Resultados de uma investigação sobre o processo tradutivo com enfoque na aprendizagem e na documentação

Results of a translation process research with a focus on learning and documentation

Katty da Silva Ferreira* / Teresa Alegre**

PALAVRAS-CHAVE: Processo Tradutivo, Estilo de Aprendizagem, Documentação aplicada à Tradução, Ensino e Aprendizagem da Tradução.

KEYWORDS: Translation Process, Learning Styles, Documentation Applied to Translation, Teaching and Learning of Translation.

1. Introdução

O presente artigo descreve uma investigação que conduziu a uma tese de doutoramento no âmbito da Tradução. Esta investigação consistiu num estudo de natureza empírica, enquadrado num contexto autêntico de formação de tradutores, com um grupo natural de alunos, que nos permitiu descrever o mais detalhadamente possível o processo tradutivo efetuado pelos aprendentes.

O estudo desenvolvido teve como finalidade principal a compreensão do processo e, em consequência, o melhoramento do ensino e da aprendizagem da tradução. Procuramos descrever e analisar o processo tradutivo dos aprendentes de tradução para melhor saber como estes o concebem, as suas tendências de aprendizagem e as suas estratégias de pesquisa face ao surgimento de inúmeras fontes de documentação, assim como oferecer, na sequência da análise do processo tradutivo observado, sugestões úteis para o ensino da tradução.

É importante mencionar que, com esta investigação, não se pretendeu avaliar o produto final, isto é, a tradução realizada pelo aluno, mas conhecer todo o trajeto percorrido por este para chegar à tradução, e analisá-lo sob a perspetiva do processo tradutivo, da documentação e dos estilos de aprendizagem.

* Membro do Centro de Línguas, Literaturas e Culturas (CLLC) da Universidade de Aveiro.

** Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro. Membro do Centro de Línguas, Literaturas e Culturas (CLLC) da mesma Universidade

2. Abordagem teórica: o processo tradutivo, os estilos de aprendizagem e a documentação

Ao longo dos anos, a noção de tradução tem evoluído paulatinamente assim como o método tradutivo e as ferramentas de tradução. No entanto, apesar da evolução, a investigação em didática da tradução tem ainda um longo caminho a percorrer. Consideramos que é importante dotar a Tradutologia de um marco metodológico próprio, em prol da descrição da atividade tradutiva em si. Em suma, é importante o desenvolvimento de estudos descritivos e investigações empíricas em tradução.

Essa necessidade diz também respeito ao processo tradutivo, isto é, o processo que ocorre desde a entrega do texto de partida até à conclusão do texto de chegada. A tradução é parte integrante do fenómeno mais geral de processamento humano da informação e está relacionada com os processos implicados neste processamento (compreensão e expressão) e com as suas características (natureza inferencial, interação dos seus elementos, memória, etc.), tal como referem Königs (1985), Krings (1986), Lörscher (1986), Bell (1991), Kiraly (1995), Dancette (2010), Kussmaul (1995), entre outros.

Mediante os dados recolhidos nesta investigação através dos diversos recursos utilizados, foi possível observar o processo tradutivo e as fases envolvidas no mesmo sob a perspetiva do aprendente de tradução e cujo estudo despertou o nosso maior interesse. A informação inicial, obtida através de um estudo piloto, levantou questões que se traduziram em novos parâmetros de análise. A observação do processo tradutivo dos aprendentes e as diferenças evidentes na forma como estes abordavam a tarefa de tradução levaram-nos à inclusão de um parâmetro de análise relacionado com os estilos de aprendizagem. Através deste parâmetro de análise propusemo-nos estudar determinadas características do desempenho dos sujeitos quando enfrentam uma tarefa de tradução. Consideramos que a forma como o aluno encara a tarefa está relacionada com a sua tendência de aprendizagem. Acreditamos que conhecer o tradutor como aprendente, servirá para entender o processo tradutivo por ele efetuado, perceber as suas escolhas ou as suas ações e identificar as suas competências enquanto tradutor. Com a introdução deste parâmetro de análise sobre os estilos de aprendizagem pretendemos tão-somente revelar os estilos de aprendizagem que, através dos vídeos ou da observação direta, constatámos nos alunos e que, pelas suas características, traçam um perfil dos estilos de aprendizagem presentes no grupo natural estudado. Para tal, recorremos a diversos conceitos e modelos de estilos de aprendizagem tais como os identificados

em Kolb (1984), Honey e Mumford (1992), Gardner (1993), Ridley (1997), entre outros.

Com base na análise do processo tradutivo efetuado pelos aprendentes ao longo das três tarefas e da reflexão sobre as tendências de aprendizagem observadas, surgiu a inclusão de um outro parâmetro de análise relacionado com as novas tecnologias de apoio à tradução, que são designadas – principalmente no universo hispânico – por documentação. No âmbito da Tradutologia, entende-se por documentação a tarefa de pesquisar e reunir toda a informação necessária para a execução de uma tradução. Como assinalam Elena (1996), Gonzalo García (2004), Recoder e Cid (2004), entre outros, o tradutor necessita de uma grande variedade de fontes de informação para desempenhar o seu trabalho. Atualmente as diversas fontes de documentação, que advêm principalmente da Internet, influenciam o decurso do processo e as competências do aprendente de tradução. O estudo dos efeitos dos estilos de aprendizagem e da documentação no processo tradutivo favorece indubitavelmente o conhecimento aprofundado da tradução, do próprio processo tradutivo e, principalmente, contribui para a formação de tradutores. Dada a crescente importância e procura que a formação de tradutores tem adquirido no nosso país, resulta pertinente o conhecimento do processo tradutivo, tirando proveito das tendências de aprendizagem dos alunos e ajudando-os a desenvolver outras que lhes permitam ampliar as suas competências como tradutores.

3. Desenho da investigação

Nesta secção do artigo descrevemos, sumariamente, os principais tópicos da metodologia deste estudo.

3.1. Universo participante

Após a realização de um estudo piloto, que permitiu definir a metodologia da investigação, prosseguimos para o estudo definitivo. Assim, foi levada a cabo uma investigação de cariz descritivo com o grupo de vinte e seis alunos do segundo ano de formação em Tradução na Universidade de Aveiro. Considerou-se adequado recorrer a um grupo natural de estudantes de formação inicial, com experiência de um semestre em Teoria e Metodologia da Tradução, que tivesse tomado contacto com alguns aspetos metodológicos, assim como com problemas de equivalência.

3.2. Materiais e métodos de recolha de dados

Foram utilizados recursos diversos para recolher dados sobre o processo de tradução efetuado pelos aprendentes.

3.2.1. Programa *Windows Media Encoder*

Para a recolha dos dados necessários à elaboração do projeto de investigação, optámos pelo programa *Windows Media Encoder*, que permite registar em tempo real o processo de redação da tradução, visualizar as consultas na Internet efetuadas pelo estudante, deter o processo em qualquer momento e observar no ecrã a versão provisória do trabalho realizado até esse momento.

3.2.2. Tarefas

Para este estudo foram selecionadas para análise três tarefas individuais de tradução realizadas no âmbito de aulas práticas de tradução. Os textos utilizados eram de divulgação e possuíam um grau de especificidade intermédio, adequado ao domínio linguístico dos alunos. Foram ainda tidos em conta aspetos como a homogeneidade, a temática, o género textual e a diversidade de problemas de tradução que levantavam.

3.2.3. Grelha de análise

Foram recolhidas mais de 140 horas de vídeo (através do programa *Windows Media Encoder*) em três tarefas individuais realizadas. Assim, a construção de um instrumento de análise próprio que fizesse sobressair os dados pertinentes para o estudo foi imprescindível.

A grelha que criámos (vd. Fig. 1) inclui os parâmetros de análise fundamentais do estudo: o processo tradutivo, a documentação e os estilos de aprendizagem, e permite a organização individual dos dados recolhidos.

Para a sistematização dos passos do processo tradutivo, foram tidos em conta principalmente os passos efetuados pelos aprendentes no estudo piloto e também aqueles que são amplamente referidos por diversos autores (Krings 1986, Hurtado Albir 2001, entre outros). Assim, a parte superior (horizontal) da grelha contém os itens correspondentes a fases do processo de tradução:

Leitura Texto de Partida	Identificação de Dificuldades	Pesquisa	Tradução	Revisão	Leitura do Texto de Chegada

TAREFA:

ALUNO:

Pesquisa
TP
Dic. MONO ____ BI ~~~~~~~~~~ MULTI ____
BD
J/R/ENC.
MB
GD
TA

Estilo de Aprendizagem	Obs.
Activo / Acomodação/ Global Contextual	
Reflexivo / Divergência / Sequencial	
Teórico / Assimilação / Conceptual	
Pragmático / Convergência / Concreto	

Fig. 1: Grelha para a recolha e organização de dados recolhidos.

leitura do texto de partida, identificação de dificuldades encontradas no texto de partida, pesquisa nos diversos recursos de apoio à tradução, realização da tradução propriamente dita, revisão e leitura final do texto de chegada. Uma vez que se tratava de seis passos atribuímos números de 1 a 6 para identificar a ordem em que iam surgindo.

A coluna vertical (central), que parte da pesquisa, destina-se a identificar dados referentes à documentação. Para este parâmetro de análise, também nos cingimos aos recursos utilizados pelos alunos no projeto piloto e também às classificações propostas pelos diversos autores, nomeadamente por Austermühl (2001), acrescentando elementos de outras classificações, principalmente de Gonzalo García (2004), que não são contemplados por este autor e que foram utilizados pelos alunos. Em síntese, os recursos incluídos na grelha foram: textos paralelos (TP), dicionários monolingues (MONO), bilingues (BI), multilingues (MULTI), bases de dados (BD), jornais, revistas, enciclopédias (J/R/ENC.), motores de busca (MB), grupos de discussão (GD) e tradutores automáticos (TA). Ao longo do visionado dos vídeos, fomos registando na grelha, individualmente, todas as ferramentas utilizadas pelos aprendentes.

Relativamente aos estilos de aprendizagem, optámos por adotar a nomenclatura ativo, reflexivo, teórico e pragmático de Alonso García e Gallego (2005) para efeitos de redação da análise. Deixámos uma linha ao lado de cada estilo para, em primeiro lugar, identificar a tendência de aprendizagem do aluno e, em segundo lugar, para acrescentar as características observadas nos alunos que

nos levaram a identificar tais tendências. Também foi deixado, propositadamente, do lado direito da grelha, um espaço para acrescentar outras informações relevantes que foram observadas nos vídeos e que achámos por bem registar.

3.2.4. Fichas

Foram utilizadas duas fichas. Uma primeira destinada à caracterização dos sujeitos que participaram na investigação e que foi preenchida logo no início do estudo. Nesta ficha foram incluídos dados fundamentais como idade, sexo, línguas maternas, línguas estrangeiras, habilitações académicas, conhecimentos de informática e duas perguntas sobre o conceito de tradução e competência tradutológica.

A segunda ficha estava relacionada com a análise do texto de partida. Nesta ficha, os alunos deviam registar o género textual, título do texto, público-alvo, entre outros, assim como os problemas de tradução encontrados no texto e as suas respetivas soluções, bem como informação sobre fontes consultadas. Recordamos que a classificação dos problemas de tradução indicados na ficha foi adaptada da classificação proposta por Hurtado Albir (2001, p. 288).

4. Resultados da investigação

Após a descrição dos procedimentos efetuados neste estudo, procedemos à apresentação dos resultados, a fim de extrair algumas conclusões. É importante relembrar que os dados recolhidos em cada uma das tarefas realizadas foram analisados à luz das três temáticas abordadas neste estudo: o processo de tradução, a documentação e os estilos de aprendizagem.

4.1. Processo de tradução

Em relação ao processo de tradução, pressupúnhamos que os alunos iriam seguir os passos que identificámos, tanto na revisão de literatura (através das teorias e modelos analisados) como no estudo piloto, isto é, que iriam proceder à leitura do texto de partida, iniciar a identificação das dificuldades para, posteriormente, realizarem a pesquisa necessária para as solucionar. Verificou-se que, nas três tarefas realizadas, os passos do processo de tradução não

ocorreram de forma linear, mas em círculo ou em espiral, com avanços e retrocessos. Das seis fases do processo tradutivo, apenas duas estiveram em grande destaque ao longo das três tarefas individuais realizadas, sendo estas as fases de tradução e pesquisa. Na prática, os aprendentes cingiram-se a traduzir e, ao mesmo tempo, a pesquisar as dificuldades que iam surgindo. Salvo escassas exceções, os alunos não fizeram a leitura inicial do texto de partida, que consideramos fundamental, pois é nesta fase que o aluno recebe e seleciona a informação proporcionada pelo texto de partida para procurar conhecimentos armazenados na sua memória (apoio interno) ou partir para a pesquisa de novos conhecimentos que lhe permitam compreender o texto de partida e continuar com o processo (apoio externo).

Existe um certo paralelismo entre os nossos resultados e o modelo de Krings (1986), que, apesar da distância cronológica, também se revela atual e pertinente para o presente estudo. Se tivermos em conta o modelo de Krings (1986, p. 269), verificamos que as estratégias utilizadas foram as de *comprehension* e *retrieval strategies*, que são desencadeadas quando o tradutor identifica um problema de receção. Tal como em Krings (1986), as principais estratégias de compreensão foram a inferência, o uso de livros de referência, a paráfrase e, sobretudo, a pesquisa de equivalentes em dicionários bilingues com posterior confirmação dos mesmos em dicionários monolingues, inclusive para corroboração da ortografia.

Em relação às estratégias de procura/recuperação de equivalentes (ou *retrieval strategies*, na designação de Krings, 1986) foi possível observar nesta investigação que os alunos, quando não se encontravam perante um problema de tradução, iam buscar à sua memória relações diretas preestabelecidas entre dois termos e, quando não conseguiam estabelecer esta relação direta, valiam-se da análise semântica do termo no texto de partida (principalmente através da pesquisa do termo em dicionários monolingues) para posterior atribuição de um equivalente, que poderia ser produto também de uma pesquisa em dicionários bilingues ou através da tradução literal do termo e procura do mesmo – por tentativa e erro – no motor de busca *Google*. Alguns alunos, ao longo das três tarefas realizadas, optaram pela alternância entre as estratégias de procura/recuperação de equivalentes e as de avaliação ou monitorização, uma vez que quando obtinham um potencial equivalente procediam à apreciação do mesmo, principalmente através da introdução do termo no motor de busca *Google* para verificar a existência do mesmo e a sua pertinência na língua de chegada (através do número de entradas no motor de busca ou bastando que o termo aparecesse simplesmente uma única vez).

Podemos afirmar que a estratégia principal de procura/recuperação de equivalentes denominada por Krings (1986, p. 271) como «recuperação de associações interlinguísticas fixas» guarda uma relação bastante próxima com a definição de apoio interno, porque este último também evoca o resgate da memória de relações diretas entre termos através do uso de recursos cognitivos automáticos e não automáticos onde o sujeito não recorre a nenhum tipo de documentação para dar resposta aos problemas de tradução do texto de partida, mas apenas aos seus conhecimentos prévios e às suas inferências.

De igual forma, e ainda a nível de estratégias de tradução, afirmamos que o modelo proposto por Lörscher (1986) tem vigência e reflete o que acontece no processo tradutivo deste grupo de aprendentes, embora seja um modelo pouco prático e algo complexo, como aponta Krings (2001, p. 153). Dito isto, podemos referir que os alunos que participaram nesta investigação, na sua maioria e principalmente nas duas primeiras tarefas realizadas, recorreram principalmente a estruturas básicas de estratégias de tradução. O processo consistiu essencialmente na identificação do problema de tradução e na sua solução imediata, recorrendo o aluno aos seus conhecimentos prévios (apoio interno). Também foi possível observar estruturas expandidas e inclusive complexas (Lörscher, 1986), principalmente na terceira tarefa, porque foi aquela que exigiu um maior empenho a nível da pesquisa por parte dos sujeitos, devido às dificuldades terminológicas encontradas no texto de partida.

O seguinte diagrama de Venn (vd. Fig. 2) representa graficamente o processo tradutivo observado no presente estudo.

Fig. 2: O processo de tradução dos aprendentes nas três tarefas individuais.

Nele se refletem as relações de cruzamento e/ou de inclusão das diversas fases do processo tradutivo, assim como os avanços e retrocessos que ocorrem no processo. Cada fase foi dimensionada de acordo com o tempo despendido pelos alunos ao longo das três tarefas. Deste modo, como já foi referido, a tradução e a pesquisa são as fases mais destacadas, por contraste com as fases de leitura do texto de partida e de chegada.

Sintetizando, o presente estudo evidencia que o processo de tradução não decorre linearmente, mas que apresenta desvios, avanços e retrocessos. Este processo demanda – da parte do aprendente e também do profissional de tradução – o conhecimento e a aplicação de uma série de estratégias para enfrentar as fases mais intrincadas do mesmo.

4.2. Documentação

Em relação à documentação realizada ao longo das três tarefas, é importante salientar que estes alunos ainda não tinham sido formalmente introduzidos no mundo das ferramentas informáticas de apoio à tradução, muito embora conhecessem as ferramentas existentes na Internet. Podemos afirmar inclusive que os aprendentes possuíam alguma competência estratégica (PACTE, 2005b) pois revelaram ter mecanismos próprios de identificação e resolução de problemas. A grande maioria recorreu a fontes primárias (na aceção de Gonzalo García 2004, p. 278) como por exemplo a dicionários bilingues como o *Webster*, *Infopédia*, entre outros, assim como a bases de dados como a *Iate*, etc. Alguns utilizaram o tradutor automático, embora de forma incipiente sem tirar proveito de todas as suas vantagens. Porém, tal como referem Pym (2011) e Austermühl (2011), consideramos que o tradutor automático é uma ferramenta que não devemos descurar, porque é cada vez mais utilizado por alunos e tradutores e está continuamente a ser melhorado pelas empresas que o detêm.

O motor de busca *Google* foi também amplamente utilizado, nomeadamente o *Google.pt* ou *.br*, mas a grande maioria dos aprendentes não revelou ter consciência das diferenças terminológicas entre o português de Portugal e o do Brasil. Mais do que para a pesquisa de textos paralelos, o motor de busca *Google* foi sobretudo utilizado para conferir ou encontrar (por tentativa e erro e após uma tradução literal) um possível equivalente. O número de entradas lançadas pelo motor de busca foi a estratégia de avaliação mais frequente entre aqueles que utilizaram este recurso.

Observámos também que alguns sujeitos se basearam nos seus conhecimentos prévios sobre a temática, valendo-se do seu apoio interno, isto é, o recurso ao conhecimento do mundo ou ao conhecimento baseado na experiência para a resolução de problemas (cf. Gerloff, 1986, p. 253).

Após analisadas as três tarefas, reproduzimos graficamente (vd. Fig. 3) o uso que os alunos fizeram dos diversos recursos de apoio à tradução.

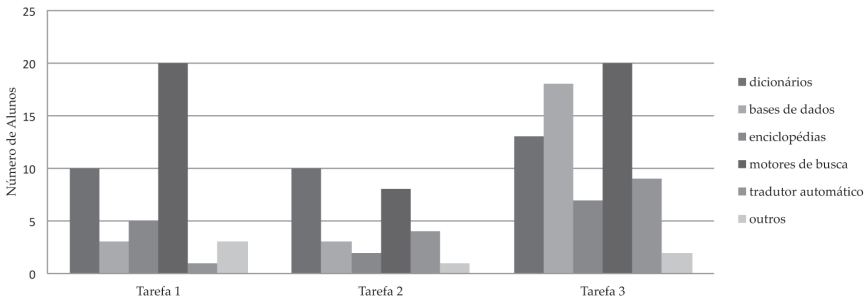

Fig. 3: Recursos de apoio à tradução utilizados pelos aprendentes nas três tarefas individuais.

Como é percetível no gráfico acima, a terceira tarefa foi aquela que exigiu mais pesquisa por parte dos alunos, devido sobretudo à especialidade da temática e às instruções dadas.

As tarefas 1 e 2 foram aquelas nas quais os alunos se apoiaram principalmente nos seus conhecimentos prévios ou no apoio interno. Contudo, observámos que os motores de busca e os dicionários (monolingues e bilingues) foram os recursos mais usados nestas duas tarefas para procura de equivalentes, principalmente, para conferir a pertinência de certos equivalentes escolhidos.

Como é possível observar, a documentação foi realizada, principalmente, com recurso à Internet. Parafraseando o que refere Austermühl (2001, p. 52), sendo necessária uma abordagem *top-down* que articule a pesquisa institucional, a pesquisa temática e a pesquisa por palavra-chave.

No presente estudo verificámos que os aprendentes optaram, essencialmente, pela pesquisa por palavra-chave, que consiste na pesquisa de termos traduzidos literalmente e posteriormente verificados, por tentativa e erro, em motores de busca como o *Google*.

Como assinala Austermühl (2001), dada a natureza anárquica da Web e a ausência de controlo sobre a publicação online de documentos, verifica-se que algumas das páginas Web disponíveis não são precisas, fiáveis e de valor. Como tal, e para garantir a qualidade e a correção dos documentos como fontes de informação, o tradutor deverá desenvolver a sua própria estratégia de gestão

de qualidade, principalmente quando está perante uma temática que não domina. Autores como Sales (2005) e Gonzalo García (2004) referem justamente que o tradutor deve ser crítico quanto à utilização da informação encontrada. Austermühl (2001) aponta que as estratégias de gestão de qualidade devem envolver aspetos relevantes como informação sobre o autor do documento e sobre a apresentação do mesmo, a meta-informação e hiperligação para o documento e, finalmente, a informação sobre a precisão e a temporalidade do conteúdo do documento.

Os sujeitos deste estudo, apesar de optarem pela pesquisa por palavra-chave, não revelaram estratégias muito bem delineadas de avaliação ou gestão de qualidade da informação obtida, nomeadamente no motor de busca *Google*.

No que diz respeito à fase de pesquisa de informação na Internet, constatámos que os aprendentes só recorreram ao uso do motor de busca como ferramenta para a pesquisa de possíveis equivalentes. A fase de avaliação da informação (Caudet, Puertes e Palanca, 2005 e Austermühl, 2001) é negligenciada pela maioria dos aprendentes neste estudo, desde que encontrem a solução para o seu problema de tradução. Em relação à fase de armazenamento da informação (Caudet, Puertes e Palanca, 2005), foi notório que os alunos não viram este procedimento como parte importante e útil do processo de tradução. O preenchimento da ficha na primeira tarefa foi para os alunos uma obrigação e não um instrumento vantajoso para o desenvolvimento da tarefa, o que constatámos através do visionamento dos vídeos dos aprendentes.

Os alunos de tradução têm a necessidade de documentar-se de forma contínua e exaustiva e, para tal, devem adquirir algumas competências documentais / instrumentais (PACTE 2005b) que lhes permitam ganhar conhecimento processual sobre o uso de recursos, conhecer os sistemas de documentação e informação, localizar e consultar com rapidez e precisão as fontes de informação especializadas e, principalmente, saber avaliar a informação consultada. Como bem assinala Sales (2005, p. 3), para um ótimo desempenho profissional no âmbito da tradução é essencial para o tradutor adquirir capacidade de controlo sobre os recursos da informação através do desenvolvimento de estratégias, habilidades e conhecimentos na gestão de informação.

4.3. Estilos de aprendizagem

Baseando-nos nos modelos de Kolb (1984), Alonso García e Gallego (2005) e Jensen (*apud* Robinson, 2003) recordamos, sucintamente, que no estilo ativo

(adaptativo ou global contextual) o sujeito observa o todo e não se foca no detalhe. Estes aprendentes trabalham em muitos assuntos ao mesmo tempo e seguem mais a sua intuição do que a lógica. No estilo reflexivo (de divergência ou sequencial) o sujeito prefere manter o controlo sobre a sua aprendizagem ao fazer uma coisa de cada vez e seguindo o processo passo a passo. No que toca ao estilo teórico (de assimilação ou conceptual) o sujeito prefere a teoria à prática. São metódicos, lógicos e objetivos e tendem a perder-se sem instruções. Finalmente, no estilo pragmático (de convergência ou concreto) o sujeito prefere aprender na prática. São seguros de si, decididos e aplicam na prática aquilo que aprenderam.

Ao longo das três tarefas realizadas no presente estudo, podemos afirmar que, salvo poucas exceções, as características de aprendizagem de alguns sujeitos mudam consoante a tarefa realizada. Parafraseando Honey e Mumford (1992, p. 17), os estilos de aprendizagem variam consoante o aprendente e/ou o contexto. Embora as características de aprendizagem observadas e a oscilação entre tendências de aprendizagem estivessem relacionadas com a natureza de cada tarefa (ao contrário do que foi observado em relação ao processo de tradução), a verdade é que notámos que o fator «tempo» teve alguma influência em tais mudanças. Quanto maior a disponibilidade de tempo, mais aprofundadas se tornavam as fases de pesquisa e revisão. Nestas circunstâncias, os alunos seguiram, como refere Jensen (*apud* Robinson, 2003, p. 57), minuciosamente o processo passo a passo, demonstraram ser prudentes e conscientes, principalmente na escolha de equivalentes, revelando assim características do estilo reflexivo. Quando o tempo era escasso, os alunos trabalhavam rapidamente, sem dar muita importância aos detalhes e com o objetivo de concluir a tarefa no tempo estipulado, o que se enquadra nos estilos ativo e pragmático.

Deste modo, as principais características de aprendizagem observadas no decorrer das tarefas realizadas pertencem aos estilos de aprendizagem ativo, pragmático e reflexivo, e às combinações entre estes três estilos. Apesar de Kolb (1984) referir, na parte teórica do seu modelo, que os estilos são opostos entre si, a verdade é que na nossa investigação encontrámos sujeitos com características pertencentes a vários estilos de aprendizagem. Após uma abordagem geral do que foi verificado relativamente aos estilos de aprendizagem, expomos um gráfico que melhor reproduz as tendências identificadas nas três tarefas realizadas (vd. *infra* Fig. 4):

Os alunos com características pertencentes aos estilos de aprendizagem ativo e pragmático trabalharam sem problema em múltiplos assuntos ao mesmo tempo (Jensen *apud* Robinson, 2003, p. 57), o seu processo tradutivo não foi

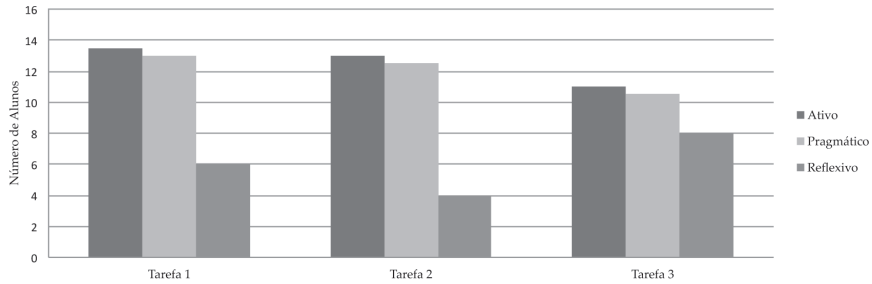

Fig. 4: Tendências de aprendizagem observadas nas três tarefas individuais realizadas.

linear mas com avanços e retrocessos. Os aprendentes também demonstraram que gostam particularmente de tomar decisões e resolver problemas, como assinalam Honey e Mumford (1992) em relação ao estilo pragmático. Foram alunos muito rápidos e que não deram muita importância ao detalhe. Pareceram muito seguros de si mesmos e dos seus conhecimentos, razão pela qual não efetuaram muita pesquisa – confiaram no seu apoio interno – ou, quando pesquisaram, cingiram-se à primeira opção que encontraram.

Para os alunos com características referentes ao estilo reflexivo, o fator «tempo» **não** alterou o seu modo de traduzir ao longo das três tarefas realizadas. Estes aprendentes foram mais lineares e metódicos no processo de tradução por comparação com os colegas, o que se refletiu na duração da pesquisa e no número de fontes consultadas. No geral, foram alunos muito cuidadosos e prudentes ao longo das três tarefas realizadas, despendendo em alguns casos demasiado tempo na pesquisa efetuada.

Curiosamente, também encontrámos alunos que possuíam características dos estilos de aprendizagem ativo e reflexivo. Apesar de estes estilos partirem de princípios distintos, o certo é que é possível verificar uma interação entre ambos. No caso de alguns aprendentes que participaram nesta investigação, observámos que tinham a astúcia do estilo ativo, em termos de criatividade e desenvolvimento de ideias, mas a cautela do estilo reflexivo em relação à prudência e minúcia, por exemplo, no momento de selecionar o equivalente mais adequado.

Tal como se pode verificar no gráfico acima (vd. Fig. 4), não foi observado o estilo teórico nos dados recolhidos ao longo das três tarefas realizadas. Este é um indicador de que os alunos se sentem atraídos pela tradução apenas desde um ponto de vista prático.

Neste estudo tivemos polos opostos: alunos que adaptaram as suas preferências de aprendizagem ao contexto das tarefas, variando principalmente

entre os estilos ativo e pragmático, por um lado, e, por outro, aprendentes que, independentemente do contexto, agiam sempre da mesma forma. Importa referir que os alunos relutantes em mudar o seu modo de ação, são aqueles que revelaram certa preponderância para o estilo reflexivo e que são uma minoria dentro deste grupo de aprendentes. No geral, notámos que existe, neste grupo de alunos, uma preponderância do estilo ativo. Todas estas características devem ser ponderadas pelo professor no momento de planificar as suas aulas. Tal como Robinson (2003), consideramos positivo que o tradutor (neste caso aprendente) conheça o seu estilo de aprendizagem, e que o professor o faça descobrir os seus pontos fortes e fracos no que toca a sua forma de aprender (cf. Ridley, 1997).

5. Considerações finais e sugestões didáticas

Ao longo do presente trabalho analisámos a tradução como atividade cognitiva levada a cabo por um indivíduo que está condicionado por outros fatores que envolvem o processo tradutivo, nomeadamente os estilos de aprendizagem e a documentação. Como referimos, as ciências cognitivas aplicadas à tradução têm contribuído para descrever o processo tradutivo, a competência tradutiva e os processos envolvidos para adquirir esta competência.

Ao descrever o processo tradutivo e as fases envolvidas no mesmo, é importante realçar o papel do tradutor. Como tal, revelou-se necessário conhecer o tradutor como aprendente, identificando quais as suas preferências de aprendizagem, o que nos permitiu justificar as suas escolhas e identificar as suas competências tradutivas. Foi também possível concluir que o processo tradutivo, para além disto, está a ser continuamente "afetado" pela chegada de novas tecnologias de apoio à tradução, que alteram o decurso do processo e afetam a documentação.

Através deste estudo, concluímos que o processo de tradução não ocorre de forma absolutamente linear, mas em espiral, com avanços e retrocessos. Delimitados os passos do processo de tradução, constatámos que o aprendente dá ênfase à fase de tradução, descurando a fase de compreensão do texto de partida. Verificou-se uma forte resistência ao seguimento de instruções, que muitas vezes não eram sequer lidas. O mesmo sucedeu em relação à identificação prévia das dificuldades, que ocorria à medida que os alunos iam traduzindo. A esmagadora maioria dos alunos não fez pausa no processo de tradução para se debruçar sobre uma dificuldade encontrada. Houve, contudo, casos em que os alunos não prosseguiram com a tradução até encontrar as

respetivas soluções. Estas diferentes formas de agir foram a razão que nos levou a incluir a caracterização dos estilos de aprendizagem.

Como já foi dito, a tradução é a fase à qual os alunos prestam maior atenção e dedicam mais tempo, o que pudemos constatar diretamente através dos vídeos realizados. A fase de revisão, pelo contrário, mereceu menor dedicação.

No que diz respeito à documentação, verificámos que os alunos possuem um amplo conhecimento das ferramentas de apoio à tradução existentes na Internet.

Pela informação recolhida ao longo das três tarefas, observámos que os futuros profissionais de tradução apenas assumem na teoria as diversas fases ou passos que compõem o processo tradutivo, não os incorporando na sua atividade prática de tradução. Por esta razão, acreditamos que é de vital importância realizar tarefas que reforcem cada uma das fases do processo separadamente, incidindo sobre aquelas em que nem sequer tivessem de traduzir, porque não se aprende a traduzir apenas traduzindo, mas antes pesquisando, diversificando estratégias de pesquisa, de procura de soluções, comparando soluções, etc. Neste âmbito, as tarefas concretas de leitura e compreensão são muito importantes, porque "obrigam" o aluno a uma leitura conscienciosa do texto de partida que permita a sua compreensão.

Em relação às tendências de aprendizagem dos alunos, podemos afirmar que estas têm influência sobre a sua abordagem do processo tradutivo. A sua forma de agir (partir imediatamente para a tradução) revela tendências que pertencem ao estilo ativo e também ao pragmático. Evidenciaram uma forte propensão para rejeitar tudo aquilo que não tenha uma aplicação óbvia ou que implique uma reflexão qualitativa ou concreta, manifestando assim uma orientação para a prática em detrimento da teoria. Cremos que uma maior atenção aos estilos de aprendizagem facilita a formação de tradutores multifacetados, preparados para encarar os desafios decorrentes da vida profissional.

O estudo integrado do processo tradutivo, dos estilos de aprendizagem e da documentação leva-nos a concluir que é necessária a consciencialização do aluno de tradução de todos estes fatores. Cabe ao professor guiar o aluno nessa consciencialização e fazer com que também ele seja responsável pela sua aprendizagem. É essencial recordar que o estudante de tradução entrará no mundo laboral e necessitará das mais variadas competências para desempenhar o seu trabalho. Portanto, é fundamental oferecer, ou inclusive criar com os próprios alunos – tendo em conta as suas potencialidades – práticas que se assemelhem àquilo que estes irão encontrar no seu dia-a-dia, incluindo todos os constrangimentos e vicissitudes que possam surgir. Estamos habituados a

um tipo de ensino e aprendizagem da tradução que visa ensinar o aluno a resolver problemas, principalmente de cariz linguístico, mas sabemos que no mundo laboral por vezes estes problemas são menores em relação a outros que derivam, por exemplo, do contexto no qual é realizado o trabalho de tradução e outros constrangimentos (por exemplo, o próprio encargo de tradução, a falta de tempo, problemas com ferramentas de apoio à tradução, entre outros).

Para colmatar algumas destas lacunas, sugerimos que sejam realizadas tarefas nas quais se dê uma maior ênfase às outras fases do processo para além da tradução. Para a fase de preparação da tradução, sugerimos, por exemplo, o preenchimento individual de uma ficha de análise do texto de partida[1], na qual registe também as dificuldades de tradução encontradas no texto de partida, as soluções que atribuiria a tais dificuldades e as fontes consultadas para chegar a tais soluções. Acreditamos que este tipo de atividade permitirá aos alunos efetuar um trabalho refletido de preparação para a tradução, assim como desenvolver o seu espírito crítico e capacidade de "defender" a sua tradução perante os restantes colegas e professor. Será igualmente uma atividade que possibilitará o fortalecimento de diversas tendências de aprendizagem. Por exemplo, para os alunos com lacunas no estilo reflexivo e com forte tendência para o estilo ativo, permitir-lhes-á desenvolver o gosto por atividades estruturadas e reconhecer a importância que uma análise prévia do texto de partida tem para a agilização do trabalho e para obter soluções de qualidade, cuidadosamente refletidas. Será igualmente uma atividade benéfica para os alunos com lacunas no estilo ativo, por exemplo, porque constitui uma atividade que exige mentalidade aberta para aceitar que as aulas de tradução não servem apenas para traduzir mas também para "treinar" outros aspetos que fazem parte da formação do tradutor como a partilha de ideias e opiniões.

Igualmente, é possível realizar atividades que reforcem a fase de revisão da tradução, por exemplo através da comparação de traduções com o respetivo original, recorrendo inclusive às traduções dos próprios colegas, e solicitando identificação de possíveis erros de cariz semântico, sintático, lexical, cultural, etc. Este exercício ajudará o aluno a equilibrar as suas tendências de aprendizagem, a desenvolver as suas competências instrumentais ou documentais e também extralinguísticas (PACTE 2005a, 2005b), o que o tornará um futuro profissional multifacetado, que consegue adaptar-se às mudanças e contingências decorrentes da sua atividade laboral.

[1] Para mais detalhes, consultar a tese de doutoramento de Da Silva Ferreira (2014, p. 146).

As fases de preparação da tradução e de revisão foram aquelas nas quais constatámos um maior desinteresse por parte dos alunos observados. Por esta razão foram estas as fases nas quais nos concentrámos para poder aportar algumas sugestões didáticas. Com as atividades anteriormente referidas, baseadas nestas duas fases que integram o processo tradutivo, podemos ajudar o aluno a desmistificar a ideia de que, tanto a nível pedagógico como profissional, só é importante o produto final e não o caminho percorrido para obter tal produto. É, de facto, um propósito do presente trabalho defender a ideia de que o ensino e a aprendizagem da tradução não devem basear-se apenas no resultado do processo tradutivo que é a tradução em si, mas nos princípios que o aluno deve seguir para alcançar uma tradução de ótima qualidade.

6. Referências bibliográfica

ACKERMANN, E. & HARTMAN, K. (2000). *Searching and researching on the Internet and the World Wide Web*. London: Franklin, Beedle & Associates.

ALONSO GARCÍA, C. M. & GALLEGO, D. J. (2005, agosto). *Si yo enseño bien...* ¿por qué no aprenden los niños?. Comunicação apresentada no II Congreso Internacional Master de Educación "Educando en tiempos de cambio", Lima, Perú.

ALVES, F. (1996). Veio-me um 'click' na cabeça: The Theoretical Foundations and the Design of a Psycholinguistically Oriented, Empirical Investigation on German-Portuguese Translation Processes, *Meta*, 41 (1), 33-44. doi: 10.7202/001881ar

ALVES, F. (1997). A formação de tradutores a partir de uma abordagem cognitiva: reflexões de um projeto de ensino, *TradTerm*, 4 (2), 19-40. URL: http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49851 [Acesso em 05.05.2016].

AUSTERMÜHL, F. (2001). *Electronic Tools for Translators*. Manchester: St. Jerome Publishing.

AUSTERMÜHL, F. (2011). On Clouds and Crowds: Current Developments in Translation Technology, *T21N: Translation in Transition Journal*, 1-26. URL: http://www.t21n.com/homepage/articles/T21N-2011-09-Austermuehl.pdf [Acesso em 05.05.2016].

BELL, R. T. (1991). *Translation and Translating*. Londres: Longman.

CAUDET, A., PUERTES, V., & PALANCA, A. (2005). Internet como instrumento y recurso para la documentación en terminología y traducción. Hacia las plataformas de recursos electrónicos para el traductor. In A. Sales (ed.),

La Biblioteca de Babel. Documentarse para Traducir, Granada: Comares, 221-241.

DA SILVA FERREIRA, K. (2014). *O Processo Tradutivo: Enfoque na Aprendizagem e na Documentação* (Dissertação de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro. URL: https://ria.ua.pt/handle/10773/15171 [Acesso em 05.05.2016].

DANCETTE, J. (2010). Understanding translators' understanding. In B. Lewandowska-Tomaszcczyk & M. Thelen (eds.), *Meaning in Translation*, Frankfurt: Peter Lang, 65-79.

ELENA, P. (1996). La documentación en la traducción general. In A. Hurtado Albir (ed.), *La Enseñanza de la Traducción*, Castellón: Universitat Jaume I, 79-90.

GERLOFF, P. (1986). Second Language Learners' reports on the interpretive process: talk-aloud protocols of translation. In J. House & S. Blum-Kulka (eds.), *Interlingual and Intercultural Communication*, Tübingen: Gunter Narr, 243-262.

GONZALO GARCÍA, C. (2004). Fuentes de información en línea para la traducción especializada. In C. G. García & V. G. Yebra, *Manual de Documentación y Terminología para la Traducción Especializada*, Madrid: Arco/Libros, 275-307.

HONEY, P. & MUMFORD, A. (1992). *The Manual of Learning Styles* (ed.). Berkshire: Peter Honey.

HURTADO ALBIR, A. ([2]2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología.* Madrid: Cátedra.

KIRALY, D. (1995). *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Londres: Kent State University Press.

KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.

KÖNIGS, F. (1985). Translation Inside and Outside the Teaching Context: The Text as a Starting Point. In C. Titford & A. Hieke, *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Tübingen: Gunter Narr, 29-48.

KRINGS, H. P. (1986). Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French (L2). In J. House & S. Blum-Kulka (eds.), *Interlingual and Intercultural Communication*, Tübingen: Gunter Narr, 263-275.

KRINGS, H. P. (2001). *Repairing Texts: Empirical Investigations of Machine Translation Post-Editing Processes*. Ohio: Kent State University Press.

KUSSMAUL, P. (1995). *Training the Translator*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

LÖRSCHER, W. (1986). Linguistic aspects of translation process: towards an analysis of translation performance. In J. House & S. Blum-Kulka (eds.), *Interlingual and Intercultural Communication*, Tübingen: Gunter Narr, 277-292.

PACTE (2005a). Primeros resultados de un experimento sobre la Competencia Traductora. In *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI* (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación), Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 573-587.

PACTE (2005b). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues, *Meta*, 50 (2), 609-619. doi: 10.7202/011004ar.

PYM, A. (2011). What technology does to translating. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 3 (1), 1-9. URL: http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/view/121/81 [Acesso em 05.05.2016].

RECODER, M. J. & CID, P. (2004). La documentación en la traducción especializada. In C. Gonzalo García & V. García Yebra, *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*, Madrid: Arco/Libros, 73-88.

ROBINSON, D. (2003). *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation*. Londres: Routledge.

SALES SALVADOR, D. (2005). *La Biblioteca de Babel: Documentarse para traducir*. Granada: Comares.

VENN, J. (1971). *Symbolic logic*. Nova Iorque: Chelsea Publishing Company.

TÍTULO: Resultados de uma investigação sobre o processo tradutivo com enfoque na aprendizagem e na documentação

RESUMO: O presente artigo descreve uma investigação de natureza empírica sobre o processo de tradução com enfoque na aprendizagem e na documentação. Nele se descreve e analisa o processo tradutivo de um grupo natural de alunos, para melhor saber como estes o concebem, as suas tendências de aprendizagem e as suas estratégias de pesquisa face ao surgimento de inúmeras fontes de documentação. Através deste estudo, concluímos que o processo de tradução é afetado preferências de aprendizagem do tradutor e pela chegada de novas tecnologias de apoio à tradução, que alteram o decurso do processo e afetam a documentação. Baseando-nos neste conhecimento, procuramos oferecer indicações úteis para o ensino da tradução, o que nos levou a propor um reforço das atividades de preparação da tradução e de revisão.

TITLE: Results of a translation process research with a focus on learning and documentation

ABSTRACT: This article describes an empirical research on the translation process with a focus on learning and documentation. It describes and analyzes the translation process of a natural group of

students, to better understand how they conceive it, their learning tendencies and their research strategies considering all the available sources of documentation. Through this study, we conclude that the translation process is affected by the translator's learning preferences and the arrival of new translation resources that alter the course of the process and affect the documentation. Based on this knowledge, we tried to offer useful suggestions for the teaching of translation, which led us to propose a strengthening of translation preparation activities as well as revision activities.