

SKOPOSTHEORIE NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA MULTIMODAL MEDIADA PELA TECNOLOGIA DOS APLICATIVOS DIGITAIS

Skopos Theory in the Classroom: A multimodal experience mediated by the digital app technology

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-4](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-4)

Silvia Helena Benchimol-Barros*

RESUMO: Este artigo descreve uma atividade didática realizada em contexto formativo em nível superior na Universidade Federal do Pará, município de Bragança. A ambiência do estudo é a disciplina de Tradução e Interpretação em Língua Inglesa e os objetivos do estudo são apresentar os pressupostos da tradução funcional por meio do modelo proposto pela *Skopostheory* (VERMEER; REISS, 2013; NORD, 2006) e refletir sobre questões atinentes à tecnologia e a utilização de aplicativos digitais de design gráfico como suporte às transposições interlinguísticas e intersemióticas, viabilizando a elaboração de textos multimodais, criativos e de diferentes escopos. São revisitadas algumas concepções sobre competência tradutória, com ênfase na subcompetência instrumental (RISKU, 1998, 2010; WEINERT, 2001; HURTADO ALBIR, 2015; ALCINA 2008; EMT, 2009). Os resultados apontaram para a preferência pelos aplicativos digitais *Canva*, *Prezi*, *Flipsnack*, *Storyboard* na elaboração de textos traduzidos em dupla direcionalidade e gêneros diversificados.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução interlinguística. Tradução intersemiótica. Skopostheorie. Gêneros textuais. Aplicativos digitais.

ABSTRACT: This article describes a didactic activity performed in higher education context at Federal University of Pará, Bragança. The environment where the study is developed is the subject 'Translation and Interpretation in English language' and the intended goals are to introduce the postulates of functional translation by employing the model proposed by the Skopostheory (VERMEER; REISS, 2013; NORD, 2006) and to reflect upon the issues related to technology and the use of digital graphic design applications to support interlingual and intersemiotic transpositions, thus enabling the elaboration of multimodal, creative and different scope texts. Some conceptions on translation competence are revisited, with narrowed emphasis on instrumental subcompetence (RISKU, 1998, 2010; WEINERT, 2001; HURTADO ALBIR, 2015; ALCINA 2008 e EMT, 2009). The results pointed to the preference for the apps *Canva*, *Prezi*, *Flipsnack*, *Storyboard* for the elaboration of translated texts in double direction and distinct genres.

KEYWORDS: Interlinguistic translation. Intersemiotic translation. Skopos theory. Textual genres. Digital apps.

* Doutora em Tradução e Terminologia pela Universidade de Aveiro e Universidade Nova de Lisboa, Portugal; Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará. ORCID: [0000-0002-7177-1502](https://orcid.org/0000-0002-7177-1502). E-mail: [silviabenchimol\(AT\)hotmail.com](mailto:silviabenchimol(AT)hotmail.com)

1 Introdução

A didatização de processos tradutórios constitui área fecunda para as pesquisas experimentais que visam, em primeira instância, a instrumentalização do aprendente para o exercício da atividade profissional. Em linha com esta percepção, podemos afirmar que iniciativas docentes que buscam associar as reflexões sobre as teorias existentes no âmbito dos Estudos da Tradução com as implicações práticas em cenários hodiernos representam possibilidades de novos caminhos e de descobertas surpreendentes e inovadoras.

É assim que a sala de aula extrapola a função de espaço de aplicações teóricas e de análises valorativas sobre produtos tradutórios e ascende como um efetivo universo de criação e re teorização da tradução, como um laboratório de experiências colaborativas que corroboram a aquisição e aprimoramento de competências diversas que sustentam a prática.

Estudos a respeito do impacto da tecnologia sobre a atividade tradutória têm crescido consideravelmente desde a introdução destes recursos e ferramentas no campo disciplinar da tradução, consubstanciando transformações mais significativas a partir da década de 1990 – aproximadamente duas décadas após o reconhecimento da autonomização dos Estudos da Tradução – com o advento da Internet e o surgimento da MT – Tradução por Máquina ou Tradução Automática; e das *CAT tools* – Tradução Assistida por Computador. O revolucionário potencial da rede mundial de computadores, e os processos de globalização redimensionaram e redirecionaram epistemologicamente a concepção da tradução e do traduzir (ALONSO; CALVO, 2015). Alguns autores adotam a perspectiva da Tecnologia da Tradução (TT) como interface da Ciência da Computação e dos Estudos da Tradução (ALCINA, 2008), outros a consideram como subcampo dos Estudos da Tradução (SNELL-HORNBY, 1995; MUNDAY, 2016; CHRISTENSEN; FLANAGAN; SCHJOLDAGER, 2017). Alcina (2008) afirma que o surgimento da TT como disciplina deveu-se à necessidade de combinar os processos e ferramentas computacionais àqueles utilizados para traduzir e aos seus desenvolvimentos progressivos.

Observamos, com frequência, que as produções científicas que adotam a TT como tema central ou correlato, entretanto, concentram-se significativamente nos processos de transferência interlinguística e nos grandes avanços e suporte que os recursos tecnológicos têm propiciado à esta prática. Isto é, em parte, justificado pelo caminho exitoso já percorrido

no sentido de produzir mecanismos de efetivo apoio às transferências linguísticas de um idioma para outro, a saber: a emergência dos dicionários *on-line*, das memórias de tradução, das plataformas que oferecem soluções de tradução, dos bancos de dados etc. Constatamos, contudo, que com velocidade espantosa surgem novos *softwares* e aplicativos cujas finalidades diversas podem ser associadas a uma outra gama de práticas comunicativas e que lançam mão de recursos multimodais de suporte à transmissão e assimilação das mensagens. Foi precisamente este o cenário que nos impulsionou, neste estudo, a propor um olhar sobre tais mecanismos acessórios e seu potencial de apoio ao trabalho tradutório.

Este estudo que envolve considerações críticas sobre a competência do tradutor em perspectiva contemporânea insere-se no âmbito da didática da tradução e considera a utilização de recursos instrumentais tecnológicos como mais valias essenciais à sua efetiva atuação. Outrossim, a pesquisa recorre aos pressupostos da concepção funcionalista da linguagem (JAKOBSON, 1969; HALLIDAY, 1977), que no domínio dos estudos da tradução vê-se representada e facilitada pela *Skopostheorie* (VERMEER *apud* VENUTI, 2004; NORD, 2006)

O artigo relata uma experiência pedagógica desenvolvida durante a atividade curricular ‘Tradução e Interpretação em Língua Inglesa’, ministrada em turma do curso de Letras Língua Inglesa, na Universidade Federal do Pará, *campus* de Bragança durante a qual alunos iniciantes nos Estudos da Tradução realizaram atividades de tradução orientadas pelos pressupostos funcionalistas de forma criativa e mediada por aplicativos digitais.

2 Pressupostos teóricos

2.1 A competência instrumental do tradutor em tempos digitais

Como ponto de partida, revela-se crucial a compreensão do que consiste a *competência tradutória* na perspectiva da instrumentalização do tradutor em formação e seu atrelamento à especificidade tecnológica.

Percorremos, inicialmente, algumas definições da competência tradutória que oscilam entre concepções, ora mais holísticas, ora mais segmentadas, ressaltando que as primeiras – globalizantes – não especificam detalhadamente a dimensão da “instrumentalização” do tradutor, embora deixem-na implícita em seu escopo. As segundas – atomizadoras – produzem definições mais situadas, que permitem didaticamente a observação e avaliação da

subcompetência instrumental sem, no entanto, deixar de anunciar uma relação de interdependência entre esta e as demais subcompetências que compõem o sistema maior da competência tradutória (BENCHIMOL-BARROS, 2019).

Risku (1998) apresenta uma definição de competência tradutória alinhada à sua visão epistemológica relativista e construtivista, a qual esquiva-se dos métodos quantitativos e do reducionismo imposto pela identificação de subcompetências. Afirma a autora, que “a competência tradutória é determinada por fatores sócio-cognitivos que incluem tanto as habilidades sociais quanto o conhecimento técnico¹” (RISKU, 1998, p. 90). Em outro estudo a autora complementa, “a competência tradutória é a habilidade para criar compreensão e produzir textos de forma nova, significativa e situada” (RISKU, 2010, p. 100)².

Weinert define a competência tradutória como

(...) as habilidades cognitivas e competências que os indivíduos têm ou podem aprender para a resolução de problemas específicos, bem como suas habilidades e inclinações sociais, volitivas e motivacionais necessárias à resolução de problemas de forma sucessiva e em variadas situações. (WEINERT, 2001, p. 27-28 *apud* KIRALY, 2013, p. 198)³

Hurtado Albir (2015, p. 259), pesquisadora líder do Grupo PACTE, concebe a tradução como operação, textual, comunicativa e cognitiva. Nas palavras da autora a tradução é “um processo interpretativo e comunicativo que consiste na reformulação de um texto com os meios de outra língua que se desenvolve em um contexto social e com uma finalidade determinada” (HURTADO ALBIR, 2013, p. 41). Hurtado-Albir refere-se diretamente à uma “subcompetência instrumental” – componente da competência tradutória – a qual corresponde a um conhecimento predominantemente procedimental relacionado ao uso de recursos documentais e de informação e de tecnologias da comunicação aplicados à tradução.

O *European Master's in Translation* – EMT (2009) descreve competência tradutória como a combinação de atitudes, conhecimento, comportamento e *expertise* necessários à

¹ Nossa tradução para o original: “*Translation competence is determined by socio-cognitive factors, which include both social skills and expert knowledge*” (RISKU, 1998, p. 90)

² Nossa tradução para o original: “*translation competence becomes the ability to create understanding and produce texts in a new, meaningful, situated way*” (RISKU, 2010, p.100)

³ Nossa tradução para o texto em língua Inglesa traduzido do alemão por Kiraly: “[...] *the cognitive abilities and skills that individuals have or that they can learn to solve specific problems as well as the associated motivational, volitional and social dispositions and abilities needed to be able to apply solutions to problems successfully and responsibly in variable situations*” (WEINERT, 2001, p. 27-28 *apud* KIRALY, 2013, p.198).

condução de um projeto de tradução sob dadas condições e propõe um modelo multicomponencial de seis competências mínimas (linguística, temática, intercultural, tecnológica, de pesquisa, e de fornecimento dos serviços de tradução) aquiescendo que tais competências se sobrepõem umas às outras. Ao nível da competência tecnológica, estão envolvidas a comunicação multilíngue e multimídia, uso e adequação às novas ferramentas, além de diferentes modelos de interpretação (EMT, 2009^a, p. 3 *apud* CHODKIEWICZ; CURIE-SKLODOWSKA, 2012).

Alcina (2008, p. 81) salienta a complexidade do processo de traduzir

o qual constitui-se de muitos sub processos envolvendo variados tipos de tarefas. Acrescenta que inúmeras ferramentas tecnológicas podem ou poderiam ser utilizadas para implementar a eficiência, velocidade ou qualidade de algumas destas tarefas ou de seus resultados.⁴

Qualquer destas perspectivas epistemológicas, independente da forma como se apresentam discursiva ou esquematicamente pelos respectivos autores, contempla a interligação entre os saberes que compõem a competência tradutória e a presença de uma habilidade relativa à utilização de potenciais tecnológicos na ação do tradutor, seja de forma mais direta e intensa como fazem Hurtado Albir, o EMT e Alcina ou como suporte para a atividade de tradução nas entrelinhas de Risku e Weinert.

Alguns fatores determinantes a considerar quando se fala de competência instrumental, relacionada ao uso de recursos e ferramentas tecnológicas no âmbito da educação – incluídos neste universo os cursos de formação de tradutores – são: o contexto histórico, cultural e sócio-temporal e o perfil integrado do aprendente. Na atualidade, e tendo por base um público jovem de tradutores em formação, é muito provável que a construção-emergência-aquisição de uma competência instrumental não parta de um patamar absolutamente inicial ou básico, dada a familiaridade destes usuários com equipamentos de toda sorte, especialmente os “móveis”, favorecidos pela abrangência da portabilidade que os possibilita utilizar na aceleração e ampliação de seus processos comunicativos.

⁴ Nossa tradução para o original: “(Translation is a complex process) which is made up of many sub-processes and comprises tasks of various types. Numerous computer tools can, or could, be used to enhance the efficiency, speed or quality of some of these tasks or their results” (ALCINA, 2008, p. 81).

Refere Oliveira (2011, p. 81):

A definição de competências base ao nível das Tecnologias de Tradução hoje em dia revela-se uma tarefa complicada devido, sobretudo, à multiplicação de aplicações dedicadas ou especializadas, de aplicações generalistas e de outros recursos com utilidade para a prática tradutiva. Se, por um lado, as ferramentas visam facilitar a tarefa do tradutor, por outro, colocam-lhe sérias dificuldades em virtude de exigirem toda uma série de sub-competências ou de conhecimentos paralelos que não estão diretamente relacionados com qualquer tipo de ato tradutivo propriamente dito.

Autores como Stupiello (2015), Biau Gil e Pym (2006) abordam, sob óticas distintas, o impacto da tecnologia e sua indissociabilidade em relação à atividade tradutória. Para além das questões técnicas de controle, rapidez, alcance, armazenamento, entre outros inúmeros benefícios propiciados pela evolução tecnológica e seus artefatos, para a atividade profissional da tradução, estes avanços representam possibilidades de atender um mercado cada vez mais exigente no que tange a qualidade, precisão e prontidão de entrega dos produtos previstos nos projetos de tradução.

Gouadec (2007, p. 185) se refere às demandas para a atuação profissional em projetos de tradução de forma bastante abrangente.

Tornar-se um tradutor implica aprender a identificar o que significa a prática profissional e ter domínio das técnicas necessárias para a prática geral e semiespecializada de traduções, multimídia, jurídica, legendagem, localização, reprodução de sites, terminologia, escrita técnica, gestão de projetos, e gestão de qualidade. Especializar-se, portanto, significa utilizar as habilidades e competências adquiridas para um ou vários domínios específicos e /ou tipos de materiais e/ou plataformas tecnológicas. (GOUADEC, 2007, p. 185)

Neste sentido, Gouadec ressalta o vínculo da atividade profissional com as demandas de quem a contrata. Essa pressão exógena, de motivação comercial e/ou ideológica que impacta o trabalho profissional nos remete aos conceito de “patronagem” cunhado por Lefevere (1992, 2007) em relação aos controles no âmbito do sistema literário⁵ e de “*brief*” proposto por Frazer (1996, p. 73) para designar as instruções básicas que devem conduzir a

⁵ O sentido que Lefevere (1992) e (2007, p. 34) atribui à patronagem é a representação de uma força externa de pessoas ou instituições que em uso de seu poder podem fomentar ou restringir o acesso à leitura, escritura e reescritura de literatura. Nossa referência aqui ao termo patronagem justifica-se pela manipulação do contratante em relação às demandas por especificações manipulatórias “pré- estabelecidas” para o trabalho de tradução nos contextos de mercado e didático.

tradução, sem no entanto, engessar sob regras o tradutor, que deve ter o senso crítico-analítico do contexto para o qual se destina o produto.

Embora com outras características, o projeto de tradução se faz presente no contexto de aprendizagem e a sala de aula se transforma na ambiência em que atuam o ‘docente contratante’ e ‘o aprendente contratado’ e gestor de seu projeto. Em condições de livre mercado ou em contexto didático, serão delineadas as condições de “contrato de trabalho” e a tecnologia desponta como recurso inegociável para que se cumpram os ditames desse projeto.

2.2 A *Skopostheorie* no projeto didático de tradução

Como uma tentativa de traçar uma “linha de fuga” (DELEUZE; GUATARRI, 1996, p. 64) das traduções orientadas pelas concepções estritamente linguísticas, Hans Vermeer propõe ao final da década de 1970 o que seria um “arcabouço para uma teoria geral da tradução”⁶ (VERMEER *apud* NORD, 2012, p. 27). O autor considera que as evidentes limitações da linguística para solucionar questões inerentes ao fazer tradutório já demandavam um olhar mais alinhado com as realidades específicas de cada contexto, mais amplo e flexível aos aspectos multidimensionais da tradução como atividade de linguagem, e assim, sugere uma ruptura paradigmática a partir da qual, reorganizam-se questões atinentes à fidelidade, ética e contextos culturais impactantes para a tradução.

Do ponto de vista pedagógico, colocavam-se também questões de necessidade por sistematizações procedimentais e focos de observação para os textos de partida e de chegada que auxiliassem a identificação dos contextos de produção, cultura e situação, tipologia e função textuais, além dos aspectos intralinguísticos aos níveis sintáticos e lexicais. Nord (2006), em linha com os princípios do modelo proposto por Vermeer e Reiss (2013), que consideram que o processo tradutório deve ser orientado pelo propósito comunicativo do texto de chegada e interesses daquela cultura, defende que a construção de tal competência não pode ser relegada durante os percursos formativos de tradutores, assim, corporifica e

⁶ Tradução da autora para o original: “*framework for a general theory of translation*”.

consolida a essência interacional e intercultural do processo tradutório como ação intencional e resultante da análise e observação dos contextos na didática da tradução.

Considerando que os textos podem materializar-se verbal, imagética ou gestualmente, o modelo funcionalista de Nord acolhe as transições intersemióticas na tradução como decisões condicionadas pela finalidade da ação tradutória.

2.3 Tradução Funcional e aplicativos digitais: um passo à frente com o potencial gráfico e a versatilidade multimodal

Em simbiose frutífera, o trabalho do tradutor e os recursos de tecnologia avançaram em trajetórias sobrepostas ao longo dos tempos e em compatibilidade com os momentos históricos da humanidade (STUPIELLO, 2015). Tradução e tecnologia impulsionam-se mutuamente se considerarmos que a necessidade de um campo se reflete no outro em forma de pressão por desenvolvimento, diversificação e complexificação. Sob outra perspectiva, os saltos frequentes da tecnologia deixam um caminho fértil e produtivo para que possibilidades, antes impensáveis, se materializem no campo da tradução facilitando o fazer do profissional e, ao mesmo tempo, impondo-lhe a necessidade de atualizações dos conhecimentos e desenvolvimento de outras subcompetências no âmbito instrumental.

Neste sentido, apontamos como marcos decisivos o advento dos microprocessadores em 1975 (ROBERTS; YATES, 1975) e o surgimento das memórias de tradução na década de 1990 (STUPIELLO, 2015). Ambos, os momentos sinalizaram um redirecionamento da atividade tradutória e da produção de textos traduzidos, inserindo a atividade em uma nova era onde predominam as tendências de aceleração do trabalho profissional; eficiência técnica; comunicação internacional instantânea e com distanciamento geográfico entre os agentes – tradutor e contratante; possibilidades de produções colaborativas em ambientes de compartilhamento virtual, além de uma tendência crescente em associar elementos visuais que multimodalizam as leituras.

Estas mesmas tendências associadas, ainda, ao fenômeno da explosão de uso dos aparelhos móveis (PEGRUM, 2014), fomentam a utilização e implementação de estratégias de ensino-aprendizagem que explorem os potenciais de mobilidade, portabilidade, acessibilidade em benefício do ensino-aprendizagem. Desta forma, este projeto didático de tradução se

concretiza com a característica principal de utilização de aplicativos digitais de design gráfico de concepção não educativa em projetos didáticos de tradução funcional .

Um elemento propulsor e agregador dos eixos *tecnologia* e *tradução* que subjaz o uso dos aplicativos para finalidades tradutórias é o texto multimodal, o qual emprega múltiplos recursos semióticos como aliados da atividade comunicativa, combinando textos e fragmentos não verbais, imagéticos ou sonoros. Afirmam Kress e Van Leeuwen (2001) que a multimodalidade implica no uso de recursos semióticos diversos para criar significado.

Didaticamente, os aplicativos apresentam-se como uma forma atual, acessível e estimulante de criação de conteúdos. Pela facilidade intuitiva de utilização e pela atratividade visual estimulante da criatividade, estas ferramentas revelam-se como opção para associação do conteúdo técnico e informativo às possibilidades estéticas inumeráveis. Para atender a delimitação pretendida por este estudo foram selecionados quatro aplicativos e uma amostra de quatro trabalhos produzidos pelos alunos.

O *Canva*⁷ é um destes aplicativos, o qual consiste em uma ferramenta de criação de conteúdos gráficos de utilização simples e intuitiva que não exige conhecimentos específicos de informática ou mestria em linguagens técnicas da área para produzir conteúdos atrativos e cativantes. Outros três aplicativos que mostraram-se bastante estimulantes e adequados aos propósitos da atividade foram o *Flipsnack*⁸, o *Storyboard*⁹ e o *Prezi*¹⁰. O *Flipsnack* é um *software* que permite a criação de *flipbooks* – pequenos livros formados por imagens sequenciadas que variam de página para página e o *Storyboard* é um *software* para criação de histórias em quadrinhos que funciona por meio da organização de ilustrações ou imagens com a finalidade de produzir um roteiro de história, desenhado. O aplicativo Prezi, utiliza conceitos de mapa mental. É um *software* mais conhecido nas apresentações dinâmicas, não lineares e utiliza uma plataforma de fácil manejo. A Figura 1 apresenta a tela inicial dos sites onde encontram-se os referidos aplicativos.

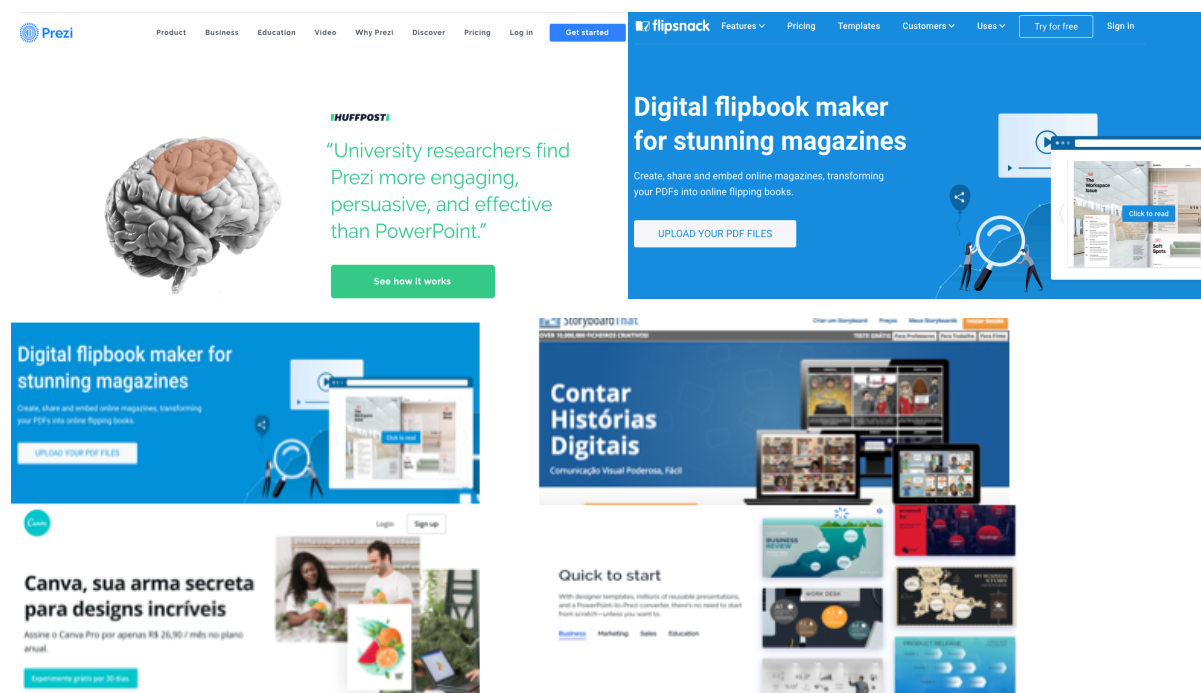
⁷ https://www.canva.com/pt_br.

⁸ <https://www.flipsnack.com>.

⁹ <https://www.storyboardthat.com/pt>.

¹⁰ <http://prezi.com>.

Figura 1 – Telas dos sites que abrigam os aplicativos



Fonte: site dos aplicativos em notas de rodapé

3. A experiência didática em foco: especificidades metodológicas

Uma vez consolidados e revisitados os postulados funcionalistas da *Skopostheorie* e feito o alinhamento destes aos objetivos de ensino – introduzir noções teórico-práticas de Tradução e Interpretação aos discentes do curso de Letras Língua Inglesa – foi então apresentado em caráter de negociação o projeto tradutório de que trata o Quadro 1, na próxima página.

A execução do projeto previa supervisão das etapas. Portanto, foram criados dois critérios fundamentais:

- a) Foram priorizados textos de pequena extensão como: abstracts, poemas, propagandas, notícias, cartas breves estruturadas, receitas, instruções de uso, entre outros,
- b) Os discentes foram instruídos para que o material textual de base fosse obtido da internet ou digitalizado para viabilizar a apresentação do produto do projeto tradutório em um mesmo arquivo/suporte.

Quadro 1 - Matriz sintética das especificidades do Projeto Tradutório

Matriz sintética das especificidades do projeto tradutório		
O que? (etapas)	Quem? (agente)	Para que? (objetivo)
Escolha de um texto em língua inglesa ou portuguesa (livre escolha do gênero)	aprendente	Fomento de autonomia e motivação
Análise do Contexto de Produção	aprendente	Compreensão do escopo original
Escolha do gênero de entrega do produto tradutório (livre escolha)	aprendente	Percepção das características e função social do gênero
Definição de um novo escopo para a tradução	aprendente e docente	Compreensão da cultura de chegada e adequação da tradução
Operação Interlinguística de tradução (e intersemiótica associadamente)	aprendente	Adequações lexicais, tipográficas, relativas ao gênero e ao novo escopo
Análise do texto traduzido	docente	Avaliação da qualidade

Fonte: produzido pela autora

Com a finalidade de perceber prioritariamente a apropriação dos conceitos-chave da *Skopostheorie* e sua essência funcionalista, os direcionamentos não cercearam a liberdade de escolha dos gêneros, temáticas e recursos instrumentais para a execução do projeto. Contudo, os aprendentes foram orientados com os critérios de análise, que contemplaram fatores extra e intratextuais. Tais análises não compõem o *corpus* deste estudo, que privilegia os produtos resultantes dos processos desenvolvidos por meio dos aplicativos.

Para a apresentação dos produtos, dividimos as atividades em três grupos: Grupo 1, que comportou trabalhos que utilizaram o aplicativo *Canva* exclusivamente; Grupo 2, que contemplou a utilização de outros aplicativos; e Grupo 3, que contemplou o uso associado de aplicativos.

Grupo 1

Utilização do aplicativo *Canva*

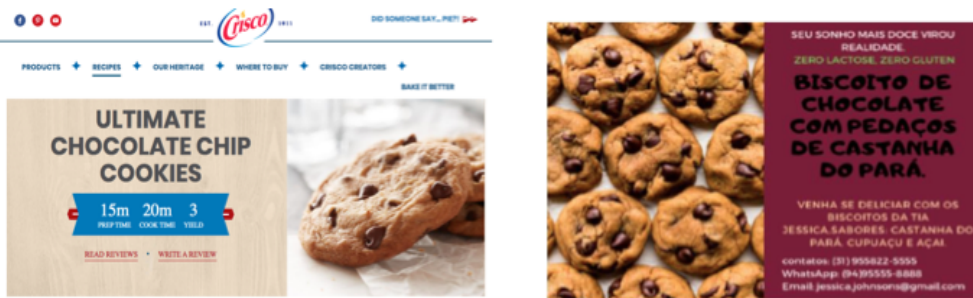
Aluna 1

TF: a aluna utilizou como texto-fonte o gênero receita culinária. Optou por uma receita de *chocolate chip cookies*¹¹ obtida da internet.

¹¹ Site do texto-fonte: <https://www.crisco.com/recipes/ultimate-chocolate-chip-cookies-2102>.

TT: o novo escopo escolhido pela aluna contemplou o gênero propaganda. Utilizando as informações verbais do site, a aluna optou por criar um anúncio do tipo brochura de impacto visual com adaptações culturais. A Figura 2 apresenta os TF e TT.

Figura 2 – imagens do texto-fonte e texto traduzido pela aluna 1.

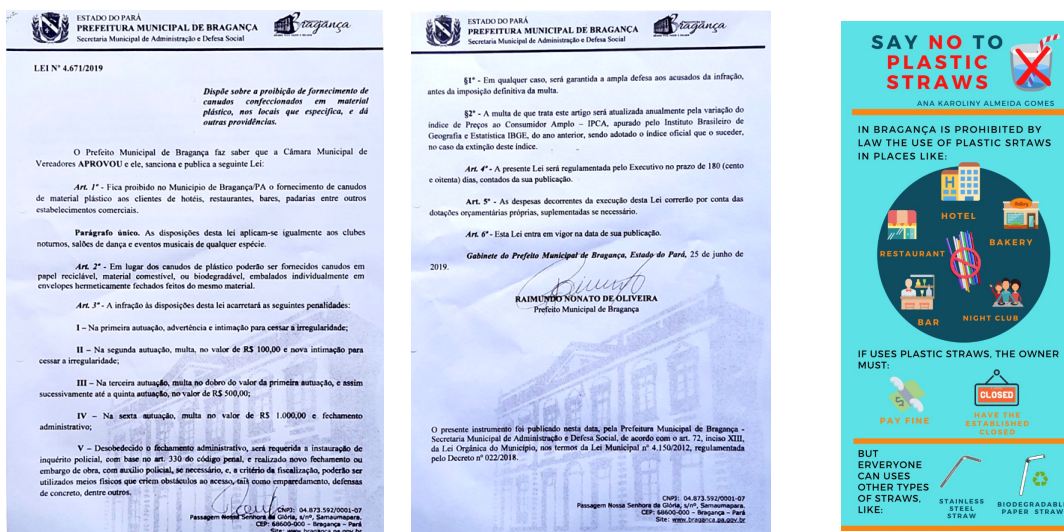


Aluna 2

TF: a aluna utilizou como texto de partida um texto jurídico [gênero lei], da Prefeitura Municipal de Bragança, cujo teor diz respeito a proibição do uso do canudinho plástico nos locais de comercialização de alimentos.

TT: o novo escopo escolhido pela aluna contemplou o gênero propaganda. Utilizando as informações interpretadas e os sentidos subjacentes do texto da lei municipal, optou por criar um panfleto de orientação com ênfase nos aspectos de preservação ambiental. A Figura 3 apresenta os TF e TT.

Figura 3 – imagens do texto-fonte e texto traduzido pela aluna 2.



Grupo 2

Utilização do aplicativo *Prezi*

Aluno 3

TF: o aluno utilizou como texto de partida o poema manuscrito *Beowulf*¹² em versão *Old English* oralizado para o inglês moderno. O referido material encontra-se na Internet.

TT: o novo escopo escolhido pelo aluno foi o gênero apresentação interativa¹³ na qual este conta a história do poema. A Figura 4 apresenta os TF e TT.

Figura 4 – imagens do texto-fonte e texto traduzido pelo aluno 3.



Grupo 3

Utilização de aplicativos associados *Canva* + *Flipsnack* e *Canva / Storyboard*

Aluno 4

TF: O aluno utilizou como texto-fonte a letra da música Eduardo e Mônica¹⁴ de autoria do compositor Renato Russo, retirado da Internet.

¹² Site do texto-fonte: <http://www.mit.edu/~jrising/webres/beowulf.pdf>.

¹³ Trabalho disponível em <https://prezi.com/view/42n4OnG4SNcdzVsxY7kg>.

¹⁴ Site do texto-fonte: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22497/>.

TT: o novo escopo escolhido pelo aluno contemplou o gênero história em quadrinhos. O aluno criou a sequência gráfica a partir da sequência verbal da letra da música. A Figura 5 apresenta os TF e TT.

Figura 5 – imagens do texto traduzido pelo aluno 4.



4. Reflexões sobre os resultados

O *corpus* deste estudo consistiu em síntese representativa da opção de quase totalidade dos alunos da turma em utilizar aplicativos digitais e recursos da Internet, ainda que lhes tenha sido dada a opção de digitalizar materiais físicos para o desenvolvimento do projeto de tradução. Esta proporção foi de 90%. Isto nos reafirma questões levantadas anteriormente neste artigo sobre o suporte tecnológico como solução de eficácia, qualidade e aceleração dos processos.

Os trabalhos selecionados para o *corpus* demonstraram que a familiaridade e o envolvimento/portabilidade dos alunos com os aplicativos digitais foram aspectos motivadores para o desenvolvimento do projeto tradutório e possibilitaram observar o engajamento com todo o processo de criação e reescrita.

Os textos multimodais resultantes despertaram a necessidade da criação de um espaço virtual para a devolutiva dos projetos, para que as imagens pudessem ser mais bem visualizadas e outros recursos de expressão 'multimodais' pudessem ser registrados com maior fidelidade, dinamismo e autenticidade como nos projetos dos alunos 3 e 4.

A tradução funcional mostrou-se uma promissora possibilidade de ampliar questões de percepção de sentidos subjacentes ao texto e relacionadas à realidade social, como no caso do projeto da aluna 2.

Não foram incluídas neste recorte do projeto as análises produzidas pelos alunos, relativas aos contextos de produção e recepção, tampouco as observações avaliativas da qualidade do texto traduzido em suas dimensões sintáticas e lexicais, por razões de delimitação do enfoque pretendido – o processo criativo de conversão funcional via aplicativos digitais.

5. Considerações finais

Concluimos que a *Skopostheorie* é um modelo que se aplica satisfatoriamente ao ensino da competência tradutória, partindo de uma base analítica dos contextos de produção e de recepção e estimulando criticamente a percepção do tradutor na captação da mensagem essencial subjacente ao(s) texto(s) e na recolocação desta mensagem em novos textos, contextos e escopos. O presente estudo aponta para uma diversificação de possibilidades criativas na convergência dos eixos tradução e tecnologia. Os trabalhos realizados materializaram práticas sociais, cultural e ideologicamente situadas e conferiram, visivelmente, à tecnologia a função não apenas de apoio ao ensino-aprendizagem da competência tradutória, mas a colocaram como a instância em que as práticas sociais de linguagem se constituíram.

A possibilidade de divulgação das atividades realizadas durante a referida disciplina foi amplamente esclarecida aos alunos com as garantias de manter em sigilo suas identidades e de que suas participações poderiam ser retiradas a qualquer momento até a data da publicação. A concessão de permissão para a exposição de suas produções criativas seguiu parâmetros éticos definidos por termo de autorização aquiescido e assinado por todos eles. Os procedimentos realizados nesse sentido foram orientados pelo documento *Ethics for Researches* (EUROPEAN COMMISSION, 2013).

Referências

- BENCHIMOL-BARROS, S. H. **Relações sistêmicas entre currículo de formação e subcompetências tradutórias**: um estudo da realidade da Amazônia Legal. *In*: II SEDITRAD – 2º Seminário Internacional de Pedagogia e Didática da Tradução. UnB: Brasília (no prelo).
- BIAU GIL, J. R.; PYM, A. Technology and translation (a pedagogical overview). *In*: PYM, A.; PEREKRESTENKO, A.; STARINK, B. **Translation technology and its teaching**. Tarragona, Espanha, 2006. Disponível em: http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/technology_2006/index.htm. Acesso em: 12 set 2019.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34. v.3,1996.
- EMT. **Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication**, 2009. Disponível em: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_compences_translators_en.pdf. Acesso em: 14 out 2019.
- FERREIRA, R. S; GONÇALVES, M. L. Tradução intersemiótica e cibercultura: compartilhando leituras do clássico machadiano nas redes digitais. **Ipotesis**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 165-177, 2014.
- FRASER, J. The Translator Investigated. **The Translator**, v. 2, n. 1, p. 65-79, 1996.
- HALLIDAY, M. A. K. Ideas about Language. *In*: HALLIDAY, M. A. K. **Occasional Papers I**. Sidney: Applied Linguistics Association of Australia, 1977. p. 32-55.
- HURTADO ALBIR, A. The acquisition of translation competence. competences, tasks, and assessment in translator training. **Meta**, v. 60, n. 2, p. 256-280, 2015.
- HURTADO ALBIR, A. **Traducción y traductología**: introducción a la traductología. Madrid: Ediciones Cátedra, 2013.
- JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. Cultrix e USP: São Paulo, 1969.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: modes and media of contemporary communication. Amsterdam: Hodder Education, 2001, p.137.
- KIRALY, D. Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon: Thinking outside the box (es) in translator education. *In*: KIRALY, D., HANSENSCHIRRA, S.; MAKSYMYSKI, K. (Ed.). **New prospects and perspectives for educating language mediators**. Tübingen: Gunter Narr, 2013, p. 197-224.
- LEFEVERE, A. **Translation, rewriting and the manipulation of literary fame**. London, New York: Routledge, 1992.
- LÈVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MUNDAY, J. **Introducing translation studies: theories and applications**. 4. ed. London/New York: Routledge, 2016.

RISKU, H. A cognitive scientific view on technical communication and translation: do embodiment and situatedness really make a difference? **Target**, v. 22, n. 1, p. 94-111, 2010.

NORD, C. Translating as a purposeful activity: a prospective approach. **TEFLIN Journal**, v. 17, n. 2, p. 131-143, 2006.

PEGRUM, M. The mobile landscape, *In*: PEGRUM, M. **Mobile learning: languages, literacy and cultures**. England: Macmillan, 2014, p 1-23.

REISS, K.; VERMEER H. J. **Towards a general theory of translational action: Skopos theory explained**. Translated by C. NORD. Manchester: St Jerome Publishing, 2013.

ROBERTS, H. E.; YATES, W. The Altair 8800 – The Most Powerful Minicomputer project ever presented. **Popular Electronics**, p. 33-38, jan. 1975.

SCHJOLDAGER, A., CHRISTENSEN, T. P., FLANAGAN, M. Mapping translation technology research in translation studies: An introduction to the thematic section. **Hermes-Journal of Language and Communication**, v. 56, p. 7-20, 2017.

SNELL-HORNBY, M. **The turns of translation studies**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

STUPIELLO, E.N.A. (Org.). **Tradução & perspectivas teóricas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2015, v. 1, p. 303-324.

VENUTI, L. (Ed.). Introduction. *In*: VENUTI, L. **The translation studies reader**. New York: Routledge, 2004, p. 1-18.

VERMEER, H. J. Skopos and commission in translational action. Translated by Andrew Chesterman. *In*: VENUTI, L. (Ed.). **The translation studies reader**. New York: Routledge: 2004, p. 221-232.