



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

**O USO DO GOOGLE TRADUTOR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

GILMARA SARMENTO DE FRANÇA

CAJAZEIRAS – PB

2017

GILMARA SARMENTO DE FRANÇA

**O USO DO GOOGLE TRADUTOR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

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

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

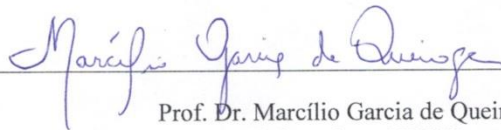
F814u	<p>França, Gilmara Sarmiento de. O uso do Google tradutor como ferramenta pedagógica no ensino de língua inglesa: uma proposta de sequência didática/ Gilmara Sarmiento de França. - Cajazeiras, 2017. 65f.: il. Bibliografia.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga. Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) UFCG/CFP, 2017.</p> <p>1. Língua inglesa - tradução. 2. Google tradutor. 3. Ferramenta pedagógica. 4. Tradução automática. 5. Sequência didática. I. Queiroga, Marcílio Garcia de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.</p>
UFCG/CFP/BS	CDU - 811.111=030

GILMARA SARMENTO DE FRANÇA

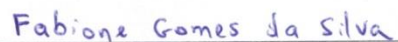
O USO DO GOOGLE TRADUTOR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Aprovada em 12 / 09 / 17

Banca Examinadora



Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga
(Orientador – UFCG)



Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva
(Examinador interno – UFCG)



Prof. Me. Elinaldo Menezes Braga
(Examinador interno – UFCG)

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.

Aos meus pais, Maria José (Miúda) e João Batista, por todo o apoio, amor incondicional, incentivo e dedicação não apenas nesse momento tão especial, mas em todas as etapas da minha vida.

A minha família, amigos e o meu namorado, Fabrício, por todo amor e compreensão, pelas palavras de incentivo e a confiança em mim depositada.

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, disponibilidade e principalmente por ter despertado em mim um carinho especial pela área dos Estudos da Tradução com suas aulas tão motivadoras.

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

Agradeço aos professores Fabiane Gomes e Elinaldo Braga 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, obrigada 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.

Gratidão é saber reconhecer que nenhuma vitória é feita sozinha, ela vem de palavras amigas, pensamentos positivos, bem como de todos aqueles que caminharam ao nosso lado durante todo momento. Palavras jamais serão suficientes para expressar tamanha gratidão.

Enfim, a todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar discussões sobre o uso da ferramenta de tradução automática do Google Tradutor como aparato tecnológico didático no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, além de propor uma sequência para a sua aplicabilidade. Primeiramente, faz-se um breve percurso histórico metodológico sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira e as eventuais práticas tradutórias nesses métodos em sala de aula. Diante disso, serão direcionadas algumas reflexões sobre as atuais perspectivas do ensino da tradução nas aulas de Língua Inglesa. Em seguida, serão revisadas questões sobre o advento da tecnologia no ambiente escolar bem como a importância de se trabalhar com tais recursos em sala de aula. Dando-se ênfase a chegada da tecnologia nos Estudos da Tradução e seus desdobramentos, tais como o campo da tradução e tecnologia as quais deram origem à subárea da tradução automática e as ferramentas de auxílio à tradução. Por fim, será proposto uma Sequência Didática que trará atividades que incluem: a tradução automática do conto de Rapunzel, a pós-edição dessas traduções, revisão e discussões sociais e culturais. Assim, se trata de uma pesquisa de cunho bibliográfico, cujo 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.

ABSTRACT

The present study aims to present discussions about the use of the machine translation tool of Google Translate as technological didactic apparatus in the teaching and learning of English Language, and propose a sequence for its applicability. First of all, a brief historical methodological course on teaching-learning of foreign language and possible translational practices in these methods in the classroom is made. Therefore, some reflections will be directed on the current perspectives of the teaching of the translation in the classes of English Language. Then, it will review some questions about the advent of technology in the school environment as well as the importance of working with such resources in the classroom. Emphasis is given to the arrival of technology in Translation Studies and its developments, such as the field of translation and technology which gave rise to the sub-area of machine translation and translation tools. Finally, a Didactic Sequence will be proposed, which will include activities that include: the machine translation of Rapunzel's short story, the post-editing of these translations, review, social and cultural discussions. Thus, it is a bibliographical research whose 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- Mapeamento de William e Chesterman.....	27
Figura 2- Mapeamento de Hatim e Munday.....	28
Figura 3- Processamento de tradução feito pelo Google Tradutor	32
Figura 4 - Esquema da Sequência didática.....	39
Figura 5. Parâmetros de Revisão e Edição de Traduções,.....	45

LISTA DE ABREVIATURAS

AC- Abordagem Comunicativo

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

INTRODUÇÃO	10
1. REVISÃO HISTÓRICA SOBRE AS METODOLOGIAS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E O ENSINO DA TRADUÇÃO	12
1.1 MÉTODO DA GRAMÁTICA E TRADUÇÃO.....	12
1.2 MÉTODO DIRETO	14
1.3 MÉTODO AUDIOLINGUAL	16
1.4 ABORDAGEM COMUNICATIVA	18
1.5 PONDERAÇÕES SOBRE AS ATUAIS PERSPECTIVAS DA TRADUÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE	19
2. O AMBIENTE ESCOLAR E A TRADUÇÃO AUTOMÁTICA	23
2.1 A ENTRADA DA TECNOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	23
2.2 O ADVENTO DAS TECNOLOGIAS NOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO	25
2.3. TRADUÇÃO AUTOMÁTICA	29
2.4. FERRAMENTA DE TRADUÇÃO AUTOMÁTICA: GOOGLE TRADUTOR	31
3. TRADUÇÃO AUTOMÁTICA NA SALA DE AULA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	35
3.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52
ANEXOS	57
APÊNDICE	64

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, o ensino da tradução acabou sendo estereotipado como um ensino retrógrado, 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 desmistificando essas ideias e intermediando 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 todos os âmbitos, e por vivermos em uma sociedade globalizada, as pessoas recorrem 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 progressivamente fazendo parte do cotidiano dos alunos, principalmente como recurso nas aulas de Língua Inglesa. No entanto, de acordo como as nossas experiências vivências durante o período de Estágio Supervisionado, 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 partes 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, buscando também propor uma Sequência Didática para a aplicabilidade do Google Tradutor.

Nessa perspectiva, o nosso trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, traçamos um panorama histórico metodológico do ensino de LE retratando alguns 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 que culminaram em seu viés automático bem como nas ferramentas de tradução, principalmente o Google Tradutor. Por fim, no capítulo final nos propomos à elaboração de uma Sequência Didática na qual serão sugeridas 5 (cinco) atividades que incluem o uso do Google tradutor como mola propulsora desses exercícios.

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

Refletirmos acerca do papel da tradução na sala de aula de língua estrangeira (LE), especialmente em Língua Inglesa (LI), é também ponderarmos sobre a sua relevância e as diferentes funções que ela exerce neste contexto. Sob esta reflexão, Santoro (2011, p. 148) afirma que “ao longo dessa história, alternaram-se convicções diferentes sobre o que é e como deve ocorrer o ensino de línguas, e isso influenciou fortemente a relação do ensino de línguas com a tradução”. Assim, analisarmos como essas práticas se desenvolveram no decorrer dos anos juntamente com as fases da trajetória percorrida pelo ensino de línguas estrangeiras é fundamental para a presente pesquisa.

Dessa forma, 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, observando, ainda, 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 questões consideradas relevantes para o entendimento do estudo presente, tais como a apresentação de quatro dos principais métodos dessa trajetória: o Método da Gramática e Tradução; o Método Direto; o Método Audiolingual e, por fim, a Abordagem Comunicativa. Culminado essa primeira parte do trabalho com algumas ponderações sobre as atuais perspectivas da tradução no ensino e aprendizagem de LE.

1.1 MÉTODO DA GRAMÁTICA E TRADUÇÃO

Na história do ensino de línguas não maternas, o método mais antigo que temos conhecimento é o Método da 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 que esse método foi difundido ao ensino das línguas estrangeiras modernas. Assim, o método supracitado pretendia ensinar a LE por meio de textos literários, como afirma Saldanha, Laiño e Melo (2014), pois, esse método 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.”¹ (LAVIOSA, 2014, p. 4, tradução nossa). Conforme descrevia Richards e Rogers (1999, apud SANTOS 2014a, p.103), o Método GT:

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, o referido 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) 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”. (LEFFA, 1988, p. 214). Desse modo, o que estava proposto no método supracitado é 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 livros 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 estava predominantemente na língua escrita, Brown (2001, p. 18, tradução nossa) justifica esse fato ao afirmar que as línguas não estavam sendo ensinadas principalmente pela comunicação oral ou auditiva, mas, em alguns casos, o Método GT era utilizado “[...] para ganhar habilidade em uma língua estrangeira.”². Sendo esse um dos aspectos amplamente criticado nesse método, uma vez que seu foco estava exclusivamente na linguagem escrita em detrimento da oral. Outro aspecto do referido método, alvo de muita crítica, se deu pelo fato da língua ser vista como apenas um conjunto de regras, no qual se traduzem geralmente frases isoladas sem se levar em consideração o contexto do aprendiz (SALDANHA; LAIÑO; MELO, 2014).

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

² “[...]gaining a reading proficiency in a foreign language”

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 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 fatos fomentaram a necessidade da comunicação em outras línguas, com isso sentiu-se a ausência de um método que atendesse a essa carência. Desse modo, o Método Direto (MD) adentra nesse cenário com uma proposta diferente de se 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 pequenas e

intensivas. 4. A gramática era ensinada indutivamente; 5. O vocabulário concreto foi ensinado através de demonstração, objetos e imagens; o vocabulário abstrato era ensinado por associação de ideias;³.

Dessa forma, Brown (2001, p.21, tradução nossa) reforçando a ideia de Richards e Rogers ressalta que no referido método “a aprendizagem da segunda língua deve ser mais do que a aprendizagem da primeira língua”⁴, 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.”⁵. 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 eram primordial, e somente após, 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 da tradução de Jakobson (1959, 2004, apud MUNDAY, 2008, p. 5, tradução nossa), a Tradução Intersemiótica, é caracterizada pela

³1. 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.

⁴ that second language learning should be more like first language learning.

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

“interpretação de signos verbais através de sistemas de signos não verbais.”⁶, logo, ao lançar mãos desse recurso à tradução se faz presente.

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 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

⁶ ‘an interpretation of verbal signs by means of signs of non-verbal sign systems’.

comunicação e enfatizou a importância dos aspectos áudio-linguais na aprendizagem da língua”⁷ (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 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

⁷ Significance of language as communication and stresses the importance of the áudio-lingual aspects of language learning

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 falhas no Audiolinguismo, esse método passou a sofrer fortes objeções, 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 tinha 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 esta no aprendiz usar a linguagem de maneira apropriada conforme a situação da fala.

Como elucida 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 estabelecia nenhuma ordem de apresentação, não havendo também muitas 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 considera, 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 a abominavam. 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 direcionado a tradução durante as aulas, que já era reduzido, 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 condenada no ensino de LE, não implica afirmar que essa ferramenta tenha sido eliminada totalmente da sala de aula nesses métodos. Portanto, ao lançar mãos 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”. Dessa forma, podemos afirmar que embora as teorias em sala de aula tenham eliminado 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 inferir que a tradução como ferramenta pedagógica foi por muito tempo a base do ensino de línguas, e passou por momentos significativos em sua trajetória que vão desde o auge do seu uso até a sua exclusão no contexto escolar. 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 renegando o uso da tradução no ensino e aprendizagem de LE porque havia 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). Sob essa reflexão, Ridd (2009, apud GIESTA, 2014 p. 179).

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.

Nessa perspectiva, Malmkjaer (1997, apud LAVIOSA, 2014, p. 27) argumenta que “se a tradução for devidamente entendida, as objeções tradicionais à sua reinteração no ensino de línguas desaparecem”⁸. No entanto, não é desconhecido 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 pedagógico complementar [...]”. Além disso, podemos inferir que por parte de alguns docentes os benefícios atribuídos à tradução em sala de aula são desconhecidos, dentre os quais se 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 à tradução pode se configurar como uma importante ferramenta no processo de aquisição de LE desde que saibamos percebê-la como tal.

Além do mais, para Lucindo (1997 apud BRANCO, 2014, p. 235), a sua inserção 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.”.

Reforçando essa ideia, Lucindo (2006) acrescenta que os exercícios de tradução aplicados em sala de aula favorecem na 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. Deste

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

modo, 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.”.

Isto posto, 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 elas 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 globaliza. 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 como será abordado nas discussões seguintes.

2. O AMBIENTE ESCOLAR E A TRADUÇÃO AUTOMÁTICA

No mundo globalizado em que vivemos a tecnologia se faz cada vez mais presente no nosso cotidiano e permeia todas as esferas sociais estando acessível as várias classes da sociedade. Tendo em vista esse fato, consideramos relevante discutirmos nesse capítulo como se deu a inserção tecnológica no ambiente escolar, observando o papel e a importância que a tecnologia vem desempenhando nesse cenário. Posteriormente, relatamos como ocorreu a inserção tecnológica nos Estudos da Tradução destacando como seu caráter interdisciplinar contribuiu para que tais estudos se desdobrassem e dessem origem a área da Tradução e Tecnologia que, por sua vez, deram abertura para o surgimento da subárea da tradução automática. Por fim, apresentamos uma das ferramentas de tradução automática mais difundidas no meio social, o Google Tradutor, no qual discutimos questões relevantes sobre esse sistema apresentando com algumas reflexões sobre o uso desse instrumento como ferramenta pedagógica.

2.1 A ENTRADA DA TECNOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Tendo em vista que “a humanidade vivencia sua tão famosa era digital” (RAMOS; FURUTA, 2008, p. 197), podemos observar que a importância e o papel da tecnologia na sociedade têm sido cada vez mais crescentes, visto que esse recurso tornou-se imprescindível tanto na vida pessoal quanto na vida profissional das pessoas, configurando-se assim quase como uma parte indissociável do mundo contemporâneo. 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 diz 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 (2008, 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 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. Todavia, essa inserção tecnológica na educação ficou mais evidente a partir da década de 80 com a entrada da primeira geração de computadores pessoais, como destaca Paiva (2008) 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 do computador na educação, em geral, e em salas de aula de EFL⁹ em particular, foi acelerado.”¹⁰ 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”.

A partir de então, Kenski (2008, p. 45) afirma 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 mais visto 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

⁹ Sigla utilizada pelos autores designar “English as a Foreign Language”, que significa em nossa língua “Inglês como uma língua estrangeira”.

¹⁰ The use of computer technology in education, in general, and in EFL classrooms in particular, was accelerated.

pelos 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 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 com a inserção de diversos aparatos tecnológico na sociedade fomentaram por parte desse alunado (de maneira mais específica) a necessidade de estarem conectados com todos os acontecimentos mundiais. Desse modo, o uso dos tradutores automáticos tem se disseminado nesse universo juvenil de maneira considerável e com diferentes propósitos inclusive para fins educativos, nesse sentido, os tradutores automáticos acabam sendo engajados como uma prática corriqueira tanto dentro ou fora do ambiente escolar, tornando-se cada vez mais necessária em uma sociedade globalizada.

2.2 O ADVENTO DAS TECNOLOGIAS NOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Na medida em que a inserção tecnológica tem avançado, não é desconhecido que a tecnologia vem conquistando seu espaço de maneira progressiva em todas as esferas da sociedade. Assim, o campo educacional, econômico e político tem contado quase sempre ou

sempre com a presença de diversos recursos tecnológicos no cotidiano. Dessa forma, trazendo essa discussão para o campo dos Estudos da Tradução (ET), notamos também que a expansão tecnológica tem enveredado por essa área. Segundo Toro (2007) esse diálogo entre a tradução e a tecnologia é possível graças à interdisciplinaridade que essa área pode apresentar enquanto campo disciplinar (VASCONCELLOS; BARTHOLOMEI, 2008). Pois, como argumenta a autora, os ET “são, por natureza, um campo de estudo multilíngue, mas interdisciplinar, já que estabelece relações com a linguística, os estudos culturais, filosofia, ciência da informação e assim por diante.”¹¹ (TORO, 2007, p. 10-11, tradução nossa).

Portanto, ao seguirmos esse percurso faz-se necessário retomarmos as discussões sobre a tradução abordada teórico James S. Holmes no seu mapeamento da área dos ET, presente na obra “*The name and the nature of the Translation Studies*”¹² (1972/1988). Isto porque, segundo Santos (2014a) na descrição desse mapeamento encontra-se uma primeira tentativa acerca do escopo dos ET, “essa descrição, por sua vez, embora não englobando todas as áreas e subáreas hoje existentes, conseguiu de forma transparente evidenciar, categorizar e caracterizar os possíveis diálogos entre os ET e outros campos do saber” (SANTOS, 2014a, p. 35). Mediante essa questão, é possível observarmos que o próprio Holmes (2000, p. 173, tradução nossa) ao afirmar que “[...] artigos sobre o tema da tradução se encontram dispersos em periódicos inseridos numa ampla variedade de campos acadêmicos e revistas para a prática de tradutores.”¹³, reconhece essa limitação imposta à época dos seus estudos que ocorreu devido aos ET estarem disseminados em disciplinas mais antigas.

Dessa forma, Holmes (2000, p. 11, tradução nossa) ao enfatizar que “[...] existe uma necessidade de outros canais de comunicação, indo além das disciplinas tradicionais para alcançar todos os especialistas que trabalham no campo, a partir de qualquer conhecimento prévio.”¹⁴, faz um convite para que outros estudiosos façam reflexões acerca dessa abrangência dos ET, bem como sobre os desdobramentos desses estudos em seu mapa. Face a essa citação Santos (2014a, p. 38) ressalta que:

Como pode ser visto em seu trabalho de cunho fundacional, Holmes, embora ainda seja o ponto de partida para a comunidade científica dos ET refletir acerca de uma metalinguagem dentro dessa área, não contemplou em sua

¹¹ It is, by nature, a multilingual but also interdisciplinary field of study since establishes relationships with linguistics, cultural studies, philosophy, the information sciences, and so forth.

¹² O nome e a natureza dos Estudos da Tradução

¹³ papers on the subject of translation are dispersed over periodicals in a wide variety of scholarly fields and journals for practising translators.

¹⁴ There is a need for the other communication channels, cutting across the traditional disciplines to reach all scholars working in the field, from whatever background.

totalidade os estudos de tradução baseados em tecnologia. Isto pode ter acontecido em virtude dessa área ainda se encontrar, na época, nos primeiros passos de seu desenvolvimento, ou como argumenta Vasconcellos (2010) uma área até então não institucionalizada.

No entanto, algumas décadas depois surgem novos desdobramentos desta área de estudo que sugerem possibilidades de diálogo dos ET com outras áreas do saber que não foram vislumbradas no mapeamento de Holmes (VASCONCELLOS; BARTHOLOMEI, 2008), inclusive a área da tradução e tecnologia. Nesse cenário, surgem publicações como a obra *The Map* (O mapa) de William e Chesterman (2002), que demonstram de forma mais panorâmica como essa relação interdisciplinar entre os ET e outras áreas de pesquisas podem dar abertura a novos desdobramentos, como pode ser observado no mapeamento abaixo.

Figura 1- Mapeamento de William e Chesterman



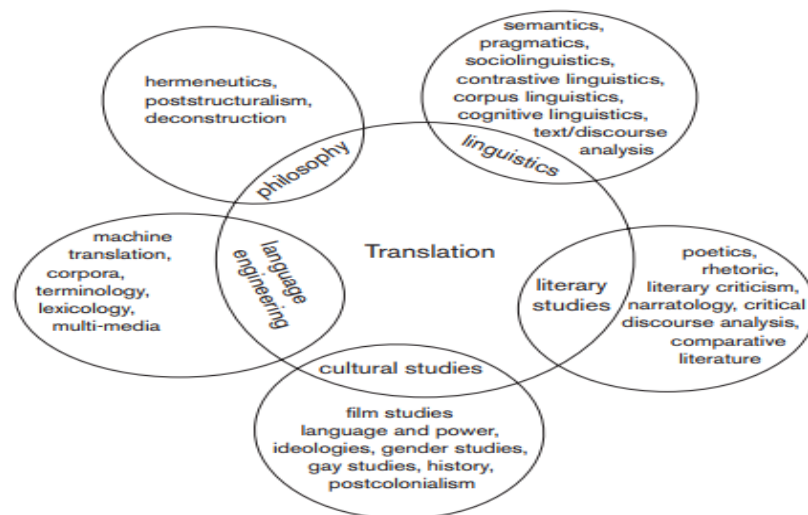
Fonte: VASCONCELLOS; BARTHOLOMEI, 2008, p. 8.

Nessa proposta de mapeamento, William e Chesterman (2002) fornecem uma visão geral de 12 áreas de pesquisas possíveis nos ET. Dessa forma, através dessa divisão do campo de estudo da tradução mediada pelos autores, é possível perceber que área da tradução e tecnologia (presente na área 5) agora se encontra estabelecida como sendo mais um ponto de diálogo desse campo, pois “ a urgente necessidade de uma metalinguagem, tanto a partir de seu próprio interior, quanto a partir dos diálogos que vão se estabelecendo entre a tradução e outras áreas do saber, permitiu uma maior abertura entre os estudos da tradução e a área de tecnologia [...]” (SANTOS, 2014a, p. 38).

Podemos acrescentar ainda a esta pesquisa, o mapeamento apresentado por Hatim e Munday (2004) que mostram de modo mais específico os possíveis desdobramentos dentro do campo da tradução e tecnologia, apresentando, dessa forma, a subárea da tradução automática

como sendo mais um ponto de convergência entre essas duas áreas com os ET. Essa subárea, juntamente com os estudos baseados em corpora, terminologia, multimídia, etc., são englobadas pelo ramo da engenharia da linguagem no mapeamento da figura 2. Esse mapeamento proposto pelos autores supracitados, como afirma Santos (2014a, p. 36), fornece “subsídios teóricos de suma relevância que abrangem esse caráter indisciplinar.”, dos ET. Por isso, é importante destacarmos que “os Estudos de Tradução evoluíram de tal forma que é realmente uma interdisciplina perfeita, interagindo com uma série de outros campos.”¹⁵ (HATIM; MUNDAY, 2004, p. 8, tradução nossa). Esse fato pode ser explorado no mapeamento abaixo (figura 2), que mostra de modo mais detalhado como ocorre o diálogo dos ET com outras áreas e subáreas na visão dos autores.

Figura 2- Mapeamento de Hatim e Munday



Fonte: HATIM; MUNDAY, 2002, p. 8.

Diante dessas discussões, evidenciamos o pensamento de Santos (2014a) que afirma que esses desdobramentos do campo da tradução e tecnologia agregaram à sociedade digital uma gama de ferramentas que facilitaram o processo tradutório, tais como apontaram o mapeamento de Hatim e Munday (2004). Portanto “essas ferramentas refletem a materialização do progresso dessa subárea em virtude da credibilidade que cada uma em particular vem alcançando nesse cenário” (SANTOS, 2014a, p.39).

Como últimas reflexões, é importante ressaltarmos que mesmo surgindo outros trabalhos, o mapeamento proposto por Holmes ainda tem seu valor assegurado, Toro (2007)

¹⁵ Translation Studies has evolved to such na extent that it is really a perfect interdiscipline, interfacing with a whole host of other fields.

evidencia que mesmo havendo essas revisões por diferentes autores, tais como: Toury (1991 e 1995), Snell-Hornby (1991), Lvóvskaya (1993), Pym, (1998) e Hurtado (2001), em essência, nenhuma das revisões posteriores indagaram a divisão estabelecida pelo teórico, a saber, estudos teóricos, descritivos e aplicados, pois “as modificações introduzidas basicamente têm a ver com os descritores utilizados para as subdivisões dentro dos estudos teóricos, ou com a relação dos três ramos estabelecidos com uns com os outros.”¹⁶ (TORO, 2007, p. 12, tradução nossa). Além disso, dá-se muita importância a esse trabalho devido ao fato de ter sido considerado fundamental para a consolidação dos ET enquanto disciplina (VASCONCELLOS; BARTHOLOMEI, 2008).

2.3. TRADUÇÃO AUTOMÁTICA

Com o processo de globalização consolidado, é perceptível na sociedade uma crescente necessidade de estar conectada com informações de naturezas diversas e cada vez mais multilíngues, assim, essa necessidade aliada aos interesses comunicativos por parte da sociedade potencializou a busca por ferramentas que intermediassem de modo mais rápido a comunicação e os compartilhamento de informações (SILVA et al, 2007). Desse modo, Alfaro e Dias (1998, p. 369) acreditam que o crescente uso da Tradução Automática (Doravante TA) hoje em dia, esteja ligado diretamente a essa questão, uma vez que, “a disseminação de informações através da internet fomentou o uso de tais sistemas por usuários leigos.”.

Estudos datam que a TA, que “refere-se a sistemas informáticos responsáveis por traduções produzidas com ou sem a assistência humana” (HUTCHINS, 2003 apud, CARNEIRO; FERNANDES, 2015, p. 162), começou a ser desenvolvida em meados da década de 40, como afirma Carneiro e Fernandes (2015), a princípio essa ferramenta estava destinada a fins estratégicos, vinculadas ao surgimento da Guerra Fria, “[...] sendo patrocinada pelos governos americano e inglês com o objetivo praticamente único de obter informações da inteligência soviética à distância e da maneira mais rápida possível.” (ALFARO; DIAS, 1998, p. 370). Dessa forma, as primeiras aplicações de TA nessa época apresentavam muitas limitações durante a realização das traduções por serem feitas através de calculadoras que traduziam apenas palavras por palavras, sem se levar em consideração as

¹⁶ the modifications introduced basically have to do with the descriptors used for the subdivisions within the theoretical studies, or with the relationships the three branches establish with one another.

questões linguísticas (SILVA et al, 2007). Assim, o objetivo desses primeiros sistemas era ter uma visão geral do conteúdo dos textos, pois a calculadora científica apresentava um sistema de busca que gerava seus dados com base em dicionários. Posteriormente, Silva et al (2007, p. 59) afirmam que:

Em 1948, tal sistema foi refinado, para tratar desinências russas durante a análise gramatical. Já no início dos anos 50, procurou-se explorar automaticamente o contexto dos termos manipulados pela calculadora, visando solucionar problemas de ambigüidade semântica. No entanto, essa proposta era bastante equivocada: acreditava-se que os circuitos lógicos das calculadoras seriam capazes de resolver os elementos lógicos da linguagem, auxiliados pela determinação da área à qual a informação pertencia.

No entanto, apesar dos progressos que haviam sido desenvolvidos nas décadas posteriores (1950 e 1960), segundo Silva et al (2007) , os resultados obtidos com os primeiros projetos de TA não alçaram as metas esperadas, assim, o progresso ocorreu de forma mais lenta “devido à complexidade de tratamento computacional dos aspectos formais, teóricos, da linguística e aos aspectos da própria TA” (SILVA et al, 2007, p. 60), portanto, as dificuldades e os números dos problemas existentes fizeram com que a euforia do desenvolvimento de tais sistemas dessem lugar às insatisfações. Essa situação ficou mais crítica quando em 1966 foi publicado o relatório da ALPAC (*Automatic language Processing Advisory Commitee*), da Academia de Ciências Americana, que segundo Zagmani (2014, p. 17) era “encarregada de avaliar os progressos na linguística computacional e, mais especificamente, na tradução automática”. Esse relatório criticou fortemente essa área, ao afirmar que os esforços direcionados ao desenvolvimento desse mecanismo era falho, uma vez que nenhum sistema automático seria capaz de produzir traduções qualificadas (SILVA et al, 2007).

Após a publicação desse relatório houve um período de estagnação nos estudos de TA que durou em torno de dez anos, havendo uma revitalização do interesse por essa área no ano de 1980 (ALFARO; DIAS, 1988). Segundo as autoras, esse fato ocorreu devido “a explosão da informatização, o desenvolvimento e estabelecimento de teorias no âmbito da linguística formal [...] e de teorias com ênfase na investigação semântica e a criação da comunidade Econômica Europeia” (ALFARO; DIAS, 1988, p. 372), que possibilitaram uma investigação mais aprofundada no campo da semântica e o processamento automático de várias línguas (SILVA et al, 2007), assim, a ideia disseminada no relatório da ALPAC teria perdido a sua credibilidade. Entretanto, é a partir dos anos 90 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 forma, notamos que ao longo dos anos, as ferramentas de TA foram sofrendo modificações e a qualidade dos resultados fornecidos por ela tem melhorado significativamente, na medida em que esses aparatos são inseridos na sociedade e passam a ter mais aceitação.

Logo seus alcances são expandidos, e esses sistemas de TA que estavam vinculados inicialmente ao uso do computador também passaram a ser acessados a partir de diversos dispositivos eletrônicos, os quais permitiram um acesso mais rápido e fácil a esses sistemas, a exemplo temos: aparelhos celulares, *notebooks*, *tablets*, *ipads*, dentre outros. Este fato contribuiu para que o usuário pudesse fazer o *download* de aplicativos variados de TA nesses aparelhos, podendo acessar com mais praticidade em qualquer lugar tanto conectado quanto desconectado. Além disso, existe uma gama desses aplicativos de tradutores automáticos que estão à disposição da sociedade de forma gratuita, tais como: Google tradutor, objeto da nossa pesquisa, Bing tradutor e Babel Fish, do Yahoo. Santos (2014a, p. 40) aponta 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.”

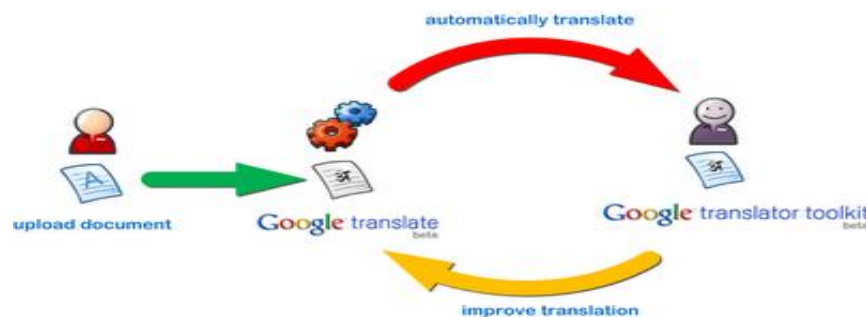
2.4. FERRAMENTA DE TRADUÇÃO AUTOMÁTICA: GOOGLE TRADUTOR

Atualmente uma das ferramentas de TA mais utilizada por parte da sociedade que temos conhecimento é o Google Tradutor, que pode ser operado modo fácil e simples. Além desse fato, podemos somar a essa ferramenta outras funções além da tradução de texto frase ou palavra, pois esse sistema permite ao público salvar traduções em seu dicionário de expressões para que posteriormente o usuário possa consultá-las sem que haja a necessidade de traduzir novamente, possibilitando copiar, editar, compartilhar (no E-mail, *twitter* ou *Google+*), e ainda escutar a pronúncia tanto da língua de partida quanto da língua de chegada

dessas traduções. Além disso, por meio dessa ferramenta gratuita podemos fazer traduções de sites inteiros ou de documentos de arquivo pessoal, o que possibilita ao usuário uma maior obtenção de informações por intermédio de diversas fontes. O referido sistema oferece, ainda, outras funções ao seu público usuário que não são menos importantes do que as características acima citadas. Recentemente, esses serviços também foram estendidos para as plataformas digitais *Android* e *IOS*, o que facilitou ainda mais a popularização dessa ferramenta.

E como ocorrem as suas traduções? Talvez essa seja uma pergunta que nunca nos fizemos, por isto, para um melhor entendimento sobre o funcionamento desse sistema, revisamos esse processo de forma sucinta. Basicamente, para realizar as suas traduções o Google Tradutor efetua suas busca através de documentos da *Web* que já foram traduzidos, e que, por sua vez, se encontram disponíveis nessa rede. O referido sistema também recorre às “[...] memórias de tradução geradas a partir das diversas buscas por usuários no mundo inteiro bem como das sugestões de seus usuários.” (SANTOS, 2014a, p. 92). Então, depois desse processamento realizado pelas ferramentas de tradução do sistema, o Google Tradutor melhora a tradução e devolve o texto ao usuário, como pode ser observado na figura 3.

Figura 3- Processamento de tradução feito pelo Google Tradutor¹⁷



Fonte: internet

De acordo com o vídeo denominado *Inside the Google translate*¹⁸, disponibilizado pelo site da empresa da Google, podemos ter uma visão mais detalhada do funcionamento do tradutor automático, assim, segundo a empresa fundadora do sistema, o Google Tradutor funciona da seguinte maneira:

Estes computadores utilizam um processo chamado “tradução automática estatística” que é uma forma apropriada de dizer que nossos computadores

¹⁷ Disponível em: < <https://techcrunch.com/2009/06/10/google-translator-kit-automated-translation-meets-crowdsourcing/> > acesso em 06 de agosto de 2017.

¹⁸ Disponível em: < <https://www.google.com/about/> > acesso em 06 de agosto de 2017.

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)¹⁹.

Segundo a pesquisa publicada pela revista *Veja*, na edição de 5 de maio de 2010, intitulada “A língua do Google”, o Google Tradutor, é considerado a ferramenta mais avançada para a tradução frente a outros tradutores online, tais como: Bing Tradutor, da Microsoft, e Babel Fish, do Yahoo, o que evidencia a notoriedade que o referido sistema tem ganhado nos últimos tempos, ou seja, o fato dessa ferramenta ter se tornado tão popular entre o grande público. Nessa perspectiva, percebemos que o uso dessa ferramenta tem sido incorporado por diversos usuários no seu cotidiano, inclusive por grande parte do alunado nas aulas de LI.

Além do mais, na mesma edição publicada pela revista *Veja*, a matéria afirma que “a tradução quase instantânea de textos para 52 línguas é apenas o primeiro passo rumo a um comunicador universal em que o idioma deixa de ser barreira e passa a ser o portal do grande encontro das culturas.”, fato esse que destaca o caráter social que o Google Tradutor enquanto ferramenta automática pode ter, pois segundo Santos (2014a, p. 62) essa ferramenta “já faz parte de muitas atividades sociais da linguagem”. Costa et al (2012, p. 69) acrescenta a essa ideia que “os tradutores automáticos online têm exercido papel importante na disseminação, troca e compreensão (mesmo que superficial) de informações.”.

Tendo em vista os fatos observados, podemos inferir que, se incorporado de maneira pedagogicamente correta, o Google Tradutor pode se configurar como uma importante ferramenta no ensino de LI, isto porque, de acordo com as nossas experiências como estagiária, essa ferramenta é muito utilizada por parte da maioria dos estudantes tanto para fazer traduções em sala de aula como fora dela, além das diversas funções que o tradutor oferece. Sob essa reflexão, Santos (2014b) afirma que ao imergir os alunos em uma abordagem pedagógica que inclui essa ferramenta de TA, “o aluno usuário pode vir a compreender a dimensão de suas potencialidades, bem como a extensão de suas limitações na crescente relação homem-máquina no contexto atual de ensino-aprendizagem de uma língua

¹⁹ These computers use a process called “ statistical machine translation” wich 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 milions and milions of documents that have already been translated by human translators. [...] Ours scan these texts looking for statistically significant partterns, 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 tranlation similar in texts the future.

estrangeira” (SANTOS, 2014b, p. 200). Portanto, ao lançar mão desse recurso em sala de aula, o professor oportunizará aos alunos um importante momento crítico-reflexivo, tanto em relação aos seus conhecimentos quanto o funcionamento de ambas as línguas envolvidas nesse processo, podendo ainda demonstrar às limitações que esse sistema possui. Além disso, Santos (2014b, p. 200) elenca outros benefícios que o uso didático que os tradutores podem apresentar, tais como:

a) reconhecimento da TA enquanto ferramenta de acesso a informação e ao conhecimento como inclusão social e b) uso da TA como fomento a importância da tradução nas diversas áreas do saber. Consequentemente precisa-se levar em conta o papel da tradução e novas tecnologias do saber na mediação do saber e na formação [...] profissional.

Nessa perspectiva, 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 estudo, elaboramos uma Sequência Didática (SD) na qual propomos a inserção da tradução automática como ferramenta didática no ensino e aprendizagem de LI. Para tanto, propomos utilizar o aplicativo do Google Tradutor para celulares.

Em consonância com Lacerda (2015, p.5) acreditamos que gradativamente as pessoas, especialmente crianças e jovens, passam 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), pois, 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 nossa proposta de atividades foi pensado o uso do celular, um dos recursos tecnológicos mais presentes na vida dos discentes, tanto dentro quanto fora do contexto escolar, bem como as traduções automáticas fornecidas pelo aplicativo do Google Tradutor, já que essas são práticas tão comuns em sala de aula. 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).

Portanto, com a migração do sistema do Google Tradutor para as plataformas de *Android* e *IOS*, o inserir como ferramenta didática é mais oportuno, 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 mola propulsora das nossas atividades é a sua característica de operar tanto de modo *online* quanto *offline*, dessa maneira, as atividades tradutórias propostas podem ser realizadas sem maiores problemas. Podemos ainda elencar outros pontos positivos a essa escolha, pois o aplicativo do Google Tradutor, também permite que os discentes façam uma tradução além das palavras digitadas por eles, isto porque, esse sistema também traduz imagens que contenham textos em formatos de imagens, de modo que, um texto digitalizado poderá ser traduzido ao passo que o discente aproxime a câmera do celular a essa imagem, então, o sistema fará a tradução instantaneamente.

Dessa forma, para que seja possível a realização da SD, ancoramos nossas propostas de atividades partindo de um gênero textual, 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 alunado 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 de texto 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, “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”. (SELBACH, 2010, p. 62).

Além dessas finalidades acima 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.”.

Em vista disso, o gênero textual selecionado para o desenvolvimento da nossa SD proposta foi o conto de fada, que se constitui como uma narrativa de tom casual, desse modo, as histórias são apresentadas de forma simples e de fácil compreensão. Podemos ainda atrelar a nossa escolha por esse gênero textual devido ao lugar de importância que os contos de fadas ocupam dentro do contexto cultural dos nossos alunos, à vida das pessoas em geral, tanto por seu caráter lúdico quanto por sua transmissão de valores sociais.

Embora, o conto de fadas seja geralmente direcionado para o público infantil, também podemos estender a sua aplicabilidade para o público juvenil. Bettelheim (2012, p.7) explica esse fato ao afirmar que na medida em que esses contos foram recontados, eles se tornaram cada vez mais refinados e “[...] passaram a falar simultaneamente a todos os níveis de personalidade humana, comunicando-se de uma maneira que atinge a mente ingênua da criança quanto do adulto sofisticado”. Nessa concepção, acreditamos que os contos de fadas também ofereçam oportunidades para que os aprendizes, crianças ou adolescentes, possam refletir sobre as situações e emoções inerentes à sua natureza já que os contos lidam com problemas universais. Corroborando com essa ideia, Coelho (2010 apud YUZAWA; PAVLOSKI, 2013, p. 7) afirma que:

[...] por mais que os homens transformem o mundo em que vivem com sua inteligência e trabalho, sua natureza humana não muda. Nela se misturam as ‘paixões da alma’(amor, ódio, amizade, medo, vontade de poder, ideais, desejos, inveja, ciúmes, solidariedade, fraternidade, etc.), e as “necessidades básicas” do ser humano (ar para respirar, alimento para matar a fome e proteção para o corpo). Tanto as ‘paixões’ quanto as ‘necessidades básicas’, são a matéria prima dos contos de fadas e de todos os livros que venceram o tempo e através de milênios ou séculos continuam a interessar os leitores e ouvintes.

Nesse sentido, Araújo et al (2016) reafirma a importância de trabalhar com essas questões porque “[...] o professor precisa relacionar os conteúdos estudados com a vida dos alunos, para que o que está sendo estudado faça sentido para os aprendizes, levando em consideração também o conhecimento prévio deles.”. Por esse motivo, devemos resgatar essas raízes imaginárias em sala de aula para que possamos dar ênfase à realidade na qual o aluno está inserido, relacionando-as como forma de ensino e aprendizagem.

Deste modo, o conto selecionado para ser trabalhado foi o de *Rapunzel*, dos irmãos Grimm, escrito no ano de 1812, presente nos anexos (Vide anexo A). Optamos por escolher a primeira versão do conto de Rapunzel porque a maioria dos jovens não tem conhecimento que em sua primeira versão o conto era uma história de terror. Ainda atribuímos a escolha desse conto pelo fato dele dar margem para tratar de questões recorrentes na vida dos adolescentes, tais como a gravidez precoce - mesmo que o conto aponte esse fato de forma velada - bem como mostrar, segundo a visão de Bettelheim (2002, p.17) a história de “[...] uma garota pré-púbere e de uma mãe ciumenta que tenta impedi-la de ganhar a independência.”, sendo estes problemas relativamente comuns na adolescência. Finalizadas as questões iniciais que regem esse processo daremos início à nossa SD.

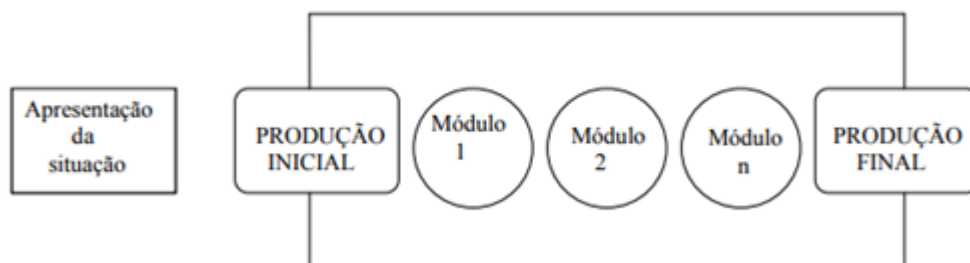
3.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

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 com 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 iniciais do ensino médio. 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 4 - 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 anexada 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 aos contos de fadas em geral. Posteriormente, selecionamos outras imagens que reportam às transformações ou releituras pelas quais alguns contos passaram ao longo dos anos culminando com o afunilamento de diversas imagens do conto escolhido, no caso Rapunzel, os quais podem ser consultados nos anexos (Vide anexo B).

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 os contos de fadas 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 intimamente com a tradução de uma língua para outra, mas que existem outras formas de

traduzir, e está 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, nesse caso, referente, ao conto de fadas, em razão dessa ser uma temática que permeia o cotidiano dos alunos, independente da idade. Branco (2011) reafirma esse importante caráter ao ressaltar que atividades 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 a aplicabilidade desse 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 são levantadas 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 as 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 (Conto de Rapunzel) 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 na SD, “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 do conto de Rapunzel (Vide anexo A) fornecido pelo Google Tradutor. Esse exercício, por sua vez, tem com o objetivo colaborar para que o aluno compreenda de forma palpável sobre os pontos positivos e negativos que o referido sistema 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 MT²⁰ 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

²⁰ Abreviação da palavra “Machine Translation” utilizada para designar a palavra Tradução Automática.

eficaz e saber o que pode se esperar dela. (FORCADA, 2010, p. 215, tradução nossa).²¹

Por essa razão, também damos importância a se trabalhar essa atividade juntamente com outra tradução do mesmo conto, após os alunos analisarem a tradução automática bruta. Aconselhamos que ela seja feita por um profissional. Sugerimos trabalhar com a tradução de Rapunzel de Ana Maria Machado, presente no livro “conto de fadas de Perrault, Grimm, e outros” (Vide anexo C), 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 do conto de Rapunzel. 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.”²², 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.

Em outras palavras, nesse processo o professor deve auxiliar os alunos tanto com as dúvidas que irão surgindo quanto atentá-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 foi desenvolvida com o propósito de usar o processo de retextualização como ferramenta de ensino e aprendizagem da LI, bem como revisar, ou

²¹ 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.

²² entails correction of a pretranslated text rather than translation from scratch

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 do 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 postulado 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 do conto de fadas proposto neste capítulo. 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, o autor supracitado 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 as adaptando. A seguir, retiramos um fragmento do texto de Mossop (2014) no qual o autor distribui esses parâmetros em quatro grupos:

Figura 5. 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 que durante a tradução não se pode nem subtrair nem adicionar nenhum elemento ao texto, isto porque, nas palavras do autor é 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.”²³. 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 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 Mossop chama de parâmetros sobre linguagem e estilo, ressaltamos que para essa atividade proposta consideramos apenas a fluência, adaptabilidade, sub-linguagem e mecânica (em relação a esses parâmetro sugerimos que o professor adapte-os aos seus objetivos), selecionamos apenas esses 4 parâmetros por se adequarem mais a nossa proposta. 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 eles possam se atentar ao fato de manter a organização estrutural das sentenças, as conexões entre frase, palavras, bem como estarem atentos ao tempo e modos verbais que 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 sub-linguagem, Mossop (2014, p. 144, tradução nossa) afirma

²³ Each part of the translation must make sense to the reader in its context.

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.”²⁴. Nesse caso os alunos precisam observar se no processo de retextualização o TT ainda se manteve como um conto de fadas, 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)”. (SANTOS, p. 196).

Quanto o parâmetro da mecânica, sugerimos apenas que os alunos sejam levados a observar sobre as questões dos erros 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 analisarmos 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 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:

²⁴ 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.

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 referente 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 que trazem o conto de Rapunzel.

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 que será possível detectar os erros existentes. Assim, os alunos devem ser orientados a destacar os erros e os corrigí-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 tradução correta 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.”.

Ao final da atividade podemos promover discussões sobre os aspectos culturais e sociais que o conto de Rapunzel traz, visto que o texto escolhido aborda temáticas muito importantes na atualidade, embora tenha sido escrito em 1812. Dessa forma, propomos abordar a gravidez de Rapunzel relacionando-a com a gravidez precoce, ainda apontar a relação entre Rapunzel e a madrasta, que mostra uma madrasta ciumenta e ao mesmo tempo protetora, contrapondo essas questões com a realidade. Também é importante mostrar como as histórias que inicialmente eram de terror foram se transformando ao longo do tempo. Para isto, selecionamos também algumas imagens que mostram a representação dos contos ao longo dos anos (Vide Anexo D). Kiminami & Cantarolli (2014 p. 41) ressaltam que, dessa forma, “os estudantes percebem que traduzir não é apenas um trabalho, mas algo que envolve suas vidas, suas experiências diárias e que não é uma ação mecânica”.

Após concluir essa atividade podemos dar início a 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 do conto “*Snow White and Cinderela*”, retirado do livro *English today 3* de autoria de Maria Mirawatti e Lenny Augustina Indrawati (Vide anexo E). O autor supracitado afirma que 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.” (MARCUSCHI, 2008, p. 216). 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

Mediante as 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. Visto que, por um longo período a tradução ocupou um papel de destaque no ensino de línguas estrangeiras, constituindo-se por anos como a sua base, através do Método da Gramática e Tradução. Em seguida, com o surgimento de outros métodos, 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 acreditarem que ela não desenvolveria a competência linguística dos aprendizes, não se caracterizava como uma atividade real, além de impedir que os aprendizes pensassem diretamente na língua alvo, os levando também 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 esteja sendo desconstruída à medida que a inserção da tradução no campo do ensino tem uma melhor receptividade por parte dos docentes. Logo, consideramos que o que está mais em voga na contemporaneidade é como incluir as práticas tradutórias em sala de aula de modo satisfatório, e não apenas se o seu uso deve ser feito ou não, ainda que existam pessoas que considerem tal prática como inapropriada.

Diante do que foi abordado, 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 sua 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 as suas próprias raízes culturais à medida que vão tendo contato com outras culturas, aprendendo com isso a conviver e respeitar as diferenças. Embora a globalização já possibilite essas experiências fora do contexto escolar.

Ainda mais, 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, sendo utilizados apenas para mascarar as práticas tradicionais de ensino, em alguns casos.

Consideramos, portanto que a inserir da tradução na sala de aula é de grande valia ao passo que concebam esses recursos como meio de aprendizagem, e os insiram aliados a objetivos para que haja uma aprendizagem mais efetiva e consciente por parte dos discentes. Desta maneira, acreditamos que a nossa Sequência Didática possa fortalecer as discussões inseridas no presente estudo intermediando resultados positivos na aprendizagem, não apenas com o uso do Google Tradutor, mas com avaliação da ferramenta, edição, revisão, entendimento do processo, etc.

Podemos acrescentar ainda que, as traduções automáticas que são práticas rotineiras ganhariam um aspecto educacional e passariam a mediar importantes reflexões sobre um uso mais crítico de tais sistemas, principalmente do Google Tradutor, que atualmente se configura como uma das ferramentas mais difundida na sociedade. Dessa forma, o professor poderá utilizar essa Sequência Didática também para aliar as práticas cotidianas como 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; M.C.P. DIAS. **Tradução Automática**: uma ferramenta de auxílio ao tradutor. UFSC, Cadernos de tradução, v.1, n.3, p. 369-390, 1998.

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.

ARAÚJO, Aline Ferreira. et al. **Once Upon a time**: promovendo desenvolvimento linguístico e pessoal de crianças através do uso de contos de fadas no ensino de Língua Inglesa. 2016. Disponível em <https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA5_ID1734_23102016130532.pdf> acesso em 12 de agosto de 2017.

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.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

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> 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.

_____. **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.

_____. **Os Estudos de Tradução no Brasil**: Relatos de Pesquisa. Brasília, UNB/POSTRAD, Traduzires, v.1,n.1, p.49-60. 2012.

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

_____. 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.

_____. **Techniques, Textbooks, and Technology**. In. _____. Teaching by principles: an interactive approach to language. New York:Longan, 2001. p. 128-148.

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

CARNEIRO, Marcos de Campos; FERNANDES, Lincoln P. **Uma breve reflexão historiográfica sobre a tradução automática.** *Belas infiéis*, v.4,n.1, p. 159-168, 2015.

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

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/Philandalphia. v.1 p-215-2015.

GIESTA, Letícia Caporlândia. **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.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **The complete first edition the original folk and fairy tales of the brothers Grimm.** Trad. Jack Zipes. Princeton University Press, 2014.

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

HATIM, Basil e MUNDAY, Jeremy. **Translation: an advanced resource book.** UK, Routledge Applied Linguistics, 2004.

HOLMES, J.S. **The nature of translation studies.** In: VENUTTI, Lawrence. *The translation studies reader.* London and New York, Routledge, 2000, v.1, p. 172-185.

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

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

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.

MACHADO, Ana Maria. **Conto de Fadas de Perrault, Grimm, Andersen e outros**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

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.

MIRAWATI, Maria; INDRAWATI, Lenny Austina. English today 3. Disponível em < <https://books.google.com.br/books?id=onepage&q=english%20today%203&f=false> > acesso em 15 de agosto de 2017.

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.

NIÑO, Ana. **MT post-editing: a text repair experience for the language**. Cadernos de tradução, Santa Catarina, Florianópolis, v.2, n.14, 2004.

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: Ediotora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

_____. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. UFMG, CNPq, FAPEMIG. p.1-16.2008.

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.

PONTES, Valdecy de Oliveira. **Tradução, sociolinguística e ensino de línguas.** In: Carvalho, Tatiana Lourenço de; PONTES, Valdecy de Oliveira (Org.). Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas. Mossoró: Uern, 2014. P.16-27.

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.

REIS, Juliana Batista dos.; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Culturas juvenis e tecnologias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

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, 2009.

_____. **Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão.** 2006. Disponível em < <http://www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm>>. Acesso em: 18 junho de 2017.

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, Cleydstone Chaves. **A retextualização da tradução automática de abstracts na esfera acadêmica.** In: TORRES, Maria Hélène Catherine; DOURADO, Maura Regina da Silva; BRANCO, Sinara de Oliveira (Org.). Pesquisas em tradução. João Pessoa: Ideia, 2014b. p. 199-229.

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 Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

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

SILVA, Bento Carlos da. et al. **Introdução ao processamento das Línguas Naturais e algumas aplicações.** In: Série de Relatórios do Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional, v.3, 2007.

TORO,C.G. **Translation Studies: an overview.** In: Cadernos de Tradução. Florianópolis, n.20, vol.02, p.09-42, 2007.

VASCONCELLOS, M. L. B. e BARTHOLAMEI, Lautenai Jr. **Estudos da Tradução I. Florianópolis:** CCE/UFSC, vol. 1. 2008

WILLIAMS, J. e CHESTERMANN, R. **The map: a beginner's guide to doing research translation studies.** UK, St. Jerome, 2002.

YUZAWA, Rejane Lopes Bittencourt; PAVLOSKI, Evanir. **O gênero conto de fadas em aulas de Língua Inglesa no ensino fundamental: resgate do imaginário.** Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_lem_artigo_rejane_lopes_bittencourt_yuzawa.pdf> acesso em: 14 de agosto de 2017.

ZAGMANI, Annalisa. **Italiano controlado para a tradução automática (Italiano-Português) Linguagem especializada: Informática.** 2014. 136f. Dissertação de mestrado-Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

Sites pesquisados:

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

ANEXOS

ANEXO A: CONTO ORIGINAL DE RAPUNZEL

12

RAPUNZEL

Once upon a time there lived a husband and wife who had been wishing for a child many years, but it had all been in vain. Finally, the woman became pregnant.

Now, in the back of their house the couple had a small window that overlooked a fairy's garden filled with all kinds of flowers and herbs. But nobody ever dared to enter it.

One day, however, when the wife was standing at the window and looking down into the garden, she noticed a bed of wonderful rapunzel. She had a great craving to eat some of the lettuce, and yet she knew that she couldn't get any. So she began to waste away and looked wretched. Her husband eventually became horrified and asked what was ailing her.

"If I don't get any of that rapunzel from the garden behind our house, I shall have to die."

Her husband loved her very much and thought, "No matter what it costs, you're going to get her some rapunzel."

So one evening he quickly climbed over the high wall into the garden, grabbed a handful of rapunzel, and brought the lettuce to his wife. Then she immediately made a salad and ate it with great zest. However, the rapunzel tasted so good to her, so very good, that her craving for it became three times greater by the next day. Her husband knew that if she was ever to be satisfied, he had to climb into the garden once more. And so he went over the wall into the garden but was extremely terrified when he stood face-to-face with the fairy, who angrily berated him for daring to come into the garden and stealing her rapunzel.

He excused himself as best he could by explaining that his wife was pregnant and that it had become too dangerous to deny her the rapunzel.

"All right," the fairy finally spoke. "I shall permit you to take as much rapunzel as you like, but only if you give me the child that your wife is carrying."

In his fear the man agreed to everything, and when his wife gave birth, the fairy appeared at once, named the baby girl Rapunzel, and took her away.

Rapunzel grew to be the most beautiful child under the sun. But when she turned twelve, the fairy locked her in a very high tower that had neither doors nor stairs, only a little window high above. Whenever the fairy wanted to enter the tower, she would stand below and call out:

"Rapunzel, Rapunzel,
let down your hair."

Rapunzel had radiant hair, as fine as spun gold. Each time she heard the fairy's voice, she unpinned her braids and wound them around a hook on the window. Then she let her hair drop twenty yards, and the fairy would climb up on it.

One day a young prince went riding through the forest and came upon the tower. He looked up and saw beautiful Rapunzel at the window. When he heard her singing with such a sweet voice, he fell completely in love with her. However, since there were no doors in the tower and no ladder could ever reach her high window, he fell into despair. Nevertheless, he went into the forest every day until one time he saw the fairy, who called out:

"Rapunzel, Rapunzel,
let down your hair."

As a result, he now knew what kind of ladder he needed to climb up into the tower. He took careful note of the words he had to say, and the next day at dusk, he went to the tower and called out:

"Rapunzel, Rapunzel,
let down your hair."

So she let her hair drop, and when her braids were at the bottom of the tower, he tied them around him, and she pulled him up. At first Rapunzel was terribly afraid, but soon the young prince pleased her so much that she agreed to see him every day and pull him up into the tower. Thus, for a while they had a merry time and enjoyed each other's company. The fairy didn't become aware of this until, one day, Rapunzel began talking and said to her, "Tell me, Mother Gothel, why are my clothes becoming too tight? They don't fit me any more."

"Oh, you godless child!" the fairy replied. "What's this I hear?"

And she immediately realized that she had been betrayed and became furious. Then she grabbed Rapunzel's beautiful hair, wrapped it around her left hand a few times, picked up a pair of scissors with her right hand, and *snip, snap*, the hair was cut off. Afterward the fairy banished Rapunzel to a desolate land, where she had to live in great misery. In the course of time she gave birth to twins, a boy and a girl.

On the same day that the fairy had banished Rapunzel, she fastened the braids that she had cut off to the hook on the window, and that evening, when the prince came and called out

"Rapunzel, Rapunzel,
let down your hair,"

she let the braids down. But when the prince climbed up into the tower, he was astonished to find the fairy instead of Rapunzel.

"Do you know what, you villain?" the angry fairy said. "Rapunzel is lost to you forever!"

In his despair the prince threw himself from the tower. He escaped with his life, but he lost both eyes. Sadly he wandered around in the forest, eating nothing but grass and roots, and did nothing but weep. Some years later, he made his way to the desolate land where Rapunzel was leading a wretched existence with her children. When he heard her voice, it sounded familiar at first, and then he immediately recognized it. She recognized him, too, and embraced him. Two of her tears fell upon his eyes. Then his eyes became clear again, and he could see as usual.

ANEXO B: FIGURA DA ATIVIDADE 1.



25



26



27



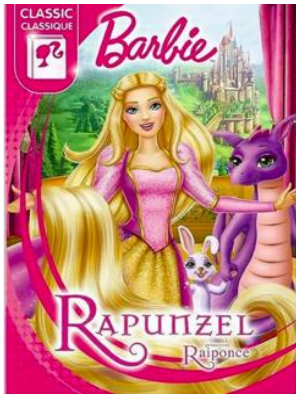
28

²⁵ Disponível em < <https://englishlive.ef.com/pt-br/blog/contos-de-fada-em-ingles/> > acesso em 13 de Agosto de 2017.

²⁶ Disponível em < http://rede.novaescolaclub.org.br/sites/default/files/picture_apple.jpg > acesso em 13 de Agosto de 2017.

²⁷ Disponível em < <http://garotasdemustache.blogspot.com.br/2014/07/conjunto-aleatorio-releituras-de-contos.html> > acesso em 13 Agosto de 2017.

²⁸ Disponível em < <http://filmserieshd.com/once-upon-a-time-6-temporada> > acesso em 13 Agosto de 2017.



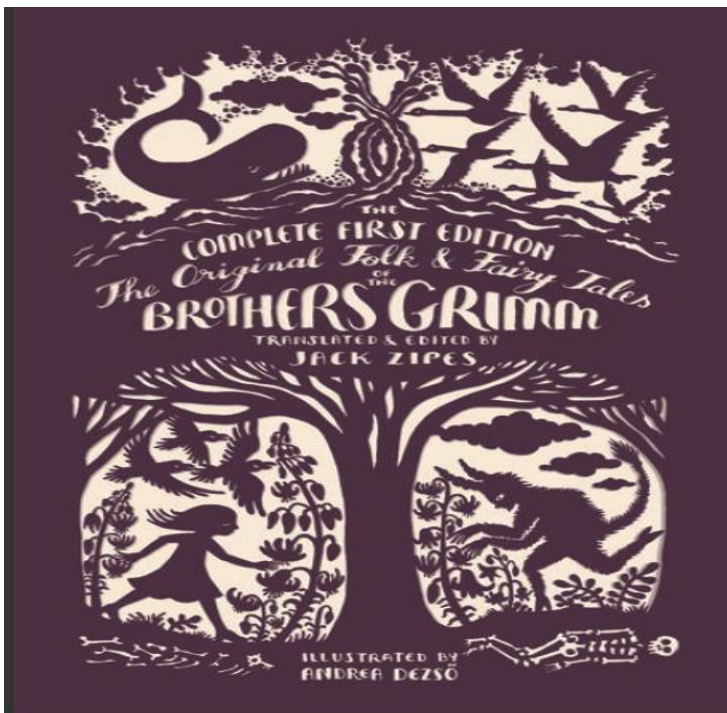
29



30



31



32

²⁹ Disponível em < <http://www.imdb.com/title/tt0313255/> > acesso em 13 de Agosto de 2017.

³⁰ Disponível em < <http://www.valedasletras.com.br/meu-livro-favorito-rapunzel> > acesso em 13 de Agosto de 2017.

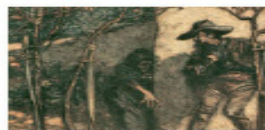
³¹ Disponível em < <http://filmes.disney.com.br/enrolados> > acesso em 13 de Agosto de 2017.

³² Capa do livro da primeira versão do conto dos irmãos Grimms

ANEXO C: CONTO TRADUZIDO DE RAPUNZEL

Rapunzel

ERA UMA VEZ um homem e uma mulher que desejavam um filho havia muitos anos, mas sem sucesso. Um dia a mulher pressentiu que Deus ia satisfazer seu desejo. Nos fundos da casa em que moravam havia uma janelinha que dava para um esplêndido jardim, cheio de lindas flores e verduras. Era cercado por um muro alto, e ninguém ousava entrar ali porque pertencia a uma poderosa feiticeira temida por todos nas redondezas. Um dia a mulher estava à janela, olhando para o jardim. Seus olhos foram atraídos para um certo canteiro, que estava plantado com o mais viçoso rapunzel, um tipo de alface. Parecia tão fresco e verde que ela foi tomada pela ânsia de colhê-lo. Simplesmente tinha de conseguir um pouco para sua próxima refeição. A cada dia seu desejo crescia, e ela começou a se consumir, pois sabia que nunca conseguiria um pouco daquele rapunzel. Vendo o quanto estava pálida e infeliz, seu marido lhe perguntou: "O que está acontecendo, querida esposa?"



Arthur Rackham, 1916

"Se eu não conseguir um pouco daquele rapunzel do jardim atrás da nossa casa, vou morrer", ela respondeu.

O marido, que a amava muito, pensou: "Em vez de deixar minha mulher morrer, é melhor ir buscar um pouco daquele rapunzel, custe o que custar."

Ao cair da noite, ele subiu no muro e pulou no jardim da feiticeira, arrancou correndo um punhado de rapunzel e levou-o para a mulher. No mesmo instante ela fez uma salada, que comeu com voracidade. O rapunzel era tão gostoso, mas tão gostoso, que no dia seguinte seu apetite por ele ficou três vezes maior. O homem não viu outro jeito de sossegar a mulher senão voltar ao jardim para pegar mais.

Ao cair da noite lá estava ele de novo, mas depois que pulou o muro o pavor tomou conta dele, pois ali estava a feiticeira, bem à sua frente. "Como ousa entrar

no meu jardim às escondidas e pegar meu rapunzel como um ladrão barato?" ela perguntou com um olhar furioso. "Ainda se arrependerá por isso."

"Oh, por favor", ele respondeu, "tenha misericórdia! Só fiz isso porque fui obrigado. Minha mulher avistou seu rapunzel pela janela. Seu desejo de comê-lo foi tão grande que ela disse que morreria se eu não lhe conseguisse um pouco."

A raiva da feiticeira arrefeceu e ela disse ao homem: "Se o que disse é verdade, vou deixá-lo levar tanto rapunzel quanto quiser. Mas com uma condição: terá de me entregar a criança quando sua mulher der à luz. Cuidarei dela como uma mãe, e não lhe faltará nada."

Como estava apavorado, o homem concordou com tudo. Quando chegou o momento da entrega, a feiticeira apareceu pontualmente, deu à criança o nome Rapunzel e a levou embora.

Rapunzel era a menina mais bonita do mundo. Ao completar doze anos, a feiticeira a levou para a floresta e a trancou numa torre que não tinha escadas nem porta. Lá no alto da torre havia uma janelinha minúscula. Sempre que queria entrar, a feiticeira se plantava no pé da torre e chamava:



Otto Ubbelohde, 1907

"Rapunzel, Rapunzel!
Jogue as suas tranças."

Rapunzel tinha cabelos longos, tão finos e bonitos como ouro fiado. Sempre que ouvia a voz da feiticeira, ela desenrolava as tranças, amarrava-as no trinco da janela e as deixava cair até o chão. A feiticeira subia então por elas para entrar na torre.

Alguns anos mais tarde, aconteceu que o filho de um rei estava atravessando a floresta a cavalo. Passou bem junto à torre e ouviu uma voz tão bela que parou para escutar. Era Rapunzel, que, inteiramente sozinha na torre, passava seus dias a cantar doces melodias para si mesma. O príncipe quis subir para vê-la e deu a volta na torre à procura de uma porta, mas não achou nenhuma. Voltou para casa em seu cavalo, mas a voz de Rapunzel comovera seu coração tão intensamente que ele passou a ir à floresta todos os dias para ouvi-la. Certa vez, quando estava escondido atrás de uma árvore, viu a feiticeira chegar à torre e ouviu-a chamando:

"Rapunzel, Rapunzel!
Jogue as suas tranças."

Rapunzel jogou as tranças e a feiticeira subiu até ela.

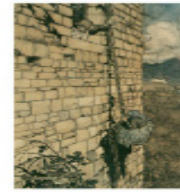
"Se é por essa escada que se sobe até o alto da torre, gostaria de tentar a minha sorte nela também". E no dia seguinte, quando mal começava a escurecer, o príncipe foi até a torre e chamou:

"Rapunzel, Rapunzel!

Jogue as suas tranças."

As tranças caíram, e o príncipe subiu por elas.

A princípio, ao ver um homem entrar pela janela, Rapunzel ficou apavorada, especialmente porque nunca tinha visto um. Mas o príncipe começou a falar de uma maneira gentil e lhe contou que ficara tão comovido com sua voz que não teria tido paz se não pusesse os olhos nela. Logo Rapunzel perdeu o medo, e quando o príncipe, que era jovem e bonito, perguntou se ela queria se casar com ele, pensou consigo mesma: "Ele vai gostar mais de mim que a velha Mãe Gothel." E assim aceitou, deu-lhe a mão e disse: "Quero ir embora daqui com você, mas não sei como sair desta torre. Cada vez que vier me visitar, traga uma meada de seda, e trançarei uma escada. Quando estiver pronta, descerei e poderá me levar em seu cavalo."



Arthur Rackham, 1917



Heinrich Leffler, 1906

Os dois combinaram que ele viria visitá-la toda noite, pois durante o dia a velha estava lá. A feiticeira não notou nada até que, um dia, Rapunzel lhe disse: "Diga-me, Mãe Gothel, por que é tão mais difícil içar a senhora do que o jovem príncipe? Ele sobe até aqui num piscar de olhos."

"Menina malvada!" gritou a feiticeira. "O que fez? Achei que a tinha isolado do resto do mundo, mas você me traiu."

Num ataque de fúria, agarrou o belo cabelo de Rapunzel, enrolou as tranças na sua mão esquerda e passou-lhes uma tesoura com a direita. Rápidas tesouradas, zip, zap, e as tranças caíram no chão. A feiticeira era tão cruel que levou a pobre Rapunzel para um deserto, onde ela teve de viver uma vida miserável e infeliz.

No mesmo dia em que mandara Rapunzel embora, a feiticeira amarrou as

tranças cortadas ao trinco da janela e, quando o príncipe chegou e chamou:

"Rapunzel, Rapunzel! Jogue as suas tranças", ela deixou as tranças tombarem.

O príncipe subiu, mas em vez de sua preciosa Rapunzel quem esperava por ele era a feiticeira, com um olhar irado e venenoso. "Arrá!" ela gritou, triunfante. "Veio à procura da esposa queridinha, mas a bela ave já não está no seu ninho, cantando. A gata a pegou e, antes de terminar o serviço, vai arranhar os seus olhos também. Você perdeu Rapunzel para sempre. Nunca a verá de novo."

O príncipe ficou transtornado de dor e, em seu desespero, saltou do alto da torre. Sobreviveu, mas seus olhos foram arranhados pela sarça que crescia no pedaço de chão em que caiu. Vagou pela floresta, incapaz de ver as coisas. Só encontrou raízes e bagas para comer, e passava seu tempo a chorar e a lastimar a perda de sua querida esposa.

O príncipe vagou de um lado para outro em sua desgraça por muitos anos e finalmente chegou ao deserto onde Rapunzel mal conseguia sobreviver com os gêmeos – um menino e uma menina – que dera à luz. Ouvindo uma voz que lhe soou familiar, o príncipe a seguiu. Quando se aproximou o bastante da pessoa que cantava, Rapunzel o reconheceu. Enlaçou-o com os braços, e chorou. Duas dessas lágrimas caíram nos olhos do príncipe, e de repente ele passou a ver como antes, claramente.

O príncipe voltou para seu reino com Rapunzel e lá houve grande comemoração. Viveram felizes e alegres por muitos e muitos anos.

ANEXO D: FIGURAS DA ATIVIDADE DO MÓDULO 2.



WANDA GÁG,
"Rapunzel," 1936

Bent over with age, the enchantress watches as Rapunzel releases her hair, which takes the form of a fish tail. How she will manage to climb up the braids is not entirely clear.



ARTHUR RACKHAM,
"Rapunzel," 1917

Rapunzel dutifully lets down her golden hair for the enchantress, who nimbly climbs up the ladder with bare feet. The briars in the foreground suggest a connection with the story of Sleeping Beauty, also known as Briar Rose.



OTTO UBBELOHDE,
"Rapunzel," 1907

The enchantress watches as Rapunzel lets down her hair from a tower that is somewhat less daunting in its appearance than those in other illustrations.



HEINRICH LEFLER,
"Rapunzel," 1905

Yarn-like golden tresses are the center of attention in this portrait of Rapunzel as she lets down her hair. The trees, with their light-brown foliage, repeat in muted form the colors of the tower and the girl's hair. A gargoyle is positioned to ward off intruders. The elaborate border, with its stern owls gazing straight out at the viewer, underscore the theme of supervision in the story.



ARTHUR RACKHAM,
"Rapunzel," 1916

The enchantress startles the man in search of Rapunzel for his wife. A hideous hag with a scowl on her face, she reaches out a gnarled hand to stop the intruder. The propped-up trees in the garden suggest that the enchantress is a woman invested in proper growth for what lies under her supervision.



ERNST LIEBERMANN,
"Rapunzel," 1922

Rapunzel is frightened by the appearance of a young man in place of the enchantress. Her comfortable bed, rich draperies, graceful clothing, and ornate mirror create a sensual atmosphere in her wooded retreat.

ANEXO E: CONTO DE SNOW WHITE AND CINDERELA

Snow White and Cinderella



Long ago, in a faraway place, there lived a lovely princess named Snow White. Her hair was black as coal, her lips red as rose, and her skin as white as snow.

Snow White's stepmother, the Queen, was very cruel. She hated anyone who was more beautiful than her. The Queen treated Snow White like a servant. Snow White never complained. She was obedient and hard-working. She dreamed of a handsome prince who would take her away to his castle. One day, while drawing water from the well, a handsome stranger appeared and was charmed by Snow White's singing. But Snow White was too shy to speak to him.

Inside the castle, the Queen asked her magic mirror, "Mirror, mirror, on the wall, who is the fairest one of all?"

Everyday the mirror had the same reply. "You are the fairest," the mirror told her. And the Queen was content for another day. But as Snow White grew older, she also grew more beautiful. And the Queen became very jealous.

One day the magic mirror told the Queen that someone else was fairest in the land. It was the princess, Snow White! In a jealous rage, the queen called her royal huntsman into the throne room. "Take Snow White far into the forest and kill her," she recommended.

"Poor Snow White," said the huntsman to the innocent princess. "I cannot kill you. You must run away and hide from the Queen!"

Snow White was so frightened that she ran off through the dark woods. At last she came to a cottage. "Who lives here?" Snow White wondered. Then, she heard a voice singing in the distance. A young girl who lived in the cottage was coming home.

The girl introduced herself. Her name was Cinderella. She invited Snow White to share her supper.

APÊNDICE

APÊNDICE A- TABELA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
<p>Turma: 1º e 2º ano do Ensino médio</p> <p>Total de aulas: 10 aulas</p> <p>Carga horária: 400 horas/aulas</p>			
Etapas de realização da SD	Atividades realizadas	Objetivos	Materiais utilizados
Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar diversas imagens relativas ao conto de fadas em geral, bem como imagens que remetam as transformações e adaptações que os contos sofreram ao longo dos anos, tais como série, filmes, etc. culminando com diversas imagens relativas ao conto de Rapunzel e as suas adaptações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o gênero textual conto de fadas; • Reconhecer as características do conto de fadas, funções, meio de circulação, etc. • Promover debates em sala de aula; • Abordar questões culturais; • Apresentar outra modalidade de tradução. • Preparar os discentes para as discussões da SD 	<ul style="list-style-type: none"> • Data show • Conto de Rapunzel • Quadro branco • Pincel • Apagador • Notebook
Produção inicial e módulo 1.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar a tradução automática do conto de fadas. • Analisar a tradução automática fornecida pelo Google Tradutor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir os pontos positivos e negativos da tradução do Google tradutor; • Trabalhar a habilidade de leitura; • Observar a tradução automática e as contrapor com uma tradução 	<ul style="list-style-type: none"> • Aparelho celular com o aplicativo do Google Tradutor • Conto de Rapunzel • Conto de Rapunzel traduzido • Folha A4 • Canetas

		feita por um profissional, analisando as semelhanças e modificações.	
Módulo 2.	<ul style="list-style-type: none"> • Retextualizar a tradução automática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar/ inserir discussões sobre gramática e/ou vocabulário; • Trabalhar a habilidade de escrita; • Inserir discussões sobre o processo tradutório. • Analisar o texto traduzindo baseando-se nos parâmetros de Mossop (2014) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conto de Rapunzel • Conto de Rapunzel traduzido • Quadro branco • Pincel • Apagador • Aparelho celular com o aplicativo do Google Tradutor • Folha A4 • Canetas
Módulo 3.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar o texto pós-editado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e corrigir os textos traduzidos dos colegas; • Promover discussões sobre os aspectos culturais e sociais sobre o conto de Rapunzel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto pós-editado • Folha A4 • Caneta • Apagador • Quadro • Pincel
Produção Final	<ul style="list-style-type: none"> • Traduzir o conto de <i>Snow White and Cinderella</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar de forma autônoma passo a passo as atividades realizadas na Sequência Didática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto impresso • Celular com o aplicativo do Google tradutor