).

teorias da Terminologia [...] a relevância do texto está diretamente vinculada ao princípio comunicacional que postulam”.

O Diagrama 1 tenta esboçar um panorama do entendimento que se tem sobre o lugar dos textos aqui trabalhados em relação a um contexto mais amplo e subentendendo o encadeamento de diversas categorias textuais.

Diagrama 1. Encadeamento de categorias textuais



Fonte: Criação própria

O Diagrama 1 (que decidi criar para facilitar a compreensão do encadeamento que vislumbro entre os diversos tipos textuais acessados neste trabalho) intenciona demonstrar a seguinte relação entre as estruturas: a primeira estrutura, a produção textual do professor francês Yves Chevallard, está inserida em uma classe de textos que versam sobre Didática da Matemática; esta, por sua vez, faz parte do currículo das produções matemáticas que está atrelado hierarquicamente às Ciências Exatas; as produções textuais das Ciências Exatas enquadram-se na classificação de Textos Técnicos; essa classificação é uma entre diversas outras que compõem ou que fazem parte de um leque maior denominado Gêneros Textuais. Nesse encadeamento, cada estrutura apresenta especificidades e propósitos comunicacionais bem definidos. Observando as características textuais da produção de Chevallard (identificadas ao longo deste trabalho de TCC), percebemos que elas se enquadram na nomenclatura de Texto Técnico trazida por Marcuschi (2003) – tempo verbal, diagramação, público alvo, linguagem técnica, etc., da forma como dispostos nos textos em análise são aspectos inerentes a esse gênero textual.

Os textos produzidos por Chevallard estão repletos de construções argumentativas. São ricos em detalhes elencados a partir de um raciocínio lógico, em que o autor delinea um vai e vem de ideias que suscitam um embate em defesa de seus pontos de vistas. Entende-se que os textos, sejam eles técnicos, literários ou de outra natureza, não são “instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa”, segundo Marcuschi (2003, p. 11), “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social [...] artefatos culturais

construídos historicamente pelo ser humano.” De natureza igual, “os textos argumentativos se dão pelo predomínio de seqüências contrastivas explícitas”, nos alerta Marcuschi (2003, p. 10).

A maneira como Chevallard se posiciona nos textos pode ser definida como um misto de formalidade e descontração, por vezes dialogando diretamente com o leitor (“Vou ilustrar isso, através de alguns exemplos” – TA1; “Falarei basicamente sobre a teoria antropológica da didática” – TA2), até com toques de ironia, outras vezes afastando-se deste e retomando a maneira formal de dizer dos textos acadêmicos. Inclusive, algumas construções frasais causam surpresa por não serem as que se espera encontrar em textos daquela natureza, configurando-se, assim, como um desafio a mais para a tradutora. A título de exemplo, apresento o seguinte excerto do TA3 (p. 23), em que Chevallard avalia a instituição e o ensino da matemática sob uma perspectiva teatral: “O espetáculo assim imposto é, até certo ponto, uma ilusão, um trompe-l'oeil, criado para satisfazer as expectativas da sociedade”.

Trata-se, por fim, de uma produção acadêmica da área da Educação endereçada a professores/professoras e/ou pedagogos/pedagogas de Matemática e a produtores/produtoras de livros didáticos desta área em língua francesa. Alcança, também, discentes de graduação e de pós-graduação nas diversas áreas da Matemática, que busquem conhecer o panorama atual da didática desta ciência, por fundamentar, tecnicamente, alguns questionamentos críticos acerca do ensino na área. Corroborando este pensamento, Krieger e Finatto (2004, p. 116) postulam que

os propósitos diferenciados de cada tipo de comunicação e os diferentes destinatários previstos explicam não apenas a variação da densidade informativa, como o uso maior ou menor de terminologias.

O trecho a seguir, retirado do TA1, esclarece sobre o contexto da produção de Chevallard.

O cálculo gráfico é um campo da Matemática Aplicada quase que totalmente em desuso nos dias atuais, mas que, por cerca de um século, à partir de 1860, permitiu que os Engenheiros efetuassem, graficamente, cálculos de todos os tipos (avaliação de funções, cálculo de integrais, resolução de sistemas de equações etc.). Esse “cálculo” aos poucos foi sendo eliminado, devido ao progresso dos meios de cálculos eletrônicos, na segunda metade do século XX. No ano de 1956, em um *Manual Prático de Cálculo Numérico e Gráfico* para candidatos à formação técnica, o autor poderia ainda ter escrito: Sem ignorar a importância atual e, especialmente, a promessa de futuro do *Cálculo Mecânico*, eu não considerarei necessário incluí-lo neste livro. As modernas máquinas de calcular são complexas, caras e complicadas. Seu uso ainda está restrito a uma minoria. (A NOÇÃO DE PER, p. 6 – mantidos os grifos do texto fonte)

Verifica-se, desse modo, que o domínio discursivo dos textos estudados é o pedagógico, ou poderíamos dizer didático ou acadêmico, enquanto prática comunicativa institucionalizada. Em consequência, a leitura desse tipo de material pressupõe um entendimento prévio a respeito do conteúdo abordado (por exemplo, o *Manual Prático de Cálculo Numérico e Gráfico*¹⁰ mencionado na citação anterior).

O tipo textual em pauta pressupõe o uso de termos técnicos específicos (terminologia) da área, fórmulas matemáticas que exemplificam resoluções de problemas, desenvolvimento de questões matemáticas e, também, referência a pré-conhecimentos adquiridos em etapas anteriores na formação específica. Ao que parece, o objetivo do autor ao produzir os textos é avaliar o ensino de Matemática¹¹ e apresentar uma crítica à sua didática na cultura francesa. Com isso, intenciona convencer seu leitor, a partir de seu arcabouço argumentativo, que é uma característica do gênero textual em questão. Marcuschi (2003) nos informa que, como marca textual há predomínio de descrições e exposições no gênero técnico-científico, cuja principal característica é a argumentação.

Após contextualizar o gênero dos textos trabalhados, trago um relato sobre a passagem da teoria aprendida no Curso de Tradução para a prática com a tradução de textos técnicos no projeto de extensão.

¹⁰ Guia de resolução de problemas matemáticos que fazem uso de cálculos complexos utilizando equações, integral e derivada. Esse conteúdo pressupõe que o aluno conhece desde as funções básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão) aprendidas no Ensino Fundamental I até as funções elementares (seno, cosseno, tangente, cotangente) e as funções logarítmicas e trigonométricas aprendidas no Ensino Médio e aprofundadas na Graduação.

¹¹ Chevallard menciona em seus textos que o ensino francês de Matemática, até os dias atuais, está centrado no professor e não no aluno. Segundo ele, seria “preciso se adequar a todo custo às necessidades da viabilização matemática efetivamente provada no contexto do paradigma escolar de questionamento do mundo e da pedagogia da investigação e dos PER [percursos de estudo de pesquisa]” (TA1, p. 32).

3 DA TEORIA PARA A PRÁTICA

No intuito de deixar mais bem esclarecido o meu contato e o uso que fiz da teoria e da prática na tradução dos textos de Chevallard, apresentarei uma breve narrativa da minha vivência no Curso de Bacharelado em Tradução da UFPB, tendo em vista que este trabalho de TCC traz uma metarreflexão sobre o desenvolvimento da minha competência tradutória.

Nos semestres iniciais do Curso de Tradução, eu nada conhecia a respeito de Teorias da Tradução, projetos de tradução, etc. e, inclusive, só tomei conhecimento desses e de outros importantes aspectos inerentes ao processo de produção textual em tradução ao adentrar o referido curso.

Após frequentar as disciplinas iniciais (cujo fluxograma pode ser visto no Anexo I), minha visão sobre o fazer tradutório, do qual eu conhecia apenas a prática por acompanhar o trabalho com a tradução juramentada em língua inglesa¹², foi-se modificando pelo fato de as disciplinas teóricas do primeiro e do segundo períodos oferecerem muita informação nova. Destaco as disciplinas *Teorias da Tradução I e Léxico e Dicionários* (1º período) e *Leitura e Produção de Texto I* (2º período). Meu destaque às disciplinas teóricas e não às disciplinas de línguas estrangeiras se deve ao fato de, à época, eu desconhecer totalmente a existência de teorias dos Estudos da Tradução. Porém, obviamente, entendo a importância de todo o conjunto de elementos curriculares que compõe o fluxograma do curso.

Essas disciplinas que destaco permitiram que, nas práticas subsequentes, eu conseguisse argumentar em defesa das minhas escolhas tradutórias, pois eu começava a perceber que a minha tradução não estava nem certa nem errada, era apenas uma (a minha) possibilidade de leitura dos textos fonte vistos à ocasião. Até eu descobrir as teorias e reflexões sobre o fazer tradutório, a minha prática nunca fora acompanhada por reflexões teóricas. A partir de então, percebi a importância da teoria, e reconheço nisso uma das vantagens em ser estimulada a adentrar o Curso de Bacharelado em Tradução da UFPB. A formação acadêmica, com seu conjunto de teorias, de imersão em pesquisas e reflexões teóricas, promove as bases para as práticas, posto que o referido curso não corresponde a uma formação em línguas estrangeiras, mas a uma formação específica em tradução. Esse é o diferencial de uma graduação em Tradução em relação a uma formação prática em tradução

¹² Durante alguns anos, atuei como colaboradora de um tradutor juramentado de língua inglesa, o qual me incentivou a adentrar o Curso de Bacharelado em Tradução da UFPB.

(*Escola de Tradutores*¹³ e *Brasillis Idiomas*¹⁴ são exemplos de escolas destinadas a este fim e que oferecem cursos *online* de curta duração).

Inicialmente, quando começava a traduzir, eu buscava apenas transpor as palavras de um idioma a outro, sem a preocupação de refletir sobre as culturas envolvidas, as especificidades do par de idiomas, e sem mesmo me preocupar em produzir um texto coeso e fluente na língua de chegada, quando este é o propósito da tradução. Todas essas preocupações só passaram a fazer parte do meu trabalho enquanto tradutora, a partir dos ensinamentos adquiridos no Curso, nas disciplinas teóricas e principalmente nas disciplinas de prática.

Essa experiência é corroborada por Robinson (1997, p. 219), ao nos informar que

a tradução prossegue mais eficazmente quando os tradutores são ensinados do conjunto de preceitos, que, então, se aplicam a todos os textos que recebem antes de começarem a traduzir.”¹⁵

Por sua vez, as disciplinas práticas do terceiro ao sexto períodos do curso proporcionaram a oportunidade de exercitar e verificar as teorias discutidas em sala de aula. Destaco a disciplina de *Prática de Tradução em Textos Técnicos* (3º período), por permitir o exercício da tradução de textos da área da saúde. Destaco, ainda, a disciplina de *Prática de Revisão de Textos Traduzidos*, pela oportunidade de aprender com a revisão (processo que acontece em várias fases¹⁶ e que é posterior à tradução). A partir desta disciplina, pude verificar deficiências e limitações no meu fazer tradutório, que só aos poucos foi mostrando avanços concretizados no trabalho no EXTRAD. Vale destacar, ainda, a disciplina de *Estudos Comparados em Tradução*, que apesar de não ser a única disciplina do Curso de Tradução a fazer menção à Linguística de Corpus, me ajudou a entender efetivamente a existência de equivalentes no uso da língua a partir do trabalho com *corpora*¹⁷ diversos.

Foi durante o estágio, entretanto, que ampliei meus conhecimentos e pude refletir sobre todo o aprendizado do Curso, ao produzir traduções e ao participar das diversas atividades que o projeto EXTRAD proporciona aos/às seus/suas integrantes. Entre as

¹³ Disponível em: <<http://www.escoladetradutores.com.br/>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.brasillis.com.br/>>. 2018>. Acesso em: 26 jan. 2018.

¹⁵ Tradução de [...] *translation proceeds most effectively when translators have been taught a set of precepts, which they then thoughtfully apply to every text they receive before they actually begin translating it.* – A menos que especificado de outra forma, são minhas, todas as traduções de citações apresentadas neste trabalho.

¹⁶ A ISO 17100:2015 - *Translation services Requirements* cataloga as fases da revisão, quais sejam: proofreading, editing, checking, reviewing. Mais informações disponíveis em:

<<https://www.iso.org/standard/59149.html>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

¹⁷ *Corpora* de textos para a Linguística de Corpus e as metodologias utilizadas para pesquisa linguística correspondem a um conjunto de textos autênticos, organizados para fins de pesquisa linguística.

atividades complementares, destaco a participação em outros projetos parceiros, nos encontros anuais da extensão e em congressos da área de Tradução.

De igual modo, a prática mais aprofundada dentro do EXTRAD permitiu que eu revisasse os diversos conteúdos alijados nas disciplinas do Curso de Tradução e discutisse esses conteúdos com colegas discentes e docentes. Percebo que, como resultado dessas discussões, podem surgir mudanças na grade curricular, e principalmente, nos conteúdos programáticos das disciplinas oferecidas atualmente. Podem ser sugeridas mudanças dentro do próprio projeto de extensão e ampliação de sua atuação junto à comunidade acadêmica e externa à UFPB.

A fim de esclarecer os idiomas de contato na extensão, creio ser importante mencionar que trabalhei com três idiomas no projeto EXTRAD: 1) minha língua materna, o português; 2) a língua inglesa, cuja proficiência comecei a adquirir antes de adentrar o Curso de Tradução; e 3) a língua francesa exigida no fluxograma inicial do Curso¹⁸, cuja proficiência comecei a desenvolver em um projeto de extensão da UFPB (PRODELE¹⁹) e, posteriormente, nas disciplinas do próprio Curso.

Com relação à oportunidade de praticar minha segunda língua estrangeira (LE) durante o período de vínculo ao projeto EXTRAD, relevante mencionar quão determinante foi o desenvolvimento da minha competência linguística na língua francesa. Pude contar com o apoio das docentes ministrantes das disciplinas de Língua Francesa VII, VIII, IX e X – uma delas também me orientou nas práticas do EXTRAD. A importância do contato com este idioma durante minha permanência nesse projeto de extensão foi um dos motivos que me levaram a escolher as traduções dos textos de Chevallard como objeto deste TCC.

Desse modo, a partir da verificação do desenvolvimento de minha competência a partir da frequência às disciplinas teóricas, mas também às vivências práticas oportunizadas ao longo da formação, apresentarei a seguir como desenvolvi meus projetos de tradução dos textos sob análise.

¹⁸ Entenda-se por ‘fluxograma anterior’ aquele vinculado ao Projeto Pedagógico inicial do Curso de Tradução (Resolução Consepe 33/2009). A formação inicial previa entrada no curso com nível B1 em uma das quatro línguas oferecidas (inglês, francês, espanhol e alemão) e mais uma língua obrigatória a ser adquirida durante o curso. Com as mudanças estabelecidas na Resolução Consepe 31/2011, passou a ser exigida a língua inglesa como primeira língua. No novo PPC do Curso, estabelecido pela Resolução Consepe 40/2016 (Anexo II) e em vigor atualmente, as demais línguas estrangeiras passam a fazer parte do rol de disciplinas optativas.

¹⁹ O PRODELE constitui-se como atividade permanente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Os cursos são ministrados para a comunidade (universitária e externa) e têm como objetivo primordial promover uma relação universidade/sociedade mutuamente transformadora, articulando ciência, ensino, pesquisa e desenvolvimento social. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/dlem/contents/paginas/prodele>>. Acesso em: 6 fev. 2018.

4 O PROCESSO TRADUTÓRIO – DO PROJETO AO PRODUTO

Como já mencionado na Introdução deste TCC, este estudo se posiciona em um espaço ainda pouco explorado dos ET (a formação de tradutores) e me permite construir uma estrutura a partir da qual os textos por mim traduzidos podem ser mais bem avaliados e entendidos, com base em um novo olhar.

Tendo isto em mente, apresento nesta seção, para cada um dos textos em análise, a construção do projeto de tradução, algumas peculiaridades do processo tradutório e a análise do produto final. Faz-se necessária, entretanto, uma complementação informativa, para, então, dar início à análise de cada texto isoladamente.

Mesmo tendo sido apresentada ao projeto de tradução nos semestres iniciais do curso, foi na extensão (EXTRAD) que consegui vivenciar sua importância, pois nas primeiras experiências tradutórias convivi com desperdício de tempo e de energia na realização de algumas tarefas direcionadas a mim pela Coordenação do EXTRAD. Explico. Iniciar uma tradução sem antes conhecer e refletir sobre as características do texto fonte me levou a cometer equívocos na tradução, necessitando voltar diversas vezes ao início do texto traduzido para realizar um número maior de revisões (o que poderia ter sido evitado, com melhor aproveitamento do tempo destinado à execução da tarefa). Assim como afirma Robinson (1997 p. 14), “é tolice argumentar que a tarefa do tradutor é traduzir, mas não interpretar, como se os dois fossem exercícios separados”.²⁰ A interpretação era necessária e só poderia acontecer a partir da minha interação com o texto fonte. Isso não fazia parte do meu *modus operandi* no início do estágio no EXTRAD.

Foi preciso a prática na extensão com reflexões sobre a teoria estudada para que eu dinamizasse meu processo tradutório. Nessa mesma direção, compreender o objetivo da tradução e a sua função na cultura alvo ajudava a entender os meandros e as especificidades do projeto que seria fundamental delinear.

Entendo que, no momento em que eu sistematizava, estruturava e realizava o projeto de tradução, estava fazendo uso da subcompetência estratégica (cf. PACTE, 2003, a ser apresentada na seção 5), considerando a construção do projeto como uma das etapas do desenvolvimento de minha competência tradutória. Percebo ainda que as retextualizações e as

²⁰ Tradução de *It is therefore quite foolish to argue that the task of the translator is to translate but not to interpret, as if the two were separate exercises.* (ROBINSON, 1997 p. 14).

adaptações que realizei sobre os textos fonte são também manifestações do uso da citada subcompetência.

As minhas avaliações, percepções e interpretações sobre os textos trabalhados partiam da minha experiência acadêmica e de vida, de uma visão articulada sobre o todo, e refletiam meu lugar social, entendendo-me como sujeito agente sobre os textos. Como nos informa Bassnett²¹ (2002, p. 84-85), “um dos maiores avanços no estudo literário do século XX tem sido a reavaliação do leitor [...] não como consumidor, mas sim como produtor do texto.” Isso ajuda a entender as diversas possibilidades de percepção e de leitura a partir de um mesmo texto, influenciando a produção textual (no presente caso, influenciando a tradução).

Para apresentar cada um dos textos fonte e para que se possa perceber a dimensão dos textos trabalhados, trago o Quadro 1, o qual demonstra quantitativamente algumas características (número de palavras, de parágrafos e de páginas) de cada um dos textos sob análise (fonte e alvo).

Quadro 1. Número de palavras, parágrafos e páginas dos textos em análise

Texto Fonte / Texto Alvo	Nº palavras	Nº parágrafos	Nº páginas
TF1	12.196	226	29
TA1	12.445	226	31
TF2	16.108	181	29
TA2	17.478	231	39
TF3	13.658	247	26
TA3	13.417	232	34

Fonte: Criação própria

A partir do Quadro 1, comparando a extensão dos textos, pode-se chegar a algumas conclusões numa visão macro, mais acurada (ou seja, relacionando os textos entre si, proporcionando uma percepção mais ampla das características gerais).

De início, já é possível perceber que TA1 e TA2 ficaram mais extensos em número de páginas do que TF1 e TF2, respectivamente – houve um aumento de duas a dez páginas (no TA2 foi desmembrado um número maior de frases em comparação com o TA1, o que explica o significativo acréscimo no número de páginas). Este padrão de aumento não se

²¹ Importante observar que, apesar de Bassnett tratar especificamente sobre textos literários, a linha de raciocínio por ela prospectada é válida para textos de qualquer gênero.

verificou quanto ao número de parágrafos – TF1 se manteve igual a TA1, houve aumento em TA2 e redução no TA3. Quando houve um acréscimo no número de páginas, provavelmente foi devido a: a) espaçamento de 1,5 cm no texto alvo – no texto fonte era de 1,0 cm; b) parágrafos desmembrados em dois, acarretando maior número de linhas por página. Essa é uma análise possível. A motivação para os desmembramentos de parágrafos será apresentada adiante. Quanto ao espaçamento adotado, visou facilitar a leitura do texto alvo, uma vez que no texto fonte, por conta da proximidade entre as linhas foi percebido um leve incômodo na leitura realizada durante o processo de tradução. Tentou-se evitar, assim, que o leitor final também pudesse perceber tal incômodo.

Nos dois primeiros textos, o número de palavras apresentou um crescimento no texto alvo. Apenas o último apresentou um comportamento diferente, o que se poderia tentar explicar pelo fato de o texto ter sido traduzido em conjunto com outro discente do Curso,²² tendo cada um seu estilo próprio e singular que pode ter interferido nesse resultado. No entanto, analisando separadamente a parte traduzida por mim, observei que o comportamento é o mesmo do texto completo em relação ao número de palavras e parágrafos. Observe-se o Quadro 2.

Quadro 2. Número de palavras, parágrafos e páginas da parte traduzida por mim

Parte 1	Nº palavras	Nº parágrafos	Nº páginas
TF3	7.253	143	15
TA3	6.971	140	18

Fonte: Criação própria

Verifica-se assim uma diminuição no número de palavras e de parágrafos. O aumento observado no número de páginas foi resultante da escolha de formatação textual adotada por ambos, tradutor e tradutora em formação.

Ao refletir sobre o trabalho com os textos fonte, sintetizo minhas observações afirmando que traduzir textos técnicos se constitui em realizar um ato comunicativo sobre formas discursivas especializadas. Serve de exemplo o trabalho realizado por Detmering e Alves (2016)²³, cujo objetivo foi apresentar uma tradução comentada de um texto literário em que foram apresentadas no texto alvo algumas mudanças na ambientação, os questionamentos visavam a uma maior conscientização sobre o papel da tradução, além de uma reflexão sobre

²² Devido a questões externas ao projeto, que não serão trazidas aqui, a adição de mais um tradutor permitiu que o prazo de entrega fosse cumprido com mais tranquilidade.

²³ Artigo disponível em <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/673/416>.

o/a tradutor/a enquanto agente social. Este caso é corroborado pelos pressupostos de Bassnett (2002, p. 13), ao nos lembrar que todos os textos são traduções de traduções de traduções, não sendo possível erigir fronteiras que separem o leitor do tradutor.

4.1 TF1

Reafirmo, antes de iniciar este tópico, que o presente trabalho se propõe a apresentar um relato de experiência, uma metarreflexão sobre o fazer tradutório a partir das ponderações de uma tradutora em formação.

O meu primeiro contato com a produção textual de Chevallard foi no TF1, por este motivo, fiz apenas uma leitura superficial do texto para entender do que se tratava. Fiz ainda algumas observações das dificuldades encontradas (tamanho e especificidade do texto, basicamente) que discuti brevemente com a revisora e já dei início à tradução, empolgada com a possibilidade de traduzir um texto técnico da área de Matemática (uma das áreas com que tenho contato por trabalhar com TI). Após concluir a tradução da primeira página, enviei-a para revisão, posto que a terminologia empregada já no início do texto se perpetuaria nas páginas seguintes, sendo necessário defini-la desde então.

A revisão e correção de pequenas partes do texto foi necessária ao longo de todo o processo, pois senti muita dificuldade com aspectos linguísticos e com o jeito de dizer de Chevallard. Não obstante, sempre tinha em mente os pressupostos da Teoria Funcionalista de Nord (1997), tentando pensar na função daquela tradução.

Por ser um contato inicial com um texto de tamanha complexidade, não me senti à vontade para fazer alterações, e mantive toda a estrutura de formatação textual e de construção das frases. Ademais, tendo em vista que a tradução se destinava à formação em pós-graduação, avalei que seria importante deixar evidente o tipo de escrita de Chevallard, pois as peculiaridades identificadas poderiam trazer mais informações sobre o conteúdo desenvolvido naquele texto. Tais informações poderiam ser fundamentais para o desenvolvimento de uma Tese.

O único recurso que utilizei foi o acréscimo de uma nota de tradução para auxiliar o leitor na correspondência entre a estrutura organizacional do ensino no Brasil e na França – posto que, no TF1, há referência à estrutura escolar francesa: “Esses programas são construídos para permitir a apreensão e o aprofundamento progressivo das noções ao longo do *Collège*.” – fragmento do TA1, página 11.

Para mim, enquanto tradutora, foi desafiador realizar as traduções de textos de Chevallard, pelo tipo de escrita do autor e pela maneira como ele se expressa. Neste texto, o desafio foi ainda maior, pois eu não tinha experiência com leituras da área de educação, ainda estava adquirindo proficiência na língua francesa e não estava familiarizada com aquela escrita tão peculiar. Saliento aqui e claro está que para chegar a fazer afirmações sobre o estilo de Chevallard necessário se faz um estudo amplo com número significativo de textos e em comparação com outros estudos e autores. Fica aqui a dica para novas possibilidades de pesquisas a serem desenvolvidas com ou sobre o autor e a área específica.

Avalio que este TF1 foi, para mim, o mais difícil de traduzir entre os três, pelas razões já mencionadas anteriormente nesta seção e por ter sido a minha primeira experiência tradutória com textos da área da Educação, em especial da Matemática, e pela abordagem adotada pelo autor, com sua escrita que considero bastante peculiar, como já mencionado na seção 1 deste TCC. Foi entendendo a importância das informações contidas no texto para o desenvolvimento da tese do aluno requisitante da tradução, que procurei deixar a linguagem e a aparência do TA1 o mais próximas possível das do TF1, ou seja, mantive as características das frases (mesmas cores exibidas no texto, verbos no imperativo, diagramação das imagens), até adotei a formatação textual (alinhado à esquerda e sem indentação – características dos três textos fonte). Avaliei que esta seria a maneira de lidar com a complexidade e a especificidade do texto. Compreendo, entretanto, que as minhas decisões tradutórias foram tomadas a partir do meu julgamento acerca do que seriam as marcas de Chevallard. Apoiando-me na Antropologia, afirmo que nesse julgamento entrou toda a minha subjetividade, como nos alerta Geertz (2014), ao dotar as escolhas de um caráter parcial devido às limitações da minha própria perspectiva.

Ademais, tratou-se do primeiro texto longo que traduzi (29 páginas totalizando 12.196 palavras), requisitado para fins de pós-graduação, como já mencionado. Busquei manter a tradução mais próxima ao texto fonte (ou estrangeirizadora, usando o termo de Venuti, 2004). Ao concluí-la, devido à especificidade do texto – da área da Educação e da Matemática –, julgamos necessária uma revisão técnica²⁴, de fundamental importância, pois se tratava de material altamente especializado da área da Matemática. Algumas expressões matemáticas precisaram ser alteradas após esta revisão. Como exemplo da especialidade

²⁴ A revisão foi realizada por Thenio Batista da Silva, graduando em Telecomunicações, graduado em Licenciatura em Ciências, com especialização em Informática e Comunicação na Educação, a quem externo meus agradecimentos pelas contribuições. Quaisquer críticas ao produto final devem ser direcionadas a mim, a ele, apenas méritos e agradecimentos.

terminológica, cito o sintagma *calculateur graphique* que traduzi (bem ao pé da letra) como *calculador gráfico* e que, na verdade, segundo o revisor técnico, deve ser traduzido por *gráfico de cálculo*. Esse sintagma pressupunha um conhecimento específico de uma área em particular, e o próprio revisor precisou empreender uma pesquisa para conseguir encontrar o termo adequado na língua de chegada.

Foi a partir da intervenção desse revisor técnico externo ao EXTRAD, que se percebeu que havia diferenças entre o conteúdo das séries na escola francesa e na escola brasileira. Assim, em acordo com a revisora, uma nota de tradução (Apêndice A) foi colocada como primeira folha do TA1, informando ao leitor a correspondência entre as séries que seriam ali mencionadas. Trata-se de uma tabela que indica a equivalência entre as séries nas culturas envolvidas. Percebia-se que um aluno de pós-graduação necessitaria entender a distinção de conteúdos desenvolvidos nas séries francesas e brasileiras (por exemplo, geometria plana, geometria espacial e sistema cartesiano são conteúdos estudados no 6º ano escolar brasileiro. Na França, esses conteúdos são desenvolvidos no CM2²⁵, que equivalente ao 5º ano escolar brasileiro). Isso exemplifica praticamente a única alteração que realizei na tradução do texto em questão. Observo que utilizar esse recurso pressupõe a presença da subcompetência estratégica na realização da tarefa.

O tópico 4.4 trará alguns exemplos e mais informações sobre o TF1.

4.2 TF2

O projeto de tradução do TF2 (diferentemente do TF1, para o qual não foi esquematizado nenhum projeto) iniciou-se com uma pesquisa sobre o autor, sobre sua produção literária, seguida por uma leitura atenta do texto fonte.

A partir daí, assim como também fiz em relação ao TF1, fiz alguns breves apontamentos sobre minhas percepções e os discuti com a orientadora (revisora) no EXTRAD, para então dar continuidade do processo tradutório.

Para iniciar este projeto, a exemplo do que fiz no TF1, busquei apoio na teoria desenvolvida pelo tradutor e teórico norte-americano Lawrence Venuti, aprofundando a leitura de sua teoria. O estudo por ele iniciado no ano de 1995 acerca da in(visibilidade) do tradutor parece ser o início do caminho traçado por todos aqueles que se detêm em argumentar sobre suas próprias decisões tradutórias. Segundo Venuti (2004, p. 17), “interessa

²⁵ ‘Curso médio – segundo ano’ é a tradução para *Cours moyen 2^e Année*.

tornar o tradutor mais visível, a fim de efetuar mudanças nas condições sob as quais a tradução é teorizada, estudada e praticada” – lembrando que o autor enfatizava, particularmente, a prática tradutória em países anglófonos. Assim, neste texto, efetuei mudanças que evidenciam a presença da tradutora (ver Quadro 3).

A partir das conceituações de Venuti (1995), o tradutor pode efetuar uma tradução que aproxime o leitor da cultura de partida (estrangeirizando aspectos do texto fonte), permitindo os estranhamentos e a descoberta de especificidades daquela cultura e daquele idioma; ou, então, deixando o leitor tão próximo da cultura de chegada (domesticando aspectos do texto fonte) que ele tenha a percepção de estar lendo um texto originariamente escrito em seu próprio idioma.

Então, uma vez que já conhecia um pouco melhor a maneira como Chevallard costuma se expressar, senti mais segurança e liberdade para fazer algumas reformulações. Percebi na leitura textual que seria necessário desmembrar frases muito grandes, períodos que, por vezes, tomavam um parágrafo inteiro, e que dificultariam as retomadas dos referentes, prejudicando o entendimento da mensagem. Assim, após delinear a abrangência do projeto a ser especificado para o texto, dei início à tradução. O envio para revisão foi feito em quatro partes para facilitar o trabalho da revisora.

Achei necessário reorganizar alguns sinais – trocar parênteses por hífen, por exemplo – procedendo então, neste segundo texto, uma tradução mais domesticadora (cf. Venuti, 2004). As produções textuais de comunidades linguísticas possuem especificidades que precisam ser respeitadas para que se produzam textos coesos, e isso justifica as retextualizações que fiz, posto que parto do entendimento de que a língua reflete a cultura e seus traços determinantes.

Também nesse texto fiz acréscimo de uma nota de tradução. Na verdade, repeti aquela acrescida ao TF1, visando facilitar a compreensão leitora.

Portanto, no projeto de tradução do TF2, avaliei a necessidade das mudanças mencionadas e decidi atuar sobre o texto de forma mais efetiva e mais livre. Já nesse ponto, comecei a desenvolver uma dinâmica de trabalho que avaliei como satisfatória. Uma das primeiras atividades realizadas ao receber uma demanda passou a ser a pesquisa sobre o autor e sua produção. Em seguida, a verificação da data em que o texto fora escrito. Depois disso, procurava entender o objetivo e a função da tradução requisitada. Por fim, no caso do texto em discussão, fiz uma análise da linguagem textual. Este último aspecto ajudou a perceber se eu precisaria de mais ou menos auxílio com o idioma do texto fonte, e se necessitaria de uma pesquisa mais aprofundada sobre a terminologia empregada – ou seja, informações e pesquisa

ativam subcompetências específicas como a instrumental, a extralinguística, dentre outras. A partir desse ponto, eu procurei desenvolver um glossário e alimentar a memória de tradução (*translation memory* – TM), o que veio a facilitar todo o trabalho posterior.

Como passo seguinte, iniciei a tradução do texto, utilizando ferramentas sobre as quais tomei conhecimento e utilizei nas disciplinas práticas da grade curricular de Tradução. O contato com as ferramentas se deu tanto a partir de docentes quanto pela troca de experiência com discentes, colegas de Curso, em espécies de fóruns de discussão, realizados durante as aulas e também em trocas de e-mail. Utilizei, inicialmente, o *Wordfast*²⁶ como TM, mudei para o *Trados*, e cheguei a experimentar o *SmartCat*.²⁷ Desses três programas, o que mais utilizei neste texto, pela facilidade de interação, foi o *Wordfast*. Também, fiz uso de dicionários *online*, alguns dos quais utilizam-se de *corpora* e facilitam a pesquisa de vocábulos e expressões – entre os que mais usei estão *Linguee*, *Reverso*, *Oxford Online*, *Tradukka*²⁸, *Bab.La*, e, em algumas ocasiões, o *Google Translator*. A facilidade encontrada no manuseio de dicionários baseados em *corpora* se deve ao fato de eles permitirem verificar a língua em uso e entender o sintagma em relação ao cotexto e ao contexto em que ele está inserido.

Ao finalizar a tradução de um terço do texto, enviei o material para revisão. Isso evitou que os erros e equívocos cometidos por mim (tradutora em formação) no início do processo tradutório fossem replicados nas páginas subsequentes. Os encontros para revisão se mantiveram tanto presenciais como via digital (e-mail ou *Whatsapp*,²⁹ em caso de pequenas dúvidas e esclarecimentos).

Este TF2 apresentou algumas diferenças em relação ao TF1, por não possuir tantas fórmulas complexas, nem tantos signos matemáticos. Apenas uma pequena parte do glossário anterior foi aproveitada, por este segundo texto utilizar uma perspectiva antropológica, com terminologia própria da Antropologia, distinta daquela do primeiro texto, que era mais ligada à nomenclatura de Matemática. O fato de eu estar, à época, cursando o Mestrado em

²⁶ “O nome Wordfast é usado para qualquer um dos vários produtos de memória de tradução desenvolvidos pela Wordfast LLC. O produto Wordfast original (Classic) foi desenvolvido por Yves Champollion em 1999 como uma alternativa mais barata ao Trados. Os atuais produtos do Wordfast são executados em uma variedade de plataformas, mas usam formatos de memória de tradução amplamente compatíveis.” Disponível em: < <https://en.wikipedia.org/wiki/Wordfast>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

²⁷ O Smartcat foi originalmente desenvolvido como uma ferramenta CAT em 2012-2015 como uma solução interna pela ABBYY Language Solutions (provedora de serviços linguísticos no grupo ABBYY). A empresa buscava uma solução que lhe permitisse gerenciar projetos nas nuvens com dezenas de colaboradores, tradutores, editores, etc. Disponível em: < <https://en.wikipedia.org/wiki/Smartcat>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

²⁸ Plataforma de tradução online, similar ao *Google Translator*, com suporte a mais de 50 idiomas.

²⁹ Aplicativo de mensagens via celular.

Antropologia, facilitou sobremaneira o entendimento do conteúdo do texto, não sendo necessário, desta feita, requisitar uma revisão técnica a um membro externo.

Como os textos de Chevallard são longos, o tempo de entrega do produto final ultrapassava os 60 dias. Assim, em uma ou duas reuniões do EXTRAD (que ocorrem mensalmente) podíamos debater as dúvidas dos casos mais complexos com as/os demais colegas participantes do projeto. As discussões eram sempre muito produtivas, pois as colaborações enriqueciam o trabalho final. Dessa experiência, fica a sensação de respeito e de ética por parte das pessoas com quem trabalhei. Elas entendiam que eu enquanto tradutora era responsável pelo texto e que a decisão final seria minha – este posicionamento também costuma ser adotado em relação a todos/todas os/as demais participantes do EXTRAD.

4.3 TF3

O projeto de tradução do TF3, a exemplo do TF2, iniciou-se com uma pesquisa mais ampla sobre o autor e sua produção literária, e foi seguido por uma leitura atenta do texto. Como o arquivo recebido continha erros gráficos, foi necessário fazer correções antes de dar início à tradução.

Após a leitura do texto, fiz apontamentos que foram discutidos com o aluno com quem dividi a tradução (recém-chegado ao EXTRAD, destinado a trabalhar com a língua inglesa e a língua francesa, e cuja competência linguística em língua francesa auxiliou sobremaneira o bom desenvolvimento do trabalho de tradução e de revisão deste texto, compensando o tempo gasto com a correção dos erros gráficos mencionados anteriormente). Vale destacar que a partir deste momento, traduções e versões de textos de/para a língua francesa demandadas ao EXTRAD passaram a ser distribuídas entre esse aluno e eu, diferentemente dos anos anteriores em que a demanda era direcionada apenas para mim, enquanto única voluntária a trabalhar com este idioma.

O passo seguinte foi efetuar a divisão do texto em duas partes e entregar a segunda delas ao referido aluno. Os encontros eram quinzenais para discutir as dúvidas na tradução e nossa produção semanal era compartilhada via *Dropbox*.³⁰

Foi apenas por ocasião do recebimento deste TF3, que fiz uma pesquisa entre discentes de minha rede de relacionamentos que atuam na área da Educação da UFPB sobre

³⁰ Repositório *online* para compartilhamento de arquivos.

como se dava a aceitação das teorias chevallarianas nesta instituição e no Brasil. Pelas informações coletadas, fica a impressão de haver restrições às teorias do referido autor.³¹

Tendo em mente os pressupostos de Venuti (2004) e de Nord (1997), procedi à tradução de minha parte do TF3. Além de repetir a nota de tradução (em acordo com o tradutor em formação e a revisora), senti muito mais liberdade para interferir nessa terceira tradução. Para que o texto produzido refletisse a estrutura textual de textos produzidos na área de Educação em nosso país, realizei modificações substanciais, adotando inclusive a diagramação indentada, isto é, com recuo de alinhamento. Além disso, fiz alterações na pontuação – troca de ponto e vírgula (;) por vírgula (,), respeitando as regras de pontuação na redação de textos em língua portuguesa.

Uma das reformulações mais importantes foi a omissão de um trecho (que considerei redundante), após avaliar que isso não causaria prejuízos à compreensão textual (no tópico 4.4 deste trabalho, apresentarei e discutirei a omissão). Também, destaquei em *itálico* algumas vogais ('a' e 'o') que poderiam ser confundidas com artigos definidos/preposição, inclusive em fórmulas onde essas vogais apareceram (na Matemática é convencional o uso de letras no desenvolvimento de questões e na escrita de equações).

Acréscimos (de vocábulos) explicativos colocados entre parênteses se fizeram necessários em algumas situações. As frases, às vezes muito longas, causavam (nos textos alvo) problemas de compreensão textual e de recuperação do objeto do qual se estava falando, o que eu consegui evitar com os acréscimos e as explicações. Na leitura que fizera antes de iniciar a tradução, eu já percebera que seria necessário adotar essa estratégia, uma vez que o texto possuía um elevado número de parágrafos longos. Além disso, foi preciso ajustar o sentido de um trecho e, então, traduzi a palavra “clip” como “evento”, e não como “clipe”, uma das traduções possíveis para este vocábulo. Nesse caso, resolvi apresentar ao leitor uma tradução mais explicativa (no meu entendimento, mais didática), adequada ao contexto geral.

Este foi, entre os três textos, o que avalei como o mais fácil de traduzir, talvez pelo trabalho de tradução ter sido desenvolvido em parceria com outro tradutor em formação, proporcionando muitos momentos de discussão e de troca de ideias. Destaco que o glossário produzido a partir da tradução dos TF1 e TF2 serviu também para essa tradução.

³¹ O motivo da pesquisa de opinião sobre Chevallard está relacionado com um trabalho que submeti ao IV Conedu (Congresso Nacional de Educação), realizado em João Pessoa no ano de 2017. O trabalho foi submetido em parceria com outras duas discentes da pós-graduação em Educação da UFPB, as quais sugeriram que eu não mencionasse as teorias chevallarianas no resumo enviado ao congresso, pois isso poderia ser motivo de indeferimento do artigo. Apesar deste alerta e de conversas informais com alguns discentes da área, não tenho propriedade para afirmar a aceitação ou rejeição das teorias do autor, o que poderia ser uma proposta para trabalhos futuros.

A revisão inicial foi compartilhada, ou seja, nós nos alternamos na revisão do texto traduzido pelo outro, e só então o texto foi enviado para a professora revisora proceder à revisão final. Julguei desnecessária a revisão técnica neste texto, devido aos conhecimentos que tenho das Artes Cênicas. Vale mencionar que a terminologia dessa área encontrada no texto não causou dificuldades à tradução, e as três pessoas envolvidas (a tradutora em formação, o tradutor em formação e a revisora) puderam discutir as diversas escolhas feitas para eleger os termos mais adequados.

As minhas maiores dificuldades se deram por conta das longas construções frasais que parecem ser uma marca do autor. Como aponta Hoffmann (1988 *apud* ZÍLIO, 2015, p. 149), “as orações das linguagens especializadas tendem a ser mais complexas, com sujeitos compostos, e sobre a ocorrência de múltiplas orações subordinadas concatenadas”. A minha compreensão do texto em língua francesa ficava tão comprometida quanto mais longas fossem as frases. Algumas delas chegavam a formar um parágrafo inteiro. Então, após algumas trocas de informações com o aluno com quem dividi a tarefa tradutória, e as orientações e observações da professora revisora, o desafio foi reescrever no português brasileiro aqueles trechos longos e complexos. Uma das formas encontradas para facilitar o trabalho de tradução foi o desmembramento dessas frases, evitando assim o uso da subordinação – uma das consequências das frases subordinadas era a dificuldade de retomada do pensamento inicial, seguido da provável falta de compreensão por parte do futuro leitor do texto traduzido.

Esse desmembramento é apenas um dos muitos exemplos de situações em que busquei fazer uma adequação entre minhas decisões e as necessidades do meu leitor (avaliação subjetiva de suas necessidades). Como defendido por Nord (1997), o tradutor precisa ter em mente a quem o texto final se destina. A atenção às necessidades do meu leitor aponta para o desenvolvimento de competência tradutória, mais especificamente para a subcompetência de ‘conhecimentos em tradução’ relacionada à função da tradução. Em meu entendimento, o/a tradutor/a com expertise reconhece que um leitor final está presente em seu imaginário ao longo do processo tradutório, e é a partir das presumidas necessidades desse leitor (sobre o qual se conhece um pouco mais ou um pouco menos a depender do contexto em que está inserida a relação tradutor/a-requisitante) que o tradutor faz suas escolhas, apesar de não ser esta a única motivação para fazê-las.

Uma característica dos verbos foi identificada nos três textos fontes e mantida nos textos alvos – o Presente do Indicativo. Justifico tal decisão: entendi que se adequava à proposta do gênero textual com a ideia de atemporalidade referida por Hoffman (1988), e

sugeri que o outro tradutor mantivesse o mesmo tempo verbal na parte que lhe havia sido entregue para traduzir.

Apesar de ter efetuado nos textos as reformulações elencadas anteriormente, não comuniquei ao leitor final a minha intenção, posto que não se trataram de alterações que modificassem o texto fonte. Foram adaptações requeridas pela própria configuração da língua portuguesa do Brasil ou pela área à qual o texto traduzido pertencia. A única exceção em que a alteração foi comunicada ao leitor foi o acréscimo da nota de tradução, que apresentava uma justificativa para sua inserção. Minha intenção com as retextualizações, no entanto, era deixar o conteúdo textual mais compreensível, no caso de fragmentos que poderiam comprometer a compreensão leitora, e pela própria forma como o autor articulava suas ideias – que eu considerava/considero complexa.

Refletindo sobre o meu projeto à luz da teoria de Venuti (1995), compreendo que a visibilidade do meu trabalho enquanto tradutora foi por vezes se ampliando, e em outras se fez menos presente. Dentro da dicotomia ‘domesticação X estrangeirização’, acabei optando por uma forma híbrida (ou intercalada) de tradução. Os estranhamentos fizeram o leitor final perceber que se tratava de um texto traduzido, porém as escolhas que tornaram o texto mais coeso puderam ser percebidas como características da escrita de Chevallard, e não resultante da minha atuação no texto. Isso me faz perceber na prática que as alterações na tradução podem marcar ou apagar a presença de um/uma tradutor/a. Ademais, avalio que apesar de as categorias mencionadas por Venuti (1995) ocuparem posições opostas, radicais, percebo a existência de uma linha (uma gama) de possibilidades entre esses dois extremos, das quais se pode lançar mão, desde que se consiga defender no projeto de tradução o posicionamento adotado.

Um contato mais frequente com textos mais densos e com a língua francesa evidenciou meus avanços e minhas limitações (algumas das quais, apontam para os componentes psicofisiológicos destacados pelo Grupo PACTE) enquanto tradutora, e isso vem me ajudando, desde então, a desempenhar tarefas tradutórias com mais clareza e menos insegurança.

Finalizando, neste tópico, explanei sobre as características de um projeto de tradução, esmiuicei os detalhes dos meus três projetos para os textos em pauta e delinee as etapas do processo tradutório e algumas peculiaridades do produto final.

No tópico seguinte, reflito sobre os textos fonte e alvo, trago exemplos e apresento um pouco mais do trabalho realizado.

4.4 REFLEXÃO GERAL SOBRE OS TEXTOS TRABALHADOS

Observando os textos numa visão micro (ou seja, adentrando cada um dos textos traduzidos para identificar suas especificidades), verifica-se que o TA1 não apresentou alterações em sua estrutura, o que denota que fiquei presa ao formato do TF1 – característica de tradutores (iniciantes) em formação. Observando-se a aparência, os dois textos se assemelham macroestruturalmente.

Pensando no produto da tradução, vale mencionar como especificidade da comunicação científica, a extensão das orações, aspecto destacado por Hoffmann (1988 *apud* ZILIO, 2015).

[...] grupos de sujeitos e de predicados completos, ou seja, agrupamentos nominais e verbais, se tornaram o objeto elementar da pesquisa sobre a sintaxe das linguagens especializadas. Esses sintagmas não explicam, em suas ligações, somente o comprimento das orações, mas permitem também reconhecer a complexidade das partes da comunicação científica. (HOFFMANN, 1988 *apud* ZÍLIO, 2015, p. 159).

Em alguns trechos, mesmo em frases curtas, adotei o desmembramento nos textos de Chevallard para tornar a leitura mais clara e compreensível ao público leitor alvo desta tradução. Percebo que esta (a explicitação) é uma característica que aparece em várias das minhas traduções. Como exemplo, a divisão da frase parece ter ficado mais ajustada ao TA2 no seguinte fragmento retirado do TF2:

Trecho 1:

En dépit de la remarque précédente, on ne considérait d'abord, dans cette leçon, que la statique des praxéologies, en ignorant donc provisoirement la question de leur dynamique, et en particulier de leur genèse.

Tem-se aqui uma frase em que Chevallard sobrepõe ideias – ao que parece, a partir de suas outras leituras, vivências e experiências de vida e profissionais –, sendo necessário para tanto o uso de muitas vírgulas para separá-las. Apesar de não ter conseguido me esquivar do uso da vírgula na tradução (o que eu desejava fazer por estar incomodada com o acúmulo de ideias que as vírgulas denotavam), procurei minimizar esse uso com o desmembramento da frase, evitando as inúmeras retomadas efetuadas no TF2.

Tradução do trecho 1:

Apesar do comentário anterior, de início, levar-se-á em conta, nesta lição, apenas a estática das praxeologias.

Assim sendo, ignorar-se-á temporariamente a questão de sua dinâmica, e em particular de sua gênese.

Como característica dos textos técnicos, “quase não aparecem orações simples formadas apenas por sujeito e predicado, mas predominam orações simples bastante expandidas e períodos complexos”, assim nos informa Hoffmann (1988 *apud* ZÍLIO, 2015, p. 159). O exemplo anterior é típico dessa característica. Da mesma forma, o excerto a seguir, também retirado do TF2, exemplifica a omissão de um trecho (parte sublinhada), cuja supressão não interferiu na compreensão leitora do TA2. No caso, observa-se que a frase toma um parágrafo inteiro.

Trecho 2:

Mais, pour la plupart des institutions «concernées» par le savoir S, l'institution totalisatrice finira par jouer son rôle, notamment par le détour de la formation professionnelle, dès lors que celle-ci aura cessé d'être une formation «sur le tas» se situant uniquement à l'intérieur de l'institution professionnelle: la transposition institutionnelle se fera alors par le détour d'une transposition didactique, de l'institution totalisatrice vers l'institution de formation professionnelle.

O fragmento a seguir apresenta a tradução com a omissão do segmento sublinhado no trecho em língua francesa.

Tradução do trecho 2:

Porém, para a maioria das instituições “preocupadas” com o saber S, a instituição totalizadora desempenhará o seu papel, sobretudo pelo desvio da formação profissional, uma vez que esta deixou de ser uma formação “prática”, situando-se apenas no interior da instituição de formação profissional.

O tipo de reformulação efetuada pela tradutora em formação tornou-se mais substancial (ousada, por que não dizer), o que demonstra mais segurança e pressupõe um maior domínio do idioma estrangeiro (a língua francesa, no caso específico) e da reexpressão na língua materna, o português. Essa atitude pressupõe ainda uma maior responsabilidade e exige que a tradutora argumente sobre suas escolhas tradutórias. Neste caso, no texto fonte, o autor expôs um argumento e após os dois pontos (:) retomou o mesmo pensamento com outras palavras. O trecho foi suprimido no texto alvo, pois tratava-se de repetição de conteúdo.

Verificou-se, ainda, que nos TF2 e TF3, houve variação na extensão das frases, as vezes mais extensas no texto fonte, outras vezes no texto alvo. Escolhi o TF3 para exemplificar algumas discussões (*Ex. 1* até *Ex. 8*) que demonstram essa variação, pois nesse texto ela foi percebida com mais frequência. Observem-se, inicialmente, os exemplos 1 a 4 extraídos do TF3 e do TA3.

Ex. 1.

Il permet de reformuler et de reproblématiser nombre de questions déjà travaillées (ou, pour certaines, non travaillées, parce que demeurées jusqu'ici transparentes), et de faire surgir en outre des questions jusqu'alors inédites, parce que non formulables dans l'ancienne conceptualisation.

Uma frase que ocupa quatro linhas no texto em língua francesa (*Ex. 1*) ficou reduzida a três em língua portuguesa (*Ex. 2*). Isso se deve às próprias características, à maneira de dizer, das línguas envolvidas, pois não foi omitida nenhuma informação.

Ex. 2.

Ele permite reformular e reproblematicar várias questões já trabalhadas (ou, para algumas, não trabalhadas, por permanecerem transparentes), e trazer questões novas, não formuláveis na antiga conceitualização.

Nos exemplos 1 e 2, observa-se que em língua portuguesa foi possível uma construção frasal mais sucinta mantendo o mesmo conteúdo informativo. Já nos exemplos 3 e 4, percebe-se um comportamento diferente.

Ex. 3.

L'école, ainsi, est obligée de «faire la leçon», non seulement à ses élèves, mais aussi, implicitement, à toutes les institutions où le savoir S est reconnu mis en jeu, en renvoyant par là chacune d'elles à ses idiosyncrasies épistémologiques, quand elle ne la rejette pas tout simplement dans l'enfer de l'hétérodoxie.

Apesar de o TF3 (*Ex. 3*) ser um pouco menos extenso que o TA3 (*Ex. 4*), vale observar o porquê dessa diferença na extensão do segmento.

Ex. 4.

A escola, então, é obrigada a “dar a lição”, não só aos alunos, mas também, implicitamente, a todas as instituições nas quais o saber S esteja reconhecidamente envolvido, ao referir cada uma delas às suas idiosincrasias epistemológicas, quando essas (instituições) simplesmente não a (escola que ensina a própria lição) rejeitam no inferno de heterodoxia.

O acréscimo de uma linha no texto alvo em comparação com o fonte, nos exemplos 3 e 4, se deve às escolhas efetuadas por mim (acréscimo de informação entre parênteses), na tentativa de explicar a retomada feita pelo autor, evitando uma possível falta de compreensão do público alvo.

Procedendo, ainda, a uma visão micro (focada no texto) na análise, pode-se perceber que apenas nos dois últimos textos, principalmente no terceiro, houve várias ocorrências de divisão de segmentos longos da língua fonte (divisão de um segmento em dois), como já mencionado no tópico 3.2.1. Os exemplos 5 a 8, retirados do TF2, demonstram essa afirmação.

Ex. 5.

Le travail requis est en fait ce qui, grosso modo, peut être attendu d'un candidat au CAPES de mathématiques lors de l'exposé sur un thème donné, première épreuve orale d'admission dont, au concours 1997, le sujet 08 était précisément libellé : Division euclidienne dans Z , unicité du quotient et du reste. Applications à l'arithmétique.

Observe-se que no TF2 (Ex. 5) o autor faz uso de subordinação (uso do advérbio *lors*), o que é evitado no TA2, porque interpretei que a oração subordinada torna a estrutura frasal mais complexa.

Ex. 6.

O trabalho exigido na verdade é, grosso modo, o que se pode esperar de um candidato ao CAPES de Matemática.

Quando de uma apresentação sobre um determinado tema, primeiro teste oral de admissão, no concurso de 1997, a questão número 08 teve como tema: Divisão euclidiana em Z , singularidade do quociente e do resto. Aplicações à aritmética.

Assim, no exemplo 6, tem-se uma divisão do parágrafo mais extenso (o que parece ser um traço característico da produção textual do autor) para facilitar o entendimento do conteúdo e para evitar o uso de subordinação da frase. Algo semelhante acontece nos exemplos 7 e 8.

Ex. 7.

Dès lors, une question se pose. Qu'elle consiste à déterminer la longitude ou la nature, rationnelle ou non, du nombre $4/3 - 3/2$, la tâche à accomplir pour répondre à la question posée n'est plus « immédiate ».

A alteração sobre um trecho menos extenso (Ex. 7) buscou facilitar a compreensão por parte do leitor de língua portuguesa.

Ex. 8.

Portanto, surge a questão que consiste em determinar a longitude, ou a natureza, racional ou não, do número $4/3 - 3/2$.

A tarefa a ser realizada para responder a essa questão não é mais “instantânea”.

Nesses exemplos, percebe-se que um ponto (.) foi substituído por vírgula (,) e que uma vírgula (,) foi substituída por ponto (.). Entende-se que aquela organização frasal em francês se adéqua à língua, mas uma reexpressão que siga esta formatação em português brasileiro pode causar problemas de compreensão para o leitor do texto alvo.

Os exemplos (1 a 8) anteriores mostraram algumas características do TF3 e as retextualizações que decidi realizar. Dessa forma, fica mais bem entendido que procedi à tradução desse texto com mais propriedade e autonomia, exibindo uma autorreflexão sobre as teorias e as ferramentas a que tive acesso no Curso de Bacharelado em Tradução.

Outra característica do texto técnico, ratificada neste trabalho, é a presença das retomadas implícitas, como pode ser percebido no exemplo a seguir retirado do TF3:

Texto fonte	<i>Une telle étude, on l'imagine, ne saurait être menée correctement dans une prudente réclusion, [...] pour les mathématiques, mais encore prennent du champ par rapport à la problématique didactique [...], afin de situer celles-ci et celle-là dans le cadre plus large, dont nous ne croyons pas possible de faire l'économie, d'une écologie sociale et culturelle des savoirs</i>
Tradução possível	Imagina-se que tal estudo não poderia ser conduzido adequadamente dentro de um isolamento cauteloso, no confinamento [...] à matemática , e que ganham terreno em relação à problemática didática [...], a fim de situar esta e aquele em um contexto mais amplo, o qual não estamos convencidos de poder dispensar, de uma ecologia social e cultural dos saberes.

Nesta frase, bastante longa no texto fonte, os substantivos “matemática” e “estudo” são mencionados logo no início da frase e retomados no final dela pelos pronomes *estas* (*celles-ci => les mathématiques*) e *aquele* (*celle-là => l'étude*). Isso é o que Hoffmann (1988 *apud* ZÍLIO, 2015, p. 151) denomina de “retomada implícita (que deve ser preenchida pelo leitor especialista).”

Avaliei que a retomada no TA3 ficaria prejudicada ou talvez impossibilitada, caso eu tivesse optado por uma tradução palavra por palavra e se não tivesse acrescentado as palavras “matemática” e “estudo”. Entendendo que todo texto está vinculado a uma situação comunicativa (MARCUSCHI, 2003) no contexto social no qual está inserido, compreendi que, com o acréscimo desses dois vocábulos, o entendimento do conteúdo da frase seria mais facilmente alcançado no TA3. Como resultado, após os devidos acréscimos, o trecho foi traduzido assim:

“Imagina-se que tal **estudo** não poderia ser conduzido adequadamente dentro de um isolamento cauteloso, no confinamento [...] à **matemática**, e que ganham terreno em relação à problemática didática [...], a fim de situar **esta (a matemática)** e **aquele (o estudo)** em um contexto mais amplo, o qual não estamos convencidos de poder dispensar, de uma ecologia social e cultural dos saberes.”

Em suma, o Quadro 3 traz um resumo dessas escolhas observadas nas traduções dos três textos.

Quadro 3. Sistematização de algumas escolhas nos textos alvo

Textos	TA1	TA2	TA3
Escolhas	Acréscimo de uma nota de tradução no início do arquivo.	Acréscimo de uma nota de tradução no início do arquivo.	Acréscimo de uma nota de tradução no início do arquivo.
	Manutenção da estrutura do texto – diagramação idêntica.	Manutenção da estrutura do texto – diagramação idêntica.	Não foi mantida a estrutura do texto fonte – diagramação indentada.
		Ocorrência de desmembramento de frases muito grandes.	Mudança na pontuação - troca de ponto e vírgula (;) por vírgula (,).
		Reorganização dos sinais – troca de parênteses por hífen – em busca de um texto mais bem adaptado ao português brasileiro.	Destaque em itálico para vogais que poderiam ser confundidas com artigos definidos, inclusive em fórmulas onde estes artigos aparecem.
			Omissão de um trecho redundante
			Acréscimos (de palavras) explicativos colocados entre parênteses.
			Tradução de “clip” como “evento”, e não como “clipe”. Ajuste de sentido.

Fonte : Criação própria

De acordo com o Quadro 3, as escolhas feitas pela tradutora tornam-se mais expressivas na progressão do primeiro para o segundo e do segundo para o terceiro textos. As reformulações foram se tornando mais substanciais, o que parece estar ligado à maior segurança por parte da tradutora em formação, relacionada à progressão na graduação em Tradução e à aquisição de experiência pela prática como tradutora, possibilitada pela oportunidade de participação no projeto EXTRAD.

Após as reflexões aqui postas sobre o projeto, o processo e o produto da tradução, faz-se necessário trazer alguns questionamentos acerca do desenvolvimento da competência tradutória, observado no trabalho realizado com os textos de Chevallard.

5 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DAS TRADUÇÕES

Nesta seção, trago algumas reflexões sobre a minha percepção do desenvolvimento da competência tradutória tendo como referência o modelo desenvolvido pelo Grupo PACTE (2003). Segundo este modelo, a competência tradutória é formada por um conjunto de subcompetências (bilíngue, extralinguística, subcompetência sobre conhecimentos em tradução, instrumental, estratégica) e de componentes psicofisiológicos. A partir dessas diferentes subcompetências, tentarei categorizar minhas escolhas tradutórias e o desenvolvimento de minha competência. Cabe, entretanto, salientar que essas categorias não são, de maneira nenhuma, divisões estanques que não se inter-relacionam e sobrepõem no processo tradutório. Por isso, necessário se faz ressaltar que o modelo do Grupo PACTE foi tomado aqui apenas como um parâmetro para tentar ‘enquadrar’ as observações e as autorreflexões no desenvolvimento dos trabalhos durante a minha formação em Tradução e nas experiências oportunizadas pela participação no projeto de extensão EXTRAD.

As retextualizações (em especial nos TA2 e TA3) apresentadas no Quadro 3 dão um panorama do desenvolvimento de competência tradutória da tradutora em formação. Isso pode ser aferido pelo aumento no número e também no tipo (ou qualidade) de retextualizações, em especial no TA3 – omissão de um trecho e escolha de um vocábulo de sentido diferente do veiculado no texto fonte, por exemplo.

Assim, para refletir sobre o desenvolvimento da competência tradutória a partir das traduções em pauta, me inspiro no modelo elaborado pelo Grupo PACTE (2003). Esse modelo avalia a aquisição de competência tradutória com base nas cinco subcompetências e nos componentes psicofisiológicos mencionados anteriormente. Nesse sentido, apoia as reflexões apresentadas a seguir, apesar de o presente trabalho não ter a intenção de percorrer a metodologia indicada pelo Grupo. Campos, Braga e Leipnitz (2015) resumem as subcompetências mencionadas da seguinte forma:

A subcompetência bilíngue consiste em conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais, gramaticais e lexicais em todas as línguas envolvidas no processo de tradução, enquanto a subcompetência extralinguística consiste em conhecimentos predominantemente declarativos sobre o mundo e sobre assuntos específicos, incluindo conhecimentos culturais e enciclopédicos. A subcompetência sobre conhecimentos em tradução envolve os conhecimentos teóricos que o tradutor possui a respeito de tradução e da profissão do tradutor e a subcompetência instrumental os conhecimentos a respeito do uso de recursos e fontes de

documentação necessários para a realização da tarefa de tradução. A subcompetência estratégica está relacionada à capacidade do tradutor de gerenciar todo o processo de tradução e coordenar as demais subcompetências durante a realização da tarefa e ocupa papel central na competência tradutória, pois é responsável pelo monitoramento das demais subcompetências e por suprir as deficiências em uma ou mais subcompetências. É responsável também pela identificação de problemas e pelos processos de tomada de decisão, gerenciando, desta forma, todo o processo tradutório. (CAMPOS; BRAGA; LEIPNITZ, 2015, p. 133).

Importante salientar que a tentativa de posicionar as subcompetências em caixinhas, percebendo-as de forma engessada, não se configura como uma tarefa fácil/possível de ser executada. Algumas subcompetências se imbricam e/ou existem atividades que recaem em mais de uma delas, o que demonstra a unicidade da competência tradutória, permeada por todas as subcompetências que a compõem. Assim sendo, utilizo o modelo mencionado como base para apresentar uma autoavaliação do meu processo de desenvolvimento de competência tradutória, tentando problematizar as subcompetências que identifiquei no processo.

A primeira: subcompetência linguística → nos três textos foi feita a tradução direta (em tese, um pouco mais fácil que a inversa). Na língua francesa, foi possível ampliar o vocabulário técnico das áreas (educação, antropologia, física, artes cênicas e tecnologia – aspecto também relacionado à subcompetência extralinguística) contempladas nos textos trabalhados. Compreender e traduzir os verbos e suas flexões, cuja dificuldade era maior no início das traduções, tornou-se mais fácil no final de todo o trabalho. Na língua portuguesa, precisei ampliar o leque de opções de sinonímia e antonímia para a produção de um texto coeso, sem as repetições tão comuns no texto fonte. Nesse sentido, acredito ter adquirido e ampliado sobremaneira o conhecimento linguístico tanto na língua de partida (texto fonte) – francês – quanto na língua de chegada (texto alvo) – português.

No exemplo a seguir, há duas palavras que aparecem bem próximas no TF3, com sonoridade similar a partir do sufixo *-ment*. A leitura produz ritmo, rima, que se recomenda evitar no português brasileiro padrão, mas que seria mantida no texto alvo caso a sonoridade fosse importante e/ou um recurso linguístico utilizado pelo autor do texto em francês.

Selon cette vulgate du “culturellement correct”, parler valablement de didactique des mathématiques, par exemple, suppose que l’on parle de certains objets distinctifs [...]

De acordo com a vulgata do “culturalmente correto”, falar com propriedade sobre a didática da matemática, por exemplo, supõe que se fale sobre alguns objetos distintos [...]

A primeira palavra *culturellement* foi traduzida como ‘culturalmente’. A segunda palavra *valablement* poderia ser traduzida por ‘apropriadamente’, mas escolhi traduzir por ‘com propriedade’ para retirar a rima que ainda se repetiu mais cinco vezes na mesma frase.

Houve também um aumento da compreensão sobre fraseologias do texto especializado, como no caso do TF3, que descrevia diversos tipos de *saber - saber a ensinar e saber a aprender*. Essas colocações só foram compreendidas no texto fonte e interiorizadas após algum tempo em contato com o texto e a partir das discussões com a revisora. Nesse sentido, Krieger e Finatto (2004) nos informam sobre um tema que ainda não se constitui como objeto de estudo amplamente explorado:

A configuração das fraseologias é identificada mais caracteristicamente, quando é levado em consideração o ambiente textual em que se inscrevem, vale dizer, quando a gênese e comportamento dessas estruturas são explicados relacionalmente ao texto, suporte material das comunicações especializadas, e, em decorrência, espaço representativo de determinado universo de discurso, seja ele jurídico, seja administrativo, científico entre tantos outros. (KRIEGER; FINATTO, 2004. p. 91).

Quanto à frequência de fraseologismos na literatura especializada, Hoffman (2005 *apud* FINATTO e ZILIO, 2015, p. 160) nos esclarece que “sua pesquisa em particular se manteve como uma exceção, de qualquer forma interessante, no plano principal da sintaxe de linguagens especializadas”.

No meu contato com o saber especializado na tradução dos textos de Chevallard, percebi uma evolução no processo de produção textual entre o TA1 e o TA3. No início, eu fazia a tradução de pequenos trechos das frases até traduzi-las por completo. No final, já tomava unidades textuais mais extensas e blocos maiores eram traduzidos a partir do entendimento do texto como um conjunto (questão relacionada à subcompetência estratégica).

A segunda: subcompetência extralingüística → A minha produção tradutória atual costuma ser influenciada por outras formas de leitura que faço a partir da formação em outras áreas/ciências (Psicologia, Antropologia, Artes Cênicas, Tecnologia da Informação – TI). A minha própria intertextualidade enriquece o trabalho e me leva a questionar o meu fazer tradutório. A Psicologia me deixa mais consciente da existência de questões cognitivas que alicerçam a produção; a TI me dá suporte para utilizar as ferramentas próprias da área da tradução; as Artes Cênicas ajudam a despertar a sensibilidade e a criatividade inerentes ao processo tradutório; a Antropologia me faz ficar alerta a todo questionamento sobre a subjetividade e o lugar de fala do/da tradutor/a. É a tal multidisciplinaridade tão defendida por Chevallard e que eu vivencio e endosso. Entendo, porém, que transitar por todos esses outros

lugares não é suficiente para que eu me torne uma tradutora com expertise, fazendo-se necessário tentar desenvolver as outras subcompetências. O Curso de Tradução proporciona condições para que os aprendizes desenvolvam esse comportamento esperto em tradução.

A língua francesa é minha segunda LE e, para desenvolver competência linguística nesse idioma, procurei sempre, e ainda procuro, participar de fóruns³², acessar os portais de notícias *online*³³ e praticar a escrita e a conversação com amigos que moram em países francófonos. Esse contato extra curso com a língua francesa (desenvolvimento da subcompetência linguística) serve de suporte para o trabalho de tradução desenvolvido no EXTRAD (em que é acessado todo o conjunto de subcompetências).

Pelo fato de o gênero textual em pauta não ser o que costumo manusear com mais frequência (em língua francesa, tive mais oportunidade de trabalho com textos literários), senti muita dificuldade no início das traduções, mas ao final já me sentia mais confortável e segura com o trabalho (aspecto que se relaciona não apenas com a subcompetência extralinguística, mas também com fatores psicofisiológicos). Some-se a especificidade dos textos de Chevallard, que exigiu maior tempo de pesquisa para solucionar os problemas de teor linguístico e cultural que surgiram ao longo do processo de tradução dos três textos.

A terceira: subcompetência instrumental -> antes do Curso de Bacharelado em Tradução, eu não fazia uso de outras ferramentas além dos dicionários de bolso e do *Google Translator*. Várias ferramentas me foram apresentadas no Curso (*Linguee* e *Reverso*, como dicionários online, *Trados* e *SmartCat* como sistemas de memória de tradução, por exemplo). Todos eles auxiliaram a realização das traduções e ampliaram meu conhecimento da língua francesa. Em particular, serviram para diminuir o grau de dificuldade dos textos de Chevallard, pela facilidade que encontrei no uso de ferramentas com base em *corpora*, em que pude observar a língua em uso, os contextos, as culturas, para citar alguns aspectos.

A quarta: subcompetência estratégica -> esta parece ter sido a mais desafiadora, por isso mesmo classificada pelos estudiosos do modelo do Grupo PACTE como a mais importante. Na tradução dos três textos, além do desenvolvimento de um projeto de tradução para os TF2 e TF3 (a construção de um projeto está diretamente relacionada à subcompetência estratégica), houve sempre a necessidade de muita pesquisa, consultas à internet, aos meus pares, adaptação a novas ferramentas (como os sistemas de memória de tradução, por exemplo). Nesse sentido, ao ter contato com essas diversas ferramentas pude

³² *Live Mocha* é uma rede social internacional com trocas de dicas, comentários e diálogos entre os usuários, cujo objetivo é o aprendizado de línguas.

³³ *TV5 Monde* e *RFI* são portais de notícias da França.

escolher as que mais bem se adaptavam ao meu modo de trabalhar, de pensar e de pesquisar. Ao longo de minha formação, muita coisa mudou com relação à compreensão da língua fonte e à reexpressão na língua alvo – consigo fazer escolhas mais conscientes e fundamentadas, como mencionado no relato sobre o projeto da tradução. Porém, foi uma trajetória árdua em busca de teorias que me ajudassem a justificar e entender minhas escolhas e meu processo tradutório. Parti de tímidas conclusões e acabei por interferir mais marcadamente no texto. Passei, então, a tentar avaliar o produto final como *feedback* do meu aprendizado.

A quinta: conhecimentos em tradução -> a partir das disciplinas teóricas e práticas oferecidas pelo Curso de Tradução, passei a me sentir cada vez mais empoderada e consciente do fazer tradutório. Observe-se, nesse sentido, as crescentes reformulações que fiz nos textos em análise e que são esmiuçadas no presente trabalho. No TA1, ainda me sentia presa ao texto fonte. Revisitando Venuti (2004), estrangeirizava mais do que domesticava. No TA2, houve progressão no número e no tipo de reformulações, diminuindo a ocorrência de aspectos estrangeirizantes. No TA3, com mais conhecimento e propriedade sobre o tema, domestiquei e reformulei muito mais, sempre que entendia como adequado fazê-lo (também indicativo de subcompetência estratégica). Vale esclarecer que não adoto a domesticação pura e simplesmente como sendo a melhor solução tradutória, apenas entendo que, à ocasião, a domesticação facilitava a compreensão leitora. Assim, as reformulações resultam de meus conhecimentos em tradução, que me permitem argumentar sobre minhas escolhas a partir de conteúdos estudados nas disciplinas teóricas do Curso de Tradução. Endosso a importância do aporte teórico dos ET, em especial os que cito neste TCC, a exemplo de Venuti (1995), Nord (1997) e Robinson (1997).

Além dessas cinco subcompetências, destaco os componentes psicofisiológicos -> apesar dos textos serem extensos (entre 26 e 29 páginas) e do cansaço (devido à necessidade de pesquisas mais aprofundadas que tomaram mais tempo do que o que se supunha quando do prazo acordado para a tarefa), em paralelo com outras demandas acadêmicas, consegui um bom desempenho no volume de palavras traduzidas por semana (superando a marca das 1000 palavras semanais acordadas com a coordenação do projeto de extensão). Tal desempenho pode ser explicado por eu ter gostado do texto e por ter entendido o posicionamento do autor, simpatizando com sua postura e argumentação.

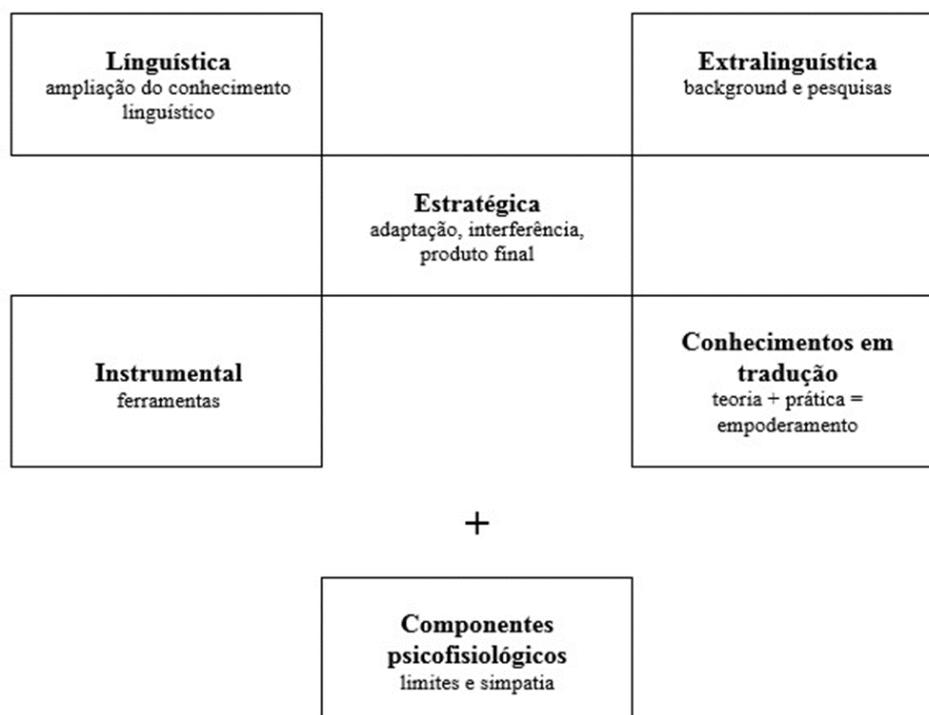
O uso do raciocínio lógico (apontado pelo Grupo PACTE como pré-requisito para a tradução de textos técnicos) merece destaque, com mais ênfase para o TF1, pelo maior número de fórmulas ali dispostas. Entendo que a minha formação em TI (onde se explora e

aprofunda o uso de raciocínio lógico e matemático – indicativo de subcompetência extralinguística) contribuiu para o meu bom desempenho nesta tarefa.

A mudança na minha maneira de realizar traduções ao longo do Curso (que percebo como indicador do desenvolvimento de competência tradutória) considero perceptível pelo resultado do meu trabalho, no que se refere à coesão textual e à diminuição de correções/comentários feitos pela revisora no texto traduzido. Dito de outra forma, no início do trabalho com os textos de Chevallard, a revisora apontava problemas na tradução, equívocos e erros, em quantidade muito superior (média de cinco comentários por página) ao verificado no final do trabalho com o TA3 (média de um comentário a cada duas páginas). Os comentários, inicialmente, estavam centrados em sinonímia, verbos, conectores e gramática (com erros de tradução ou necessitando reestruturação). Já no final do processo, eram apenas sugestões de melhora de construção das frases no português brasileiro.

Em suma, estes são os aspectos do desenvolvimento da minha competência tradutória na língua francesa que entendi como relevantes e merecedores de destaque, sintetizados e exemplificados no Diagrama 2.

Diagrama 2. Subcompetências desenvolvidas



Fonte: Criação própria

CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS

Este TCC teve por objetivo apresentar uma reflexão discente acerca da aquisição de competência tradutória e da tradução de textos técnicos no par linguístico francês-português. A oportunidade de traduzir os textos da área de Didática da Matemática produzidos pelo professor Yves Chevallard se configurou como uma das experiências mais completas que vivenciei no Curso de Bacharelado em Tradução e no EXTRAD. Digo ‘completas’ no sentido de me desafiarem e estimularem a adquirir proficiência na língua francesa e no processo de tradução dos textos técnicos em pauta.

A confecção deste trabalho foi uma oportunidade de parar para pensar sobre o meu fazer tradutório e sobre a importância do projeto de tradução como atividade anterior e fundamental para o processo. Foi importante, também, pela reflexão acerca do desenvolvimento de minha competência tradutória, a partir da análise de subcompetências, apoiando-me nas noções do modelo pesquisado pelo Grupo PACTE (1998), acessado também em trabalhos desenvolvidos pelas professoras-pesquisadoras do próprio Curso de Tradução – Campos, Braga e Leipnitz (2015). Fazer essa análise serviu para visualizar o imbricamento e a organização de um conjunto de ações e de decisões tomadas até o produto final de uma tradução – o qual pode ser percebido como a parte mais importante, mas que é resultado de um sem número de atividades tão fundamentais quanto ele próprio.

Destaco que os textos escritos por Chevallard, ao que me parece, apresentam características bem próprias do que, *faute de mieux*, eu poderia chamar de estilo do autor³⁴. Para confirmar tal hipótese, serão necessárias outras pesquisas com maior número de seus textos, em comparação com os de outros autores da mesma área. O vocabulário e as construções frasais complexas e repletas de subordinação dos textos de Chevallard, por vezes, causaram dificuldade de entendimento e foi preciso refletir junto com a revisora a fim de tentarmos interpretar os textos. Compreendo, contudo, que essa é uma característica do gênero textual trabalhado, assim como nos informa Hoffmann (1988 *apud* ZÍLIO, 2015). Esse exercício demandou tempo e uma vasta pesquisa, sendo necessários vários meses para a conclusão de cada tarefa, cujos resultados foram altamente satisfatórios, pelo desafio, pelo aprendizado e, principalmente, pela satisfação do leitor final – satisfação presumida e aferida a partir da frequente demanda de textos do mesmo autor pelo mesmo requisitante, e da

³⁴ A maneira de Chevallard se expressar nos textos em análise parece denotar um estilo próprio. Afirmo que ‘parece’, pois, para validar tal hipótese seria necessário analisar um número maior de seus textos, com base em teorias específicas para este fim. Tal análise foge ao escopo do presente trabalho.

avaliação positiva feita por este no formulário que o EXTRAD disponibiliza para preenchimento após a entrega do texto traduzido.

O gênero textual de Chevallard é o técnico-científico – o qual tem como principal característica a argumentação (segundo classificação de Marcuschi, 2003, há predomínio de descrições e exposições nesse gênero), permeado por um discurso franco, cuja ideologia alicerça seus argumentos. Tanto a escrita de Chevallard quanto a minha própria jamais poderão reivindicar serem livres de outras escritas que evidenciam nosso lugar de fala, como nos alerta a antropóloga vietnamita Trinh T. Minh-ha (1989). Ademais, de acordo com Marcuschi (2003, p. 3), os diversos “gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”, e a nossa atuação enquanto autor e autora de nossos textos enseja a realização de mudanças no mundo que nos rodeia. Apesar das peculiaridades de cada um dos três textos fonte, o fato de terem sido escritos pelo mesmo autor proporcionou que esta análise de desenvolvimento de competência tradutória pudesse ser realizada, pois parecem apresentar um padrão de estilo.

Redigir este relato alternando primeira e terceira pessoa para falar da minha experiência foi a forma mais genuína que encontrei de dar visibilidade ao trabalho e à tradutora em formação (discente do sexo feminino), mesmo que tal visibilidade se dê apenas entre pares e em um contexto acadêmico. Dessa forma, corroboro os pressupostos de Venuti (1995) quanto à visibilidade do/a tradutor/a. Preferi não me esconder por detrás de uma terceira pessoa do singular indeterminada, pálida e blasé – quando o fiz foi por me colocar em uma outra posição na observação do trabalho. Entendo, porém, como informam Krieger e Finatto (2004, p. 117), que “a comunicação tradicional da ciência tende ao emprego dos verbos em terceira pessoa; produzindo com isso uma imagem de impessoalidade [...]”. As autoras destacam ainda (*idem*) que tal recurso linguístico ao fazer “uso de nominalizações e de estruturas passivas favorece os efeitos de indeterminação e apagamento da subjetividade”, tendência que eu, definitivamente, não desejei que se fizesse presente no meu trabalho de final de Curso.

Sou (pois assim me considero) a autora dos textos traduzidos, em vista dos pressupostos de Bassnett (2002), pois não os vejo como cópias dos textos de Chevallard. Ratifico, porém, que procurei respeitar o que considero ser o estilo do autor – por exemplo, mantive no texto alvo as construções de gênero do texto fonte e não efetuei inserção de masculino e de feminino a cada passagem do texto alvo. Entendi que, naquele contexto, não caberia tal mediação, porém neste TCC, enquanto produção de minha autoria, decidi, apoiando-me nas discussões de Minh-ha (1989), tornar visível tudo que tem sido silenciado

no discurso falocêntrico, e refletir sobre o gênero de quem traduz e sobre sua influência no texto produzido. Foi por este motivo que utilizei a linguagem inclusiva neste trabalho sempre que foi possível fazê-lo.

Afirmo que o esforço de análise acerca da temática desenvolvida pode colaborar com os ET, por apresentar um trabalho sob a perspectiva discente centrada no processo, enriquecido com a minha intertextualidade, advinda das minhas diversas áreas de formação. Não se trata, portanto, de avaliação docente sobre os ensinamentos dados, mas do *feedback* da discente sobre o que foi teorizado, apreendido, aprendido e colocado em prática durante o Curso e o projeto de extensão. Estou certa de que existem muitas outras perspectivas de análise e muitos outros percursos teóricos a serem adotados para o tema que apresentei. Por hora, foi o que pude trazer, dentro de uma escrita incessantemente interrompida, adiada e subordinada às demais responsabilidades da vida, e de acordo com as finalidades e objetivos deste TCC.

Ao finalizar este trabalho, reconheço que todos os conhecimentos adquiridos sobre Tradução me ajudam a refletir e a fazer escolhas cada vez mais adequadas, atreladas ao objetivo e à função da tradução. Esse é um dos avanços que identifico no meu aprendizado a partir do Curso de Bacharelado em Tradução da UFPB, no qual tive acesso, entre outras tantas, à Teoria Funcionalista da Tradução trabalhada por Nord (1997). Esse aspecto qualifica o meu trabalho enquanto tradutora. Como já admitido, este TCC não esgota o assunto e reconhece uma diversidade de observações das quais outros/outras estudiosos/estudiosas podem se beneficiar para o desenvolvimento de suas pesquisas.

Nesse sentido, como indicação para trabalhos futuros, pontuo os seguintes tópicos:

- A ampliação da pesquisa com a coleta de relatos de outros/outras integrantes do projeto de extensão, tanto com textos técnicos quanto com outros gêneros textuais, pode ser um recurso utilizado inclusive em conjunto com outras estratégias para aprofundar a reflexão aqui proposta;
- A análise do desenvolvimento de competência tradutória com a minha primeira LE (inglês) não foi cogitada neste trabalho e pode ser explorada em pesquisas futuras, inclusive, correlacionando a qualidade do produto final com a subcompetência de conhecimentos em tradução;
- O estudo acerca do estilo do autor pode ser ampliado para um número significativo de textos e em comparação com outros estudos e autores – se adequa, talvez, a uma Dissertação ou uma Tese;

- O desenvolvimento de uma pesquisa sobre os possíveis impactos das teorias chevallarianas na didática aplicada no CTRAD da UFPB pode ser pensada como expediente de avaliação do referido curso.

Por fim, em reconhecimento à importância do preparo e da orientação dada a tradutores/tradutoras em formação, Robinson (1997, p. 106) constata:

[...] com alguns princípios gerais e muitas chances de testar esses princípios na prática (e de comentários inteligentes sobre o sucesso ou o fracasso desses testes), os tradutores novatos irão progredir muito mais rapidamente em direção à competência profissional do que eles conseguiriam no trabalho por conta própria.³⁵

Como recomendado por Robinson (1997) e corroborado no presente trabalho, é imprescindível que tradutores aprendizes sejam orientados e preparados a partir de currículos que reflitam necessidades reais da sociedade e dos futuros profissionais que atuarão nas diversas áreas que compõem os ET. Nesse sentido, propostas delineadas a partir de reflexões e de relatos de experiências, conforme o que foi apresentado neste TCC, se configuram como uma possibilidade das mais relevantes e produtivas para se pensar a formação de tradutores.

³⁵ Tradução de [...] *with a few general principles and plenty of chances to test those principles in practice (and intelligent feedback on the success or failure of those tests), novice translators will progress much more rapidly toward professional competence than they would out in the working world on their own.*

REFERÊNCIAS

ALVES, F. Ritmo cognitivo, meta – reflexão e experiência: parâmetros de análise processual no desempenho de tradutores novatos e experientes. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES; ALVES, F. (Org.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2005.

BASSNETT, S. **Translation Studies**. Third Edition. London/New York: Routledge, 2002.

CAMPOS, Tânia. L.; BRAGA, Camila. N.; LEIPNITZ, Luciane. Subcompetência sobre conhecimentos em tradução: resultados da primeira fase de um estudo longitudinal. **Revista Graphos**, vol. 17, nº 1, UFPB/PPGL, 2015.

CHEVALLARD, Yves. **La Notion de PER: problèmes et avancées**. 2009.

_____. **Analyse des Pratiques Enseignantes et Didactique des Mathématiques: L'Approche Anthropologique**. La Rochelle, v. 19, n. 2, 1998.

_____. **Le concept de rapport au savoir**. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique, Université Joseph Fourier, Grenoble. 1989.

DETMERING, E. M. M.; ALVES, D. A Ambientação e a Construção da História: Tradução Comentada do Conto 'The First Day', Ambientado em João Pessoa (PB). **Revista Letras Raras**, vol. 5, nº 2 – 2016. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/673/416>>. Acesso em 22 jan. 2018.

FINATTO, M. J. B.; ZILIO, Leonardo (Orgs.). **Textos e Termos por Lothar Hoffmann. Um convite para o estudo das linguagens técnico-científicas**. Porto Alegre: Palotti, 2015.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local - Novos Ensaios Em Antropologia Interpretativa**. Editora: Vozes, 2014.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.

LEIPNITZ, Luciane. O ensino de DaF na UFPB: graduação, extensão e trabalho voluntário. In: UPHOFF, D.; LEIPNITZ, L.; ARANTES, P. C. C.; PEREIRA, R. C. **O ensino de alemão**

em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas. v.2. Rio de Janeiro, 2018 (no prelo).

LIPARINI, Tânia. Abordagem processual nos estudos da tradução. **Anais do SILEL**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MINH-HA, Trinh T. **Woman, Native, Other: Writing Postcoloniality and Feminism**. University of Indiana Press, 1989.

NORD, C. **Translating as a purposeful activity**: functionalist approaches explained. Manchester, UK: St. Jerome publishing. 1997.

PACTE. **La competencia traductora y su aprendizaje**: Objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación. Póster, IV Congreso Internacional sobre Traducción. Universitat Autònoma de Barcelona. 1998.

_____. Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. In: BEEBY, Allison; ENSINGER, Dorothy; PRESAS, Marisa. Eds. **Investigating Translation**. Amsterdam: John Benjamins. 2000.

_____. Building a Translation Competence Model. In: ALVES, Fábio. Ed. **Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research**. Amsterdam: John Benjamins. 2003.

ROBINSON D. **Becoming a Translator. An Accelerated Course**. Londres / Nova York: Routledge, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 33/2009** – Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2009/Rsep33_2009.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 31/2011** – Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/wp-content/uploads/2017/05/CONSEPERsep31_2011-1.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 40/2016** – Disponível em: <https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colgiados/filtro_busca.jsf;jsessionid=AA6C29812DC10F736FDD72BB0D8307A7.jboss-b>. Acesso em: 8 fev. 2018.

VENUTI, Lawrence. **The Translator's Invisibility**: A History of Translation. London/New York: Routledge: 1995 / 2004.

ANEXOS

ANEXO I – Fluxograma do Curso de Bacharelado em Tradução – Resolução Consepe

33/2009

FLUXOGRAMA DO CURSO DE BACHARELADO EM TRADUÇÃO

LÍNGUA ESTRANGEIRA EM BRANCO = PRIMEIRA LÍNGUA // LÍNGUA ESTRANGEIRA EM PRETO = SEGUNDA LÍNGUA

		1º período	2º período	3º período	4º Período	5º período	6º período	7º período
5	Fundam. Teóricos	Metodologia do Trabalho Científico (4)						
		Teorias do Texto I: aspectos lingüísticos (4)	Teorias do Texto II: aspectos lingüísticos (4)					
	Conteúdos Específicos	Língua Estrangeira I (4)	Língua Estrangeira II (4)	Língua Estrangeira III (4)	Língua Estrangeira IV (4)	Língua Estrangeira V (4)	Optativa (4)	Optativa (4)
				Prática de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira I (4)	Língua Estrangeira VII (4)	Língua Estrangeira VIII (4)	Língua Estrangeira IX (4)	Língua Estrangeira X (4)
		Português Instrumental (4)	Leitura e Produção de Texto I (4)	Leitura e Produção de Texto II (4)		Tópicos Especiais em Tradução I (4)	Prática de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira II (4)	
Tradução e Cultura 1020 h	Fundam. Teóricos	Teorias da Tradução I (4)	Teorias da Tradução II (4)		Pesquisa Aplic. aos Estudos de Tradução (4)			
		Léxico e Dicionários (4)			Introd. Aos Estudos Literários de Línguas Estrangeiras (4)	Teoria Literária Aplicado aos Estudos da Tradução (4)		
	Conteúdos Específicos		TIC e Documentação (4)	Tradução e Cultura I (4)	Tradução e Cultura II (4)	Optativa (4)	Tópicos Especiais em Tradução II (4)	Análise Crítica da Tradução (4)
				Estudos de Corpora na Tradução (4)			Estudos Comparados em Tradução (4)	Optativa (4)
								Tópicos Especiais em Tradução III (4)
Prática de Tradução 300 h		Prática de Tradução em Textos Gerais (4)	Prática de Tradução em Textos Comerciais e Textos Técnicos (4)	Prática de Tradução em Textos Jurídicos (4)	Prática de Tradução em Mídia Impressa e Virtual (4)	Prática de Tradução em Textos Literários (4)		
Estágio Supervisionado 120h						Estágio Superv. I (4)	Estágio Superv. II (4)	
TCC 60h							TCC (4)	
Total de Créditos 2640 h	176	24	24	24	24	24	28	28

**ANEXO II – Fluxograma do Curso de Bacharelado em Tradução – Resolução Consepe
40/2016**

	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
Conteúdo Básico Profissional Obrigatório	Língua Estrangeira Aplicada à Tradução I*	Língua Estrangeira Aplicada à Tradução II*	Língua Estrangeira Aplicada à Tradução III*	Língua Estrangeira Aplicada à Tradução IV*	Língua Estrangeira Aplicada à Tradução V*	Estudos comparados em tradução	Análise Crítica da Tradução	
		Leitura e Produção de Texto I	Leitura e Produção de Texto II	Prática de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira*				
		TIC e Documentação	Tradução e Cultura I					
			Estudos de Corpora na Tradução					
		Estágio Supervisionado I: introdução à prática profissional	Estágio Supervisionado II: prática de tradução em textos técnicos	Estágio Supervisionado III: prática de tradução em textos jurídicos	Estágio Supervisionado IV: prática de tradução em mídia impressa e virtual	Estágio Supervisionado V: prática de tradução em textos literários	Estágio Supervisionado VI: prática de revisão de textos traduzidos	Estágio supervisionado VII
Conteúdo Complementar Obrigatório	Aspectos Textuais da Tradução I			Introdução aos Estudos de Tradução Literária	Teoria literária aplicada aos estudos da tradução			
	Metodologia do Trabalho Científico			Pesquisa aplicada aos estudos da tradução				
	Teorias da Tradução I	Teorias da Tradução II						
	Léxico e Dicionários							
							TCC 1	TCC 2
Conteúdo optativo					Optativa 1	Optativa 3	Optativa 5	Optativa 6
					Optativa 2	Optativa 4		
Conteúdo Flexível					Tópicos Especiais em Tradução I	Tópicos Especiais em Tradução II	Tópicos Especiais em Tradução III	
Número de créditos	20	20	20	20	24	20	21	12
Carga horária	300	300	300	300	360	300	315	180
<p>* O curso oferece a possibilidade de formação de tradução em um dos quatro idiomas: alemão, espanhol, francês ou inglês. Esta formação é realizada pela concentração de oferta de disciplinas obrigatórias específicas do respectivo idioma. Caberá ao Colegiado do Curso, a cada entrada, a definição do idioma de formação.</p> <p>* O componente Curricular Estudos Étnico-Raciais é trabalhado transversalmente e equivale a 45 créditos.</p>								

ANEXO III - TERMO DE COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE

A presente declaração é termo integrante de todo trabalho de conclusão de curso (TCC) a ser submetido à avaliação da Coordenação do Curso de Tradução da UFPB como requisito necessário e obrigatório à obtenção do grau de bacharel em tradução.

Eu, EDILZA MARIA MEDEIROS DETMERING, RG nº 1.859.519-PE, na qualidade de aluna da Graduação do Curso de Tradução da Universidade Federal da Paraíba, declaro, para os devidos fins, que:

- O Trabalho de Conclusão de Curso anexo, requisito necessário à obtenção do grau de bacharel em tradução pela Universidade Federal da Paraíba, encontra-se plenamente em conformidade com os critérios técnicos, acadêmicos e científicos de originalidade;
- O referido TCC foi elaborado com minhas próprias palavras, ideias, opiniões e juízos de valor, não consistindo, portanto **PLÁGIO**, por não reproduzir, como se meus fossem, pensamentos, ideias e palavras de outra pessoa;
- As citações diretas de trabalhos de outras pessoas, publicados ou não, apresentadas em meu TCC, estão sempre claramente identificadas entre aspas e com a completa referência bibliográfica de sua fonte, de acordo com as normas vigentes da ABNT;
- Todas as séries de pequenas citações de diversas fontes diferentes foram identificadas como tais, bem como às longas citações de uma única fonte foram incorporadas suas respectivas referências bibliográficas, pois fui devidamente informada e orientada a respeito do fato de que, caso contrário, as mesmas constituiriam plágio;
- Todos os resumos e/ou sumários de ideias e julgamentos de outras pessoas estão acompanhados da indicação de suas fontes em seu texto e as mesmas constam das referências bibliográficas do TCC, pois fui devidamente informada e orientada a respeito do fato de que a inobservância destas regras poderia acarretar alegação de fraude.

A Professora responsável pela orientação de meu trabalho de conclusão de curso (TCC) apresentou-me a presente declaração, requerendo o meu compromisso de não praticar quaisquer atos que pudessem ser entendidos como plágio na elaboração de meu TCC, razão pela qual declaro ter lido e entendido todo o seu conteúdo e submeto o documento em anexo para apreciação da Coordenação do Curso de Tradução da UFPB como fruto de meu exclusivo trabalho.

João Pessoa, ___/___/_____.

Edilza Maria Medeiros Detmering

APÊNDICE

APÊNDICE A – Nota de Tradução

Nota de Tradução:

O quadro abaixo objetiva apresentar a equivalência entre os anos escolares adotados no Brasil e na França. Importante se faz esclarecer que os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas em cada um desses anos diferem entre os dois países.

Devido a essa diferença de conteúdo, foi feita a opção de não traduzir os anos escolares, mantendo-os tal qual mencionados no texto em língua francesa.

<u>Brasil</u>	<u>France</u>
<u>EDUCAÇÃO INFANTIL</u>	<u>MATERNELLE</u>
<u>Creche</u>	<u>Petite Section</u>
<u>Pré-Escola</u>	<u>Moyenne Section</u>
	<u>Grande Section</u>
<u>ENSINO FUNDAMENTAL I</u>	<u>ÉCOLE PRIMAIRE</u>
<u>1° Ano</u>	<u>CP</u>
<u>2° Ano</u>	<u>CE1</u>
<u>3° Ano</u>	<u>CE2</u>
<u>4° Ano</u>	<u>CM1</u>
<u>5° Ano</u>	<u>CM2</u>
<u>ENSINO FUNDAMENTAL II</u>	<u>COLLÈGE</u>
<u>6° Ano</u>	<u>Sixième</u>
<u>7° Ano</u>	<u>Cinquième</u>
<u>8° Ano</u>	<u>Quatrième</u>
<u>9° Ano</u>	<u>Troisième</u>
<u>ENSINO MÉDIO</u>	<u>LYCÉE</u>
<u>1° Ano</u>	<u>Seconde</u>
<u>2° Ano</u>	<u>Première</u>
<u>3° Ano</u>	<u>Terminale</u>