



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS- LÍNGUA INGLESA

**TRADUÇÃO AUTOMÁTICA NA AULA DE INGLÊS: UMA PROPOSTA DE  
SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GOOGLE TRADUTOR**

**FRANCISCO FÁBIO GOMES DE ALENCAR**

CAJAZEIRAS – PB

2021

FRANCISCO FÁBIO GOMES DE ALENCAR

TRADUÇÃO AUTOMÁTICA NA AULA DE INGLÊS: UMA PROPOSTA DE  
SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GOOGLE TRADUTOR

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de licenciado em Letras – Língua Inglesa.

**Área de Concentração:** Língua e linguagem.

**Orientador:** Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga

CAJAZEIRAS – PB

2021



A368t Alencar, Francisco Fábio Gomes de.  
Tradução automática na aula de inglês: uma proposta de sequência didática com o Google tradutor. / Francisco Fábio Gomes de Alencar. – Cajazeiras, 2021.  
65f. : il. Color.  
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga.  
Monografia (Licenciatura em Letras- Língua Inglesa)UFCEG/CFP, 2021.

1. Ensino de Língua Inglesa. 2. Google tradutor. 3. Tradução automática. 4. Sequência Didática. 5. Ensino da tradução.  
I. Queiroga, Marcílio Garcia de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores.  
IV. Título.

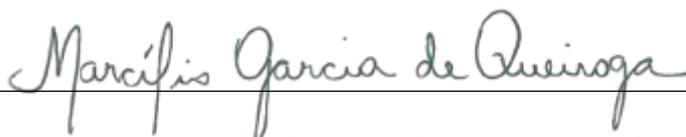
BS/CFP/UFCEG CDU – 811.111

FRANCISCO FÁBIO GOMES DE ALENCAR

**TRADUÇÃO AUTOMÁTICA NA AULA DE INGLÊS: UMA PROPOSTA DE  
SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GOOGLE TRADUTOR**

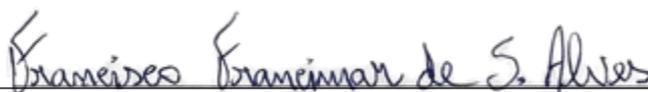
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras- Língua Inglesa, Unidade Acadêmica de Letras, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial à obtenção do título de Graduado em Letras- Língua Inglesa.

Monografia aprovada em 28/ 05/2021



---

Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga – UFCG  
Orientador



---

Prof. Dr. Francisco Francimar de Sousa Alves  
Examinador 1



---

Profa. Ma. Luciana Parnaíba de Castro – UFCG  
Examinadora 2

---

Prof. Me. Elinaldo Menezes Braga – UFCG  
Suplente

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus, pela sabedoria a mim concedida, pela proteção, força e coragem para seguir firme durante essa jornada tão importante em minha vida.

A minha mãe Geralda, por todo o apoio, amor incondicional, incentivo e dedicação não apenas nesse momento tão especial, mas em todas as etapas da minha vida.

A Rita, Gerson, Larissa e Mayran por todo apoio, pelas palavras de incentivo e a confiança em mim depositada, e por terem me dado todo suporte que necessitei no início dessa caminhada acadêmica até hoje. Vocês foram e ainda são uma segunda família para mim.

Aos meus amigos Emanuel e Airton, que foram duas pessoas primordiais em todo esse percurso. Sou muito grato a vocês por tudo.

Ao meu orientador o professor Dr. Marcílio Garcia de Queiroga por ter me guiado no decorrer deste trabalho, me dando todo o suporte necessário, por sua dedicação e disponibilidade.

A todos os meus mestres que contribuíram de maneira significativa na minha formação, obrigada pelo carinho no ato de ensinar, pelos ensinamentos para a vida, serei eternamente grato e admirador dos seus trabalhos.

Agradeço aos professores Luciana e Francimar por aceitarem fazerem parte da minha banca de defesa, bem como, por contribuírem na minha formação docente.

Aos meus amigos de curso que foram essenciais durante toda essa jornada acadêmica, obrigado por terem tornado cada momento mais leve, por terem me acolhido com amor, pelos bons e ruins momentos compartilhados, pelo apoio mútuo, e principalmente pela amizade.

Enfim, a todos, muito obrigado!

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal apresentar uma proposta de sequência didática com o Google Tradutor através do gênero tirinha. Além disso, procuramos discutir questões sobre o Google Tradutor como ferramenta de tradução automática e as relações das questões tecnológicas no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Primeiramente, fez-se uma breve análise na linha histórica metodológica sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira e as eventuais práticas tradutórias nesses métodos em sala de aula. Dessa forma, direcionamos algumas reflexões sobre as atuais perspectivas do ensino da tradução nas aulas de Língua Inglesa. Em seguida, revisamos questões sobre o advento da tecnologia no ambiente escolar, bem como a importância de se trabalhar com tais recursos em sala de aula. Demos ênfase à chegada da tecnologia nos Estudos da Tradução e seus desdobramentos, tais como o campo da tradução e tecnologia, os quais deram origem à subárea da tradução automática e às reflexões sobre o uso das ferramentas de auxílio à tradução. Por fim, propomos uma Sequência Didática que traz atividades que incluem a tradução automática de uma das famosas tirinhas de Calvin and Hobbes, a pós-edição dessas traduções, revisão e discussões culturais acerca da mesma, a partir dos parâmetros de Mossop (2014). Nossa pesquisa é de cunho bibliográfico e propositivo e o aporte teórico tem como base os princípios de Alfaro e Dias (1998), Leffa (1988), Branco (2014), Brown (2001), Mossop (2014), Paiva (2008), Marcuschi (2008), Niño (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), entre outros.

**Palavras-chave:** Google tradutor. Tradução automática. Ensino de Língua Inglesa. Sequência Didática. Tirinhas.

## ABSTRACT

The main objective of this work is to present a didactic sequence proposal with Google Translate through the comic strip genre. In addition, we seek to discuss questions about Google Translate as an automatic translation tool and the relationship of technological issues in English language teaching and learning. First, a brief analysis was made in the methodological historical line about the teaching and learning of foreign language and the possible translation practices in these methods in the classroom. Thus, we direct some reflections on the current perspectives of teaching translation in English language classes. Then, we review questions about the advent of technology in the school environment, as well as the importance of working with such resources in the classroom. We emphasized the arrival of technology in Translation Studies and its consequences, such as the field of translation and technology, which gave rise to the subarea of automatic translation and reflections on the use of tools to aid translation. Finally, we will propose a Didactic Sequence that brings activities that include the automatic translation of one of the famous comic strips by Calvin and Hobbes, the post-editing of these translations, revision and cultural discussions about it, based on the parameters of Mossop (2014). Our research is bibliographic and propositional and the theoretical contribution is based on the principles of Alfaro and Dias (1998), Leffa (1988), Branco (2014), Brown (2001), Mossop (2014), Paiva (2008), Marcuschi (2008), Niño (2004), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), among others.

**Keywords:** Google translator. Machine translation. English language teaching. Didactic Sequence.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Processamento de tradução feito pelo Google Tradutor .....	28
Figura 2 - Figura ilustrativa dos recursos de tradução oferecidos pelo Google Tradutor .....	30
Figura 3- Esquema da sequência didática.....	40
Figura 4- Parâmetros de Revisão e Edição de Traduções .....	46

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AC - Abordagem Comunicativa

AL - Método Audiolingual.

ET - Estudos da Tradução

GT - Método Gramática-Tradução

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

LM - Língua Materna

MD - Método Direto

SD - Sequência Didática

TA - Tradução Automática

TF - Texto Fonte

TT - Texto Traduzido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1. REVISÃO HISTÓRICA SOBRE AS METODOLOGIAS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E O ENSINO DA TRADUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 MÉTODO GRAMÁTICA E TRADUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 MÉTODO DIRETO .....</b>	<b>13</b>
<b>1.3 MÉTODO AUDIOLINGUAL .....</b>	<b>15</b>
<b>1.4 ABORDAGEM COMUNICATIVA .....</b>	<b>17</b>
<b>1.5 PONDERAÇÕES SOBRE AS ATUAIS PERSPECTIVAS DA TRADUÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE .....</b>	<b>19</b>
<b>2. TRADUÇÃO AUTOMÁTICA E FERRAMENTAS ELETRÔNICAS DE TRADUÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 TRADUÇÃO AUTOMÁTICA (TA).....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 FERRAMENTAS DE TRADUÇÃO AUTOMÁTICA: GOOGLE TRADUTOR .....</b>	<b>25</b>
<b>2.3 A ENTRADA DA TECNOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR .....</b>	<b>31</b>
<b>3. TRADUÇÃO AUTOMÁTICA NA SALA DE AULA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....</b>	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>3.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....</b>	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS: .....</b>	<b>53</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>58</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>63</b>

## INTRODUÇÃO

Na história do ensino de língua estrangeira alternaram-se diferentes concepções sobre o que é, e como deve proceder este ensino, de tal modo que interligou intimamente a relação estabelecida entre o ensino de línguas e a tradução, pois por um longo período a tradução se configurou como a base desse processo de ensino-aprendizagem. Assim, no decorrer da história, a tradução passou por momentos significativos dentre os quais encontramos a sua ascensão, desvalorização e o seu declínio e, mais uma vez, sua retomada quando do surgimento e expansão da área dos Estudos da Tradução.

Por anos, acreditava-se que o método que foi a base do ensino de línguas, a saber, Método da Gramática e Tradução, mais retardaria a aprendizagem do que a promovia, isto porque surgiram outros métodos e abordagens nesse cenário e supostamente a tradução não se adequava a esse novo contexto. Devido a esse fato, a tradução no ensino de línguas acabou sendo estereotipada como retrógrada, ineficaz e essas atribuições perpetuaram-se por anos.

Entretanto, estudos mais recentes como o de Branco (2014), Giesta (2014), Laviosa (2014), Nascimento (2012), Romanelli (2006; 2009), Santoro (2011) e Santos (2014), vêm rompendo com essas ideias e trazendo significativas reflexões de como essa área pode se constituir como uma importante aliada no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. A partir de então surge a necessidade de maiores pesquisas nessa área.

Além disso, com o advento das tecnologias e internet em vários âmbitos, e por vivermos em uma sociedade globalizada, as pessoas têm recorrido cada vez mais a aparatos que processem de modo mais rápido as diversas informações que estão disseminadas em vários meios e em grandes proporções, e as conectem com o mundo. Nesse cenário, podemos destacar o uso dos tradutores automáticos. Estes, por sua vez, estão transcendendo as paredes da sala de aula e, aos poucos fazendo parte do cotidiano dos alunos, principalmente como recurso nas aulas de Língua Inglesa. No entanto, de acordo como as nossas experiências durante o período de Estágio Supervisionado, observamos que nem sempre esse uso ocorre de forma crítica e efetiva, ou seja, algumas vezes as traduções intermediadas por essas ferramentas são vistas como verdades absolutas por parte desses discentes.

Dessa forma, surgem as inquietações que moveram esta pesquisa, acrescentando a esse fato, as motivações que foram sendo desenvolvidas nas aulas da disciplina de Estudos da Tradução e Estágio Supervisionado. Portanto, esta pesquisa busca apresentar discussões sobre o uso da ferramenta de tradução automática do Google tradutor como aparato tecnológico nas aulas de Língua Inglesa, bem como investigar a utilização da tradução no contexto escolar através das abordagens e métodos de ensino de Língua Estrangeira, discutindo ainda a influência das tecnologias no ambiente escolar e nos Estudos da Tradução. Ao fim, propomos uma Sequência Didática que trabalhará a tradução de uma tirinha muito famosa (Calvin and Hobbes) em inglês, com a utilização do Google Tradutor como aparato pedagógico.

O nosso trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo traçamos um panorama histórico metodológico do ensino de LE apresentando os caminhos trilhados por esse ensino e a visão do uso da tradução no contexto escolar em cada período e metodologia vigente. Este capítulo também traz algumas discussões sobre as atuais perspectivas da tradução no ensino de Língua Inglesa. O segundo capítulo será destinado à discussão da inserção tecnológica, tanto no âmbito educacional, quanto na área dos Estudos da Tradução e que culminaram em seu viés automático, bem como, nas ferramentas de tradução, especialmente o Google Tradutor. Por fim, no capítulo final, elaboramos uma Sequência Didática na qual são sugeridas 5 (cinco) atividades que incluem o uso do Google Tradutor como recurso pedagógico para o ensino de Língua Inglesa.

## 1. REVISÃO HISTÓRICA SOBRE AS METODOLOGIAS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E O ENSINO DA TRADUÇÃO

Antes de refletirmos sobre o uso da Tradução Automática (TA), de uma das mais conhecidas ferramentas de tradução, o Google Tradutor e falarmos sobre suas funcionalidades, procurando conectar essa discussão ao ensino de língua estrangeira (LE), especialmente em Língua Inglesa (LI), faz-se necessário traçarmos um panorama histórico-metodológico, tendo em vista apresentarmos algumas trilhas percorridas pelo ensino de LE e como este incluía a percepção do uso da tradução em sala de aula, em cada fase e metodologia vigente.

Pretendemos, ainda, verificar, de forma crítica, a influência que estas metodologias exerceram sobre o uso da tradução no contexto escolar. Portanto, ao longo deste capítulo serão discutidas algumas sobre os quatro principais métodos e abordagens do ensino de LI: o Método Gramática e Tradução, o Método Direto, o Método Audiolingual e, por fim, a Abordagem Comunicativa. Ao final, traremos algumas ponderações sobre as atuais perspectivas da tradução no ensino e aprendizagem de LE.

### 1.1 MÉTODO GRAMÁTICA E TRADUÇÃO

Na história do ensino de línguas estrangeiras, o método mais antigo que temos conhecimento é o Método Gramática e Tradução (GT) que inicialmente surgiu vinculado ao ensino das línguas clássicas ocidentais, originado pelo interesse das culturas gregas e latinas na época do Renascimento (LEFFA, 1988). Apenas quando surgiu o interesse por outras línguas esse método passou a ser difundido no ensino das línguas estrangeiras modernas. O método supracitado pretendia ensinar a LE por meio de textos literários, como afirma Saldanha, Laiño e Melo (2014), pois, tinha como objetivo capacitar os aprendizes a lerem os clássicos literários e ainda “beneficiar a disciplina mental e o desenvolvimento intelectual que resulta do estudo das línguas estrangeiras.”<sup>1</sup> (LAVIOSA, 2014, p. 4, tradução nossa). Conforme descrevem Richards e Rogers (1999, apud SANTOS 2014a, p.103), o Método GT:

---

<sup>1</sup> “to benefit from the mental discipline and intellectual development that result from foreign language study”

Consiste em um método em que o estudo de uma língua ocorre primeiro por meio de análise detalhada de suas regras de gramática, seguindo pela aplicação deste conhecimento para a tarefa de traduzir frase e textos para dentro e fora da língua-alvo. Neste método, portanto, a aprendizagem de línguas é vista através da memorização de regras e fatos, a fim de se compreender e manipular a morfologia e a sintaxe da língua estrangeira.

Assim, este método defendia que a aprendizagem seria consolidada por meio de um exaustivo esforço, bem como de um estudo aprofundado para a compreensão morfológica e sintática da língua alvo.

Leffa (1988, p. 214) evidencia que esse método prezava ensinar a língua estrangeira através da primeira língua do discente, ou seja, todos os ensinamentos necessários à aprendizagem de outras línguas seriam repassados por meio da língua materna (LM) do aprendiz. Não obstante, o autor salienta que para essa aprendizagem se concretizar ainda seria necessário seguir três passos, sendo eles: “(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão”. Desse modo, o que estava proposto no método era um ensino sistemático da língua decorrente da versão de frases da LE para a LM, ou vice e versa. Nascimento (2012) acrescenta que esses exercícios eram realizados por meio do uso de gramáticas normativas, dicionários, além de longas listas de palavras necessárias para a memorização de vocabulário.

Com base nas discussões podemos constatar que a ênfase do Método GT se centrava na habilidade de escrita. Brown (2001, p. 18, tradução nossa) justifica esse fato ao afirmar que as línguas não estavam sendo ensinadas pela comunicação oral ou auditiva, mas, em alguns casos, o Método GT era utilizado “[...] para adquirir proficiência leitora em uma língua estrangeira”<sup>2</sup>. Esse era um dos aspectos mais criticados do método, uma vez que seu foco estava exclusivamente na linguagem escrita, em detrimento da oral. Outro aspecto, alvo de crítica, se deu pelo fato da língua ser vista como apenas um conjunto de regras, geralmente através da tradução de frases isoladas, sem se levar em consideração o contexto do aprendiz (SALDANHA; LAIÑO; MELO, 2014).

Além disso, o uso desmedido e muitas vezes ineficaz do Método GT contribuiu para que a tradução fosse banida da sala de aula (ROMANELLI, 2006), visto que, no

---

<sup>2</sup> “[...]gaining a reading proficiency in a foreign language”

ambiente escolar eram desconhecidos os usos da tradução, “enquanto ferramenta de acesso à informação, ao conhecimento e ao saber” (SANTOS, 2014a, p. 103). Como afirma Santos (2014, p.103) a “sua competência de natureza comunicativa”, também não havia sido reconhecida nesse contexto. Dessa forma, o Método GT “foi deixado de lado, pois outras línguas entraram em cena e a comunicação falada tornou-se o ponto mais importante para o aprendizado de línguas estrangeiras” (BRANCO, 2014, p. 234-235). Portanto, foi no século XIX que esse método perdeu seu espaço para o chamado Método Direto. Entretanto, mesmo com a queda do número de usuários que recorriam a esse método como forma de aprendizagem de uma língua estrangeira, até os dias atuais ainda há quem continue a utilizá-lo.

## 1.2 MÉTODO DIRETO

Cook (2003, apud PAIVA, 2005, p. 128) aponta o “movimento migratório e o comércio internacional como fatores que influenciaram a mudança do perfil dos aprendizes de LE”, visto que esses eventos fomentaram a necessidade da comunicação em outras línguas. Com isso, sentiu-se a necessidade de um método que atendesse a essa demanda. Desse modo, o Método Direto (MD) adentra nesse cenário com uma proposta diferente de pensar o ensino de LE, “na qual a língua materna e a tradução eram completamente excluídas da sala de aula.” (SANTORO, 2011, p.149). Assim, enquanto no Método GT a LM era a principal forma de se transmitir o conhecimento, no MD, a LM não deveria interferir no aprendizado. Havendo essa proibição do uso da LM e da tradução em sala de aula, a transmissão do conhecimento deveria ocorrer pelo contato direto do aprendiz com a língua alvo, bem como por meio de gestos e gravuras, pois os alunos deveriam “aprender ‘pensar a na língua’” (LEFFA, 1988, p. 216). Além dessas características Richards e Rogers (1986, apud BROWN, 2001, p. 21, tradução nossa) acrescentam que nesse método:

1. A instrução em sala de aula era conduzida exclusivamente na língua-alvo;
2. Apenas vocabulários e sentenças cotidianas eram ensinados;
3. As habilidades de comunicação oral eram [...] organizadas em torno de trocas de perguntas e respostas entre professores e alunos em aulas curtas e intensivas.
4. A gramática era ensinada indutivamente;
5. O vocabulário concreto era ensinado

através de demonstração, objetos e imagens; o vocabulário abstrato era ensinado por associação de ideias<sup>3</sup>.

Dessa forma, Brown (2001, p.21, tradução nossa), reforçando a ideia de Richards e Rogers ressalta que no MD “a aprendizagem da segunda língua deve ser mais do que a aprendizagem da primeira língua”<sup>4</sup>, ou seja, o sistema de aprendizagem deveria focar na língua alvo e não na LM. Para que isso fosse possível, deveria haver “muita interação oral, uso espontâneo da linguagem, nenhuma tradução entre a primeira e segunda língua, e pouca ou nenhuma análise de regras gramaticais.”<sup>5</sup>. Saldanha, Laiño e Melo (2014, p. 29) acrescentam a esse fato que os alunos eram estimulados a repetir frases gramaticalmente corretas, pois “havia neste método ainda uma preocupação também em minimizar o erro do estudante”.

Isto posto, notamos que, ao contrário do Método GT, o MD priorizava a oralidade da língua, mas poderia se incluir também a escrita nesse processo. No entanto, Leffa (1988, 216) evidencia que “o aluno é primeiro exposto aos ‘fatos’ da língua para mais tarde chegar a sua sistematização”. Sendo assim, em um primeiro momento, ouvir e falar à língua que estava sendo aprendida era primordial, e somente após isto, podia-se incluir a leitura e a escrita nessa língua eventualmente (SANTORO, 2011). Portanto, é no MD que a integração das quatro habilidades no ensino de LE é utilizada pela primeira vez (LEFFA, 1988).

Nessa perspectiva, podemos constatar que “a condenação absoluta da tradução e da língua materna do aluno na sala, em nome do acesso direto ao significado” (LUCINDO, 2006, p. 2) ocorreu através desse método. Todavia, é importante destacarmos que o fato da tradução ser “desencorajada” dentro do MD, não significa que ela tenha sido apagada no contexto da sala de aula. Isso porque, ao recorrer a outras formas de transmitir os significados da língua, tais como a associar uma palavra da LE com gestos, mímicas, interpretações, etc, o professor, inconscientemente, estará recorrendo ao uso da tradução, especificamente o uso da Tradução Intersemiótica. Considerando as categorias de tradução apresentadas por Jakobson (1959, 2004, apud

---

<sup>3</sup>1. Classroom instruction was conducted exclusively in the target language; 2. Only everyday vocabulary and sentences were taught 3. Oral communication skills were [...] organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes. 4. Grammar was taught inductively. 5. Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas.

<sup>4</sup> that second language learning should be more like first language learning.

<sup>5</sup> lots of oral interaction, spontaneous use of the language, no translation between first and second languages, and little or no analysis of grammatical rules.

MUNDAY, 2008, p. 5, tradução nossa), a Tradução Intersemiótica, é caracterizada pela “interpretação de signos verbais através de sistemas de signos não verbais.”<sup>6</sup>, logo, ao lançar mão desses recursos a tradução se faz presente, mas não no sentido mais amplo que conhecemos, como sendo a passagem de uma língua para outra.

Após receber duras críticas, por ser apontado como um método que não leva em consideração a realidade dos aprendizes e o contexto da sala de aula, o MD cai em desuso, entretanto, é importante destacarmos que esse método “foi à base de vários outros que se desenvolveram no mesmo período e nas décadas subsequentes” como mostra Santoro (2011, p.149). Assim, o referido método passou a não ser mais dominante e deu lugar a outros, como o Método Audiolingual (AL), embora ainda haja quem o utilize.

### 1.3 MÉTODO AUDIOLINGUAL

Com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial o exército americano necessitava de combatentes fluentes em várias línguas para estabelecer relações com seus aliados e inimigos durante o combate (BROWN, 2001). Sentindo essa carência em encontrar pessoas proficientes em LE deu-se origem ao “*Army Method*” (Método do Exército), que segundo Nascimento (2012, p. 24), era “caracterizado pelo contato intenso com a língua estudada.”, portanto para o intermédio dessa aprendizagem seriam necessárias pessoas especializadas na área, por isso foram contratados linguistas e informantes nativos para executarem essa tarefa (LEFFA, 1988). Segundo Liberatti (2012), o envolvimento dos linguistas nesse processo foi fundamental para que o ensino de línguas assumisse o status de ciências, assim, constatamos que “a presença dos Estados Unidos na segunda Guerra Mundial teve efeito significativo para o ensino de LE” (NASCIMENTO, 2012, p. 24).

Posteriormente, o Método do Exército foi sofrendo modificações até se transformar no conhecido Método AL, em meados dos anos 50. Segundo, Ferttemann (2012) o método supracitado constitui-se como uma reedição do MD e obteve tanto sucesso que despertou o interesse pela sua adoção em escolas secundárias e universidades. Dessa forma, de acordo com Leffa (1988) as premissas que constituam o

---

<sup>6</sup> ‘an interpretation of verbal signs by means of signs of non-verbal sign systems’.

método foram reformuladas de forma precisa e fundaram uma disciplina coesa que dominou o ensino de LE por muitos anos. Portanto, o novo método que havia sido estabelecido reconheceu o “significado do idioma como comunicação e enfatizou a importância dos aspectos áudio-linguais na aprendizagem da língua”<sup>7</sup> (BROOKS, 1964, apud LAVIOSA, 2014, p. 19, tradução nossa).

Segundo Santoro (2011, p. 150), os princípios de aprendizagem desse método estavam baseados principalmente no modelo comportamental do autor e psicólogo norte americano B.F. Skinner, pois “se baseou numa visão behaviorista e comportamentalista de ensino, na qual a imitação, a repetição e a automatização de certos hábitos linguísticos constituíram a base para a aprendizagem da língua não materna”.

Dessa forma, Leffa (1988) salienta que esse método estava sustentado em quatro premissas: a primeira abordava que a “língua é fala, não escrita”, assim a ênfase na língua oral estava sendo reestabelecida, e o diálogo era a forma mais utilizada por retratar o uso da língua no cotidiano; A segunda premissa estabelecia que a “língua é um conjunto de hábitos”, logo, a língua era vista como um hábito condicionado adquirido por meio de estímulo e resposta em um processo mecânico, pois o aluno deveria ser motivado a memorizar, repetir ao ser estimulado, visto que nesse método não era aceito o erro durante a aprendizagem. Portanto, como mencionamos anteriormente, o behaviorismo de Skinner foi o suporte desse método “em termos de aprendizagem” (LEFFA, 1988, p. 222).

A terceira premissa do Método AL tinha como enunciado: “ensine a língua não sobre a língua”, que determinava a aprendizagem da língua através da prática, e não por meio de explicações ou exploração de regras; a quarta, e última premissa, afirma que “as línguas são diferentes” e defende a análise contrastiva. Portanto, “pela comparação dos sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos, a cultura entre duas línguas podia-se prever os erros dos alunos.” (LEFFA, 1988, p. 224), impedindo as falhas causadas pela interferência da LM no ensino. Dessa forma, o Método AL, permitia o uso controlado da LM, contudo, a utilização da tradução na sala de aula era evitada (LIBERATTI, 2012).

No entanto, mesmo havendo essa proibição o método AL também empregou a tradução na metodologia utilizada em sala de aula, tendo em vista que “a tradução era contemplada através da análise contrastiva” (ROMANELLI, 2006, p.3), isso porque, na

---

<sup>7</sup> Significance of language as communication and stresses the importance of the audio-lingual aspects of language learning

medida em que se faziam contraposições de partes equivalentes das línguas não se eliminava, portanto, a comparação com a LM do aprendiz (RICHARDS; ROGERS, 2001 apud SANTORO, 2011). Além da tradução por meio da análise contrastiva, o professor ao utilizar recursos audiovisuais, tais como fitas cassetes, CDs, etc, nas aulas de LE estaria lançando mão da interpretação de signos verbais através de sistemas de signos não verbais, ou seja, estaria recorrendo a Tradução Intersemiótica.

No final da década de 1960, após descobertas de lacunas e insuficiências no Audiolingüismo, esse método passou a sofrer fortes críticas, tanto de ordem teórica como prática (LEFFA, 1988). Como aponta Fettermann (2012, p. 26) esse fato ocorreu porque os alunos que aprenderam por intermédio desse método aparentaram apresentar as mesmas falhas dos métodos anteriores ao confrontar-se com os falantes nativos, “demonstrando esquecer tudo o que tinham aprendido em situações reais de comunicação”. Como consequência, o número de usuários caiu consideravelmente.

#### 1.4 ABORDAGEM COMUNICATIVA

A lacuna que o Método AL havia deixado seria preenchida, posteriormente, pela chamada Abordagem Comunicativa (AC). A AC surge no ensino de LE trazendo uma nova visão, na qual a semântica da língua é primordial (LEFFA, 1988), assim, Saldanha, Lainõ e Melo (2014, p. 29), afirmam que “a língua aqui é vista como um conjunto de eventos comunicativos” (SALDANHA; LAINÕ; MELO, 2014, p. 29), por isso, “o contexto, o relacionamento entre os participantes e até as características intelectuais e afetivas do falante que vão determinar a escolha do expoente linguístico.” (LEFFA, 1988, p. 231). Dessa forma, notamos que uma das grandes preocupações da AC está no fato do aprendiz usar a linguagem de maneira apropriada, conforme a situação da fala.

Como elucidada Liberatti (2012, p. 179), esse método retrata com maior clareza o uso natural da língua. No que se refere à apresentação das quatro habilidades (ouvir, falar, ler, escrever), a AC não estabelece nenhuma ordem de apresentação, não havendo, neste primeiro momento, maiores restrições quanto ao uso da LM. Santoro (2011, p. 150), por sua vez, evidencia que “os adeptos dessa visão do ensino de línguas estrangeiras rejeitaram a importância de tudo que não parecia pertencer à comunicação cotidiana”, pois, o ensino comunicativo apenas considerava, em termos de

aprendizagem, atividades que fossem baseadas na comunicação real para que os aprendizes fossem capazes de usar a LE de forma autêntica durante a comunicação.

A partir da consolidação da AC, a tradução, que já era desconsiderada pelos dois últimos métodos, “ou de qualquer forma, com um papel menos relevante, foi em seguida, definitivamente excluída e criticada pela Abordagem Comunicativa” (ROMANELLI, 2009, p.207). Como aponta Liberatti (2012), “a tradução como prática facilitadora do ensino não é bem vista, não sendo empregada nem sistematicamente nem como último recurso disponível ao ensino”, pois os seguidores dessa abordagem não aderiram a ela. Segundo Pontes (2014, p. 16) “a oposição ao uso da tradução como técnica didática se deveu à crença de que o uso da tradução em sala causaria interferência negativa da língua materna no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira”. Assim, o espaço já reduzido da tradução durante as aulas de língua inglesa, tornou-se cada vez menor ou teoricamente “inexistente”, isso porque ela era vista como um exercício inapropriado, uma vez que, prejudicaria e retardaria a aquisição da competência comunicativa.

Em virtude dos fatos mencionados, é importante ressaltarmos que mesmo a tradução sendo pouco aderida no ensino de LE, não implica afirmar que essa ferramenta tenha sido totalmente excluída da sala de aula nos métodos até então referidos. Portanto, ao lançar mão de outros recursos para o ensino e aprendizagem de LE, não se exclui a tradução, mas, de acordo com Oustinoff (2011 apud NASCIMENTO, 2012, p. 22), “deixa de ser necessário postular que existiria apenas uma única modalidade de tradução autêntica”. Assim, podemos afirmar que, embora as teorias em sala de aula tenham deixado de lado a tradução, na prática, ela se faz presente. Como discutimos anteriormente, “mesmo com as proibições a tradução não desapareceu do ensino de idiomas estrangeiros nem se adaptou às novas exigências dos métodos, mas sobreviveu de modo precário, sendo utilizada nas aulas de maneira inerte e pouco reflexiva” (LUCINDO, 2006, p. 3).

## 1.5 PONDERAÇÕES SOBRE AS ATUAIS PERSPECTIVAS DA TRADUÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE

Após percorrermos esse breve caminho histórico-metodológico trilhado pelo ensino de LE, podemos afirmar que a tradução como ferramenta pedagógica foi por muito tempo componente essencial no ensino de línguas e passou por momentos significativos em sua trajetória, que vão desde o auge do seu uso até a sua exclusão. Segundo Liberatti (2012, p. 176), essa visão pejorativa que se criou em torno da tradução em sala de aula de LE ocorreu pelas diversas teorias criadas nos séculos XIX e XX, “a mais influente dessas teorias é a aplicada ao método da gramática tradução”. Esse fato pode ter ocorrido porque todos os métodos que foram surgindo posteriormente, de certa forma, possuíam a intenção de revolucionar o ensino de línguas e invalidar o método anterior, e o Método da GT sendo o mais antigo entre eles, foi o mais criticado.

Dessa forma, ao passo que surgiram outros métodos em cena, “a tradução passou a ser considerada uma ferramenta ultrapassada no ensino de línguas estrangeiras” (PRATA; BRANCO, 2016, p. 5). Portanto, quase todos os métodos acabaram rejeitando o uso da tradução no ensino e aprendizagem de LE porque havia a concepção de que ela traria mais malefícios do que benefícios. Souza (1999 apud SALDANHA; LAIÑO; MELO, 2014, p. 31) cita alguns dos motivos pelos quais a tradução ganhou esse status:

(i) A tradução deve ser evitada na aula de línguas estrangeiras, porque vicia o aluno a traduzir tudo literalmente, palavra por palavra; (ii) a tradução deve ser evitada no ensino de línguas, porque é causadora de muita interferência da língua materna e impede a fluência na língua estrangeira; (iv) a atividade de tradução é incompatível como a abordagem comunicativa para o ensino de línguas; (v) a tradução impede o aluno de pensar diretamente na língua estrangeira.

Entretanto, Giesta (2014) afirma que mesmo a tradução sendo ignorada dentro do contexto escolar, pesquisas e práticas sobre a temática indicam que professores e alunos jamais deixaram de recorrer ao uso da tradução como uma técnica didática. Portanto, ao longo dos últimos anos, Branco (2012) afirma que houve uma tímida mudança no comportamento de professores de LE. Santos e Fernandes (2011 apud SANTOS, 2014a, p.105), por sua vez, atribuem tal mudança aos estudos desenvolvidos por teóricos renomados que evidenciaram as potencialidades da tradução nesse cenário. Nesse sentido, Laviosa (2014) destaca que, desde a virada do século, o debate acerca

dos méritos da tradução como meio de ensino e aprendizagem foi enriquecido por reflexões críticas atribuídas ao seu valor educacional. Dessa forma, “o sutil retorno da tradução à sala de aula de LE faz com que seja repensada como ela pode ser utilizada de maneira positiva no contexto de ensino de línguas estrangeiras” (BRANCO, 2014, p.235). Sobre essa reflexão, Ridd (2009, apud GUESTA, 2014 p. 179) aponta que:

Se antes era necessário abordar com cautela extrema a questão da tradução no ensino de línguas [...] hoje é possível pensar e pesquisar a questão em ambientes de maior distensão e menor ranço, ainda que algumas instituições insistam em rejeitá-la de antemão. Não se discute mais se a tradução tem lugar relevante no ensino/aprendizagem de línguas. Discute-se agora que funções ela pode e deve desempenhar e por que meios obter o maior aproveitamento de uma atividade complexa, rica, instigante e necessária.

Malmkjaer (1997, apud LAVIOSA, 2014, p. 27) argumenta que “se a tradução for devidamente entendida, as objeções tradicionais à sua reintegração no ensino de línguas desaparecem”<sup>8</sup>. No entanto, não é incomum que alguns profissionais de LE ainda sintam receio em utilizar a tradução no contexto de ensino e aprendizagem, visto que algumas funções da tradução são despercebidas por parte desses profissionais. Santos (2014a, p. 104) pontua essas funções como: “1) Servir de estratégia cognitiva no processo de compreensão de leitura [...]; 2) Representar uma ferramenta de apoio a aprendizagem de uma língua alvo [...]; Atuar como uma abordagem pedagógica complementar [...]”. Além disso, podemos hipotetizar que, por parte de alguns docentes, os benefícios atribuídos à tradução em sala de aula são desconhecidos, dentre os quais podemos incluir:

a) Reflexão sobre o funcionamento de ambas as línguas envolvidas no processo; b) trocas de aspectos e valores culturais de ambos os povos falantes dos idiomas relacionados como o processo de tradução; c) compreensão do outro na dimensão do seu modo de agir e pensar; d) reconhecimento das próprias limitações linguísticas enquanto usuário de um idioma estrangeiro; dentre outros. (SANTOS, 2014a, p. 104)

Portanto, se usada de forma adequada, a tradução pode se configurar como uma importante ferramenta no processo de aquisição de LE, desde que saibamos percebê-la e

---

<sup>8</sup> “If translation is properly understood, the traditional objections to its reinstatement in language teaching fall away.”

adequá-la aos propósitos de aprendizagem. Além do mais, para Lucindo (1997 apud BRANCO, 2014, p. 235), a inserção da tradução no campo educacional torna os alunos mais ativos, e eles, por sua vez, passam a participar mais das atividades. Prata e Branco (2016, p.3) acrescentam que, além de propiciar essa integração, o uso da tradução pode ser considerado uma boa atividade para auxiliar o aluno na compreensão mais clara do funcionamento da língua/linguagem. Dessa forma, essa ação incentiva os estudantes a refletirem também sobre os aspectos que regem o sistema cultural, tanto da língua alvo quanto da LM, visto que segundo Costa (2008 apud KIMINAMI; CANTAROTTI, 2014, p.40) “a tradução exige a combinação de conhecimentos linguísticos, culturais e situacionais, para que assim se constitua como uma habilidade tradutória.”.

Lucindo (2006) acrescenta que os exercícios de tradução aplicados em sala de aula favorecem a tomada de consciência da linguagem empregada em cada tipo de texto selecionado para ser trabalhado nas aulas. A autora afirma que, aliada a um objetivo, esse tipo de atividade contribui para uma aprendizagem consciente da LE. Nessa linha de pensamento, Saldanha, Laiño e Melo (2014, p. 32) ressaltam que essas atividades tradutórias propostas em sala se adequariam ao contexto e ao público-alvo, visto que, “não se limitariam apenas a uma transposição inviolável de significados pré-estabelecidos, como se houvessem fórmulas e moldes para tal.”.

Podemos considerar a tradução no ensino e aprendizagem de línguas como uma importante aliada nesse processo de aquisição do conhecimento. Para isso, é imprescindível saber administrar esse recurso de maneira pedagogicamente correta, visto que seu uso acrítico, nas palavras de Kiminami e Cantarotti (2014, p. 44) “pode dar aos aprendizes informações insuficientes, confusas ou até mesmo imprecisas sobre a LE.”. Por fim, concordamos com as autoras quando afirmam que “ensinar línguas é ajudar o aluno a ‘construir novos conhecimentos’ e isso envolve a construção de novas identidades, novos cidadãos: críticos, pensantes e conectados com o mundo e com a sociedade mundializada contemporânea”. (KIMINAMI; CANTAROTTI, 2014, p. 52). Dessa forma, devemos pensar o ensino e aprendizagem como uma ferramenta de inserção do aluno também nas práticas sociais, que por sua vez, são necessárias em uma sociedade globalizada. Não obstante, com o advento da tecnologia tanto no âmbito educacional, quanto nos Estudo da Tradução, surgem novas possibilidades para incrementar e auxiliar esse cenário. Essas questões serão abordadas no capítulo a seguir.

## 2. TRADUÇÃO AUTOMÁTICA E FERRAMENTAS ELETRÔNICAS DE TRADUÇÃO

A tradução automática é uma área de atuação ampla e seus primeiros usos remetem a demandas e necessidades do início da Guerra Fria. Considerando a vastidão de subáreas e temas por ela englobados, optamos por fazer apenas breve apanhado de informações acerca do surgimento da área e dos seus usos para melhor compreensão desse possível objeto de ensino no contexto escolar.

Dentro desse capítulo, procuramos, também, mostrar outras ferramentas eletrônicas de tradução, visto que a tradução automática (TA) está inserida diretamente dentro desse campo tecnológico desde os seus primórdios. Dessa forma, pode-se obter uma visão mais ampla acerca de outras ferramentas que fazem um trabalho parecido com o da ferramenta de tradução escolhida para esta pesquisa (o *Google Tradutor*).

Logo, em um primeiro momento discutiremos sobre a TA de forma geral, posteriormente serão apresentadas ferramentas eletrônicas de tradução com finalidade de mostrar a sua evolução e a variedade de funcionalidades oferecidas no processo de tradução interlingual e, por fim, focaremos no aplicativo *Google Tradutor*, ferramenta amplamente conhecida e usada por tradutores, professores e estudantes.

### 2.1 TRADUÇÃO AUTOMÁTICA (TA)

A tradução automática (TA) nada mais é que a tradução de um texto, frase ou palavra através do uso do computador ou ferramenta eletrônica. Ela também é conhecida por outros termos como: *Machine Translation (MT)*, ou tradução Mecânica. “*Machine Translation*” deve ser claramente distinguida de outros tipos de tradução tecnológicas, tais como *computer-aided translation*<sup>9</sup>. Na MT, a tradução é feita pela máquina, sem interferência humana no processo”<sup>10</sup> (Mikel L. Forcada, p. 215, 2010. Tradução Nossa). Estudos mostram que o pioneiro na área foi Warren Weaver, um matemático que foi desafiado a fazer com que as calculadoras eletrônicas, há pouco inventadas, fizessem traduções, isso por volta de 1993, no início da Guerra Fria. Esse desafio surgiu para Weaver devido à grande demanda do Ocidente na tradução de cartas

---

<sup>9</sup> Tradução feita por computador ou aparelho eletrônico, porém, editado posteriormente por um humano.

<sup>10</sup> Machine translation should be clearly distinguished from other translation technologies such as computer-aided translation\*. In MT, translation is performed by the computer, with no human intervention in the process

vindas da Rússia. Procurava-se uma tradução rápida e barata. Então, esse foi o pontapé inicial para a iniciativa sistemática do desenvolvimento da ferramenta de TA.

Devido a todo esse processo de iniciativa dessa ferramenta ter acontecido durante a Guerra Fria, onde os países protagonistas foram a União Soviética e os Estados Unidos, os primeiros estudos feitos por Weaver, foram nas línguas desses países.

Weaver investigou particularmente as invariâncias estatísticas observáveis entre as línguas naturais (especialmente entre o inglês e o russo), considerando a língua tão-somente como um sistema formal de codificação de informações (não muito diferente, portanto, dos outros códigos com os quais já havia trabalhado). (MARTINS, Ronaldo & Graças Maria, p. 3, 2005).

Até meados de 1950, as investigações na área da TA continuaram com foco nas pesquisas do inglês para o russo e do russo para o inglês. Outros pesquisadores dos Estados Unidos e da Rússia começaram a buscar diferentes aspectos na área da TA, assim como foram realizadas conferências locais e internacionais sobre o tema. Porém, esse foi apenas o início de uma grande linha de pesquisa que demorou bastante a se consolidar.

Entre 1960 e 1975, estudos mostram que os possíveis desenvolvedores dos programas de TA não obtiveram êxito em suas descobertas e invenções. (Em 1966, o Relatório da Academia de Ciências dos Estados Unidos, encarregada da análise dos resultados dos (muitos) programas subsidiados pelo governo norte-americano, confirmou o sentimento de frustração experimentado pelos desenvolvedores) (MARTINS, Ronaldo & Graça Maria, p. 4, 2005). Com isso, os projetos na área da TA que vinham sendo apresentados foram todos criticados devido à falta de conhecimento teórico acerca do objeto de estudo, assim como da falta de conhecimento tecnológico, item necessário para a execução dos projetos.

Só em meados da década de 1980 os estudos na área da TA começaram a se consolidar e as ideias sobre o assunto, antes criticadas, começaram a ser modificadas e pensadas de diferentes formas, mostrando-se, assim, possíveis de serem mais desenvolvidas. Isso tudo aconteceu devido ao desenvolvimento tecnológico daquela época. Com isso, os pesquisadores da área começaram a perceber que a tradução automática de qualidade ainda não era possível de ser realizada. A ideia de tradução exata foi deixada de lado por um tempo, entretanto, outras alternativas começaram a ser

estudadas, as quais Martins (2005) descreve como diminuir a complexidade dos textos a serem traduzidos, ou reduzir o grau de automação da máquina nesse processo.

A primeira opção fala que a máquina passaria a operar textos específicos, para assim haver um controle da linguagem usada. Dessa forma, entende-se que o controle de textos a ser traduzido pela TA ajudaria a máquina a reconhecer determinadas palavras ou expressões daquela área em específico, fazendo assim, um tipo de “engessamento” de vocabulário para otimizar a tradução daqueles tipos de textos. Já na segunda opção, entende-se que a máquina por si só, não seria totalmente capaz de fazer todo tipo de tradução sem cometer erros. Em outras palavras, a TA precisaria de algo mais, de algum auxílio ou ajuda para, assim, entregar uma tradução mais exata ou satisfatória de variados tipos de textos.

Desde então, os pesquisadores passaram focar mais nesse desenvolvimento, começaram a perceber a língua como um campo amplo e complexo e a máquina dificilmente teria total conhecimento sobre ela. A Tradução Automática, mesmo naquela época, fazia uso da inteligência artificial. Colocar em uma máquina um banco de dados capaz de fazer conversões linguísticas, semânticas e gramaticais de uma língua para outra é um feito de inegável importância para a sociedade contemporânea, uma forma de inclusão. Porém, pensar a TA como uma invenção autossuficiente foi deixada de lado para pensar-se nesta como auxiliar na tradução humana. Ou seja, não há como desconsiderar quem está fazendo uso da TA e seu conhecimento na área da tradução. Entretanto, é a partir da década de 1990 que há um crescente aumento na utilização da TA e outras ferramentas de tradução, segundo Hutchins (1999).

Sobre esse fato, Niño (2004; 2009), Pym, (2011) e Santos (2011) apud Santos (2014b, p. 199) afirmam: “Recentemente com o advento da internet, as ferramentas de tradução automática [...] têm ganhado cada vez mais espaço no mundo moderno, fazendo parte de seu cotidiano e adentrando em diversos setores da sociedade” (SMITH, 2001). Seja para uma simples consulta de um termo desconhecido na língua estrangeira por usuários leigos e/ou até mesmo para a tradução em massa de manuais de instrução, boletins de tempo, lista de especificações técnicas por empresas [...], pode-se afirmar que a TA faz parte da vida sociedade digitalizada. Como resultado não se pode negar que tais ferramentas realizam uma tradução que atende a diversos fins sociais. Além disso, desde o aparecimento delas tem se observado um avanço no que diz respeito à qualidade das suas traduções.

Dessa maneira, notamos que ao longo dos anos as ferramentas de TA foram sofrendo modificações e a qualidade dos resultados tem melhorado significativamente, à medida que esses aparatos são inseridos na sociedade e passam a ter maior aceitação.

Com o passar do tempo, o alcance das ferramentas de TA foi expandido, as funcionalidades que antes eram exclusivas do computador passaram a ser vinculadas a outros aparelhos eletrônicos, como: celulares, *ipads*, *notebooks*, *tablets*, dentre outros. Toda essa facilidade e avanço tecnológico contribuíram de forma significativa para que as pessoas pudessem fazer o *download* desses aplicativos de TA quando quisessem, o que trouxe a praticidade de fazer traduções de forma rápida e prática, de forma *online* ou até mesmo *offline*. Hoje, existe uma diversidade de aplicativos de TA disponíveis na *internet* de forma gratuita, tais como: Google tradutor, que é objeto da nossa pesquisa, o Bing tradutor e o Babel Fish, do *Yahoo*, o Qtranslate, o Lingoos, o On translator entre outros. Santos (2014a, p. 40) nos fala que “[...] em vista da gama de aplicativos que operam a TA, acredita-se que ela caracteriza-se como uma realidade que já pode ser considerada como inserida no cotidiano das sociedades digitais.” Como veremos no próximo tópico a ser trabalhado.

## 2.2 FERRAMENTAS DE TRADUÇÃO AUTOMÁTICA: GOOGLE TRADUTOR

Como mencionado antes, existe na atualidade uma diversidade de ferramentas de TA disponíveis para qualquer tipo de usuário, sendo elas capazes de realizar rapidamente traduções de um idioma para outro estando conectado ou não na *internet*. Algumas dessas ferramentas contêm um incrível banco de dados capaz de fazer traduções automáticas em mais de 50 idiomas, entretanto, esses bancos de dados fornecidos por cada um dos tradutores não são iguais, podendo variar bastante na precisão da tradução de acordo com o idioma o qual você deseja fazer a tradução.

Com o avanço tecnológico dos dias atuais, grande parte das ferramentas citadas pode ser de fácil acesso aos usuários que necessitem realizar algum tipo de tradução rápida. Uma das ferramentas mais procuradas e usadas na atualidade é o Google Tradutor, pois ele:

“detects patterns in documents that have already been translated by human translators. It makes intelligent guesses as to what an appropriate translation should be. This process of seeking patterns in a large number of text is called "statistical machine

translation" or SMT. It is based on training statistical models from large corpora of human translations. It has the advantage of training rapidity, if there are available corpora, compared to rule-based systems, and AMT systems are often relatively good at lexical disambiguation" (Stymne, 2011).<sup>11</sup>

Dessa forma, a precisão das traduções que o aplicativo apresenta é mais confiável e rápida que as demais máquinas de TA, trabalhando sempre com base de dados em padrões de documentos disponíveis já traduzidos por tradutores humanos.

O Google Tradutor está disponível em formato de aplicativo para celulares com sistema *Android* ou *IOS*, ou até mesmo pode ser encontrado online no sistema de pesquisa Google, criadora da ferramenta. Ela conta também com funções de tradução de *sites* inteiros da internet, um dicionário interno, que permite ao usuário salvar palavras ou expressões para serem usadas posteriormente, sem necessidade de traduzi-las novamente, além da tradução simultânea em mais de 70 idiomas.

Franz Josef Och entrou na empresa Google em 2004 para elaboração do Google Tradutor junto a uma equipe por ele liderada<sup>12</sup>. Entre os anos de 2006 e 2008, a ferramenta tinha suporte de tradução apenas para 4 idiomas, sendo eles: inglês, alemão, francês e espanhol. Em 2009, o Google Tradutor já era capaz de fazer traduções em aproximadamente 98% dos idiomas lidos na internet, um total de 41 idiomas. Posteriormente, ainda no ano de 2009, a máquina já era capaz de traduzir em 51 línguas.

Atualmente, é capaz de fazer traduções em mais de 71 idiomas, sendo alguns deles denominados de "idiomas alfa". Isso que dizer que ainda estão em fase de testes e que a tradução entregue nesse idioma tende a não ser tão confiável quanto os outros. De acordo com Smaal (2010), a intenção das empresas que desenvolvem ferramentas de tradução automática é diminuir a distância entre as línguas.

Muito se questiona sobre a precisão na tradução dessa enorme quantidade de idiomas, sobre como um aplicativo consegue ter tamanha inteligência artificial, se a tradução em todas as línguas ocorre da mesma forma dentro da ferramenta, se a tradução feita é confiável, e assim por diante. Essas e outras perguntas, em sua grande

---

<sup>11</sup> "detecta padrões em documentos que já foram traduzidos por tradutores humanos. Faz suposições inteligentes sobre o que deveria ser uma tradução apropriada. Esse processo de busca de padrões em um grande número de textos é chamado de "tradução automática estatística" ou SMT. É baseado no treinamento de modelos estatísticos de grandes corpora de traduções humanas. Tem a vantagem de treinar com rapidez, se houver corpora disponíveis, em comparação com os sistemas baseados em regras, e os sistemas AMT costumam ser relativamente bons na desambiguação lexical" (Tradução Nossa).

<sup>12</sup> Informações retiradas do perfil de *Franz Josef Och* em Research at Google, disponível em: < <http://research.google.com/pubs/och.html> >. acesso em: 10 de setembro de 2019

maioria, não são de interesse dos usuários, pois, grande parte das pessoas que faz uso do Google Tradutor está mais preocupada com o funcionamento propriamente dito da máquina, ou seja, se ela entregará uma tradução rápida e prática, do que em como foi feita a tradução.

A empresa *Google*, criadora da ferramenta, fala-nos um pouco sobre o processo de tradução do *Translate*:

Estes computadores utilizam um processo chamado “tradução automática estatística” que é uma forma apropriada de dizer que nossos computadores geram traduções baseados em padrões encontrados em um grande volume de textos.[...] Eles conseguem isso analisando milhões e milhões de documentos que já foram traduzidos por tradutores humanos. [...] Nossos computadores examinam estes textos a procura de padrões estatisticamente significativos, ou seja, padrões entre a tradução e o texto original que dificilmente ocorreram por acaso. Quando o computador encontra um padrão ele utiliza para traduzir textos parecidos no futuro. (GOOGLE, 2010)<sup>13</sup>.

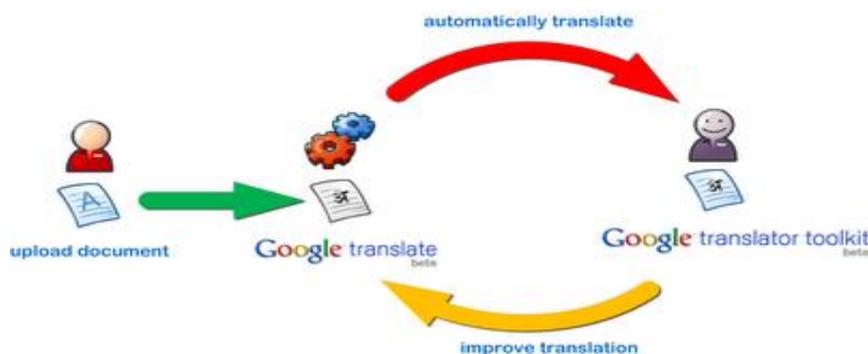
Sendo assim, entende-se que esse processo de tradução é feito com base em um banco de dados (textos) já traduzidos antes, a ferramenta procura um padrão de tradução nesses textos de forma semântica e gramatical, a fim de entregar uma “tradução fiel” do texto fonte. Então, pode-se dizer que a tradução entregue pela ferramenta tende a melhorar de acordo com a sua utilização e um padrão será criado para as traduções futuras.

Sobre esse processo de TA feita pela ferramenta Google Tradutor, (Santos, 2014a, p. 92), esclarece que este também recorre às: “[...] memórias de tradução geradas a partir das diversas buscas por usuários no mundo inteiro, bem como das sugestões de seus usuários.” Podemos observar melhor como essa tradução é feita e melhorada na figura a seguir.

---

<sup>13</sup> These computers use a process called “statistical machine translation” which is just a fancy way to say that your computers generate translation based on the patterns found in a large amounts of text. [...] they do this by analyzing millions and millions of documents that have already been translated by human translators. [...] Ours scan these texts looking for statistically significant patterns, that is to say, patterns between the translation and the original text that are unlikely to occur by chance. Once the computer find a pattern it can use this pattern to translation similar in texts the future.

Figura 1- Processamento de tradução feito pelo Google Tradutor<sup>14</sup>



Fonte: <https://googlediscovery.com/2009/06/10/google-translator-toolkit-traducoes-automaticas-com-toque-humano/>

Tendo em vista o aparato de informações apresentadas, conclui-se que, se a ferramenta Google Tradutor for usada de forma correta, com auxílio de um profissional, falando de um ponto de vista pedagógico, o uso desta pode ser muito útil, uma vez que os alunos nos dias atuais já fazem uso dela para fins escolares, tradução de palavras aleatórias ou mesmo tradução de textos, músicas etc.

Durante as experiências por nós vivenciadas nos estágios supervisionados, pudemos perceber que o uso do Google Tradutor é algo comum nas aulas de LI, e que os alunos fazem uso dessa ferramenta de forma considerada satisfatória, porém, como foi exposto antes, a grande maioria dos usuários dessa ferramenta não está preocupada em saber como a tradução é feita, ou às vezes, não tem conhecimento suficiente sobre a língua-alvo para fazer possíveis correções nos textos traduzidos. Dessa forma, como usuários do aplicativo para fins educativos, o aluno precisa ter uma visão mais precisa da ferramenta, assim, conseguindo lidar com possíveis erros que a máquina possa cometer. A percepção que se tem acerca do uso do Google Tradutor nos estágios é que os jovens estão de certa forma, familiarizados com o aplicativo.

Reconhecemos que a ferramenta pode apresentar limitações ou que erros possam ser cometidos devido ao mau uso. Gomes (2010) afirmam que, ao se dedicar mais tempo na utilização do Google Tradutor, é possível notar que a tradução é precisa em alguns pontos, mas pode produzir sentenças confusas e mal feitas em alguns casos. Por desconhecerem esse fato, os usuários leigos se decepcionam ao verificarem que a

<sup>14</sup> Disponível em: < <https://techcrunch.com/2009/06/10/google-translator-kit-automated-translation-meets-crowdsourcing/> > acesso em 10 de setembro de 2019.

ferramenta não é tão perfeita quanto os desenvolvedores afirmam, pois criam grande expectativa diante do texto traduzido, e não se enfatiza a importância do aperfeiçoamento do trabalho humano na tradução (Alfaro; Dias 1998).

Santos (2006) discorre sobre esse conceito de auxílio quando reforça que o objetivo das ferramentas de TA é facilitar o trabalho intelectual dos seres humanos e não substituí-lo. Dessa forma, o tradutor reconhece o que está sendo repetitivo pela ferramenta e aproveita o que já foi feito por ela. Outros tradutores, como João Azenha Júnior (*apud* BENEDETTI; SOBRAL 2003), afirmam que os programas de tradução ajudam na versão bruta do trabalho, mas que fica por responsabilidade do tradutor modificar o que ele acredita que deve ser feito. Portanto, ele se torna um tradutor crítico e o texto não sairá com a marca de um programa e, sim, com sua assinatura, com as escolhas feitas por ele.

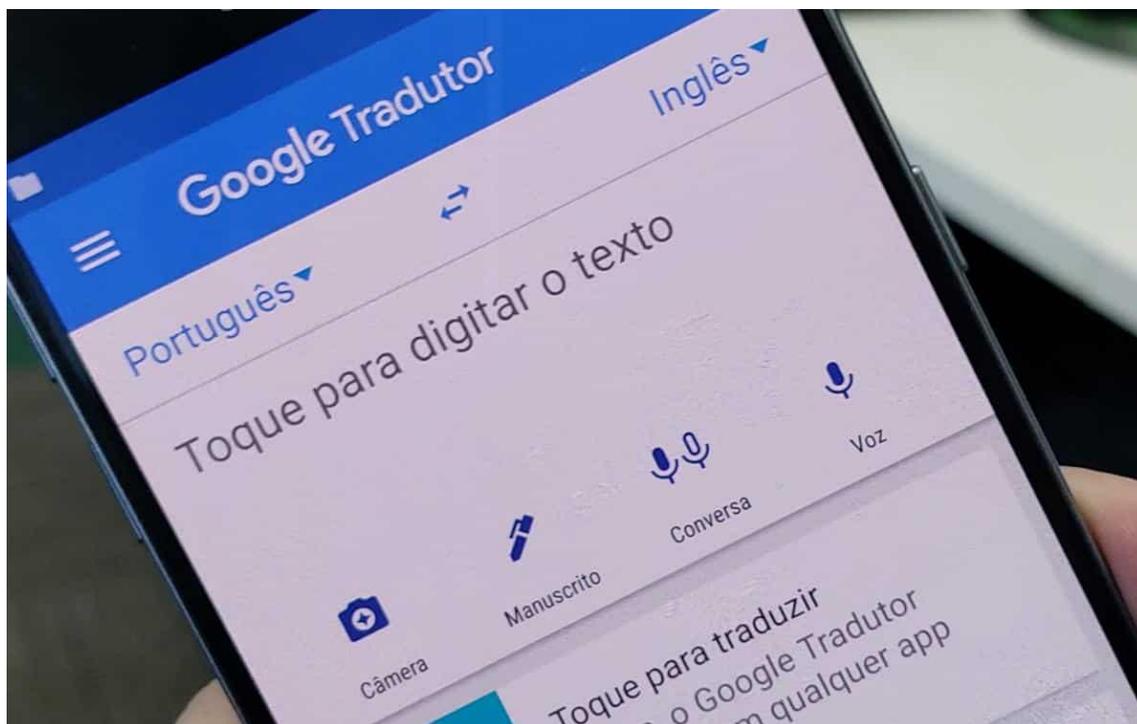
Essa visão de uma máquina de tradução perfeita que alguns têm poderia ser amenizada se os usuários passassem a vê-la como auxílios do trabalho humano, e não como máquina de tradução autossuficiente. Quando se estuda uma língua, sua gramática, léxico e semântica, fica claro que uma máquina de inteligência artificial não é capaz de conter todas informações necessárias, de tipos e gêneros textuais para entregar todo e qualquer tipo de tradução exatamente igual ao texto fonte. A língua é uma construção social que está em constante mudança o tempo todo.

Em contraponto com as possíveis falhas que a ferramenta Google Tradutor possa entregar em suas traduções, não dá para menosprezar a sua utilidade. Ela pode, sim, se constituir como um suporte para a tradução de textos, para pensar a relação entre as duas línguas, a materna e a estrangeira, e suas respectivas estruturas na sala de aula de inglês.

Como já mencionado antes, o Google Tradutor oferece ao usuário outras funções além da tradução de forma escrita, a qual o usuário escreve o texto na língua-fonte e recebe a tradução do texto na língua-alvo. Também é possível acessar a função de tradução através de uma fotografia do texto, Neste caso, o aplicativo precisa acessar à câmera do aparelho celular. Essa função de tradução por foto está disponível apenas via aparelhos celulares. Na versão por computador não há essa opção. As traduções também podem ser feitas através de áudios ou gravações de conversa pelo usuário. Para isso, o aplicativo precisa ter acesso ao microfone do celular. Além de fazer a tradução da palavra, frase ou texto desejado, o aplicativo ainda dá opção do usuário ouvir a pronúncia do texto (tanto na língua-fonte, quanto na língua-alvo).

Vejamos a seguir uma imagem ilustrativa com algumas das funções citadas no próprio aplicativo.

Firuga 2.



Fonte: <https://olhardigital.com.br/2019/07/11/dicas-e-tutoriais/como-fazer-traducoes-com-a-camera-do-celular-usando-o-google-tradutor/>

Como ilustrado na imagem acima, temos a foto da tela de um celular onde observamos a interface do aplicativo Google Tradutor. Na parte superior podemos observar a parte onde fazemos a escolha dos idiomas a serem traduzidos.

Na parte inferior, observamos os ícones das ferramentas que nos permitem os diferentes tipos de tradução. Da esquerda para direita, o primeiro ícone é de uma câmera. Clicando nesse ícone abrimos a opção de tradução por foto. Basta posicionar a câmera do seu aparelho diretamente para o texto, alinhar bem as palavras do texto alvo a ser traduzido e automaticamente o aplicativo mostrará a tradução na tela do celular.

O segundo ícone mostra a opção manuscrita, que apesar de ser a função que leva mais tempo de se obter um resultado, é a mais usada. O terceiro e o quarto ícones mostram as duas opções de tradução que podemos fazer por voz. A primeira delas, onde encontramos os dois microfones, nos permite fazer a tradução de uma conversa, já o outro ícone, o último, permite fazer tradução por comando de voz. Ao ditar o texto ou palavra o aplicativo mostrará, em seguida, a tradução por escrito.

Conforme Souza (1998), o processo de tradução é complexo, engloba questões de leitura, interpretação e ressignificação, ou substituição, de termos-sentidos de uma língua para outra e, portanto, é necessário cautela ao se referir a ele. O próprio termo tradução é múltiplo e pode causar dubiedade quanto ao seu significado, uma vez que tem vários sentidos e pode significar: “(a) o produto (ou seja, o texto traduzido); (b) o processo do ato tradutório; (c) o ofício (a atividade de traduzir); ou (d) a disciplina (o estudo interdisciplinar e/ou autônomo).” (SOUZA, 1998, p. 51). Assim sendo, é importante que, ao se referir à tradução, seja esclarecido o sentido específico no qual ele é empregado. A presente pesquisa pretende trabalhar os dois primeiros tópicos e perpassa o terceiro (o produto e o processo do ato tradutório)

### 2.3 A ENTRADA DA TECNOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR

De acordo com Ramos e Furuta (2008, p. 197), “a humanidade vivencia sua tão famosa era digital”. Podemos observar, nesse contexto, que a importância e o papel da tecnologia na sociedade têm sido cada vez mais relevantes e crescentes, visto que os recursos tecnológicos se tornaram imprescindíveis tanto na vida pessoal quanto na vida profissional das pessoas. Nesse sentido, tais recursos vêm mudando significativamente outras esferas sociais e se estendem até o âmbito escolar. O fato dos aprendizes fazerem parte da chamada geração digital (FETTERMANN, 2012), ou como afirmam Dudeney e Hockly (2007, p. 8), serem nativos digitais, tem contribuído significativamente para que haja uma incorporação mais efetiva desses recursos no ambiente escolar, uma vez que eles se encontram imersos na sociedade da informação, fato evidenciado por Manuel Castells (2000, apud FETTERMANN, 2012).

Portanto, a chegada das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ambiente escolar e o uso destas ferramentas por parte da comunidade estudantil provocaram algumas mudanças nesse cenário que até então estava moldado às práticas tradicionais de ensino. Dessa forma, Paiva (2005, p.7) evidencia que “a cada nova tecnologia, a escola, especialmente no ensino de línguas, busca inserir essa nova ferramenta nas práticas pedagógicas em uma tentativa de melhorar a mediação entre o aprendiz e a língua estrangeira”. Assim, percebemos que é praticamente impossível desconsiderar o papel que a tecnologia vem desempenhando como ferramenta de aprendizagem no processo educativo, principalmente do ensino e aprendizagem de LI.

Contudo, é importante destacarmos que o uso das tecnologias no ensino de línguas não é algo novo. Brown (2001) acredita que a tecnologia digital teria sido utilizada pela primeira vez no ensino de LE nos anos de 1950 e 1960, sob a forma de laboratórios de idiomas. Segundo Dudeney & Hockly (2007), nos anos seguintes (1960-1970), além dos laboratórios de idiomas, teriam sido incorporados outros aparatos tecnológicos no ensino, tais como: gravadores, projetores, vídeos, etc. Essa inserção tecnológica ficou mais evidente a partir da década de 1980 com a entrada da primeira geração de computadores pessoais, como destaca Paiva (2005) em sua breve retrospectiva histórica sobre o uso das tecnologias na educação. Alsied e Pathan (2013, p. 62, tradução nossa), acrescentam que com esse fato “o uso da tecnologia computacional na educação, em geral, e em salas de aula de EFL<sup>15</sup> em particular, foi acelerado.”<sup>16</sup> Além disso, de acordo com Santos (2014a, p. 60), é também por volta daquela época que se inicia o processo de busca pela informatização do contexto escolar, que por sua vez, viabilizou também “uma melhoria no incremento desse setor educacional”.

Nesta linha de pensamento, Kenski (2008, p. 45) aponta que “as novas tecnologias de comunicação (TICs), [...] movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado.” Santos (2014a), por sua vez, destaca que a inserção desses recursos tecnológicos no ambiente escolar veio facilitar e aprimorar as relações existentes no contexto de ensino, assim, a figura do professor não era vista apenas como um mediador do saber, mas que, por outro lado, “mediado por instrumentos diversos, essa figura passou a ter mais relevância quando seguida das habilidades de uso e manuseio de tais aparatos.” (SANTOS, 2014a, p. 60). Logo, notamos que há uma mudança de paradigma, na medida em que o docente passa a atuar de forma mais dinâmica, tanto na criação como no gerenciamento das atividades que irão ser desenvolvidas em sala. Assim, “entende-se que as tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, já que permitem que sejam criadas situações produtivas de aprendizagem, em que a informação e a dimensão interativa são assumidas pelos

---

<sup>15</sup> Sigla utilizada pelos autores designar “English as a Foreign Language”, que significa em nossa língua “Inglês como uma língua estrangeira”.

<sup>16</sup> The use of computer technology in education, in general, and in EFL classrooms in particular, was accelerated.

atores.” (FETTERMANN, 2012, p. 18). A esse respeito, Ramos e Furuta (2008, p. 197) salientam que:

A utilização dessas ferramentas tecnológicas, cada vez mais diversificadas, visa não apenas a ensinar de forma mais atrativa e inovadora, mas, também, melhorar e desenvolver a própria prática pedagógica, gerando conseqüentemente, aprimoramentos para todas as partes integrantes desse processo.

Levando-se em consideração esses aspectos, entendemos que o avanço tecnológico digital tem impulsionado mudanças consideráveis na sociedade, e a sua chegada ao ambiente escolar juntamente com o advento da internet, tem promovido novas possibilidades e desafios para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Fettermann (2012, p. 54), após essa inserção tecnológica, “as fontes de informação, bem como as formas de acessá-las têm se diversificado de maneira expressiva”, de modo que é permitido aos seus usuários, tais como professores e alunos, um acesso mais rápido e frequente ao conhecimento compartilhado na rede mundial de computadores. Santos (2014a, p. 62) aponta, ainda, que “nesse acesso, tem-se na atualidade uma gama de ferramentas disponíveis em rede que podem ser utilizadas para fins educativos, tais como a consulta a sites diversos ou aqueles gerenciadores de e-mail [...]”, além disso, podemos mencionar o uso de redes sociais, blogs, chats (salas de bate papo), fóruns, entre outros.

Nessa perspectiva, entendemos ainda que a partir da disseminação das informações de forma rápida e múltipla, bem como da inserção de diversos aparatos tecnológicos na sociedade surgiu, por parte dos alunos (de maneira mais específica), a necessidade de estar conectado com todos os acontecimentos mundiais. Desse modo, o uso dos tradutores automáticos tem se disseminado nesse universo de maneira considerável e com diferentes propósitos, inclusive para fins educativos. Nesse sentido, os tradutores automáticos acabam sendo engajados como uma prática comum, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, tornando-se cada vez mais necessários na sociedade globalizada.

Dessa forma, o uso do Google Tradutor em sala de aula pode ser bem vantajoso contanto que esse sistema seja utilizado de forma reflexiva e objetiva. Diante disso, propomos uma Sequência Didática no 3º capítulo que objetiva mostrar sugestões de

atividades que agreguem a TA através do aplicativo do Google Tradutor como um aparato educacional nas aulas de LI.

### 3. TRADUÇÃO AUTOMÁTICA NA SALA DE AULA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Com base nas discussões inseridas ao longo deste trabalho, elaboramos uma Sequência Didática (SD) na qual propomos a inserção da tradução automática como ferramenta didática no ensino e aprendizagem de LI na séries finais do fundamental a partir da tradução de uma tirinha. Para tanto, propomos utilizar o aplicativo do Google Tradutor para celulares.

De acordo com Lacerda (2015, p.5) acredita-se que, gradativamente, as pessoas, especialmente crianças e jovens, passarão a adquirir celulares *smartphones* que “[...] dispõem de quase todos os recursos oferecidos pelos computadores, sobretudo o acesso à internet, além [...] de aplicativos voltados exclusivamente para determinada matéria escolar.”, como é o caso dos dicionários e tradutores *onlines* que facilitam a aprendizagem de LE. Podemos acrescentar, ainda, que esse fato nos dá “a vantagem do aluno não precisar se locomover para outro local para efetuar uma pesquisa em relação à atividade proposta [...] podendo, do local onde ele se encontra solucionar dúvidas a respeito do assunto em questão.” (BORDINI; EL KADRI, 2014, p. 5).

Nessa concepção, também consideramos que “a mudança na forma de ensinar deve acompanhar os avanços ocorridos na área de tecnologia e esta seria uma forma de promover aulas mais dinâmicas e que atendam às necessidades de aquisição de aprendizagem dos alunos.”. (BORDINI; EL KADRI, 2014, p. 4). O atual perfil dos nossos aprendizes, “[...] clama pelo uso de ferramentas tecnológicas que possam permitir aulas mais dinâmicas e proveitosas.”, segundo Fava (2012, apud BORDINI; EL KADRI, 2014, p.4). Por isso, para o desenvolvimento da sequência de atividades que propomos, apontamos o uso do celular como um meio eficiente para o uso do tradutor automático. O celular é um dos recursos tecnológicos mais presentes na vida dos discentes, tanto dentro quanto fora do contexto escolar e assim como fazem uso do aparelho, também fazem do Google Tradutor. Ambas as ferramentas são comumente usadas nas salas de aula que observamos. Dessa forma, de acordo com Reis & Jesus (2014, p. 299), nós enquanto profissionais:

Somos desafiados a perceber a tecnologia como elemento constitutivo da cultura juvenil na contemporaneidade. Por isso, não nos basta apenas perceber os *usos* dos instrumentos tecnológicos, mas sim como

os aparatos atuam ativamente na composição dos modos de vida juvenis (grifos dos autores).

Com a migração do sistema do Google Tradutor para as plataformas de *Android* e *IOS*, a sua inserção como ferramenta didática é mais que oportuna, uma vez que possibilita ainda mais a sua integração no ambiente escolar e os nossos alunos podem recorrer a esse aparato tecnológico a qualquer momento. Outro fator importante aliado a esse instrumento tecnológico enquanto facilitador das nossas atividades é a sua característica de operar tanto de modo *online* quanto *off-line*. Dessa maneira, as atividades tradutórias propostas podem ser realizadas sem maiores problemas caso não tenhamos acesso à internet.

Para que seja possível a realização da SD, ancoramos nossas propostas de atividades partindo de dois gêneros textuais, como orientam Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), visto que “[...] o gênero textual é utilizado como um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares [...]” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 61). Os PCN+ (2002) também recomendam que o processo de ensino e aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas seja realizado através de textos de diferentes gêneros, pois essa inserção proporciona ao aluno várias oportunidades de aprendizagem tanto da língua escrita, quanto falada. Logo, “é necessário que o aluno tenha contato com textos [...] nos quais possa estreitar seu contato com a linguagem formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos.” (BRASIL, 2002, p.106) objetivando “analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção [...]” (BRASIL, 2000, p.32).

A esse respeito, Bronckart (2003 apud BOFF, 2009) também discorre sobre a importância da utilização e análise dos gêneros, tendo em vista que “conhecer um gênero textual também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social.” (BRONCKART, 2003, apud BOFF, 2009, p. 2). Dessa forma, segundo o autor, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.” (BRONCKART, 1999, apud BOFF, 2009, p. 2).

Nessa perspectiva, Marcushi (2011, p. 154) aponta que “os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da

justificativa individual”, ou seja, nesse sentido podemos inferir que o trabalho com gêneros será interessante na medida em que eles são concebidos como mecanismo de adaptação e inclusão da vida social e comunicativa. O autor supracitado ainda destaca que “na ótica escolar, os gêneros se tornam um ponto de referência concreto para os alunos, operando como ‘ entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas’”. (MARCUSHI, 2008, p. 213).

Desse modo, conforme Selbach (2010, p. 62).

Não é mais possível se prender à ideia de um texto padrão e, dessa forma cabe ao professor dispor de gêneros diferentes, da literatura de cordel aos cartuns, da literatura ao haicai, e que também apresentem finalidades sociais múltiplas, do entreter ao informar.

Além das finalidades citadas, a utilização dos gêneros textuais em sala ainda possibilita o ensino contextualizado da gramática. Segundo Antunes (2009, p.58), “na perspectiva do gênero, [...] as regras gramaticais ganhariam seu caráter de funcionalidade, uma vez que seriam exploradas de acordo com as particularidades de cada gênero”, embora essa não seja a questão central dessa SD. Por fim, recorrer ao uso dos gêneros textuais ainda viabiliza trabalhar com as questões culturais em sala, uma vez que é necessário que os alunos também tenham conhecimentos sobre outras culturas. Nesse sentido, enfatizando esse caráter voltado para as práticas sociais, Antunes (2009, p. 36, grifo do autor) afirma que “[...] *há uma estreita e inexorável reciprocidade entre língua e sociedade, entre língua e história, entre língua e cultura, por conta mesmo dessa funcionalidade da linguagem.*”.

Diante do exposto, optamos pelo gênero textual tirinha para o desenvolvimento da nossa SD proposta foi. Inegavelmente, o gênero tirinha está presente em nosso dia a dia em variados portadores textuais. É possível encontrá-lo, por exemplo, em jornais, revistas, em livros didáticos de diferentes disciplinas, em gibis etc. É um gênero textual normalmente definido por dicionaristas como seguimento ou fragmento de Histórias em Quadrinhos (HQs), geralmente com três ou quatro quadrinhos, apresentando um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação.

Segundo Ramos (2015), as tirinhas possuem vários “rótulos”, a saber: tiras, tirinhas, tira cômica, tira de jornal, tira diária, tira de humor, tira humorística e tira jornalística, por exemplo. Estudiosos afirmam que elas foram criadas a partir das (HQs),

gênero textual que possui inúmeras possibilidades socioculturais e estéticas por meio da narrativa que lança mão das linguagens verbal e não verbal.

As tirinhas são consideradas como um dos veículos da “arte sequencial” (EISNER, 2001, p. 7) e como produto da cultura jornalística. Não há uma exatidão quanto a sua origem. Existem autores que apontam que elas surgiram no início da Revolução Industrial, na Inglaterra, no século XVIII. Alguns estudiosos afirmam que o pai do quadrinho moderno é Rodolphe Töpffer, que publicou a primeira HQ em meados de 1800, na Alemanha. Entretanto, há certa tendência a considerar que os quadrinhos surgiram no final do século XIX nos Estados Unidos, relacionados à expansão dos meios de comunicação em massa e ao aumento do número de leitores da mídia impressa.

A tradução de tirinhas possui particularidades que passaram a ser objeto de pesquisa há pouco tempo. A tirinha ganhou notoriedade nos meios de comunicação de massa durante o século XX, o que fez com que passasse a ser traduzida amplamente para diferentes línguas. Apesar disso, sua inclusão na *Encyclopedia of Translation Studies* aconteceu somente em 2009, de acordo com Silva (2015), através do verbete *Comics*, de Federico Zanettin. Na contemporaneidade, em especial pelo sucesso das chamadas *graphics novels*, o interesse pelas tirinhas aumentou e elas chegam a ser comparadas à literatura, ou seja, ganharam o status de produto cultural prestigiado e objeto de estudo. Sua tradução, portanto, passou a despertar interesse tanto do mercado editorial, quanto do meio acadêmico, como observa Assis (2016).

As HQs passaram a fazer parte da área educacional, uma vez que foram inseridas tanto no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os quadrinhos podem ser trabalhados em várias disciplinas e níveis escolares como recurso pedagógico e incentivador da prática de leitura. Corroboramos com Ramos (2015) que as tiras cômicas (gênero dos quadrinhos) podem trazer contribuições significativas para o entendimento textual e desenvolver a “intelecção dos alunos”, não apenas nas aulas de Língua materna, mas em várias disciplinas, já que é uma leitura que contribui para o processo de construção de sentidos. Finalmente, o trabalho com tirinhas pode nos levar a outro tipo de leitura, a do texto visual, que serve como ponto para compreender o texto verbal e pode ajudar o tradutor no processo de passagem de uma língua para outra. Nosso foco está mais no aspecto verbal, embora a utilização das imagens seja feita em algum momento das atividades propostas.

A tira escolhida para ser trabalhada nesta pesquisa é considerada parte de uma obra prima das HQs, as tirinhas de Calvin e Hobbes, elas foram publicadas pela primeira vez no ano de 1985, e são feitas pelo escritor Norte-Americano Bill Watterson, presente nos anexos (Vide anexo). Apesar de ter ganhado prestígio e ter suas aventuras reunidas em livros editados cuidadosamente, os personagens Calvin e Hobbes pertencem à fase em que as HQs ainda eram consideradas como produto de comunicação de massa. Seu sucesso levou os personagens a terem suas peripécias publicadas em jornais de diferentes países; as tiras foram traduzidas a diferentes línguas, mas nem sempre houve a preocupação quanto à qualidade das traduções.

Optamos por escolher estas tirinhas, pois elas trazem uma linguagem simples, entretanto, sempre abordando temas importantes e atuais. Ainda, as tirinhas de Calvin e Hobbes são muito conhecidas e bastante usadas em vestibulares, provas e afins. Calvin é um garoto de seis anos de idade cheio de personalidade, que tem como companheiro Hobbes (Haroldo, em português), um tigre sábio, que para Calvin ele está tão vivo quanto um amigo verdadeiro, mas para os outros não é mais que um tigre de pelúcia. De acordo com algumas visões, as fantasias mirabolantes de Calvin constituem frequentemente uma fuga à cruel realidade do mundo moderno para o personagem e uma oportunidade de explorar a natureza humana para Bill Watterson, seu criador. Finalizadas as questões iniciais que regem esse processo daremos início à nossa SD.

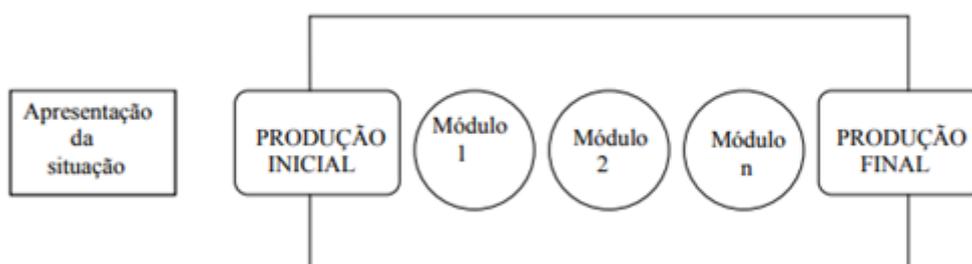
### 3.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Pensamos a sequência didática (SD) com o objetivo de contribuir com propostas que auxiliem o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em sala de aula não apenas para o uso do Google tradutor, mas também como um processo de avaliação da ferramenta, edição de suas traduções, entendimento do processo, etc. Por serem atividades que demandam um conhecimento mais aprofundado da língua, direcionamos nossas atividades para alunos dos anos finais do ensino fundamental. É importante destacarmos que a nossa SD será realizada com base nos conceitos de Dolz, Noverraz, e Scheneuwly (2004). Na visão desses autores “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82), com o objetivo de

auxiliar os alunos a dominarem um gênero, com o intuito de melhorar tanto a escrita desses alunos quanto sua oralidade.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a base de uma SD é constituída por quatro etapas. A primeira etapa refere-se à apresentação da situação inicial que “[...] visa expor aos alunos a um projeto de comunicação que será realizado [...] na produção final.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 84), esta etapa também tem como objetivo preparar os estudantes para as atividades que serão desenvolvidas posteriormente. A segunda etapa, a produção inicial, é o primeiro momento em que os alunos tentam elaborar uma produção textual inaugural, a qual permite que o professor averigue as capacidades de escritas que os alunos possuem. Essa etapa também permite que o docente ajuste as atividades às dificuldades de cada turma, nas palavras dos autores. Assim, as diversas atividades pensadas para serem trabalhadas serão desenvolvidas em módulos. Esses módulos visam “[...] trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e [...] dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 87). Por fim, temos a etapa final, na qual o aluno pode por em prática todos os conhecimentos que foram adquiridos nas etapas anteriores. A seguir temos um gráfico que apresenta de forma sistematizada as etapas da SD.

Figura 1 - Esquema da Sequência didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83.

É importante evidenciarmos que para uma melhor compreensão da nossa SD elaboramos um quadro sistematizado SD, que estará anexado nos apêndices (Vide apêndice A).

A primeira atividade, considerada por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) como apresentação da situação, foi pensada como uma preparação para a produção

inicial (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) da SD. Dessa forma, elaboramos uma atividade utilizando uma das três categorias de tradução do linguista Roman Jakobson (1959, 2004), a saber, Tradução Intersemiótica. Esta Categoria de Tradução, diz respeito ao uso de signos verbais para interpretar signos não verbais, ou vice-versa, como explica o autor supracitado. Para isto, selecionamos algumas imagens que remetem inicialmente às tirinhas em geral. Posteriormente, selecionamos outras imagens que reportam às transformações ou releituras pelas quais algumas tirinhas passaram ao longo dos anos culminando com o afunilamento de diversas imagens da tirinha escolhida, no caso Calvin e Hobbes, os quais podem ser consultados nos anexos (Vide anexo).

Assim, essa primeira atividade foi pensada com o objetivo de apresentar ao aluno o gênero textual que irá ser explorado durante o desdobramento da SD, tendo em vista levar o aluno a refletir sobre as características, a estrutura, os meios de circulação, a linguagem empregada, bem como abordar a função e o propósito comunicativo que as tirinhas possuem enquanto gênero textual. Marcuschi (2008, p. 151) afirma que trabalhar com:

O estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidas.

Dessa forma, utilizar o gênero textual como ponto de partida atrelado à Tradução Intersemiótica oportuniza também estreitar a relação dialógica entre professor e aluno, além de promover a interação entre os indivíduos de modo geral, na medida em que são inseridas discussões que giram em torno do gênero lhes é permitido confrontar diferentes concepções sobre o mesmo tema. Assim, ao viabilizar os debates, podemos oferecer ao aluno um importante momento crítico-reflexivo no qual ele poderá ponderar tanto sobre o conhecimento de mundo adquirido na escola e fora dela.

Ainda, ao realizar esse tipo de atividade envolvendo a Tradução Intersemiótica o professor apresentará aos aprendizes uma visão mais crítica e ampla sobre a tradução, visto que a elaboração dessa atividade foi também pensada como objetivo de promover a oportunidade dos alunos reconhecerem que o conceito de tradução não está ligado apenas à passagem ou transposição de uma língua para outra, mas que existem outras

formas de traduzir, e esta forma de tradução trata apenas de uma das possibilidades. Expor os alunos a essa situação mostra que a tradução “[...] está presente inclusive na ausência de uma LE”, segundo os preceitos de Nascimento (2012, p. 17). Além do mais, essa questão dá margem para se trabalhar questões culturais de forma oral em virtude das tirinhas conterem temáticas que permeiam o cotidiano dos alunos, independente da idade. Branco (2011) reafirma esse importante caráter ao ressaltar que uma atividade dessa modalidade:

[...] mostra o envolvimento dos alunos em um processo que vai além de questões linguísticas, fazendo-os trabalhar conceitos culturais, de aceitação e respeito ao novo, ao diferente, trabalhando, também, formas de comunicação e diferenças culturais que os auxiliam a enxergar o diferente de forma positiva. (BRANCO, 2011, p. 172).

Nesse sentido, os alunos podem contemplar de forma mais efetiva essas questões culturais ao passo que eles transcendem à aplicabilidade do gênero fazendo contraposições com o contexto no qual está inserido. Dessa forma, Saldanha, Laiño e Melo (2014, p. 32) afirmam que as “atividades tradutórias em sala de aula podem produzir efeitos positivos, a partir do momento em que não ignore o contexto para ao qual está traduzindo, ou seja, que leve em consideração os aspectos linguísticos e culturais.”. A importância de se trabalhar essas questões culturais em sala de aula é levantada também pelos PCN’s, ao ressaltarem que:

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, 2000, p. 30)

Esses quesitos podem ser aprofundados na medida em que as outras atividades forem sendo desenvolvidas nas etapas seguintes.

Essa situação inaugural poderá ser abordada tanto na LM quanto na LI. Após, dar-se início às etapas de produção inicial e módulo 1 de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Optamos por realizar essas duas etapas juntas por elas serem

atividades complementares, tanto o processo de tradução automática realizada pelos alunos (Produção inicial) quanto o processo de análise da produção textual da tradução automática obtida pelo sistema (módulo 1).

A Produção inicial e módulo 1 dessa sequência será constituída pelo processo de tradução automática, no qual os alunos poderão usar o Google Tradutor através do celular como fonte principal dessa produção e analisar como a tradução do texto fonte (tirinhas de Calvin and Hobbes) retirada de um livro foi realizada por esse sistema. A princípio sugerimos que o professor comece essa produção inicial com umas perguntas norteadoras, tais como “quem usa o Google Tradutor?”, “em quais situações elas ocorrem?”, “qual é a finalidade?”, “o tipo de texto?”, etc, pois Hadfield & Hadfield (2009, p. 15) defendem que “[...] é importante chamar a atenção dos alunos e estimular o interesse e curiosidade deles. Começar fazendo pergunta a eles, em vez de contar alguma coisa, é uma boa estratégia”, ou seja, começar com perguntas pode ser bem mais proveitoso do que lançar a atividade propriamente dita, visto que os aprendizes de LI estariam bem mais preparados a respeito do tema e tipo da atividade a ser executada.

Essas atividades (produção inicial e módulo 1) são consideradas por Marcuschi (2008, p. 215) como uma etapa crucial no trabalho com gênero textual, “pois representa a primeira atividade de produção em que o texto vai ser avaliado e revisto.”, o autor supracitado ainda afirma que “essa primeira produção pode ser feita em esboço geral e ainda apenas treinando o gênero em uma destinação superficial.” (MARCUSCHI, 2008, p. 2015). Nessa perspectiva, pensamos essa atividade como um processo avaliativo da tradução automática da tirinha Calvin and Hobbes (vide anexo) fornecida pelo Google Tradutor.

Esse exercício, por sua vez, tem como objetivo colaborar para que o aluno compreenda de forma palpável sobre os pontos positivos e negativos que o aplicativo Google Tradutor possui. Além disso, essa atividade permite trabalhar a habilidade de leitura tanto na língua alvo quanto na língua fonte, sendo possível usar o aplicativo também durante esse processo de leitura. Para isto, sugerimos que o aluno seja orientado a observar a tradução obtida pelo sistema de forma bruta, ou seja, sem alterar ou manipular a sua natureza, de modo que eles sejam direcionados a perceberem as limitações e virtudes que esse sistema possui em vista da análise obtida nesse processo tradutório. Essa atividade é importante para que os alunos tomem consciência sobre o fato de que:

As traduções brutas produzidas por um sistema de MT<sup>17</sup> são geralmente muito diferentes daquelas produzidas pelas traduções profissionais. Isto não significa que a MT não seja útil em muitas áreas; Apenas significa que é preciso estar ciente de que ele possui algumas implicações específicas. O que precisa é identificar os contextos em que se pode usar a MT de forma eficaz e saber o que pode se esperar dela. (FORCADA, 2010, p. 215, tradução nossa).<sup>18</sup>

Por essa razão, também damos importância a se trabalhar essa atividade juntamente com outra tradução das mesmas tirinhas, após os alunos analisarem a tradução automática bruta. Aconselhamos que ela seja feita por um profissional. Sugerimos trabalhar com a tradução Calvin and Hobbes, publicada pela editora Conrad em 2028, (Vide anexo), pois, ao passo que os alunos contrapõem a tradução automática com a tradução profissional e as analisa, o professor pode instigá-los a refletir de modo mais crítico sobre algumas implicações do Google tradutor, tais como: até que ponto o seu uso pode ser eficaz (a depender do texto) e o que eles podem esperar desse sistema de tradução, como afirma Forcada (2010).

Tendo concluindo essa primeira parte da SD, podemos dar início à terceira atividade, ou módulo 2. Nessa atividade, os alunos podem por em prática o processo de retextualização/pós-edição do texto da atividade anterior, ou seja, da TA da tirinha Calvin and Hobbes. Allen (2003 apud NIÑO, 2004, p. 116, tradução nossa) afirma que esse processo difere da edição de tradução humana, porque este “implica na correção de um texto pré-traduzido ao invés de ser do zero.”<sup>19</sup>, ou seja, as alterações que serão feitas no texto partem exclusivamente de uma tradução feita por máquina. Ressaltamos que durante a resolução dessa atividade o professor exerce um papel importante, no que diz respeito às dificuldades que podem surgir para os alunos. Como aponta Kiminami & Cantarotti (2014, p.40) o professor deve ajudar o aluno:

A conscientizar-se da necessidade de levar em conta os componentes situacionais, contextuais, bem como a intenção comunicativa do autor do texto original [...] na busca e seleção de formas apropriadas de expressão da tradução e da possibilidade de encontrar ou criar múltiplas formulações para expressar uma mesma intenção textual e comunicativa.

---

<sup>17</sup> Abreviação da palavra “Machine Translation” utilizada para designar a palavra Tradução Automática.

<sup>18</sup> Raw translations produced by an MT system are usually very different to those produced by translation professionals. This does not mean that MT is not useful in many areas; it only means that one has to be aware that it has some specific applications. What one needs is to identify the contexts in which one can use MT effectively and to know what can be expected of it.

<sup>19</sup> entails correction of a pretranslated text rather than translation from scratch

Em outras palavras, nesse processo o professor deve auxiliar os alunos tanto com as dúvidas que irão surgindo, quanto atenta-los ao fato de que uma a tradução não é uma prática inviolável de significados, ou seja, que esse texto traduzido (TT) pode sofrer modificações.

Dessa forma, a referida atividade deve ser desenvolvida com o propósito de usar o processo de retextualização como ferramenta de ensino e aprendizagem da LI, bem como revisar, ou inserir discussões sobre a gramática e o vocabulário (a depender do objetivo), ainda sendo possível trabalhar a habilidade de escrita, de modo que com os resultados obtidos por meio desse processo será possível alavancar importantes discussões que regem tanto o ensino da LI, quanto o processo tradutório.

Portanto, para resultados mais proveitosos durante o processo de revisão e retextualização da TA proposta pelas nossas atividades utilizaremos alguns parâmetros de revisão postulados por Mossop (2014), em seu livro chamado “*Revising and editing for translators*”. Apesar desses parâmetros de revisão do referido autor serem direcionados para traduções profissionais, podemos aplicá-los também para a tradução com fins educativos, ou seja, como critério de avaliação do processo da TA na etapa de revisão e retextualização da tirinha proposta nas atividades. Recorremos aos parâmetros de Mossop em razão da amplitude dos aspectos linguísticos que esse aparato pode abranger, podendo ser tanto de caráter microestrutural quanto macroestrutural.

Dessa forma, acreditamos assim como Santos (2014a, p. 195) que

Essa abrangência parece prover ao revisor uma maior reflexão sobre aspectos linguísticos textuais, permitindo-lhe uma visão possivelmente mais precisa dos resultados disponibilizados pela ferramenta de TA.

Sendo assim, Mossop (2014) oferece aos alunos-usuários uma ferramenta importante que pode servir como aparato para uma revisão mais eficiente dos resultados obtidos pela TA do Google tradutor, isto é, voltando esses conceitos para a realização das atividades do presente estudo, adaptando-as. A seguir, retiramos um fragmento do texto do referido autor, sobre os parâmetros distribuídos em quatro grupos:

Figura 2. Parâmetros de Revisão e Edição de Traduções,

***Group A – Problems of meaning transfer (Transfer)***

1. Does the translation reflect the message of the source text? (Accuracy)
2. Have any elements of the message been left out? (Completeness)

***Group B – Problems of content (Content)***

3. Does the sequence of ideas make sense? Is there any nonsense or contradiction? (Logic)
4. Are there any factual, conceptual or mathematical errors? (Facts)

***Group C – Problems of language and style (Language)***

5. Does the wording flow? Are the connections between sentences clear? Are the relationships among the parts of each sentence clear? Are there any awkward, hard-to-read sentences? (Smoothness)
6. Is the language suited to the users of the translation and the use they will make of it? (Tailoring)
7. Is the style suited to the genre? Has correct terminology been used? Does the phraseology match that used in original target-language texts on the same subject? (Sub-language)
8. Are all the word combinations idiomatic? Does the translation observe the rhetorical preferences of the target language? (Idiom)
9. Have the rules of grammar, spelling, punctuation, house style and correct usage been observed? (Mechanics)

***Group D – Problems related to the visual rather than verbal aspect of the text (Presentation)***

10. Are there any problems in the way the text is arranged on the page: spacing, indentation, margins, etc? (Layout)
11. Are there any problems related to bolding, underlining, font type, font size, etc? (Typography)
12. Are there any problems in the way the document as a whole is organized: page numbering, headers, footnotes, table of contents, etc? (Organization)

Fonte: Mossop, 2014, p. 135.

Orientamos que esses parâmetros sejam utilizados tanto na análise do texto traduzido automaticamente quanto no processo de retextualização. Sugerimos, então, que o primeiro passo nesse processo seja a averiguação da transferência de sentido, ou seja, o que deverá ser analisado é se a TA e o texto pós-editado refletem a mensagem do texto fonte (TF) no sentido de precisão e completude. Para Mossop (2014) uma tradução com precisão não se limita à transcrição de palavras, frases e sentenças tal qual o original. Ao contrário, a precisão é obtida a partir da reconstrução da mensagem do texto original.

No que se refere à completude, o autor afirma que o tradutor, nesse caso o aluno, deve se desprender da ideia de que, durante a tradução não se pode nem subtrair nem adicionar nenhum elemento ao texto, sendo isto, nas palavras do autor, inevitável, tendo em vista as particularidades das línguas envolvidas nesse processo, tais como, os aspectos linguísticos, culturais, e outras implicações. Dessa forma, Mossop (2014) afirma que o aluno/tradutor é um “ladrão” que tanto acrescenta quanto subtrai da loja do primeiro autor. Em relação a esses dois parâmetros Mossop (2014) afirma que a precisão pode ser pensada como um aspecto da completude, assim, se o texto possui precisão ele alcançou certa completude.

Logo, é nessa perspectiva de reconstrução da mensagem do texto, que o aluno deve ponderar também sobre o conteúdo, considerando ainda o parâmetro da lógica e os fatos. Segundo Mossop (2014, p. 140, tradução nossa) “cada parte da tradução deve ter sentido para o leitor em seu contexto.”<sup>20</sup>. Assim, ter o conhecimento sobre a lógica do texto possibilita o aluno a perceber se a sequência de ideias faz sentido, se existe alguma contradição ou erros factuais. Segundo Santos (2014a, p. 195) “é a partir da compreensão dos fatos enquanto parâmetro de revisão que o tradutor/revisor poderá ter a noção de quais fatos existem realmente e quais ferem a leiturabilidade do TF, para daí em diante saber até que pontos irá reconstruí-los ou não.”. No que se refere a esse quesito, o aluno deve observar se na TA foi omitido ou adicionado algum fato ao texto traduzido (TT) automaticamente para que a partir dessa averiguação ele possa reconstruir seu texto com ou sem esses fatos.

Ainda nesse processo de pós-edição, os alunos devem estar atentos ao que o autor chama de parâmetros sobre linguagem e estilo. Ressaltamos que consideramos apenas a fluência, adaptabilidade, sub-linguagem e mecânica (em relação a esses parâmetro sugerimos que o professor adapte-os aos seus objetivos) para essa proposta por se adequarem mais aos nossos objetivos de revisar e retextualizar a tirinha. No que compete à fluência do TT, para o autor supracitado, o texto deve ter sentido em uma primeira leitura, caso contrário o texto não alcançou tal parâmetro. Dessa forma, para evitar esse tipo de problemática é importante que o professor oriente o aluno para que ele possa se atentar ao fato de manter a organização estrutural das sentenças, as conexões entre frases, palavras, bem como estar atento ao tempo e modos verbais que

---

<sup>20</sup> Each part of the translation must make sense to the reader in its context.

são referentes à composição do gênero textual, para que ao final o texto mantenha a fluência necessária para a compreensão.

No que se refere à adaptabilidade, Mossop (2014) afirma que a tradução precisa ter o “nível de linguagem” correto para os receptores. Em outras palavras, a tradução obtida pelos alunos no processo de retextualização também deve ser adequada ao contexto no qual eles estão inseridos. Sugerimos que o professor acompanhe ativamente para que esse parâmetro seja alcançado. Concernente à sublinguagem, Mossop (2014, p. 144, tradução nossa) afirma que “cada gênero na língua alvo terá sua própria estrutura: existe uma maneira típica de estruturar receitas ou documentos acadêmicos que podem diferir do que é encontrado na língua de origem.”<sup>21</sup>. Nesse caso os alunos precisam observar se no processo de retextualização o TT ainda se manteve como uma tirinha, em outras palavras “o tradutor/revisor precisa avaliar no TT fatores de textualidade [...] que o definam como tal, levando em conta as características próprias do gênero textual em questão (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010)”.

Quanto ao parâmetro da mecânica, sugerimos apenas que os alunos sejam levados a observar sobre as questões dos desvios gramaticais, de ortografias, de pontuação e o uso desses aspectos no texto traduzido automaticamente para que posteriormente os aprendizes façam contraposições no momento de retextualizar, seguindo os preceitos de Mossop (2014). No que concerne às questões macroestruturais dos TFs e dos TTs, os alunos podem ser instigados a avaliar os aspectos ligados à apresentação física do texto retextualizado, como por exemplo: a disposição do texto, tipografia e a organização do texto. No entanto, não nos propomos a analisar essas questões na nossa SD, elas são apenas abordadas pelo fato de exemplificar os aspectos macroestruturais que esses parâmetros podem abranger.

Dessa forma, Niño (2004) acredita que ao imergir os aprendizes nesse processo de pós-edição dá a eles a oportunidade de refletirem sobre suas práticas, no sentido de possibilitar que eles criem estratégias próprias no momento de traduzir, bem como possam ponderar sobre o uso e o significado de palavras e expressões que sejam adequadas a cada contexto, podendo ainda contemplar a sua produção de forma crítica, de modo que possa detectar os erros e corrigi-los. A autora evidencia que, ao passo que esse processo acontece os aprendizes podem revisar alguns pontos e uso apropriado da

---

<sup>21</sup> Every genre in the target language will have its own structure: there is a typical way of structuring recipes or academic papers that may differ from what is found in the source language.

língua alvo no que se refere a questões gramaticais e lexicais, além de poder por em prática a habilidade de leitura e escrita tanto do TF quanto do TT. Prata e Branco (2016, p. 6) afirmam que esse tipo de atividade “estimula o aprendiz a refletir sobre o sistema linguístico de sua língua materna, bem como sobre o sistema da língua estrangeira, e propicia a observação de semelhanças e contrastes entre os dois sistemas, sendo uma atividade importante e necessária nas aulas de LEs”, o que implica em uma aprendizagem mais consciente. Rocha (2012 apud CARVALHO; PONTES, 2014, p. 43) acrescenta que:

Utilizar a tradução como uma estratégia de aprendizagem permite que o aluno entre outras coisas, pense e use a LE de forma consciente, “palpável” e bem estabelecida. O aprendiz “manuseia” a língua, “enxerga” sua estrutura e “brinca” com seus significados e sentidos, agindo de forma mais segura acerca do que recebe e produz na LE.

Após concluir, a atividade do módulo 2, o professor deve dar sequência às atividades referentes ao módulo 3. Com essa atividade objetivamos a revisão do texto que os alunos retextualizaram, nesse caso aconselhamos que todos os textos sejam trocados para que cada aluno faça a revisão do texto do colega, observando em cada texto os mesmos parâmetros de Mossop. Assim, pensamos esse último módulo com o objetivo de reforçar todas as discussões desenvolvidas nos módulos anteriores evidenciando nas discussões os aspectos culturais na tirinha Calvin and Hobbes.

Segundo Mossop (2014) a revisão é vista como um recurso final para sanar os erros que são inevitáveis durante o processo de tradução mesmo que o tradutor/aluno tome cuidado para não cometer tais erros. Para o referido autor, nesse processo o primeiro passo que deve ser tomado é a leitura do material, pois seria um erro os alunos pensarem que a incoerência da tradução irá saltar aos olhos, ao contrário, apenas com uma leitura aprofundada será possível detectar os erros existentes. Assim, os alunos devem ser orientados a destacar os erros e os corrigi-los. Sob essa ótica, Prata e Branco (2016, p. 6) afirmam que “além de ser uma boa atividade para que os alunos possam entender melhor como funciona a língua(gem), a atividade de tradução ainda possibilita uma maior interação em sala.”. Durante esse processo de revisão o professor pode atentar os alunos ao fato de que não existe uma única tradução correta, tendo em mente também que esse pensamento é válido para este momento, pois todos passaram por um processo de aprendizagem e realizaram a tradução seguindo os passos de tradução de

Mossop (2014), para que assim eles não vejam a tradução dos outros alunos como incoerente, promovendo o que Lucindo (2006, p. 6) chama de “um equilíbrio de poder em sala.”.

Após concluir essa atividade podemos dar início à produção final, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 216) “nesse momento, o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos [...]”, assim, propomos a tradução de outra tirinha do Calvin and Hobbes (Vide anexo). Conforme Marcuschi (2008, p. 216), é nessa etapa que

o aluno obtém um controle sobre a sua própria aprendizagem e sabe o que fez, porque fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido.

Com essa atividade propomos revisar as etapas de tradução automática, retextualização e revisão, com o objetivo de reforçar e reafirmar todas as discussões acima citadas. Para isso, sugerimos que o professor dê ao aluno a oportunidade de praticar todas as etapas individualmente, não havendo necessidade de intervir ativamente.

Diante disso, esperamos que essa SD colabore com um uso mais efetivo das ferramentas de tradução automática – especialmente o Google Tradutor – por parte do alunado, tanto no ambiente escolar como fora dele, almejando também que os aprendizes ponderem sobre as vantagens e desvantagens que esse sistema pode oferecer durante as traduções. Por fim, propomos com essa SD, além de integrar o celular como forma pedagógica juntamente com o aplicativo do Google Tradutor, que o referido sequenciamento contribua com um ensino mais integrado de LI e dê aos alunos importantes momentos críticos reflexivos acerca do funcionamento da língua, bem como dos aspectos culturais e sociais, independente da temática escolhida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões abordadas na presente pesquisa, podemos notar que as relações estabelecidas entre a história do ensino de língua estrangeira e a tradução estão fortemente ligadas, não se tratando de algo relativamente novo. Por um longo período a tradução ocupou um papel de destaque no ensino de línguas estrangeiras, constituindo-se como uma de suas bases, através do Método da Gramática e Tradução. Com o surgimento de outros métodos e abordagens, tais como: Método Direto, Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa, a tradução perdeu seu prestígio no meio educacional, tornando-se, também, alvo de muitas críticas por acreditar que ela não desenvolveria a competência linguística dos aprendizes, que não se caracterizava como uma atividade real. Acreditava-se, ainda, que a tradução impedia que os aprendizes pensassem diretamente na língua alvo, levando-os a acreditar que cada palavra na língua fonte tinha uma palavra correspondente na língua materna, e assim por diante.

Entretanto, sabemos que embora a tradução tenha sido excluída do plano teórico, ela jamais deixou de fazer parte do plano prático de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, mesmo que de forma precária. Todavia, acreditamos que na atualidade esta ideia venha sendo rompida à medida que a inserção da tradução no campo do ensino tem tido uma melhor receptividade por parte dos docentes. Parte dessa recepção se dá em virtude do desenvolvimento dos Estudos da Tradução, que colaboraram de forma decisiva para um novo olhar sobre a tradução em diversas áreas do conhecimento. Logo, consideramos que o que está mais em voga na contemporaneidade não é mais o questionamento sobre a validade da tradução no ensino de línguas, mas de que forma podemos trabalhar as práticas tradutórias em sala de aula de modo satisfatório.

Diante do que foi abordado, a partir do gênero textual tirinha, podemos afirmar que a tradução apresenta-se como um campo fértil de possibilidades didáticas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e no processo tradutório, contribuindo para que haja um aperfeiçoamento tanto da língua alvo quanto da língua materna do aprendiz, bem como na formação crítico-reflexiva dos discentes a partir do momento em que são inseridas discussões que envolvam questões socioculturais. Esta prática, por sua vez, proporciona ainda aos seus educandos refletirem sobre aspectos culturais do seu país de origem, à medida que vão tendo contato com outras culturas, aprendendo com isso a conviver e respeitar as diferenças,

embora a globalização já possibilite, de alguma forma, essas experiências fora do contexto escolar.

Com a chegada das tecnologias no ambiente educacional e sua inserção nos Estudos da Tradução, podemos perceber que estas questões viabilizaram um maior incremento nesse cenário. Dessa forma, a sala de aula que estava pautada apenas na figura do professor, do quadro e do livro, ganha a presença de outros recursos tecnológicos e as práticas tradutórias ganham ferramentas automáticas que passam a facilitar ainda mais esse processo de tradução, mesmo que, nem sempre tais recursos sejam vistos de forma positiva ou sejam inseridos de maneira pedagogicamente correta em sala.

Consideramos, portanto, que a inserir da tradução na sala de aula é de grande valia como recurso que pode levar a uma aprendizagem mais efetiva e consciente por parte dos discentes de língua inglesa. Desta maneira, acreditamos que a nossa Sequência Didática possa colaborar com essas discussões e gerar resultados positivos na aprendizagem, não apenas pelo uso do Google Tradutor, como também pelo processo de avaliação da ferramenta e de um acompanhamento mais detalhado das etapas de edição, revisão, entendimento do processo de tradução.

Podemos acrescentar, ainda, que as traduções automáticas sob a forma de tradutores, são bastante usadas nos dias atuais e podem vir a ser um importante aliado no campo educacional. Além de colaborarem para importantes reflexões sobre um uso mais crítico de tais sistemas, principalmente do Google Tradutor, que atualmente se configura como uma das ferramentas mais difundidas neste segmento. Dessa forma, o professor poderá utilizar a Sequência Didática que propomos também para aliar às práticas cotidianas com atividades inclusivas nas aulas de Língua Inglesa. Além de atrelar novas possibilidades na construção do processo educativo, e conseqüentemente do conhecimento.

Por fim, esperamos que a presente pesquisa além de contribuir significativamente nas práticas educacionais, possa também colaborar com futuras pesquisas na área de tradução e ensino. Acreditamos também que essa seja uma área de estudo bastante vasta e que propicia várias possibilidades de pesquisa.

## REFERÊNCIAS:

ALFARO, C.; DIAS, M. C. P. **Tradução automática: Uma ferramenta de auxílio ao tradutor**. Cadernos de tradução, Florianópolis, v. 1, n. 3, 1998, pp.369-390. Disponível em:< <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5392/4936> >. acesso em: 10 de setembro de 2019.

ALSIED, Safia Mujtaba; PATHAN, Mustafa Mubarak. **The use of computer technology in EFL Classroom: advantages and implications**. In: IJ-ELTS, v.1, n.1, p.61-71, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ASSIS, E. G. **Especificidades da tradução de histórias em quadrinhos: abordagem inicial** *TradTerm*, São Paulo, v. 27, setembro 2016, p.15-37. Disponível em: [http://www.academia.edu/30284544/Especificidades\\_da\\_tradu%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_hist%C3%B3rias\\_em\\_quadrinhos\\_abordagem\\_inicial\\_Comics\\_translation\\_particularities\\_Initial\\_approach](http://www.academia.edu/30284544/Especificidades_da_tradu%C3%A7%C3%A3o_de_hist%C3%B3rias_em_quadrinhos_abordagem_inicial_Comics_translation_particularities_Initial_approach). Acesso em: 07 abr. 2021.

BENEDETTI, I. C; SOBRAL, S. (Org). **Conversas com tradutores: Balanços e perspectivas da tradução**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 213 p.

BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. **O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação**. ReVEL, vol. 7, n. 13, 2009.

BORDINI, Sueli Ribeiro Marques; EL KADRI, Michele Salles. **A utilização do aparelho celular nas aulas de inglês: relatos de uma experiência**. Disponível em <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uel\\_lem\\_artigo\\_sueli\\_ribeiro\\_marques\\_bordini.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_lem_artigo_sueli_ribeiro_marques_bordini.pdf)> acesso em: 14 de agosto de 2017.

BRANCO, Sinara Oliveira. **A tradução e suas relações com o ensino de línguas**. In: TORRES, Maria Hélène Catherine; DOURADO, Maura Regina da Silva; BRANCO, Sinara de Oliveira (Org.). *Pesquisas em tradução*. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 231-262.

BRASIL, **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2000.

\_\_\_\_\_. **As faces e funções da tradução em sala de aula de LE**. DOI: 10.5007/2175-7968.2011v1n27p161. *Cadernos de Tradução*, v. 1, p. 161-178, 2011.

\_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília. MEC, SEMTEC, 2002.

BROWN, H. Douglas. **A “methodical” history of english teaching**. In.\_\_\_\_\_. *Teaching by principles: an interactive approach to language*. New York:Longan, 2001. p. 13-37.

CHASTAIN, K. **Developing Second Language Skills**. CA: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, *Nicky*. **How to teach with technology**. Malaysia: Person/logman, 2007.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. Trad. de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FETTERMANN, Joyce Vieira. **Os entornos da rede social My English Club e suas intervenções nos ambientes presenciais de aprendizagem da Língua Inglesa**. UENF, 2012. 143 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Cognição em Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2012.

FORCADA, Mikael L. **Machine Translation Today**. In: GAMBIE, Ives; DOORSLAER, Luc Van. Handbook of translation 1. Amsterdam/Philadelpia. v.1 p-215-2015.

GIESTA, Letícia Caporlíngua. **Ensino de inglês instrumental e tradução: concepção de alunos acerca do tema**. In: TORRES, Maria Hélène Catherine; DOURADO, Maura Regina da Silva; BRANCO, Sinara de Oliveira (Org.). Pesquisas em tradução. João Pessoa: Ideia, 2014. p.177-197.

GOMES, L. Computers: **Will they ever learn?** Forbes Asia Magazine, ago. 2010. Seção: Digital Tools. Disponível em: <  
<http://www.forbes.com/global/2010/0809/columnists-lee-gomesdigital-tools-computers-will-they-learn.html>>. acesso em: 10 de setembro de 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias também servem para a educação**. In: KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologia: O novo ritmo da informação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008. Cap. 3. p. 43-63.

KIMINAMI, Aline Yuri; CANTAROTTI, Aline. **Tradução e ensino de língua estrangeira: possibilidades e direcionamento**. In: Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas. CARVALHO, Tatiana Lourenço de; PONTES, Valdecy de Oliveira (Org.). Mossoró: UERN, 2014. p. 40-54.

HADFIELD, Jill; HADFIELD, Charles. **Manual Oxford de Introdução ao Ensino da Língua Inglesa**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

HOWATT, A. P. R. **A History of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

HUTCHINS, John. **Retrospect and prospect in the computer-based translation**. Proceedings from the Singapore, MT Summit, Singapore, University of East Anglia, 1999.

LACERDA, V.V. **O uso de celulares nas aulas de línguas: em uma perspectiva de interatividade com @s alun@s.** In: IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e exclusão: didática e avaliação. Rio de Janeiro. Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania, e Exclusão: didática e avaliação, 2015. v.1. p.1-12.

LAVIOSA, Sara. Historical overview. In: \_\_\_\_\_. **Translation and language education: pedagogic approaches explored.** New York: Routledge, 2014. p. 4-24.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas.** In: BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. p. 221- 236.

LIBERATTI, Elisângela. **A tradução na sala de aula de LE: (des) construindo conceitos.** In: Entrepalavras, v.2,n.1,p. 175-187, 2012.

LUCINDO, E.S. **Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras.** In: Revista Scientia Tracuctionis. Florianópolis: UFSC, n.3, p. 1-11, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação.** In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Orgs.) Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4. ed., São Paulo: Parábola, 2011.

MARTINS, Ronaldo & NUNES, Maria. **Noções Gerais de Tradução Automática.** Notas Didáticas do IMC-USP (No. 68). São Paulo, 2005.

Microsoft Translator, Microsoft. (2012). Welcome Yahoo! Babel Fish users. Em: <http://blogs.msdn.com/b/translation/archive/2012/05/30/welcoming-yahoo-babel-fishusers.aspx>. Acesso em 04 de setembro de 2019.

Mikel L. Forcada. **Machine Translation Today.** Dublin City University. p. 215. In: DOORSLAER, Luc & GAMBIER, Yves. *Handbook of Translition Studies I.* Jonh Benjamins Publish Company. Amsterdam/ Philadelphia, 2010.

MOSSOP, Brian: **Revising and Editing for Translators.** Manchester, St. Jerome Publishing, 2014.

MUNDAY, Jeremy. **Introducing Translation Studies: Theory and applications.** 2.ed. New York: Routledge, 2008.

NASCIMENTO, Kaline Brasil Pereira. **Categorias de Tradução em sala de aula de línguas estrangeiras.** 141f. Tese de Mestrado – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande- PB. 2012.

PAIVA, V.L.M. **Como se aprende uma língua estrangeira?.** In: ANASTÁCIO, E.BA.; MALHEIROS,M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R (Org.). Tendência contemporânea em Letras . Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PAULINO, Graça [et al.]. **Tipos de textos, modos de leitura.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PRATA, Amanda da Silva; BRANCO, Sinara de Oliveira. **A tradução e o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.** In: III Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal, RN. Anais III CONEDU, 2016. v.1.p.1-9.

RAMOS, P. **Humor nos quadrinhos.** In: VERGUEIRO, Waldomiro e RAMOS, Paulo (Org.) Quadrinhos na educação: da rejeição à prática. São Paulo. Contexto, 2015.

RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini; FURUTA, Susy Maria Zewe Coimbra. **Novas tecnologias nas aulas de língua inglesa: apropriando o processo de ensino/aprendizagem.** Maringá, v.30, n.2,p.197-203, 2008.

ROMANELLI, Sérgio. **O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras.** In: Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v.8, n.2,p.200-219, 2006.

SALDANHA, Camila Texeira; LAIÑO, Maria José; MELO, Noemi Teles de. **Tradução em sala de aula de LE: o componente cultural no ensino.** In: Carvalho, Tatiana Lourenço de; PONTES, Valdecy de Oliveira (Org.). Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas. Mossoró: Uern, 2014. p. 28-39.

SANTORO, E. **Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências.** DOI: 10.5007/2175-7968.2011.v1n27. Cadernos de Tradução. V.1, p. 147-160, 2011.

SANTOS, D. **A Tradução na sociedade do conhecimento ou tradução: Uma tecnologia de ponta ou ciência e tradução.** Linguateca, 2006. Disponível em: < <http://www.linguateca.pt/Diana/download/SantosSeminTradCiencia2006actas.pdf> >. Acesso em: 10 de setembro de 2019.

SANTOS, Cleydstone Chaves. **Por uma linguagem controlada na tradução automática de resumos acadêmicos.** 483f. Tese de Doutorado- Universidade Federal de Santa Catarina, centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis. 2014a.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SELBACH, Simone. **Língua Estrangeira e Didática.** Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, B. Z. **As tiras de Mafalda no Brasil: tradução e tradutores.** Dissertação (Mestrado em Letras). São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.

SMAAL, B. **Qual a ferramenta online mais confiável para se traduzir textos?** Tecmundo, 2010. Disponível em: < <http://www.tecmundo.com.br/4022-qual-a-ferramenta-online-maisconfiavel-para-se-traduzir-textos-.htm> >. Acesso em 10 de setembro de 2019.

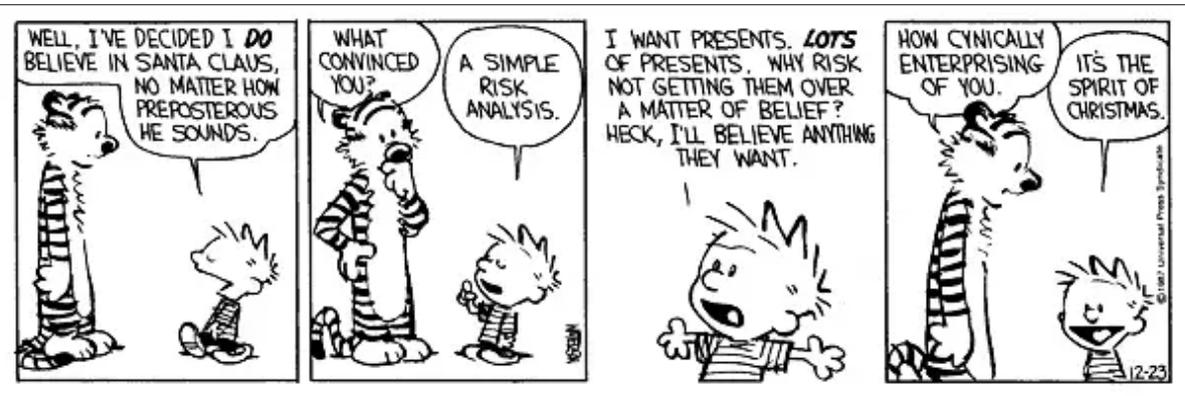
SOUZA, J. P. **Teorias da tradução: uma visão integrada.** Revista de Letras, Universidade Federal do Ceará, nº 20 – Vol. 1/2. jan/dez, 1998.

**Sites pesquisados:**

<https://translate.google.com.br/>

## ANEXOS

## ANEXO A: Tirinha original do Calvin and Hobbes.



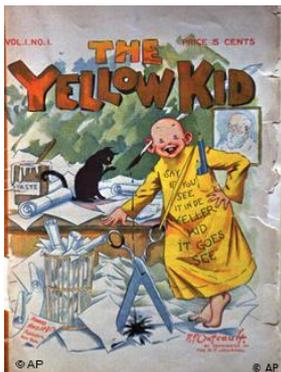
22

<sup>22</sup>Disponível em: [https://www.buzzfeed.com/ariannarebolini/christmas-lessons-from-calvin-andhobbes?utm\\_term=.hegBBBrmrE2#.ptWOOmIMey](https://www.buzzfeed.com/ariannarebolini/christmas-lessons-from-calvin-andhobbes?utm_term=.hegBBBrmrE2#.ptWOOmIMey) Acesso em: 07 abr. 2021.

## ANEXO B:



23



24



25

<sup>23</sup> Disponível em <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-inventou-as-historias-em-quadrinhos/> acesso em 22 abril de 2021.

<sup>24</sup> Disponível em <https://www.dw.com/pt-br/1890-primeira-revista-em-quadrinhos/a-834103> acesso em 22 abril de 2021.



26

<sup>25</sup> Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/livrariadafolha/2014/12/1558701-veja-as-primeiras-tirinhas-de-peanuts.shtml> acesso em 22 abril de 2021.

<sup>26</sup> Disponível em <https://www.folha.usp.br/959?page=1> acesso em 22 abril de 2021.

## ANEXO C: Tirinha do Calvin and Hobbes Traduzida.



27

<sup>27</sup> Disponível em <http://www.conversacult.com.br/2013/12/resenha-papai-noel-uma-biografiade.html>. Acesso em 22 abril de 2021.

## ANEXO D: Tirinha do Calvin and Hobbes.



28

## APÊNDICE

### APÊNDICE A- TABELA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

#### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

**Turma:** 8º e 9º ano do ensino fundamental

**Total de aulas:** 10 aulas

**Carga horária:** 200 horas/aulas

#### ATIVIDADE 1:

##### **Apresentação da situação;**

**Atividade Realizada:** Analisar diversas imagens relativas ao gênero tirinhas em geral, bem como imagens que remetam às transformações e adaptações que as tirinhas sofreram ao longo dos anos. Culminando com diversas imagens relativas à tirinha Calvin and Hobbes e as suas adaptações.

##### **Objetivos:**

- Apresentar o gênero textual Tirinha;
- Reconhecer as características das tirinhas, funções, meio de circulação, etc;
- Promover debates em sala de aula sobre tirinha para familiarizar o alunado ao gênero textual que será trabalhada a tradução;
- Abordar questões culturais;
- Apresentar outra modalidade de tradução (a tradução automática).

##### **Materiais Utilizados:**

- Data show;
- Tirinha do Calvin and Hobbes;
- Quadro branco;
- Pincel;
- Apagador;
- Notebook.

#### ATIVIDADE 2 (Produção inicial- módulo 1):

**Atividade Realizada:** Realizar a tradução automática da tirinha e analisar a tradução automática fornecida pelo Google Tradutor.

**Objetivos:**

- Discutir os pontos positivos e negativos da tradução do Google tradutor;
- Trabalhar a habilidade de leitura;
- Observar a tradução automática e contrapor com uma tradução feita por um profissional, analisando as semelhanças e modificações.

**Materiais Usados:**

- Aparelho celular com o aplicativo do Google Tradutor
- Tirinha do Calvin and Hobbes;
- Tirinha do Calvin and Hobbes traduzida;
- Folha A4;
- Canetas.

ATIVIDADE 3 (Módulo 2):

**Atividade Realizada:** Retextualizar a tradução automática.

**Objetivos:**

- Revisar/ inserir discussões sobre gramática e/ou vocabulário;
- Trabalhar a habilidade de escrita;
- Inserir discussões sobre o processo tradutório.
- Analisar o texto traduzido baseando-se nos parâmetros de Mossop (2014).

**Materiais Usados:**

- Tirinha de Calvin and Hobbes (em inglês) e sua respectiva tradução;
- Quadro branco;
- Pincel;
- Apagador;
- Aparelho celular com o aplicativo do Google Tradutor;
- Folha A4;
- Canetas.

ATIVIDADE 4 (módulo 3):

**Atividade Realizada:** Revisar o texto pós-editado.

**Objetivos:**

- Analisar e corrigir os textos traduzidos dos colegas;
- Promover discussões sobre os aspectos culturais e sociais sobre a tirinha Calvin and Hobbes.

**Materiais Usados:**

- Texto pós- editado;
- Folha A4;
- Caneta;
- Apagador;
- Quadro;
- Pincel.

ATIVIDADE 5 (produção final):

**Atividade Realizada:** Traduzir outra tirinha do Calvin and Hobbes.

**Objetivo:**

- Revisar de forma autônoma passo a passo as atividades realizadas na Sequência Didática.

**Materiais Usados:**

- Texto impresso;
- Celular com o aplicativo do Google tradutor.