DA TRADUÇÃO: A PROBLEMÁTICA DA COMPETÊNCIA RETÓRICA E DA ACEITABILIDADE

Tese de mestrado apresentada por

Eduarda Maria Ferreira da Mota

INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO
BIBLIOTECA
Livro 82
Colocação T-IC-M-82

Sob a orientação do

Professor Doutor

Carlos Alberto Agapito Galaricha

UNIVERSIDADE DE AVEIRO
1990

Agradecimentos

Desejo em primeiro lugar agradecer à minha mãe e ao meu pai assim como a toda a minha família por todo o apoio e ajuda que me deram.

Os meus agradecimentos vão também para o Alexandre, para a minha prima Cinda e para o Dória, que colaboraram na feitura dos gráficos e diagramas, para a Ana, que dactilografou a tese, e para os meus colegas Conceição Pontes, Cristina Silva, Isabel Machado, Isménia de Sousa, Luísa Santos, Pedro Ruiz, Rosa Costa, Rosário Queirós e, em particular, para a minha colega e amiga Dalila Lopes que sempre me encorajou ao longo da feitura desta tese.

Desejo finalmente manifestar o meu apreço e profundo agradecimento ao Professor Doutor Carlos Galaricha, que sempre me incentivou, ajudou e aconselhou.

A todos muito obrigada.

Aos meus tios, Amadeu e Joaquim.

ABREVIATURAS USADAS

CR	Competência Retórica
CT	Competência Tradutiva
DI	Alunos Diurnos a trabalhar em Língua Inglesa
DP	Alunos Diurnos a trabalhar em Língua Portuguesa
IDF	Interaction-dependent functions
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
NI	Alunos Nocturnos a trabalhar em Língua Inglesa
NP	Alunos Nocturnos a trabalhar em Língua Portuguesa
Rt	Retroversão
Td	Tradução
Tdf	Text-dependent functions
TLNA	Traduções Literais Não Aceitáveis

ÍNDICE

Introdução Pág.

CAPÍTULO PRIMEIRO

1. Formulação do Problema 2

CAPÍTULO SEGUNDO

2. Revisão da Literatura 10

2.1 Teoria da Tradução 10

2.1.1 Da Teoria 10

2.1.2 Da Prática 31

2.2 Análise do Discurso 40

2.3 Competência Comunicativa 71

2.4 Teoria da Carta Comercial 86

2.5 Crítica 92

2.6 Definição de Conceitos 97

CAPÍTULO TERCEIRO

3. Metodologia		101
3.1	Objectivos Específicos da Investigação	101
3.2	Descrição da Metodologia de Investigação	103
3.3	Plano de Investigação: Identificação das Variáveis Relevantes	105
3.4	Estudos Piloto	108
3.5	Selecção dos Sujeitos	113
3.6	Selecção do Material	117
3.7	Instrumentos de Análise: Selecção e Desenvolvimento	119
3.8	Protocolos	139
3.9	Registo de Dados e Análise Estatística	142

3.9.1 Competência Retórica 142

3.9.1.1 Funções da Linguagem 142

3.9.1.2 Encadeamento de Funções da Linguagem por Parágrafo 149

3.9.1.3 Encadeamento de Parágrafos 152

3.9.2 Competência Tradutiva 155

3.9.2.1 Traduções Literais Não Aceitáveis 155

3.9.2.2 Traduções Literais Não Aceitáveis e Equivalentes de Tradução 161

3.9.3 Correlações 166

CAPÍTULO QUARTO

4. Discussão dos Resultados 168

4.1 Competência Retórica 168

4.1.1 Funções da Linguagem 169

4.1.2 Encadeamento de Funções da Linguagem por Parágrafo 177

4.1.3 Encadeamento de Parágrafos 179

4.2 Competência Tradutiva 181

4.2.1 Traduções Literais Não Aceitáveis 182

4.2.2 Traduções Literais Não Aceitáveis e Equivalentes de Tradução 199

4.3 Correlações 201

CAPÍTULO QUINTO

5. Conclusões 206

BIBLIOGRAFIA 221

ANEXOS

		Pág.
Anexo I	Algumas Classificações de Funções da Linguagem	238
Anexo II a)	As Partes que constituem a Carta Comercial	242
Anexo II b)	Os diversos Estilos da Carta Comercial	244
Anexo II c)	O Esquema da Carta Comercial	249
Anexo III a)	Tópicos fornecidos aos alunos no Estudo Piloto	252
Anexo III b)	Cartas escolhidas para serem traduzidas/retrovertidas	254
Anexo IV	Quadro dos resultados obtidos na Composição da Carta em LI e em LP	257
Anexo V	A Composição e a Tradução /Retroversão na Carta Comercial em LI e LP (Dados e Correlações)	259

Anexo VI	Protocolos	262
Anexo VII	Descodificação de Palavras-Chave na Leitura de um Texto	264
Anexo VIII	Cartas de Reclamação em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa escolhidas para serem traduzidas /retrovertidas	266
Anexo IX a)	Corpus de Análise: Alguns Exemplos de Cartas compostas em LI e LP	269
Anexo IX b)	Corpus de Análise: Alguns Exemplos de Cartas traduzidas /retrovertidas	276

ÍNDICE DAS FIGURAS

		Pág.
Fig 1	Situational Translation Equivalence	14
Fig. 2	Translation as deep-structure transfer	16
Fig. 3	Translation as rank-bound correspondence	18
Fig. 4	Translation as code-switching	19
Fig. 5	Contrastive Textology	21
Fig. 6	Text continuum	23
Fig. 7	Translator's continuum	24
Fig. 8	Communicative and semantic translation	25
Fig. 9	Schema: Os factores da tradução	26
Fig. 10	O processo de transferência de informação	65
Fig. 11	Os processos da tradução	83

INTRODUÇÃO

"Translation is impossible,
essential and important."

Goethe, 1813

INTRODUÇAO

O presente estudo tem como objectivo analisar e descrever os problemas sentidos pelos alunos perante a tarefa da tradução.

A questão do processo tradutivo tem sido pouco debatida nos seus aspectos pedagógico-didácticos, daí encontrarmos pouca bibliografia que reflicta sobre os aspectos práticos da tradução.

Não devemos esquecer que a tradução foi banida da aula de língua durante alguns anos e que só recentemente foi retomada

pouco a pouco. O interesse renovado pela tradução prende-se naturalmente com a importância de que esta se reveste no novo panorama europeu, nomeadamente com a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia, questão particularmente pertinente para os alunos visados neste estudo e à qual voltaremos no prosseguimento deste trabalho.

A falta de tradição no campo da tradução, que se revela como mencionámos, na escassa pesquisa sobre este assunto, reflecte-se também no processo que os alunos adoptam perante um texto a traduzir. Esse processo é o recurso constante à imitação do texto de partida, o que nem sempre pode ser aceite como correcto. É este problema que formulamos no primeiro capítulo do presente estudo e que nos interessa investigar ao longo deste trabalho. Para isso, fazemos no capítulo segundo uma revisão da literatura que abrange vários domínios como sejam a teoria da tradução, a análise do discurso, a competência comunicativa e, por último, a teoria da carta comercial, já que é sobre este campo específico que incide a nossa análise.

Pensámos que este suporte teórico é indispensável para o desenvolvimento da metodologia de investigação que adoptámos e que descrevemos pormenorizadamente ao longo dos vários pontos

do capítulo terceiro. Também incluímos neste capítulo os resultados a que chegamos e seu respectivo tratamento estatístico.

No capítulo quarto discutimos os resultados obtidos tentando ilustrá-los através de múltiplos exemplos encontrados na análise que realizámos dos produtos efectuados pelos alunos.

Finalmente no capítulo quinto estabelece-se uma relação entre os princípios teóricos que presidem ao presente trabalho e os resultados a que chegámos. Com isso pretendemos salientar algumas pistas que possam servir para futuros trabalhos de investigação assim como apontar algumas sugestões didácticas em relação aos assuntos tratados.

CAPÍTULO PRIMEIRO

CAPÍTULO PRIMEIRO

1 - FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Da minha experiência como professora, assim como de opiniões colhidas junto de professores da nossa área, temos constatado que os alunos, perante a tarefa de tradução, optam frequentemente pela tradução literal *"(...) imitando as formas e estruturas do texto de partida (...)"* (Vermeer, H., 1986:7).

Segundo Vinay e Darbelnet esta tradução literal só é possível quando a mensagem da língua de partida se pode perfeitamente transpor para a língua de chegada porque ambas repousam em categorias paralelas e em concepções paralelas.

Assim, a opção dos alunos pela tradução literal nem sempre pode ser considerada como aceitável. (vide 3.4) Como foca Vermeer, o processo de tradução quase sempre *"(...) envolve uma transformação maior ou menor da mensagem original."* (Vermeer, H., 1986:6).

O importante será então *"(...) que a intenção a comunicar seja realizada no texto de chegada."* (Vermeer, H., 1986:6).

O aspecto da importância da comunicação e da "comunicação transcultural" de que fala Vermeer ao focar a tradução é cada vez mais relevante nos nossos dias.

> *"(...) Preocupa-se a filosofia da nossa época destacadamente com a comunicação, com a capacidade do diálogo, com o entendimento entre os seres, i.e., com a estrutura social do homem. O inter-relacionamento humano, o contacto com o "outro" ou os "outros" tornou-se preocupação primordial de muitas ciências: da Psicologia, Antropologia, Filosofia, Sociologia, Pedagogia."* (Theodor, Erwin, 1983:12)

A comunicação, o diálogo, o entendimento entre os seres de que nos fala Theodor extravazam cada vez mais as fronteiras territoriais e linguísticas. Daí a necessidade crescente da tradução como instrumento de ligação entre as diferentes culturas. Acresce ainda a multiplicidade de organismos internacionais, de carácter político, económico e cultural, no caso particular de Portugal, a entrada no Mercado Comum, que tem aumentado extraordinariamente a procura de tradutores especializados.

Devemos também salientar a rapidez com que a informação é

actualmente transmitida pelos *"media"*. A quase simultaneidade entre acontecimento e notícia provoca, segundo MacLuhan, um "fenómeno de implosão", isto é, tende-se a recompor a aldeia tribal, onde através da comunicação oral, os acontecimentos chegavam a cada um quase na sua globalidade. Hoje

> *"(...) graças aos modernos media, (...), o homem do século XX está de novo em condições de viver o acontecimento no momento em que este se produz."*
> (Gilbert, R., 1973:245)

Este fenómeno de implosão exige da tradução uma resposta pronta e eficaz.

Sendo assim, o ensino/aprendizagem da tradução assume, para os alunos aqui visados, um papel particularmente relevante, já que frequentam o Curso de Línguas e Secretariado do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. Trata-se de um curso profissionalizante, no fim do qual os alunos devem estar aptos a desempenhar as funções de secretário /correspondente em qualquer ramo de actividade económica. Dado que grande parte desta consiste em operações de importação e exportação, preferencialmente com países de Língua Francesa, Inglesa e Alemã (sendo aliás estas as Línguas aduaneiras), é dada neste curso ênfase às referidas Línguas e especificamente

à tradução.

Uma vez que existe uma enorme diversidade de áreas de actividade comercial, tornar-se-ia utópico tentar fornecer aos alunos uma preparação específica para cada uma delas, pretendendo-se sim que estes adquiram uma competência básica que possam transferir para o ramo de actividade particular onde venham a trabalhar.

A tradução a par da linguagem comercial faz parte do programa das disciplinas de Línguas. A tradução não é aqui encarada como exercício pedagógico cujo fim é avaliar e exercitar os conhecimentos de uma segunda língua, mas sim com o objectivo de produzir

> *"(...) um texto alvo, destinado a ser (...) lido, cuja função explícita e exclusiva é a de nos dispensar da leitura do texto original"*. (Ladmiral, 1972:31)

Como já foi mencionado, a opção dos alunos pela tradução literal não aceitável, é um dos problemas que se fazem sentir nesta área de aprendizagem.

Aqui a noção de tradução literal não aceitável é a que Vinay e Darbelnet descrevem como:

"Par inacceptable, nous entendons que le message, tel qu'il se laisse rédiger littéralement,

(a) donne un autre sens

(b) n'a pas de sens

(c) est impossible pour des raisons structurales

(d) ne correspond à rien dans la métalinguistique de LA

(e) correspond bien à quelque chose, mais non pas au même niveau de langue."

(Vinay, J.P., Darbelnet, J., 1972:49).

Aqui surge naturalmente a pergunta se a causa desta dificuldade sentida pelos alunos não estará na falta de domínio das duas línguas envolvidas no acto de tradução.

Da nossa prática de professores fica-nos a sensação de que os alunos a este nível têm uma razoável capacidade de redacção, tanto em Língua Materna como em Língua Inglesa, capacidade essa que se reduz perante a tarefa de tradução/retroversão.

Também Adolf Hieke, na análise que fez de traduções de alunos, chega à conclusão de que:

> *"Just as a native speaker is able to make judgements about his language, the learner of a second language can draw on intuitions within his competence in the target language (TL) to decide on the grammaticality or ungrammaticality of sentences."* (Hieke, A., 1980:73)

Este autor usou o seguinte método: pediu aos alunos, considerados por ele de grau avançado, para que sublinhassem as palavras ou expressões que previssem ter traduzido mal, antes de entregarem o trabalho traduzido.

Segundo os resultados a que chegou, os alunos conseguem prever 1/5 dos erros cometidos ao traduzirem.

Também os problemas dos alunos visados no nosso estudo, parecem residir na capacidade criativa da língua de chegada, que é a capacidade de

> *"(...) produzir na língua de chegada o equivalente natural e mais próximo da mensagem da língua de partida (...)"* (Nida, 1959:19, citado por Mounin, 1963:278).

Esta capacidade criativa é assim aqui entendida como capacidade de escolha de equivalentes.

Esta dificuldade na escolha da palavra certa no sítio certo é devido, segundo Alan Duff, à *"tyranny of the source language"*. Comentando uma tradução este autor diz:

> *"The influence of the source language is so powerful that one has the impression of reading a third language."* (Duff, Alan, 1981:116)

É esta "terceira linguagem" que vai estar em análise no nosso estudo.

Iremos tentar encontrar as áreas específicas que constituem problemas na tarefa da tradução. Procederemos a uma análise de produtos escritos pelos alunos dentro da área comercial.

Os alunos irão redigir, compor textos em Língua Materna e em Língua Inglesa, assim como traduzir e retroverter nas mesmas línguas. Os resultados dos produtos escritos irão ser correlacionados com os resultados dos produtos traduzidos/retrovertidos. Dessa análise esperamos poder chegar a algumas conclusões úteis dentro desta área problemática que é a tradução.

CAPÍTULO SEGUNDO

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 TRADUÇÃO: DA TEORIA À PRÁTICA

2.1.1 DA TEORIA

Nas últimas décadas temos assistido a um aprofundamento de teorias linguísticas que estão na base do desenvolvimento de estudos sobre aquisição da língua materna assim como da aquisição de uma segunda língua.

São estes estudos sobre a linguagem que vão dar os pressupostos teóricos aos programas de ensino, aos métodos usados e à sua aplicação nas disciplinas de línguas.

A evolução das teorias da tradução assim como o seu ensino e aprendizagem têm também seguido a par as evoluções dos estudos linguísticos.

Encontramos algumas vozes mais radicais como a de Edmond Cary, tradutor de obras literárias e intérprete simultâneo nas grandes conferências internacionais, que nega a relação da

linguística com toda a teoria da tradução. Segundo ele, a tradução não é redutível à unidade de uma definição científica, assim, para ele a tradução literária é uma operação literária e a tradução poética é uma operação poética. *"La traduction, dit Edmond Cary, est une opération sui generis."* (Cary, Ed., 1958:58 citado por Mounin, G., 1963:14).

Outros autores como Vinay e Darbelnet consideram a tradução uma disciplina exacta com as suas técnicas e problemas particulares, como explanaremos em seguida.

Mounin vai fazer a síntese destas duas posições afirmando, *"(...) comme la médicine, la traduction reste un art - mais un art fondé sur un science"* (Mounin, G., 1963: 16-17).

Muitos são os estudiosos que se têm debruçado sobre a tradução procurando dar-lhe esse fundamento científico de que nos fala Mounin.

Vinay e Darbelnet (1958,72)

Vynay e Darbelnet foram os primeiros autores que se debruçaram de forma sistemática sobre os problemas de tradução. Começaram por apresentar uma definição de unidade de

tradução.

> *"Nos unités de traduction sont des unités lexicologiques dans lesquelles les éléments du lexique concourent à l'expression d'un seul élément de pensée."* (Vinay, J.P. e Darbelnet, J., 1972:37).

Consideram os termos *"unité de pensée"*, *"unité léxicologique"* e *"unité de traduction"* como sendo termos equivalentes, já que estes autores seguem o princípio de que o tradutor deve traduzir ideias e sentimentos e não palavras.

No momento de traduzir, o tradutor aproxima dois sistemas linguísticos, dos quais um está expresso e "congelado",[1] o outro é ainda potencial e adaptável. O tradutor tem diante de si um ponto de partida e elabora no seu espírito um ponto de chegada.

Primeiro vai provavelmente explorar o texto, avaliar o conteúdo descritivo, afectivo, intelectual das unidades de tradução que ele isolar, reconstituir a situação que dá origem à mensagem, pesar e avaliar os efeitos estilísticos, etc. (vide, Vinay, J.P., e Darbelnet, J., 1972:46).

---

1. Do francês *"figé"*

Depois o tradutor tem que arranjar soluções para a resolução efectiva das unidades de tradução. É esse processo de procura de soluções que estes autores vão precisar.

Há duas direcções que o tradutor pode tomar: a tradução directa ou literal e a tradução oblíqua. A tradução literal é possível quando

> *" (...) le message LD se laisse parfaitement transposer dans le message LA, parce qu'il repose soit sur des catégories parallèles (parallélisme structural), soit sur des conceptions parallèles (parallélisme métalinguistique)"* (Vinay, J.P., Darbelnet, J., 1972:46).

A tradução oblíqua é o caso contrário, onde se tem de procurar equivalentes por outra via menos directa. Para estes dois tipos de tradução, os autores apresentam sete soluções para resolução de todos os problemas de tradução.

As primeiras três soluções, o empréstimo, o decalque e a tradução literal são directas ou literais. As restantes, transposição, modulação, equivalência e adaptação são soluções oblíquas.

Para além das sete soluções, Vinay e Darbelnet chamaram a atenção para a necessidade de se considerar o texto na sua globalidade. Assim, estes autores consideram que só a totalidade da mensagem pode esclarecer o tradutor, para que ele possa fazer uma escolha correcta dos equivalentes e é a mensagem, ela própria, reflexo da situação que permite, em última análise, podermo-nos pronunciar sobre o paralelismo de dois textos.

O tradutor deve ter ainda em conta a situação que está subjacente ao texto na língua de partida e procurar construir na língua de chegada um texto que corresponda a uma situação semelhante.

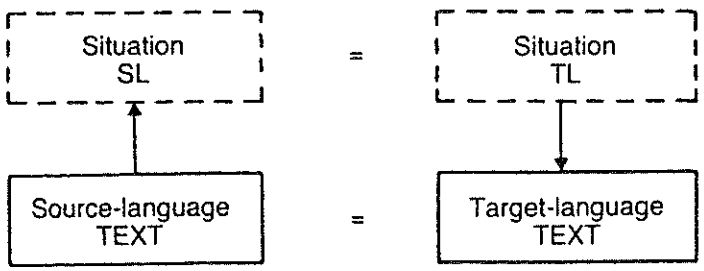


Fig. 1 Situational Translation Equivalent (Vinay e Darbelnet, 1958)

Ex. Equivalência situacional: *"Privé" - "Défense d'entrer"*

Embora para estes autores a tradução não se cinja apenas à procura do equivalente situacional, este é contudo, para a época, o aspecto mais inovador. No entanto, a sua importância perde-se pelo facto de o seu livro nunca ter sido traduzido para Inglês. O aparecimento das gramáticas transformacionais que vão dar ênfase à frase contribuiu ainda mais para votar esta teoria ao esquecimento.

Nida (1964)

Nida é um estudioso das gramáticas transformacionais. Para ele, *"translating is communicating"*. A sua teoria baseia-se na existência de universais linguísticos, partindo assim dos estudos de Noam Chomsky. Este distingue entre *"competence"* e *"performance"*, distinção essa que tem uma base psicológica, cada indivíduo tem uma capacidade inata que o leva a poder recriar a língua indefinidamente.

Selimker retoma este conceito e diz que as estruturas psicológicas existem de forma latente no cérebro e são activadas sempre que uma pessoa tenta aprender uma segunda língua. Este latente ou inato, como lhe chama Chomsky, leva este último a considerar a existência de uma gramática universal.

Este encontro de universais é uma procura da tradução.

A noção de equivalência é aqui identificada com o conceito de estrutura profunda definida por Chomsky; há uma identidade da estrutura profunda de todas as línguas, enquanto as estruturas de superfície variam quase até ao infinito. (cf. pág.43).

Nida remete a tradução para uma transferência de estruturas de superfície baseadas numa mesma estrutura profunda. A tradução seria

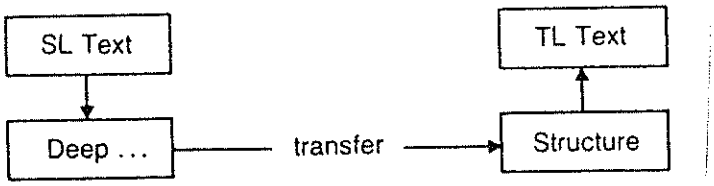


Fig. 2 Translation as deep-structure transfer (Nida, 1964)

A tradução seria então a procura de um equivalente dinâmico entre diferentes estruturas de superfície.

Para este autor,

"A tradução consiste em produzir na língua de chegada o equivalente natural e mais próximo da mensagem da língua de partida, primeiro quanto à significação e depois quanto ao estilo." (Nida, 1959:11, citado por Mounin, 1963:278).

Como vemos, Nida tem uma perspectiva psicolinguística enquanto Vinay e Darbelnet têm uma perspectiva sociolinguística.

A sua teoria tem aplicação em frases simples, já que para frases mais complexas seriam necessárias operações linguísticas muito elaboradas. Ficaram sim, os fundamentos para a comparação de pares de línguas nas suas semelhanças e diferenças, através da correspondência formal da estrutura profunda a vários níveis da hierarquia linguística; fonologia/grafologia, gramática contrastiva/lexicologia contrastiva.

Catford (1965, 1980)

Esta ideia da estrutura hierárquica a vários níveis foi retomada por Catford. Ele distingue entre o *"context of situation"* (referente à situação) e o *"co-text"* (referente à

linguagem.

Para este autor a tradução situa-se em dois planos: por um lado o contexto da situação e por outro a correspondência de unidades a nível gramatical, lexical e gráfico/fónico.

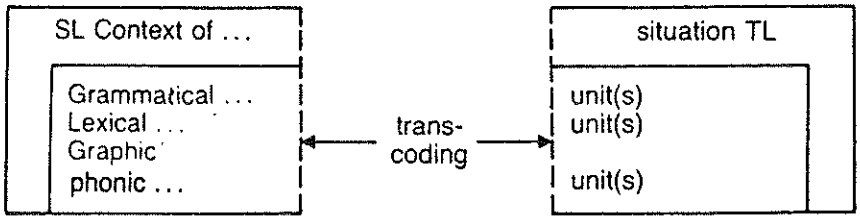


Fig. 3 Translation as rank-bound correspondence (Catford, 1965)

A tradução é a procura do equivalente textual via correspondente formal. No entanto, este autor centrou-se fundamentalmente na procura de correspondentes formais específicos, já que defende que,

> *"Translation is an art, it is true. But the translator, like any artist, is the better for a detailed technical knowledge of his medium and its possibilities."*

(Catford, 1967:19).

Uma vez que a correspondência formal não resolve todos os problemas de tradução, Catford deixa em aberto as questões levantadas pela situação e pela variedades estilística, remetendo estes aspectos para a intuição do tradutor-artista.

Teorias Comunicativas: Bausch e Jaeger (1973, 1975)

O papel do tradutor vai ser realçado pelas Teorias Comunicativas de Bausch e Jaeger. Segundo estas teorias comunicativas (Escola de Leipzig) o tradutor, em virtude da sua capacidade bilingual, é visto como a componente crucial em qualquer mediação interlingual. Estas teorias perspectivam a tradução como *"(...) a directional process of communicative mediation (Sprachmittlung)."* (Hartmann, R.R.K., 1980:55).

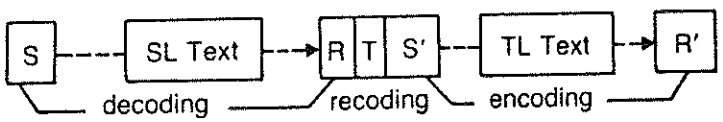


Fig. 4 Translation as code-switching (Bausch, 1973, Jaeger, 1975).

Destaca-se a importância dada ao segundo leitor, ao

receptor da tradução. Esta escola vai também distinguir entre elementos invariáveis e variáveis na tradução. Os primeiros serão de ordem cognitiva e os segundos de ordem pragmática.

Estes teóricos foram criticados por autores posteriores, nomeadamente Newmark, que considera o uso do termo pragmática como confuso no âmbito da tradução. Este autor vai preferir distinguir entre tradução comunicativa e tradução semântica, como veremos mais adiante. (vide pág.24)

Outra crítica que lhes foi feita é a de se terem restringido à tradução de textos não literários.

Hartmann(1980)

Para Hartmann os modelos apresentados são ainda demasiado redutores, já que não dão conta da totalidade dos processos envolvidos na tradução. Este autor apresenta um modelo que engloba aspectos até então ausentes ou não explícitos, como *"Objects / Events / Signification"*, *"Channel / Medium"* e *"Context / Situation"*.

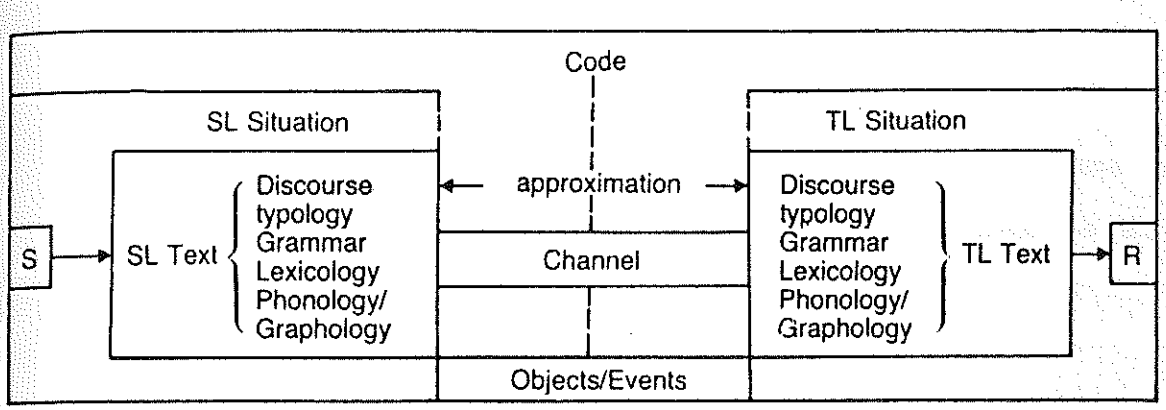


Fig. 5 Contrastive Textology (Hartmann 1980)

Em relação a estes aspectos introduzidos por ele, Hartmann diz,

> *"It is worth noting that these factors are abstract entities whose relative importance and degree of mutual interaction will depend on the circumstances of each individual instance or type of translation that may be considered."* (Hartmann, R.R.K., 1980:56).

Situando a tradução no âmbito da textologia contrastiva, Hartmann propõe que o método seja a procura de equivalentes a todos os níveis, sintagmático/gramatical e pragmático /estilístico.

Newmark (1982)

Newmark defende que a teoria da tradução não é uma teoria nem uma ciência, mas sim um corpo de conhecimentos sobre o processo de tradução.

A sua função é fornecer princípios, regras e sugestões para a tradução de textos, preocupando-se com escolhas e decisões e não com a estrutura das línguas envolvidas.

Partindo da classificação das funções da linguagem propostas por Buehler - *"expressive, informative and vocative functions"* - Newmark propõe que em primeiro lugar se faça uma análise do texto com o objectivo de averiguar qual a função da linguagem predominante.

A	B	C
EXPRESSIVE FUNCTION (or self-expressive, creative, subjective)	INFORMATIVE FUNCTION (or cognitive, denotative, representational, intellectual, referential, descriptive, objective)	VOCATIVE FUNCTION (or social injunctive, emotive, rhetorical, affective, excitatory, conative, dynamic, directive, connotative, seductive, stimulative, operative, suggestive, imperative, persuasive, rhetorical)
(AUSDRUCK) – (pragmatic) (stylistic)	(DARSTELLUNG) –	(APPELL) – (pragmatic) (stylistic)

Fig. 6 Text continuum (adapted from Buehler)

O tradutor trabalha continuamente com três instâncias: referencial, textual e subjectiva.

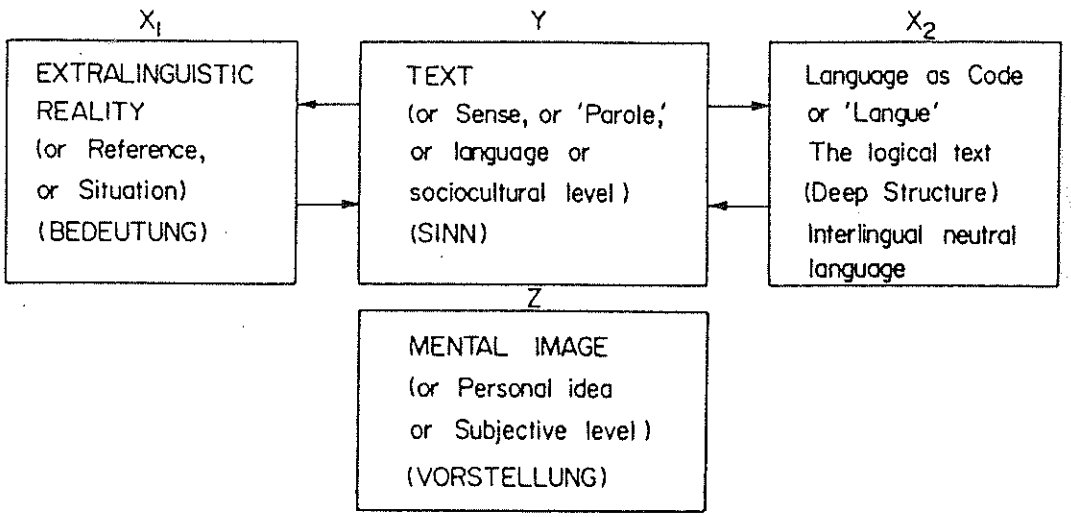


Fig. 7 Translator's continuum (adapted from Frege)

Com base na referida análise do texto, o tradutor decide então fazer uma tradução comunicativa ou uma tradução semântica.

> *"Communicative translation attempts to produce on its reader an effect as close as possible to that obtained on the readers of the original.*
> *Semantic translation attempts to render, as closely as the semantic and syntatic structures of the second language allow, the exact contextual meaning of the original."* (Newmark, P., 1982:39).

Fig. 8 Communicative and semantic translation

A tradução comunicativa é geralmente mais simples, clara e directa, mais convencional e tende a *"undertranslate"*.

A tradução semântica é mais complexa, mais pormenorizada e segue mais o processo de pensamento do que a intenção do transmissor do texto, tende a *"overtranslate"*, a ser mais específica do que o original. (vide Newmark, P., 1982:39).

Newmark relaciona a sua distinção de tradução comunicativa e tradução semântica com a distinção da autora Julianne House, mas tece-lhe algumas críticas, como explanaremos mais adiante.

Antes de expormos a teoria de Julianne House, assim como a de outros autores que, como ela, se debruçaram sobre os aspectos didácticos da tradução, focaremos em seguida outro teórico da tradução.

Vermeer, H.J., Reiss, K. (1984)

Hans J. Vermeer, professor de Traductologia na Universidade de Heidelberg, é considerado uma das vozes mais radicais da teoria da tradução nos nossos dias. Juntamente com Katharina Reiss, apresenta os fundamentos gerais para uma teoria da tradução.

O tradutor assim como o texto, produto final de uma tradução, ocupam papeis de destaque:

O tradutor trabalha com cinco factores:

- a situação
- o texto de partida, na sua forma e sentido
- o texto de chegada, na sua forma e sentido.

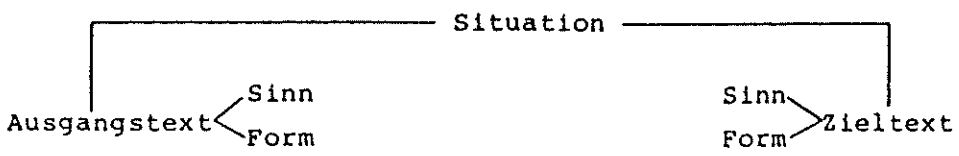


Fig. 9 Schema (Reiss, K., Vermeer, H., 1984)

Entre o texto de partida e o texto de chegada deve haver uma equivalência que engloba os aspectos verbais assim como os aspectos culturais.

O que é considerado factor dominante na tradução é o seu objectivo. *"Was man tut, ist sekundaer im Hinblick auf den Zweck des Tuns und seine Erreichung."* (Reiss, K., Vermeer, H., 1984:98).

Assim chegam à conclusão de que,

> *"Es ist wichtiger, dass ein gegebener Translat(ions)zweck erreicht wird, als dass eine Translation in bestimmter Weise durchgefuehrt wird."* (ibidem: 100).

A regra principal para uma teoria da tradução é a *'Skoposregel'* uma acção é determinada pelo seu objectivo. Segundo os autores, o objectivo da tradução é muitas vezes diferente do objectivo do texto de partida. O tradutor depois de ter definido o objectivo da tradução, é livre para alterar o texto de partida e cumprir assim o seu objectivo. Este aspecto tem sido considerado como sendo demasiado radical e até abusivo.

Uma contribuição positiva destes autores foi a distinção que fizeram entre relação "equivalente" *("Aequivalenz")* e relação "adequada" *("Adaequatheit")* entre texto de partida e texto de chegada.

Estes termos têm sido usados algumas vezes como sinónimos e houve até da parte de alguns a intenção de usar outro termo como, *"approximation"* (Ladmiral, 1981:393 in Reiss, K., Vermeer, H., 1984:124). Os autores pensam que os termos devem permanecer, mas serem devidamente definidos. Consideram termos hoje como ideal a tradução comunicativa, que eles entendem como,

> *"(...) eine Uebersetzung, die in der Zielsprache bei gleicher Funktion unmittelbar der (alltaeglichen, literarischen oder kuenstlerisch-aesthetischen) Kommunikation dienen kann und dabei dem Original (moeglichst) in allen seinen Dimensionen (syntaktisch, semantisch und pragmatisch) gleichwertig, aequivalent ist."* (Reiss, K., Vermeer, H., 1984:135).

A equivalência entre texto de partida e o texto de chegada, pressupõe a preservação do mesmo efeito comunicativo sobre os leitores dos dois textos, assim como a preservação da mesma função.

"Aequivalenz bezeichne eine Relation zwischen einem Ziel-und und einem Ausgangstext, die in der jeweiligen Kultur auf ranggleicher Ebene die gleiche kommunikative Funktion erfuellen (koennen)". (Reiss, K., Vermeer, H., 1984:139-140.

Segundo os autores, a noção de equivalência é uma noção dinâmica, isto é, depende do factor temporal (quando é feita a tradução), do que se espera dela (objectivo) e da situação.

Trata-se aqui de uma relação de coerência inter-textual entre texto de partida e texto de chegada, enquanto na *"Adaequatheit"* temos uma relação intra-textual, isto é, uma relação de coerência entre o objectivo da tradução e o texto de chegada.

"Adaequatheit bei der Uebersetzung eines Ausgangtextes (bzw. elements) bezeichne die Relation zwischen Ziel-und Ausgangtextes bei konsequenter Beachtung eines Zweckes)Skopos), den man mit dem Translationssprozess verfolgt. Man uebersetzt adaequat, wenn man die Zeichenwahl in der Zielsprache konsequent dem Zweck der Uebersetzung unterordnet." (ibidem).

Se a relação entre texto de partida e texto de chegada vai ser de ordem inter ou intra-textual, vai ser decidido, como vimos, pelo objectivo da tradução, que é sempre factor primordial e decisivo para estes autores.

Distinguem também entre "equivalência linguística" e "equivalência didáctica". Esta última vai ter em conta o grau de competência do estudante de línguas.

> *"Was hier mit dem Terminus "didaktische Aequivalenz bezeichnet wird, kann immer nur Adaequatheit im Blick auf das "Kontrollziel" sein: "systemkorrekte sprachliche Aeusserung unter Beruecksichtigung des Stadiums des Spracherwerbs"*. (Reiss, K., Vermeer, H., 1984:139).

Vermeer considera que o bom conhecimento prévio de uma segunda língua é uma condição indispensável para que um aluno frequente um Curso de Tradutologia.

2.1.2 DA PRÁTICA

Ladmiral (1972,1979)

Ladmiral, ao abordar a tradução e os seus problemas, vai também reflectir sobre a tradução na instituição pedagógica.

Este autor faz uma distinção entre tradução strictu sensu, cuja definição apresentamos no capítulo primeiro do presente trabalho, e a tradução (versão e retroversão) tal como ela foi e vai sendo usada na instituição pedagógica.

Esta segunda difere da primeira na medida em que é um exercício pedagógico que obedece a uma finalidade externa, isto é, que é utilizada para testar os conhecimentos da língua estrangeira. Ladmiral condena-a energicamente como tal, considerando-a inibidora (provoca uma inibição psicolinguística) e repressiva (o professor reprime os que se desviam da norma proposta como ideal linguístico e cultural).

Quanto à tradução propriamente dita, tal como foi atrás definida, Ladmiral considera-a possível e aconselhável a um nível de ensino elevado. Ela tem como pré-requisito um conhecimento tão bom da língua-alvo como da língua-origem, mas, acrescenta Ladmiral, se isso não for possível, pode pelo

menos conseguir-se que o aluno desenvolva na segunda língua o que o autor designa por "ilhas de competência"[2] em determinadas áreas.

> *"Sem dúvida que, com o andar do tempo, se chegam a desenvolver numa segunda língua autênticas "ilhas de competência", comparáveis, tanto em segurança como em finura de estilo, à competência em língua materna; (...)"* (Ladmiral, 1972:42).

Julianne House (1979,1981)

Também Julianne House considera que a tradução pode e deve ser utilizada a um nível de ensino superior. Ela pretende construir um modelo de feitura e avaliação de traduções no âmbito das línguas a nível universitário.

A tónica será dada ao processo de tradução/retroversão e à capacidade de avaliar esse produto.

A autora vai distinguir entre tradução comunicativa e tradução pedagógica. A primeira tem uma função comunicativa

---

2. Confere aqui realçar os estudos sobre a memória que afirmam que o conteúdo será retido na memória a longo prazo, enquanto que os aspectos sintácticos da linguagem têm uma duração mais curta.

real, enquanto a segunda é um mero exercício de língua, já que a situação é artificial. *"There is no point in making a translation apart from a situation involving real interlingual communication."* (Nida, 1977:215, citado por House, 1981:193).

A autora apresenta exemplos de como, num contexto pedagógico, se pode criar uma situação onde se traduz com valor comunicativo. (Cf. 3.6).

A partir destas premissas, a autora constrói um modelo, por ela denominado como pragmático, para feitura e avaliação de traduções.

O sentido que se deve manter numa tradução compõe-se de três elementos: o elemento semântico, o elemento textual e o elemento pragmático.

> *"Uebersetzung ist die Ersetzung eines Textes in der Ausgangssprache durch einen semantisch, pragmatisch und textuell aequivalenten Text in der Zielsprache."* (House, J., 1981:194).

O texto de partida e o texto de chegada serão equivalentes se a função dos dois for equivalente. Define a função de um texto como a utilização que este tem num determinado contexto

situacional. A situação deve ser passível de ser analisada e descrita. Assim, Julianne House enumera oito parâmetros para a classificação da situação de um texto:

> *"(...) damit ein ZT eine dem At aequivalente Funktion hat, muessen die beiden Texte aequivalente Textprofile haben, d.h. der ZT wird gemaess der gleichen Situationsparameter und genause detailliert wie der AT analysiert, und der Grad und die Art und Weise, wie die beiden Textprofile und Funktionen uebereinstimmen oder voneinander abweichen, ist der Grad der Qualitaet der Uebersetzung."* (House, J., 1981:196).

A autora vai distinguir entre *"overt translation = offene Uebersetzung"* e *"covert translation = verdeckte Uebersetzung"*.

No primeiro tipo de tradução o texto de partida está ligado tanto linguística como culturalmente à comunidade que lhe deu origem, apesar de poder ser relevante para outra cultura. A ligação pode ser de carácter histórico ou ultrapassar esse aspecto temporal se fôr, por exemplo, uma obra literária. Assim não pode existir neste tipo de tradução uma equivalência verdadeira de funções.

Na *"verdeckte Uebersetzung"* é possível e até necessário que

se mantenha a função do texto de partida, já que segundo a autora, o texto traduzido vai ter um estatuto de texto original. As traduções de textos cientificos, técnicos, jornalísticos, de correspondência comercial entre firmas multinacionais, são traduções *"verdeckt"* já que não são marcadas pragmaticamente, como textos surgidos de outros textos.

Referindo-se ao texto de partida e de chegada de uma tradução *"verdeckt"*, diz a autora

> *"Die beiden Texte haben aequivalente Zielsetzungen, die auf aequivalenten Beduerfnissen zweier vergleichbarer Adressatengruppen in den beiden Sprachgemeinschaften beruhen."* (House, J., 1981:198).

Já que os textos que exigem uma tradução *"verdeckt"* não estão linguística e culturalmente muito ligados à comunidade de origem, é muitas vezes necessário um filtro socio-cultural, principalmente se a componente 'interpersonal' do texto de partida for muito forte.

Newmark critica esta noção de filtro socio-cultural, já que considera não existirem estudos contrastivos no âmbito da linguística cultural, para que se possam avaliar estes dois

tipos de tradução.

Faz ainda uma crítica positiva à distinção entre *"source culture-linked' overt' translation"* e *"source culture-free' covert' translation"*, assim como ao carácter original de uma tradução.

Tradução Interpretativa

A ideia de distinguir dois tipos de tradução, assim como a noção de "efeito" da tradução, preconizados por Julianne House e Newmark são também sublinhadas por teóricos franceses.

Assim, Marianne Lederer vai definir o que denomina como tradução interpretativa, *"(...) comme devant produire le même effect cognitif et émotif sur ses lecteurs que le texte original sur les siens."* (Lederer, M., 1987:12).

O tradutor ocupa assim o papel central neste processo tradutivo.

Os teóricos da tradução interpretativa procuram, segundo esta autora, princípios gerais aplicáveis a todas as línguas. A análise de pares de línguas validariam esses princípios. Esta prática fez notar o carácter universal do processo

interpretativo.

Uma outra noção importante desta escola é a noção dos "complementos cognitivos", isto é, o conhecimento individual que cada um tem do mundo. Há uma actualização constante das palavras que é preciso conhecer para lhes poder atribuir um sentido correcto.

Também Elisabeth Lavault vai distinguir entre *"traduction pédagogique"* e *"pédagogie de la traduction"*. A primeira refere-se ao uso que tem sido dado à tradução na aula de línguas, onde esta tem sido encarada como um mero meio de aprendizagem de uma segunda língua. Traduziam-se muitas vezes listas de palavras sem ter em conta o sentido da mensagem do texto a traduzir.

No segundo caso ter-se-á como objectivo a tradução de um texto na sua globalidade, isto é, a mensagem deve ser transmitida integralmente dando conta da situação real de comunicação.

Segundo a autora, a tradução tem vindo a ser retomada na didáctica das línguas e o seu uso é aconselhável em escolas profissionais, que formem tradutores e intérpretes.

Esta tradução deveria ser sinónimo de tradução interpretativa. Segundo D.Seleskovitch,

> *"l'object de la traduction n'est pas la texture dont est faite la langue mais le sens qu'y trouve celui auquel elle s'adresse."* (Seleskovitch citado por Lavault, E., 1987:121).

No acto de traduzir deve ter-se em conta diversos elementos que formam o sentido, como o contexto verbal e cognitivo, os parâmetros extra-linguísticos em relação ao autor e ao destinatário da mensagem, etc..

Assim, a tradução interpretativa tem como base uma teoria do sentido aliada aos estudos da análise do discurso.

A autora considera este tipo de tradução um bom meio de aprendizagem de uma segunda língua, já que os alunos vão reflectir, pôr em contraste dois sistemas linguísticos, o da língua estrangeira e o da língua materna. Como é raro existir um "paralelismo estrutural" e um "paralelismo metalinguístico" (cf. pag.), os alunos vão perceber através da análise acima referida que *"(...) pour bien, traduire, pour être fidèle au sens, il faut souvent être infidèle aus mots."* (Lavault, E., 1987:124).

Falta ainda referir que a autora considera o uso da tradução útil na didáctica das línguas no âmbito de uma formação profissionalizante, como já foi mencionado anteriormente, mas este deve ser apenas um entre outros métodos a aplicar simultâneamente no ensino/aprendizagem de uma segunda língua.

2.2 ANÁLISE DO DISCURSO

O uso da tradução no ensino/aprendizagem de língua estrangeira tem vindo a ser reabilitado nos últimos anos. Como já vimos anteriormente, a evolução das teorias linguísticas vai contribuir ou até impor novos métodos a aplicar no domínio da didáctica das línguas.

Vamos considerar essa evolução nas últimas décadas até aos nossos dias.

Como ponto de partida temos o autor Ferdinand Saussure que, ao deixar os seus estudos, publicados mais tarde pelos seus alunos no livro "Cours de Linguistique Générale", tornou a linguística uma disciplina autónoma e deixou os conceitos linguísticos fundamentais que todos os estudiosos posteriores retomaram.

Saussure tomou a língua como objecto de estudo. A língua será um conjunto de sinais, onde o essencial é a união entre um conceito e uma imagem acústica. A esta união Saussure chamou signo linguístico.

Este autor fez uma distinção importante entre *"langue"* (língua) e *"parole"* (fala). Na sua linguística geral Saussure

vai dar mais ênfase à língua, como parte social da linguagem e menos à fala, que será a manifestação individual da língua. Esta oposição entre língua e fala foi retomada por Noam Chomsky que prefere distinguir entre *"competence* e *"performance"* "(...) competência (o conhecimento que o falante-ouvinte possui da sua língua) e *performance* (o uso efectivo da língua em situações concretas)", (Chomsky, 1965:84).

Estes autores estão de acordo quanto ao objectivo da linguística, mas diferem quanto à inserção da linguística no campo das ciências humanas. Para Saussure a linguística faz parte da semiologia, a ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social. Esta ciência faz parte da psicologia social. Para Chomsky, ela é antes um ramo da psicologia do conhecimento.

Apesar dos estudos sobre a "competência" não serem suficientes para nos informar das faculdades psíquicas do homem, ela continua a ser objecto principal do estudo da línguagem, dando-nos conta de que todo o sujeito adulto, falando uma língua dada, é capaz de emitir ou perceber e compreender um número indefinido de frases que, na sua maioria, ele nunca pronunciou, nem ouviu antes. (vide Dubois, D., 1977:246).

Nesta noção temos implícito o elemento criatividade para o qual Chomsky chamou a atenção, assim como o fez com o conceito de falante-ouvinte ideal:

> *"Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance"* (Chomsky, 1965:3).

Assim *"competence"* representa o saber implícito dos sujeitos falantes, enquanto *"performance"* representa a actualização desse sistema numa multitude de actos concretos e individuais sempre diferentes.

Essa competência linguística traduz-se numa capacidade de utilização duma gramática a que Chomsky chamou "generativa". Um modelo de gramática que a partir dum conjunto finito de regras aplicadas a um número finito de unidades, gera um conjunto infinito de frases possíveis.

Chomsky deixou assim estudos importantes sobre a gramática generativa, incluindo a noção de estrutura profunda e estrutura de superfície das frases,

> *"(...) consequently, the syntactic component of a grammar must specify, for each sentence, a deep structure that determines its semantic interpretation and surface structure that determines its phonetic interpretation".*(Chomsky, 1965:16).

Apesar disto vai ser criticado pela ênfase dada aos aspectos gramaticais, em particular à sintaxe, em detrimento dos aspectos semânticos e até sociais da linguagem.

Hymes diz que é possível englobar o aspecto do estudo especializado da estrutura de línguas particulares (Saussure), o aspecto da psicologia cognitiva e da natureza psicológica do ser humano (Chomsky) e os aspectos das ciências sociais e da vida social que ele próprio preconiza.

> *"Ce qu'il faut, c'est une linguistique qui puisse décrire tout trait de parole que s'avère pertinent dans un cas donné, et qui puisse mettre les éléments linguistiques en relation les uns avec les autres en termes de rapports de rôles, de status, de tâches, etc.*

> *Une telle linguistique doit se fonder sur une théorie sociale et une pratique ethnographique* (Hymes, 1964a, 1974), *tout autant que sur la phonétique pratique et la grammaire".* (Hymes, 1984:14).

Hymes salienta que as crianças ao aprenderem a falar, adquirem não só uma competência gramatical, como também uma competência de uso. Esta competência de uso permite-lhes perceber as frases não só como realidades linguísticas, mas também como realidades socialmente apropriadas. Existem regras de uso (*"use"*) sem as quais as regras de gramática seriam perfeitamente inutilizáveis.

As crianças aprendem a usar as regras do comportamento e da vida social.

> *"From a finite experience of speech acts and their interdependence with sociocultural features, they develop a general theory of the speaking appropriate in their community, which they employ, like other forms of tacit cultural knowledge (competence) in conducting and interpreting social life".* (Hymes, 1972:279).

Ao dar relevo aos aspectos sociais da linguagem, Hymes vai assim integrar a teoria linguística na teoria da comunicação e

da cultura. Na teoria linguística temos a gramaticalidade como factor de controle da competência, e a aceitabilidade como factor de controle da *"performance"*.

Para Hymes a competência deve ser uma competência comunicativa,*"(...) the speaker's ability to produce appropriate utterances (...)*(Hymes, 1977:30). Assim pensa que se deve explicitar distinções dentro da noção de aceitabilidade, pois existem também distinções na própria *"performance"*. Distingue quatro aspectos na competência: *"systematic potential", "appropriateness", "occurrence" e "feasibility"*.

Hymes coloca quatro questões ligadas a estes conceitos:

> *"1. Whether (...) something is formally possible;*
> *2. Whether (...) something is feasible in virtue of the means of implementation available;*
> *3. Whether (...) something is appropriate (...) in relation to a context in which it is used and evaluated;*
> *4. Whether (...) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails."*

(Hymes, 1972:281).

Hymes propõe que se elabore uma etnografia da fala onde estarão enumeradas as regras da estrutura da língua, assim como as regras de uso da linguagem. Qualquer descrição dos usos da fala teria que ter em conta os quatro aspectos enumerados anteriormente.

O passo seguinte seria delimitar a comunidade falante *"Any group which shares both linguistic resources and rules for interaction and interpretation (...)"* (Hymes, 1977:32)

Hymes faz uma distinção importante entre *"speech event"* e *"speech act"*. *"Speech event"* será a situação, o contexto não-verbal, pode ser constituída por um ou vários *"speech acts"*. Um *"speech act"* (acto da fala) pode corresponder ou não a frases gramaticais, mas não lhes é equivalente:

> *"(...) it represents a level distinct from the sentence and not identifiable with any single portion of other levels of grammar, nor with segments of any particular size defined in terms of other levels of grammar."* (Hymes, 1977:8).

O valor do acto de fala é-lhe atribuído pelo seu uso funcional. Temos aqui a herança do conceito de *"speech act"*

preconizado por Austin. Esta noção de *"speech act"* aparece no âmbito dos estudos da linguagem como acto. A *"Speech Act Theory"*, como ficou denominada, parte do pressuposto que a unidade mínima na comunicação humana não é a frase, mas sim a *"performance"*, isto é, a realização de certos tipos de actos, (exemplo: fazer declarações, agradecer, explicar, etc.).

A análise linguística que assenta na fonologia, na morfologia e na sintaxe é insuficiente, já que não inclui o estudo da situação, em que qualquer acto de comunicação acontece. Daí o crescente interesse pela a função e pela competência comunicativa. A frase passa a ser estudada dentro de um contexto. Temos assim o surgimento da análise do discurso, *"(...) the description of the process whereby we create and relate, organize and realize meaning"*. (Riley, Ph., 1985:2).

Não existe uma definição universal de *"meaning"*, já que num acto de comunicação está implícito um conhecimento pessoal e subjectivo, e um conhecimento social.

S. Glenn diz que duas expressões têm o mesmo *"meaning"* (significado), se de ambas resultar a mesma alteração de comportamento. O efeito que um acto de comunicação tem no comportamento pode ser de dois tipos: efeito imediato e efeito

latente. O primeiro é visível, já que ocorre no momento imediatamente após o acto da fala; o segundo é definido como *"(...) the level of meaning which may give rise to specific behaviour at a latter moment."* (Glenn, S., 1972:124).

Para que exista um significado idêntico, as expressões devem coincidir nos seus efeitos imediatos e latentes.

Para além do significado semântico e da correcção a nível gramatical espera-se que os alunos se apercebam do significado pragmático das *"utterances"* de um discurso.

Como foi dito anteriormente há uma necessidade de definir a unidade mínima de análise de um discurso. Hymes, como vimos, fala em *"speech act"* e define essa unidade de discurso. Também Labov (1972) realça a importância do uso funcional da linguagem e diz que é necessário distinguir entre aquilo que é dito e aquilo que é feito. Para ele a unidade de discurso também não é definida gramaticalmente apesar dessa unidade poder por vezes consistir numa frase ou numa oração na accepção gramatical. Esta ênfase na funcionalidade do discurso, levou a que se distinguisse unidade de discurso pela função exercida pela mesma. Muitos têm sido os autores a debruçarem-se sobre esta temática, continuando apesar disso a não existir uma unanimidade quanto à unidade a que se atribui

uma função, nem quanto ao número de funções existentes.

Austin, filósofo inglês, precedido por Searle, foram os primeiros estudiosos a debruçarem-se sobre a definição e descrição de *"speech acts"*, preconizadores da *"Speech Act Theory"* que já referimos. Austin começou por definir frases *"performative"* contendo um verbo *"performative"*, que demonstravam uma acção a ser executada e apresentou quatro condições em que estas frases existiriam. Prosseguindo os seus estudos este autor chega à conclusão de que não é possível fazer uma descrição formal das frases, quando se apercebe que existem *"performative utterances"*, que não têm nem um verbo *"performative"*, nem um sujeito, por exemplo a *"utterance" "guilty"*. pronunciado por um juíz num tribunal. Austin conclui que todas as *"utterances"* são *"performative"*, isto é, todas preconizam uma acção, umas de forma explícita, outras de forma implícita.

Segundo ele uma *"utterance"* pode realizar simultaneamente três actos:

> *"locutionary act which is the act of saying something in the full sense of "say"; an illocutionary act which is an act performed in saying something, the act identified by the explicit performative; and a perlocutionary act, the act performed by or as a result of saying."* (Austin,

1977:17).

Este último acto que ele denominou de *"perlocutionary"* tem a ver com o efeito ou resultado que o acto tem sobre o ouvinte.

Searle não aceita a noção de *"locutionary act"* e prefere a noção *"propositional act"* que segundo ele trará em si o conteúdo de uma *"utterance"*, que ele define como

> *(...) an utterance consists of two (not necessarily separate) parts, a proposition and a function-indicating device which marks the "illocutionary force."* (Searle, 1977:22).

O que o autor denomina *"function-indicating device"*, inclui aspectos como a ordem das palavras, entoação, pontuação, modo dos verbos e os verbos *"performative"*.

Searle distingue entre *"regulative rules"* e *"constitutive rules"* no estudo da língua. Os princípios regulativos existem em relação aos comportamentos e variam por isso conforme as comunidades. Por outro lado,

"constitutive rules in speech are those which control the ways in which a given utterance of a given form is heard as realising a given illocutionary act."[3] (Searle, 1977:23).

A interpretação do acto ilocutório não é a mesma para Austin e para Searle. Para o primeiro ela é dada pela realização correcta da intenção do falante, para o segundo ela é o produto da interpretação do ouvinte.

As categorias do *"speech act"* foram retomadas por autores posteriores que as adaptaram e modificaram, procurando categorias analíticas adequadas aos seus estudos.

A teoria do *"speech act"* deixou um contributo para a análise de

"(...) how some apparently formally unconnected utterances go together in conversational discourse to form a coherent sequence." (Brown, Yule, 1983:233).

---

3. Beaugrande e Dressler, estudiosos da linguística textual, retomam estes princípios. Consideram um texto um acto de comunicação se contiver os sete princípios constitutivos da textualidade: *cohesion, intentionality, acceptability, informativity, situationality, intertextuality*. Os princípios regulativos *"efficiency, effectiveness, appropriateness"* controlam essa comunicação textual.

Por outro lado, foi-lhe feita a crítica de terem deixado listas de *"speech acts"* que se tornam difíceis de identificar na prática. Existe também uma certa confusão na delimitação de um *"speech act"*, já que várias frases frases juntas podem realizar um único *"speech act"* enquanto uma única *"utterance"* pode conter vários actos simultaneamente. Deste modo, esta teoria ainda não oferece ao analista do discurso um caminho claro para que este possa determinar

> *"(...) how a particular set of linguistic elements, uttered in a particular conversational context, comes to receive a particular interpreted meaning."* (Brown, Yule, 1983:233).

Também Harris (1952), Halliday e Hasan (1976) tentam delimitar e definir actos comunicativos. A tentativa de encontrar definições em relação à frase (no sentido gramatical), foi insuficinete já que a frase é a unidade máxima da estrutura linguística. Para delimitar um acto comunicativo é mais útil em termos de análise do discurso falar em *"utterance"*, que será a unidade mínima à qual pode ser atribuída uma função da linguagem. Philip Riley apresenta uma distinção clara entre frase (*"sentence"*) e *"utterance"*.

> *"A sentence is defined in terms of the internal relationships which hold between its constituent parts, but an utterance is defined in terms of its external relations with non linguistic items. A sentence is a unit of linguistic description: an utterance is a unit for the description of behaviour. The former is part of grammar, the latter part of an event."* (Riley, Ph., 1985:3).

A análise do discurso vai incidir sobre a linguagem como acto de comunicação. Para poder perceber o discurso no seu todo, vai primeiro decompô-lo em unidades mínimas, em pequenos actos comunicativos aos quais vai ser atribuido uma função, um valor.

Nesta linha encontrámos os autores Sinclair et al que têm como Hymes uma perspectiva sociolinguística da linguagem, mas que estendem os seus trabalhos até à análise do discurso, estudando as funções comunicativas da linguagem. Também para estes autores a unidade básica do discurso deve ser definida em termos funcionais. Estes autores trabalham com a unidade *"utterance"* e trabalham com o que eles designam por *"move"*, uma redução da *"utterance"* necessária em alguns casos.

O autor Kay Richardson defende uma posição quanto à unidade do discurso contrária à de outros autores. A visão que vigora é a de que as unidades de análise do discurso dentro de um contexto são realizadas por frases e outros itens gramaticais e, também, por itens não linguísticos. Segundo esta visão seria errado tomar unidades sintáticas como base da descrição do discurso, já que este não é *"a kind of high-order syntax"*, mas se encontra a um nível diferente de descrição.

Este autor contraria esta visão afirmando,

> *"(...) it is possible, appropriate and revealing to make the opposite assumption that syntactically defined units can be seen as entering directly into the structure of discourse, rather than via a "realisatione" relationship. Importantly, it is the description of the structure of discourse which is affected by this reconceptualisation of syntax-discourse relation."* (Richardson, K., 1981:51).

Segundo Richardson, sente-se a falta em modelos de análise do discurso já existentes, de uma distinção entre *"structuration"* e *"synchronisation"*, como princípios de organização linguística a nível *"supra-sentential"*. O interesse desta distinção será fazer com que certos aspectos

considerados como fazendo parte da descrição estrutural, entendendo por *"structuration","(...) a concern with the nature of, and relationship between units of linguistic structure larger than sentence."* (op. cit.:53) passem para o domínio da "sincronização".

No âmbito da "sincronização" tem-se tomado como unidade básica do discurso a noção de *"turn"*,

> *"(...) "turn" can refer to both an uninterrupted stretch of language produced by one speaker, which is how I shall be using it, and an item of a particular kind constituted by the discourse, for which I shall be using the term "contribution"*. (ibidem:52)

Segundo este autor, *"turn"* não pode ser considerado como unidade básica da estrutura do discurso, já que *"turn"* refere a fala de um falante enquanto o ouvinte ouve. Esta fala pressupóe uma arbitrariedade quanto ao comprimento e à maneira como o discurso é produzido linguísticamente.

Richardson interessa-lhe unidades,

> *"(...) which can be "complete" in themselves, or recognisably and accountably incomplete: we shall need*

principles for deciding where to recognize boundaries between units of the same rank in a continuous piece of text, and we shall need to recognize that certain ways of initiating units at all ranks actively predict the nature of the unit before it comes to be complete. At the lowest rank, the sentence is the perfect candidate to carry this kind of responsability". (op. cit.: 53)

Este autor usa *"sentence"* (frase gramatical) como *"syntactically defined bottom-rank unit of the rank scale"*, mas passa a referir-se a *"sentence"* como *"syntactic contribution"*, termo que prefere.

A objecção que tem sido feita ao uso de *"sentence"* como ponto de partida para a análise do discurso é a de que este nem sempre é constituído só por frases e também nem sempre estas frases estão construídas segundo as regras gramaticais ideais.

Segundo Richardson a análise do discurso baseado na sintaxe pode ultrapassar esta situação. Este autor considera ser mais fácil ter como objectivo o reconhecimento de frases do que o reconhecimento de actos do discurso. Aqui este autor dá o exemplo da posição de Sinclair e Coulthard que, como referimos, definem a unidade básica do discurso em termos

funcionais e apresentam regras de realização que especificam como é que os actos do discurso são produzidos em formas sintácticas. Richardson pensa que o problema desta posição é decidir o que constitui um acto do discurso funcional e prefere optar por um reconhecimento de frases no sentido sintáctico.

Assim este autor vai definir o que é e o que não é considerado *"sentence"*, que ele denomina *"syntactic contribution"*, e *"non-syntactic contribution"* e atribuir uma função tanto a um como a outro. Segundo ele, esta terminologia serve para mostrar que os dois tipos de *"contribution"* têm estatuto equivalente.

Como exemplo de *"non-syntactic contribution"* num discurso, Richardson fala nas hesitações, *"(...) a label chosen to mark the contrast with sentences, or syntactic contributions."* (Richardson, 1981:55).

Por outro lado, temos *"syntactic contribution"*, *"(...) is an item structured around a finite verb."* (ibidem:55).

"Syntactic contributions" e *"non-syntactic contributions"* combinam-se e formam *"moves"*. Estes são de dois tipos, *"syntactic"* ou *"non-syntactic"*,

"(...) a well-formed non-syntactic move consists of at least one non-syntactic contribution: a well formed syntactic move consists of one and only one syntactic plus (optionally) non-syntactic contributions before and/or after." (op. cit.:56).

Richardson aponta ainda para o que ele denomina *"'honorary' non-syntactic contribution"*. Serão *"utterances"* que têm uma estrutura sintáctica, mas que funcionam no discurso como *"non syntactic contribution"*. A razão será,

"(...) it participates in the discourse in the positions characteristic of these in framing contributions and as disruptions, and not in the positions that syntactic contibutions occupy. (...)" (ibidem:57).

Também Halliday vai definir o que entende ser a base funcional da linguagem dos adultos e para isso, começa por estudar a aquisição da linguagem pelas crianças. Este autor é um linguísta socio-semântico, já que tem em conta os aspectos socio-linguísticos da linguagem, mas vai dar maior ênfase aos aspectos socio-semânticos da linguagem.

"Learning one's mother tongue is learning the uses of

language, and the meanings, or rather the meaning potential, associated with them. The structures, the words and the sounds are the realization of this meaning potential. Learning language is learning how to mean." (Halliday, 1973:24).

Na linguagem das crianças cada *"utterance"* corresponde simplesmente a uma função, enquanto no adulto cada acto linguístico contém quase sempre mais do que uma função. À diversidade de funções usadas pelo adulto, Halliday vai chamar *"macro-functions". "These macro-functions are the highly abstract linguistic reflexes of the multiplicity of social uses of language."* (ibidem:36).

Este autor ao descrever a linguagem do adulto apresenta-a como contendo três componentes funcionais principais:

"ideational function": "(...) the ideational elment in language is present in all its uses; no matter what he is doing with language he will find himself exploiting its ideational resources, its potential for expressing a content in terms of the speaker's experience and that of the speech community";

"interpersonal function": "(...) it embodies all use of

language to express social and personal relations, including all forms of the speaker's intrusion into the speech situation and the speech act";

"textual function": "(...) which fills the requirement that language should be operationally relevant - that it should have a texture, in real contexts of situation, that distinguishes a living message from a mere entry in a grammar or dictionary." (op. cit.:37/42).

Estas três funções coexistem e reflectem, como Halliday diz, os usos sociais da linguagem. Para este autor a linguagem como factor social deve ser interpretada através do conceito de *"meaning potential"*.

"The potential of language is a meaning potential. This meaning potential is the linguistic realization of the behaviour potential what the speaker "can do". The meaning potential is what he "can mean" realized in the language system as lexico-grammatical potential, which is what the speaker "can say"." (ibidem:51).

Assim *"meaning potential"* é aqui entendido como as opções linguísticas de que o falante dispõe. Estas opções são de ordem fonológica, gramatical e semântica. Halliday considera

que as opções semânticas são as mais importantes: *"These are interpreted as the coding of options in behaviour, so that the semantics is in this sense a behavioural semantics."* (op. cit.:55).

Enquanto Halliday teorizou sobre os aspectos sociosemânticos da linguagem, o autor Widdowson encontra-se no âmbito da sociolinguística e da análise do discurso.

Widdowson estuda os fenómenos ligados à linguagem nos seus aspectos teóricos, mas além de teórico ele estende os seus trabalhos até à prática, isto é, até à aula de linguas.

A linguística aplicada está, segundo Widdowson, virada para a questão da natureza da linguagem como comunicação, o que a torna pertinente para o ensino duma segunda língua e principalmente para o ensino dessa segunda língua nos seus aspectos científico e tecnológico, que precisaremos mais adiante.

Widdowson distingue entre *"(...) the usage of language to exemplify linguistic categories and the use of language in the business of social communication."* (Widdowson, H.G., 1979:8).

A linguagem usada na sala de aula como meio de

contextualização é o que o autor chama *"signification of linguistic elements"*, que ele distingue de *"(...) language use, the use of sentences in the performance of utterances which give these linguistics elements, communicative value."* (Widdowson, 1979:8).

Para aprender uma língua é necessário assimilar as regras de *"usage"*, assim como as regras de *"use"*. As primeiras referem-se à correcção gramatical enquanto as segundas referem-se à correcção comunicativa, ao uso de *"utterances"* apropriadas.

> *"An utterance is not just the physical manifestation of an abstract rule of grammar: it is also an act of communication."* (Widdowson, 1979:12).

As regras de *"use"* são para Widdowson regras retóricas. A retórica foi retomada, segundo este autor, devido à antropologia social e à filosofia linguística. Da primeira veio a noção de função e da segunda a noção de *"speech act"*, de que já falamos anteriormente.

Widdowson vai mais longe e diz que o ensino duma língua deve ser feito através do ensino de actos retóricos.

> "*Teaching rhetorical acts (...) necessarily involves the teaching of different linguistic elements and vocabulary items, which are taught meaningfully because they are given a definite communicative import.*" (Widdowson, 1979:16)

Segundo Widdowson este tipo de abordagem de ensino é especialmente relevante no âmbito do ensino /aprendizagem de uma segunda língua para fins específicos, que vai ser o caso do presente estudo.

Este autor contesta os materiais de ensino para fins específicos, que assentam na noção de "*type of English*". Segundo ele, não existe, por exemplo, um Inglês relativo à correspondência comercial ou um Inglês relativo à agricultura, que possam ser descritos pelas suas características lexicais e sintácticas.

> "*(...) specialist uses of language, such as we find in scientific papers, technical reports, textbooks of different techonologies, (...) are not to be associated with formally different varieties in a particular language but with certain universal modes of communication which cut across individual languages.*" (Widdowson, 1979:23)

Assim as orientações teóricas irão abranger as línguas em geral e as formas linguísticas perdem em importância, para se dar relevo às funções comunicativas. Ao tratarmos um texto no seu aspecto comunicativo, isto é, como discurso, já estamos a ultrapassar as características de uma língua particular.

> *"(...) the "special uses" (...) are the communicative functions of language in a general sense and constitute universes of discourse which underlie the different textual features which realize them in different languages."* (op. cit.:24)

Assim, Widdowson considera que o ensino de uma língua que incida sobre um campo particular, como é o caso do presente trabalho, deve ter presente os usos correspondentes na língua materna, assim como os meios não-verbais da comunicação.

Segundo este autor os sistemas comunicativos das diferentes línguas têm *"a kind of cognitive deep structure"*. Esta espécie de estrutura profunda comum é independente de realizações individuais nas diferentes línguas. (cf. pág. 83).

Os alunos trazem um conhecimento da sua própria língua, trazem um conhecimento da *"usage"* na segunda língua e será

tarefa do professor converter esse *"usage"* na segunda língua em *"use"*. Widdowson representa este processo no seguinte diagrama.

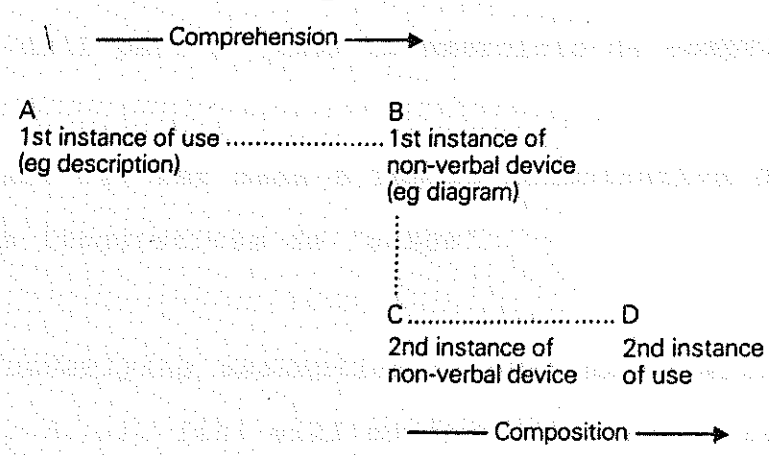


Fig. 10 (Widdowson, 1979)

O autor dá um exemplo didáctico deste processo:

A: é dada ao aluno uma descrição de qualquer coisa (ex. diagrama);

B: é pedido ao aluno um diagrama da descrição;

C: é dado ao aluno um segundo diagrama, comparável ao efectuado por ele;

D: é-lhe pedida uma descrição desse diagrama.[4]

---

4. O tracejado é a zona possível de intervenção do professor.

De C para D dão-se palavras ou frases para que o aluno forme um discurso, temos assim um exercício de composição, enquanto de A para B temos um exercício de compreensão.

A ênfase vai ser dada à função comunicativa de *"use"* e não às formas linguísticas de *"usage"*.

> *"The underlying assumption is that usage will come into focus, (...), (it) will conform to norms of correctness, as a consequence of practise in appropriate use".* (Widdowson, 1979:47)

Enquanto a sintaxe nos dá somente regras de *"usage"*, a descrição socio-linguística da língua vai-nos dar regras de *"use"*. Isto é importante, por exemplo, em frases de significado equivalente, mas com valor diferente como elementos de um texto. Segundo Widdowson o objectivo será que o aluno domine o discurso. Assim todas as actividades de ensino/aprendizagem de uma língua devem ter o discurso como ponto de referência.

> *"Whatever procedures are proposed, it seems to me that they should satisfy 3 basic pedagogical principles: the*

principle of rational appeal, the principle of integration, and the principle of control." (Widdowson, 1978:158).

O segundo princípio foca a importância das actividades de leitura e de escrita como actividades que requerem uma capacidade de interpretação comum. O terceiro princípio refere a necessidade de controlar o *"intake"*, limitando a tarefa do aluno, ou seja, compartimentando-a.

Segundo o primeiro princípio os alunos devem ser alertados para a tarefa que estão a desempenhar, devem reconhecer o uso que fazem da língua materna quando têm como objectivo uma comunicação real. Assim espera-se que o aluno use a segunda língua também tendo em conta o aspecto comunicativo. Aqui Widdowson pensa que o uso da tradução se torna uma actividade útil.

"Translation here, then, is an operation on language use and not simply on language usage and aims at making the learner aware of the communicative value of the language he is learning by overt reference to the communicative functioning of his own language." (Widdowson, 1978:160).

Christine Nuttal vai retomar os conceitos de

"signification" e de *"value"* de Widdowson e dar-lhes uma aplicação prática na didáctica de uma segunda língua. Ela usa

> *"(...) signification to refer to the meaning that would be common to all utterances of the sentence (...) and the term value to refer to the significance of the utterance for particular speakers in a particular situation (...)."* (Nuttal, C., 1983:14)

Esta autora vai precisar o que entende por *"sentence"*. Se uma *"sentence"* é usada dentro de um contexto oral ou escrito, deve-se falar em *"utterance"*.

Vai definir o discurso como *"(...) the way the meanings in a text are organized to convey the message (...)"* (ibidem:80).

Faz uma distinção entre quatro tipos de *"meaning"*:

- *"conceptual meaning - the meaning a word can have on its own";*
- *"propositional meaning - the meaning a sentence can have on its own";*
- *"contextual meaning - the meaning a sentence can have only when in context";*

- *"pragmatic meaning - the meaning a sentence has only as a part of the interaction between writer and reader."* (op. cit.: 80-81).

Cada frase de um texto contém estes quatro significados, predominando sobre os outro três aquele que tiver um valor comunicativo mais forte.

Para analisar um discurso interessa-nos sobretudo os dois últimos tipos de *"meaning"*: *"contextual meaning"* e *"pragmatic meaning"*. A compreensão integral do significado da mensagem, do discurso no seu todo, passa pela análise funcional das *"utterances"* que o compõem.

Christine Nutall chama *"discourse markers"* às conjunções e ressalta a sua importância como indicadores do valor duma *"utterance"*. Uma conjunção não determina o significado de uma *"utterance"*, mas pode dar uma indicação útil ao leitor de um texto.

Esta autora apresenta três tipos de funções que estão associados aos tipos de *"meaning"* anteriormente citados. Temos assim:

- *"Independent functions"*, associadas ao *"propositional*

meaning".

- *"Text-dependent functions"*, associadas ao *"contextual meaning".*

- *"Interaction-dependent functions"*, associadas ao *"pragmatic meaning".*

Dentro destes três tipos a autora vai fazer uma listagem de funções. (cf. anexo I)

Ressalta ainda a dificuldade de categorizar funções, já que não existe uma taxonomia aceite pela generalidade dos estudiosos desta matéria.

Outros autores construiram modelos taxonómicos diferentes. (cf. anexo I).

Tal como Widdowson, Christine Nuttal valoriza a estrutura retórica do texto. Cada *"utterance"* tem um valor funcional e perfaz um acto retórico. Para que se apreenda a estrutura retórica de um texto

"(...) we need to think first about the topic of the text, the writer's purpose in writing it, and the

audience he had in mind." (Nuttal, C., 1983:107)

Todos estes aspectos vão ser tidos em consideração para definir o que vamos entender por competência comunicativa dos alunos visados no presente estudo.

2.3 COMPETÈNCIA COMUNICATIVA

Para que se possa proceder ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira com tudo o que isso envolve, planeamento de programas, análise de produtos dos alunos, o chegar a conclusões úteis, é necessário reflectir primeiro sobre os aspectos da competência linguística e toda a teoria que lhe está subjacente.

Desde que Chomsky introduziu a distinção entre *"competence"* e *"performance"* (vide pág. 41) muito se tem progredido no aprofundamento destas duas noções. Hymes, como vimos anteriormente, valoriza os aspectos sociolinguísticos da linguagem, introduz o termo "competência comunicativa" (vide pág.45). Hymes pretende ultrapassar o conceito de competência de Chomsky, já que este só tem em conta o aspecto da

competência gramatical e não inclui a competência de uso (*"use"*) da língua. Também existe, segundo este autor, uma confusão entre o conceito *"performance"* e *"underlying rules of performance"*, de que fala Chomsky. O conceito de *"performance"* aparece-nos definido de duas maneiras:

> *"1. (underlying) competence v. (actual) performance*
>
> *2. (underlying grammatical competence v. (underlying) models/rules of performance."*
>
> (Hymes, 1972: 280)

Segundo Hymes estas últimas seriam as regras de uso (*"use"*) e deveriam pertencer ao conceito de *"competence"*. Este conceito que tem, segundo Chomsky, como base um "falante-ouvinte ideal", assim como uma comunidade falante homogénea não afectada por constrangimentos socioculturais ou psicológicos (vide pág. 42), não pode dar um contributo para o aspecto da função comunicativa da língua.

Hymes considera ser necessário ter em conta vários factores para poder construir uma teoria. Esta deve incluir os quatro aspectos da competência mencionados anteriormente. (vide pág.45).

A competência, para Hymes, está dependente de um conhecimento (*"knowledge"*) e de uma capacidade de uso (*"use"*), enquanto a *"performance"* será *"actual use"* e *"actual events"*.

Este autor resume o que entende por uma teoria da competência,

> *"(...) the goal of a broad theory of competence can be said to show the ways in which the systematically possible, the feasible, and the appropriate are linked to produce and interpret actually occurring cultural behaviour (...)* " (Hymes, 1972:286)

Assim enquanto a competência linguística preconizada por Chomsky se refere exclusivamente à capacidade do falante produzir frases gramaticalmente correctas, a competência comunicativa de Hymes refere-se à capacidade do falante seleccionar, de uma totalidade de expressões gramaticais correctas, as formas que reflictam as normas sociais que determinam um comportamento específico num momento específico.

Também o autor M. Halliday rejeita a distinção de Chomsky entre *"competence"* e *"performance"*, por esta ser de pouca utilidade num contexto sociológico. Assim este autor considera que a noção de competência deve ser alargada para incluir uma

adequação ao contexto.

Este autor contrapõe à distinção de Chomsky a sua teoria de *"(...) meaning potential, the sets of options in meaning that are available to the speaker - hearer."* (Munby, 1978:13). (cf. pág.60).

Há assim opções semânticas que estão à disposição do falante. Uma teoria social determina as opções de comportamento *"what the speaker can do"* que são traduzidas linguísticamente como opções semânticas *"what he can mean"* que são codificadas como opções em formas linguísticas *"what he can say"*. (vide Munby, 1978:13).

Halliday refere que a sua teoria linguística de *"meaning potential"* difere da teoria de *"competence"* de Chomsky, já que Halliday refere evitar a distinção entre o fazer e o saber, o que implicaria duas teorias separadas.

Este autor critica Hymes, dizendo que este perpetua a distinção confusa de Chomsky. Como vimos, isto não é verdade, já que Hymes alarga bastante a noção de *"competence"* ao definir esta como uma competência comunicativa e ao ter em conta os aspectos sociais da linguagem.

O conceito de *"meaning potential"* é no entanto bastante útil em termos pedagógicos na língua estrangeira, serve de base para o desenvolvimento de programas nocionais.

Segundo Michel Canale, autor que se debruça também sobre a pedagogia comunicativa da língua, o conceito de competência comunicativa de Hymes é muito útil, mas nem sempre tem sido bem utilizado quando aplicado ao ensino de uma segunda língua.

Este autor considera que não se desenvolveu uma teoria que desse suporte a esta noção de competência comunicativa, propondo que se reflicta primeiro sobre a natureza da comunicação e se defina o objectivo da comunicação. É também necessário distinguir entre competência comunicativa,

> *"(...) communicative competence was understood as the underlying systems of knowledge and skill required for comunication (eg. knowledge of vocabulary and skill in using the sociolinguistic conventions for a given language".* (Canale, M., 1983:5)

e

"actual communication", "(...) the realization of such knowledge and skill under limiting psychological and environmental conditions such as memory and perceptual constraints, fatigue, nervousness, distractions and interfering background noises." (op. cit.:5)

Este autor prefere o termo *"actual communication"* a *"performance"*, já que este último tem suscitado alguma confusão.

Canale vai enumerar quatro componentes que ele considera como fazendo parte da competência comunicativa:

competência gramatical: o domínio do código verbal e não verbal;

competência sociolinguística: o domínio das regras de *"use"* socioculturais, isto é, até que ponto as *"utterances"* são produzidas e percebidas *"appropriately"* em contextos sociolinguísticos diferentes;

competência discursiva: *"mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres"* (Canale, 1983:9);

competência estratégica: o domínio de estratégias de comunicação verbais ou não verbais que podem ser necessárias em duas ocasiões: para compensar paragens na comunicação ou para compensar falhas numa ou noutra área da competência comunicativa (ex. paráfrases).

Este autor considera que se deve ensinar os alunos a usar a segunda língua em termos comunicativos, deve-se passar de um ensino *"knowledge-oriented"* para um ensino *"skill-oriented"*. Canale propõe que esta base teórica seja aplicada ao ensino de língua estrangeira tendo em conta cinco princípios:

- a integração das quatro áreas de competência comunicativa por ele enumeradas;

- as necessidades comunicativas reais dos alunos;

- o uso de situações reais;

- o recurso às capacidades dos alunos na Língua Materna;

- o tipo de curriculum e futura actividade dos alunos visados.

John Munby, autor já referido anteriormente, vem na mesma

linha de Canale, já que propõe três grandes constituintes para a construção de um modelo de competência comunicativa a aplicar no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Assim esse modelo terá como base teórica uma orientação sociocultural, um conhecimento linguístico com uma base sociosemântica e o discurso como base de trabalho.

Para a constituição de um modelo de competência comunicativa considera também importante que se seleccione unidades comunicativas, tais como funções da fala ou actos retóricos, isto é, um ensino ao nível do discurso.

As regras retóricas e os significados contextuais são tão importantes como as regras gramaticais, e devem por isso ser ensinadas. A incidência da aprendizagem na competência comunicativa obriga, segundo este autor, a uma redefinição dos programas no âmbito do ensino de língua estrangeira.

Widdowson vai seguir as teorias de Hymes sobre a competência comunicativa apesar de estar mais ligado à retórica e à análise do discurso, como já focámos. A competência para este autor será a capacidade de produzir actos retóricos, como definir, classificar, ameaçar, etc..

Os alunos deverão aprender as regras de *"use"*, que será a

competência comunicativa do falante, assim como as regras de *"usage"*, regras gramaticais. (vide pág.61/62)

> *"Rules of use are rhetorical rules: communicative competence is the language user's knowledge of rhetoric."* (Widdowson, 1979:13)

Já vimos a importância dada por este autor ao discurso e ao acto da fala no que concerna a competência a ser desenvolvida no aluno de língua estrangeira.

Existem, segundo Widdowson, duas características básicas do discurso que se devem ter em conta. A primeira é a que o discurso é interactivo e envolve uma negociação de *"meaning"*. A segunda será que esta interacção é estruturada hierarquicamente formando unidades de comunicação:

> *" (...) the structural characteristic of discourse should inform the manner in which language items are sequentially graded in a syllabus and that its interactive characteristic should inform the manner in which these items are presented."* (Widdowson, 1979:257)

Segundo Widdowson estas duas características do discurso devem ser convertidas em princípios metodológicos básicos no

ensino/aprendizagem de língua estrangeira para se conseguir um desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

O presente trabalho não poderia deixar de focar a importância do conceito de competência comunicativa, assim como não pode deixar de reflectir sobre as implicações do mesmo no uso da tradução na aula de língua estrangeira.

Segundo Widdowson a tradução deve ser recuperada no âmbito do ensino/aprendizagem de uma segunda língua.

> *"(...) translation, conceived of in a certain way, can be a very useful pedagogic device and indeed in some circunstances, notably those where a foreign language is being learned for 'special purposes' as a service subject, translation of a kind may provide the most effective means of learning."* (op. cit.:61)

No presente trabalho os alunos visados vão exercer funções de Secretariado, e a tradução em LI incide, como já referimos anteriormente, na área da correspondência comercial. Assim, a afirmação de Widdowson torna-se pertinente para o nosso estudo e também a reflexão que este autor faz para explicitar o que entende pela utilidade da tradução no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, concebida de uma certa maneira e para fins

específicos.

Ao procurar definir o que entende por equivalência na tradução, Widdowson vai distinguir três tipos de equivalência e caracterizá-los,

> *"(...) structural equivalence, involves the correlation of the surface forms of sentences by reference to some adhoc measure of formal similarity. (...) semantic equivalence involves relating different surface forms to a common deep structure which represents their basic ideational and interpersonal elements. The third kind of equivalence is one which involves relating surface forms to their communicative function as utterances and this I will call pragmatic equivalence."* (Widdowson, 1974:65)

Widdowson critica a equivalência estrutural, já que esta se limita a transpôr categorias gramaticais dum sistema linguístico para outro (cf. Catford:18/19) sem nos dar o valor comunicativo ou funcional das *"utterances"* (vide Widdowson, 1974:62). Para estabelecer a equivalência pragmática é necessário ter em conta o contexto em que estas estão inseridas:

> *"(...) The context, whether linguistic within the*

discourse or extra-linguistiic within the situation will provide the conditions whereby an utterance can be interpreted as representing a particular message or communicative act." (op. cit.:66)

Partindo deste pressuposto, Widdowson diz que é possível caracterizar tipos de *"utterances"*, que satisfaçam condições específicas:

"This allows us to set up communicative acts' as utterance types which are defined independently of particular contexts and to provide a list of their most common linguistic realizations, either in relation to general use or in relation to particular universes of discourse." (ibidem:66)

Assim Widdowson propõe que na procura de equivalentes entre duas línguas se tenha em conta não só a estrutura profunda das frases a nível gramatical, mas se defina também *"rhetorical deep structure", "(...) a set of conditions defining a particular communicative act (...)* (ibidem:67) que nos dará a equivalência pragmática.

Widdowson diz que a tradução pode ser pensada como três processos:

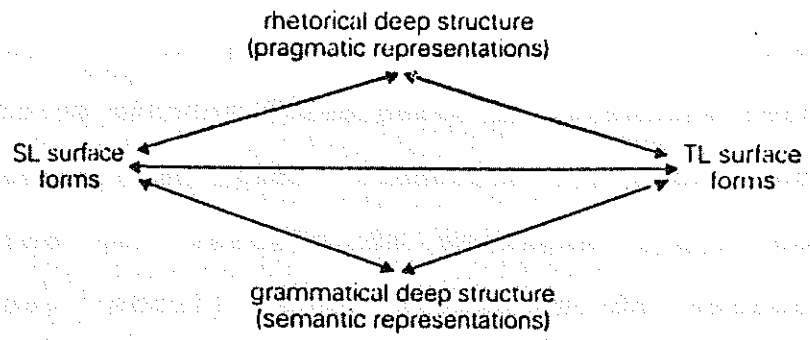


Fig. 11 (Widdowson, 1979)

Para que a tradução seja possível é necessário que existam universais linguísticos:

> *"(...) there are universals of a communicative kind pertaining to certain universes of discourse which are independent not only of particular linguistic systems but also of any general system which underlies them at a deeper level of abstraction."* (op. cit.:70) (cf. Widdowson:77).

Como exemplo disto, Widdowson apresenta o discurso num campo particular (ex.: ciência). Segundo este autor, para que

se possa aprender uma ciência é necessário adquirir um conhecimento de certos conceitos e métodos universais. Os conceitos fazem parte da estrutura profunda gramatical, enquanto os métodos fazem parte da estrutura retórica profunda do discurso científico. Widdowson diz poder considerar-se os elementos não verbais da mensagem (tais como símbolos, fórmulas, etc.), como elementos da estrutura profunda gramatical do discurso científico, enquanto os aspectos pragmáticos da estrutura retórica profunda serão os actos comunicativos, tais como classificação, descrição, etc., constituindo os métodos básicos da investigação e exposição científicas.

Widdowson serviu-se aqui do exemplo do Inglês usado no âmbito científico como exemplo de Inglês usado para fins específicos.

No presente trabalho, como já mencionámos, encontramo-nos neste campo de ensino/aprendizagem de LI, isto é, num campo específico para um fim específico. Estes campos linguísticos específicos constituem assim, segundo Widdowson, universos de discurso,

> *"(...) which therefore provide universals of a semantic and pragmatic kind by reference to which superficially*

different realizations in two languages can be related."
(Widdowson, 1974:71)

Ao analisar o uso da tradução em termos pedagógicos, Widdowson aplica, como vimos, os princípios que também defende no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, isto é, este deve ser feito através do discurso, numa perspectiva comunicativa, tendo em conta o conhecimento que o aluno traz da sua própria língua e realçando por último que o ensino é geralmente mais bem sucedido se incidir sobre áreas particulares de uso, sobre universos de discurso.

Também no uso da tradução a competência comunicativa a desenvolver deve ter em conta todos estes aspectos enumerados anteriormente.

2.4 TEORIA DA CARTA COMERCIAL

Como já foi dito, este estudo é feito com base em cartas comerciais redigidas e depois traduzidas/retrovertidas pelos alunos de Correspondência Comercial Inglesa do Curso de Línguas e Secretariado do I.S.C.A.P..

A análise tem como base não só os pontos prévios 2.1, 2.2 e 2.3, respectivamente a teoria da tradução, a análise do discurso e a teoria sobre a competência comunicativa, como também a própria teoria da carta comercial.

Os autores de livros sobre correspondência comercial consideram que a carta comercial continua a ser o meio mais importante de comunicação entre firmas, já que qualquer telex, telefonema ou telegrama efectuado é depois confirmado por uma carta, e é muitas vezes através da correspondência que as firmas formam uma opinião sobre as outras.

Assim estes autores enumeram uma série de princípios aos quais a carta comercial deve obedecer. A linguagem assim como o estilo devem ser simples, precisos, concisos, correctos e também cordiais.

"Business does not call for the elegant language of the poet, but does require us to express ourselves accurately in plain language that is clear and readily understood." (Gartside, L., 1972: 1).

Isto não significa que a carta deva ser um mero relatar de factos, num estilo muito formal. Hoje a carta comercial é vista como um meio para a existência de uma relação mais pessoal com o receptor dessa mesma carta.

"When we write a letter we enter into a personal relationship with our reader." (ibidem).

Daí que muitas das formas usadas nas cartas comerciais antigamente sejam hoje consideradas cerimoniosas e por isso também antiquadas. Exemplo destas formas são principalmente aquelas que iniciam e fecham a carta, onde se usava muito o gerúndio. Sobre isto Gartside diz-nos:

"Avoid the kind of ending introduced by a participle. (...) They mean nothing and serve no useful purpose." (ibidem: 14).

Existe assim uma tendência para que a carta comercial se aproxime de um estilo mais coloquial, mas nunca esquecendo o

aspecto da cortesia, que se deve manter sempre, mesmo quando se trata de cartas de reclamação. *"The strong tone of a letter of complaint is better achieved through emphasis than through insult."* (Kench, 1972: IX).

Apesar desta aproximação da linguagem da carta comercial a uma linguagem mais familiar, continuam a existir *"(...) certain accepted phrases (that) are in general use."* (King, F. e Cree, D., 1979: 2), isto é, existe um léxico próprio da correspondência comercial.

Este facto leva a que os manuais de correspondência comercial apresentem frequentemente sequências de cartas segundo o grau de complexidade, familiarizando assim o aluno com o léxico correspondente a cada tipo de carta.

Aqui devemos salientar que o tipo de carta que vamos tratar é a carta do tipo reclamação. Este tipo de carta não permite o simples uso das tais *"accepted phrases"*, já que cada carta de reclamação deriva de uma situação particular.

King e Cree ilustram este tipo de carta distinguindo-a das cartas comerciais de rotina que são, segundo estes autores, como um comboio que não tem liberdade de movimento, já que tem de rolar sempre pelos trilhos, enquanto outras cartas

comerciais são como carros aos quais é dada maior liberdade de movimento,

> *"This greater 'freedom of movement' applies also to business correspondence dealing with matters of policy, special offers, negotiations, reports and customers' complaints, all of which are matters that demand individual treatment"* (op. cit.: 2) (sublinhado nosso).

Para além da importância dada à linguagem utilizada, os autores de manuais de correspondência comercial acentuam a importância da estrutura da carta comercial, que dividem em vários aspectos, como os diferentes estilos de apresentação gráfica e as diferentes partes em que consiste a carta. Iremos debruçar-nos apenas sobre uma das partes da carta, isto é, sobre a mensagem. Os outros aspectos serão desenvolvidos por nós no anexo II.

A mensagem da carta comercial tem em conta aspectos também considerados na análise do discurso, nomeadamente pela autora Christine Nuttal, (vide pág.70/71) segundo a qual deve ter-se em conta o objectivo da carta, a sua intenção e aquele a quem esta é dirigida, para poder escolher o tipo de discurso a adoptar.

As escolhas a nível de discurso passam também pela estrutura do parágrafo e pelo encadeamento de parágrafos, aspectos esses que vamos salientar em seguida.

O primeiro aspecto é focado por Buschini. Segundo este autor o parágrafo deve ser o desenvolvimento de um tópico, de uma idéia. Assim o parágrafo deve consistir no que ele denomina *"beginning sentence"*, seguida de *"developing sentences"* e fechado por uma *"closing sentence"*. A primeira frase do parágrafo deve introduzir de imediato a ideia central, as *"developing sentences"* deverão desenvolver, explicar, etc., essa ideia e não devem exceder o número de três. Este autor vai mais longe e afirma:

> *"Every sentence in the paragraph should relate to the topic sentence; if one doesn't, it doesn't belong in that paragraph."* (Buschini, R., 1986:174).

Também sobre a estrutura do parágrafo o autor Gartside é unânime em afirmar que se deve começar um outro parágrafo cada vez que se pretende salientar um novo aspecto.

Sobre o encadeamento de parágrafos na carta comercial. Gartside diz que a maioria das cartas é constituída por três parágrafos:

"*(i)* *The first paragraph takes the form of an introduction, or of an acknowledgement if there has been previous correspondence.*

(ii) *The second gives information and states the facts.*

(iii) *The third refers to future action."*

(Gartside, L. 1976:22).

Em seguida (2.5) faremos uma crítica aos pontos deste capítulo segundo, salientando principalmente as noções que nos são úteis para o prosseguimento do nosso estudo.

2.5 CRÍTICA

Vamos de seguida reflectir sobre as teorias expostas neste capítulo, destacando os aspectos que vão dar suporte à parte prática do nosso trabalho de investigação.

Assim, começando pela teoria da tradução, pensamos que fica claro que os autores, de uma maneira geral, se debruçam muito sobre os aspectos teóricos da tradução e pouco sobre os seus aspectos práticos.

Salientamos os autores Vinay e Darbelnet que, para além de apresentarem soluções práticas para a resolução dos problemas de tradução, realçam a importância a dar à situação e à totalidade da mensagem no acto da tradução, factores que nos interessa ter em conta na análise dos produtos dos alunos que vamos empreender. Destes autores é-nos particularmente útil a enumeração que fazem sobre os casos de inaceitabilidade de algumas traduções literais a nível estrutural, semântico e pragmático, enumeração essa já exposta por nós no capítulo primeiro e que será retomada ao longo deste trabalho.

Pensamos no entanto que outros autores que teorizaram sobre a tradução dão contributos que não são de descurar, apesar de serem frequentemente algo redutores, como fomos comentando ao

longo da exposição dos modelos teóricos, nomeadamente de Nida, Catford, Teorias Comunicativas e de Hartman.

Julgamos que a distinção entre tradução comunicativa e tradução semântica preconizada por Newmark é produtiva em termos didácticos, assim como a distinção de Julianne House entre tradução comunicativa e tradução pedagógica. Procuramos no nosso trabalho seguir o pressuposto teórico desta autora e criar uma situação onde a tradução tem um valor comunicativo. (vide 3.6).

As traduções que vão estar em análise no nosso trabalho são, como Julianne House define traduções, *"verdeckt"* (vide pág.34/35).

De Katharine Reiss e Hans Vermeer colhemos a noção fundamental de que o factor dominante da tradução é o seu objectivo, aspecto que teremos em conta na metodologia a adoptar (vide 3.6).

Os teóricos da tradução interpretativa estão mais próximos dos aspectos didácticos da tradução e destes autores recolhemos mais uma vez a ideia de que o texto a traduzir deve ser encarado na sua globalidade e onde a mensagem deve ser transmitida, dando conta duma situação real de comunicação.

A teoria da tradução preconizada por estes autores deve ter como base os estudos da análise do discurso que passamos a referir em seguida.

Como este nosso trabalho se baseia em produções escritas pelos alunos interessa-nos enquadrar a análise que vamos efectuar desses mesmos produtos dentro da teoria da análise do discurso exposta por nós em 2.2.

Esta teoria, como a própria designação diz, tem como ponto central a noção de discurso. Entendemo-la na acepção de Christine Nuttal *"(...) the underlying patterns of meaning that are given expression through the medium of text."* (Nuttal, C., 1983:101).

Percorremos o caminho desde a teoria do *"Speech Act"* onde a ênfase é dada aos aspectos da fala e à delimitação desses mesmos actos, até à análise do discurso onde se foca os aspectos da escrita e do encadeamento dos actos comunicativos e os seus respectivos valores funcionais na formação do discurso.

Concordamos com o autor Widdowson quando este defende que no ensino/aprendizagem de uma segunda língua o discurso deve ser o ponto de referência de todas as actividades didácticas.

Também a distinção que este autor faz entre *"usage"* e *"use"* é útil para o nosso trabalho, já que Widdowson preconiza que as regras de *"use"* são regras retóricas e que é nestas que o ensino/aprendizagem se deve basear. Ainda seguindo este autor vamos ter em conta que o ensino de uma língua que recai sobre um campo particular, como é o caso deste estudo, ao incidir sobre correspondência comercial deve ter presente os usos correspondentes na Língua Materna. No nosso trabalho isto traduz-se no recurso à Língua Materna e à Língua Inglesa nas composições e nas traduções/retroversões que os alunos efectuam.

Christine Nuttal, que como referimos se baseia em Widdowson, reflecte sobre as teorias deste autor apresentando sugestões didácticas. Baseamo-nos nestes autores para chegarmos à noção de competência retórica, conceito que vamos operacionalizar ao longo deste estudo, já que este nos é útil para procedermos à análise das composições dos alunos.

Assim entendemos que as escolhas a nível do discurso são escolhas retóricas que vão desde os actos retóricos implícitos em cada *"utterance"*, passando pela conexão dos actos retóricos entre si na formação do parágrafo, até ao encadeamento dos parágrafos na formação do discurso no seu todo.

Por outro lado interessa-nos comparar, como referimos no capítulo primeiro, esta competência retórica dos alunos com a sua competência tradutiva. Esta competência tradutiva limita-se, no nosso estudo, apenas à análise das traduções literais não aceitáveis às quais, como já mencionámos, os alunos recorrem com abundância.

A problemática da escolha dos equivalentes em tradução é tratada pelos autores de uma forma muito teórica. Widdowson, como vimos, fala-nos em três tipos de equivalentes de tradução, que recaiem no domínio estrutural semântico e pragmático que Vinay e Darbelnet também referem e que vamos tratar no presente estudo ao analisarmos as traduções /retroversões efectuadas pelos alunos.

2.6 DEFINIÇAO DE CONCEITOS

Vamos precisar alguns dos conceitos já mencionados na revisão da literatura, conceitos esses que utilizaremos ao longo deste trabalho.

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA - O conhecimento de um sistema de regras interiorizado pelos falantes e que constitui o seu saber linguístico, graças ao qual são capazes de pronunciar ou de compreender um número infinito de frases inéditas. (vide Dubois, et al, 1973: 120 e ss.).

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA - O conhecimento de um sistema de regras que permite produzir actos retóricos. (vide Widdowson, 1972:12).

COMPETÊNCIA RETÓRICA - O conhecimento de um sistema de regras que permite fazer uma progressão rigorosa de actos retóricos na formação do discurso (baseado em Aristóteles).

ACTO RETÓRICO - Acto comunicativo com o seu valor funcional próprio. (Cf. função).

FUNÇAO - A função ou valor funcional de uma frase depende da intenção do autor e das relações entre essa frase e as

outras que constituem determinado texto. As funções são também por vezes designadas como actos retóricos (vide Nuttal, 1983: 12 e 81).

DISCURSO - O modo como as proposições e funções existentes num texto estão organizados para veícular uma mensagem (vide Nutall, 1983: 80 e também Lopes, Dalila: 1989).

MENSAGEM - O significado global de um texto. A mensagem pode ser uma história, um conjunto de informações, uma teoria, etc. (vide Nutall, 1983: 80).

COMPETENCIA TRADUTIVA - O conhecimento dos sistemas linguísticos, sociais e culturais de duas línguas que permite transferir esses sistemas de uma língua para a outra. No nosso estudo entendemos competência tradutiva como o conhecimento que permite transferir um sistema linguístico por outro, mantendo a aceitabilidade a nível estrutural, semântico e pragmático.

ACEITABILIDADE - A aceitabilidade é a adequação do material transferido que tem como base a conformidade às regras de gramática e também às regras definidas pelo contexto situacional. (cf. Dubois, et al., 1973:14).

COMPOSIÇAO - A formação de um discurso a partir de palavras, frases ou tópicos dados. (Widdowson. 1979: 46 e também 2.2).

CAPÍTULO TERCEIRO

CAPÍTULO TERCEIRO

3. METODOLOGIA

3.1 OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DA INVESTIGAÇÃO

Referimos no capítulo primeiro do presente trabalho um problema específico da tarefa da tradução/retroversão. Este problema decorre, como já foi mencionado anteriormente, da opção frequente dos alunos pela tradução literal, mesmo quando esta não pode ser considerada aceitável (vide capítulo primeiro).

Vamos analisar este factor dentro do nível da competência tradutiva (vide 2.6).

Como traduzir/retroverter é recriar um texto, essa recriação pertence ao âmbito da escrita. Assim, como também já referimos na formulação do problema, vamos analisar a capacidade de escrita dos alunos, quando não estão a traduzir/retroverter, mas sim a compor/redigir textos tanto em LP como em Li. Este segundo factor vai ser analisado dentro do nível da competência retórica (vide 2.6).

Iremos tratar estes dois factores - competência retórica/competência tradutiva - tendo como base teórica os três primeiros pontos do capítulo segundo, nomeadamente a teoria da tradução, a análise do discurso e a competência comunicativa.

Passamos imediatamente à parte prática do nosso trabalho e aos objectivos específicos de investigação que nos propusemos tratar.

1. Competência retórica

- Categorizar as funções da linguagem

- Analisar o encadeamento das funções da linguagem por parágrafo

- Analisar o encadeamento dos parágrafos

2. Competência tradutiva

- Identificar as traduções literais não aceitáveis

- Categorizar as traduções literais não aceitáveis

- Relacionar as traduções literais não aceitáveis com os equivalentes de tradução (vide pág.81).

e por último

- Comparar o resultado da avaliação da competência retórica com o resultado da avaliação da competência tradutiva.

3.2 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No ponto 3.1 apresentamos os dois factores que vamos estudar, que são a competência retórica e a competência tradutiva dos alunos na produção escrita.

Optámos por um estudo do tipo correlacional, já que este tem como objectivo investigar até que ponto a variação de um factor corresponde a uma variação de um outro factor, variação essa que está baseada em coeficientes de correlação.

Vamos ter como primeiro factor de variação a CR dos alunos e como segundo factor a CT dos mesmos alunos. A investigação incide assim na correlação destas duas competências.

Se se averiguar que existe uma correlação entre CR e CT, então esta última é determinada pela primeira, isto é os alunos que redigem um bom texto irão também certamente traduzir bem um texto e obviamente o caso contrário: alunos que redigem mal serão também maus tradutores. Bons e maus tradutores que no nosso estudo se traduz pela frequência de utilização de TLNA.

Se não existir correlação entre as duas competências, então isso significará que a competência tradutiva não é determinada pela competência retórica. Apesar dos alunos redigirem bem um texto isso não nos indica necessariamente se os alunos vão ou não utilizar TLNA com grande frequência.

O coeficiente de correlação que encontrarmos vai-nos apenas fornecer graus de relacionamento entre as nossas variáveis, mas não nos vai permitir tirar conclusões do tipo sim ou não, como em estudos do tipo experimental.

Apesar disto pensamos que este tipo de investigação é o que melhor se coaduna com o nosso estudo, já que estamos aqui a lidar com variáveis muito complexas, que não se prestam facilmente a um método experimental, nem a uma manipulação controlada. Vai-nos sim, permitir uma medição das nossas variáveis competência retórica/competência tradutiva e do seu

grau de interrelacionamento.

3.3 PLANO DE INVESTIGAÇÃO: IDENTIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS RELEVANTES

Já mencionâmos as variáveis que vamos tratar no nosso estudo, mas identificamo-las aqui com mais rigor, distinguindo as variáveis de controle (VC) e as variáveis dependentes (VD).

As VC são, como o nome indica, factores que estão de alguma maneira controlados à partida.

Assim temos as seguintes variáveis de controle em relação aos sujeitos do nosso estudo:

- O nível etário
- O sexo
- O nível educacional

Estes aspectos sobre os sujeitos são desenvolvidos no ponto 3.5.

As variáveis dependentes, aquelas que estão efectivamente em análise, e que já foram mencionadas em 2.2, são as seguintes:

- Composição de uma carta em Língua Inglesa e Língua Portuguesa

- A tradução e a retroversão

- As alunas diurnas e as alunas nocturnas

Ilustramos as variáveis dependentes nos seguintes quadros:

Composiçao

D	DP	DI
N	NP	NI

Traduçao

D	DT	DR
N	NT	NR

Iremos correlacionar os valores encontrados na feitura da composição com os valores encontrados nas traduções/retroversões.

Na composição das cartas iremos valorizar os aspectos retóricos, já mencionados em 3.1. Interessa-nos pois que o aluno veicule a mensagem através de um discurso coerente. Esta coerência deve ser tanto a nível das ideias, através das funções da linguagem que utiliza, como a nível da organização dessas ideias, através de um encadeamento lógico dessas mesmas funções.

Nas traduções/retroversões vamos também analisar a mensagem e o modo como esta é veiculada através do discurso, tendo em conta as TLNA que interferem na veiculação dessa mesma mensagem.

Em termos operatórios pomos a hipótese de que os valores altos a nível retórico não levam obrigatoriamente a valores baixos no uso de TLNA e vice versa.

3.4 ESTUDOS PILOTO

Fizemos uma primeira recolha de dados produzidos pelos alunos, tendo em conta os problemas por nós levantados no capítulo primeiro, nomeadamente a capacidade de produção de um texto e a capacidade de tradução/retroversão.

Os objectivos desta primeira análise foram os seguintes:

- Verificar se o material produzido aponta para a hipótese por nós formulada, e em caso afirmativo, partir das características das amostras para

- seleccionar material e aferir os instrumentos para analisar esse material, produzido pelos alunos.

Para a recolha de material procedeu-se do seguinte modo:

Dividiu-se uma turma de alunos de Inglês do 2º ano do Curso de Línguas e Secretariado do ISCAP, formando dois grupos, divisão essa que não teve por base benhum critério especial.

Ao primeiro grupo de 15 alunos foi pedido que redigisse uma carta comercial do tipo reclamação em LI.

Ao segundo grupo de 15 alunos foi pedido que redigisse uma carta comercial do tipo resposta a uma reclamação em LP. O desenvolvimento dos dois tipos de carta foi feito segundo tópicos dados pelo professor (vide anexo III a)).

Verificou-se que os alunos a este nível redigem com poucos problemas de ordem gramatical, tanto em LI como em LP, facto que nos levou a não tratar esse aspecto.

Seleccionaram-se duas cartas, uma em LI, outra em LP, que foram depois traduzidas/retrovertidas pelos alunos (vide anexo III b)).

Os critérios tidos em conta foram os seguintes:

- Correcta veiculação dos tópicos

- Desenvolvimento correcto dos tópicos por parágrafo

- Encadeamento correcto dos parágrafos

- Correcção a nível formal

A partir de uma primeira análise desses produtos traduzidos de Língua Materna para Língua Inglesa, assim como de Língua

Inglesa para Língua Materna, e seguindo a abordagem de Pitt Corder, parece poder dizer-se que os alunos a este nível,(com sete a nove anos de aprendizagem de Língua Inglesa) têm capacidade de interpretação e compreensão tanto em Língua Inglesa como em Língua Materna.

Ao proceder-se a essa análise de produtos traduzidos/retrovertidos pelos alunos, sublinharam-se as traduções literais consideráveis como não aceitáveis. Depois seguiu-se, como já foi mencionado anteriormente, a abordagem autoritária de Pitt Corder.

Os alunos foram abordados pelo professor, para que tentassem explicar essas traduções literais não aceitáveis. Verificou-se que os alunos têm uma certa noção da inaceptabilidade das suas traduções, (cf. Adolf Hieke, capítuloprimeiro), mas que não encontraram equivalentes mais próximos.

Apresentamos em seguida alguns exemplos de TLNA.

TLNA na Retroversão Inglês/Português:

"This must have been a mistake of your packer"
O engano deve-se ter originado pelo empacotador.

"Having in mind the urgency of the matter (...)"

Tendo em conta o facto de urgência (...)

"(...) We regret to have to send it back to you"

(...) Lamentamos ter de a enviar de volta para V.Exª.

TLNA na Tradução Português/Inglês:

Nesta conformidade após verificação do material devolvido (...)

"Conforming these and after having verified the returning goods."

(...) As condições de pagamento serão as mesmas das constantes na factura anterior.

"(...) payment conditions will be the same according to the previous bill."

(...) Vimos pela presente informar V.Exªs de que a mesma nos mereceu a n/ melhor atenção.

"(...) We are glad to inform you that it worth our most attention."

(...) Onde nos era feita uma reclamação (...)

"(...) Where you did us a reclamation (...)"

As conclusões que tiramos deste estudo piloto para o material a seleccionar e tendo em conta os objectivos mencionados em 3.1, são as seguintes:

1 - Como os alunos mostram capacidade de produção de cartas tanto em LI como em LP, serão cartas por eles produzidas que vão servir de material para a tradução/retroversão;

2 - Como nos interessa comparar as cartas redigidas em LI com as cartas redigidas em LP, estas devem ser do mesmo tipo, e não de tipos diferentes, como foi aqui o caso.

Assim, em relação à selecção dos instrumentos interessa-nos encontrar uma grelha que meça essa capacidade de produção de um texto,[5] que esta primeira análise aponta.

Vamos também partir da noção de inaceitabilidade que os alunos experimentam, para tentar encontrar instrumentos que

---

5. A capacidade de veicular uma mensagem através do discurso traduz-se aqui pela utilização das funções da linguagem apropriadas à situação, ao tipo de carta.

nos indiquem a que nível[6] se encontra essa inaceitabilidade.

Depois de identificarmos as TLNA, vamos seleccionar instrumentos para as categorizar, já que, como os exemplos apontados demonstram, estas são de tipos diferentes.

Os equivalentes de tradução que os alunos disseram não ter encontrado vão ser também definidos por tipos.

3.5 SELECÇÃO DOS SUJEITOS

Os sujeitos do nosso estudo são, como já foi referido, alunos que frequentam o Curso de Línguas e Secretariado do ISCAP. No nosso caso os sujeitos são todos do sexo feminino e ao terminarem este curso serão secretárias especializadas.

O nível etário compreende idades entre os 20 e os 25 anos.

O método de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa a que estas alunas estão sujeitas é uma mistura do método comunicativo, baseado no desenvolvimento da oralidade e do

---

6. Nível estrutural, semântico e pragmático (vide pág.81)

método tradicional, baseado no ensino de vocabulário e de regras gramaticais.

Assim no curso que frequentam neste momento, a ênfase vai tanto para o aperfeiçoamento da oralidade como para o da escrita, já que ambos são importantes para o desempenho da função de secretária.

Seleccionámos alunas que frequentam o 2º ano do curso, e que têm sete a nove anos de aprendizagem de Língua Inglesa. Quanto aos conhecimentos de Correspondência Comercial Inglesa, estas alunas tiveram um ano de aprendizagem nesta área e estão assim familiarizadas com o tipo de tarefa que lhes vai ser pedida (vide 3.6).

Escolhemos duas turmas do 2º ano, uma diurna e outra nocturna, sendo ambas leccionadas pelo mesmo professor.

Esta escolha de uma turma diurna e de uma turma nocturna teve o seguinte motivo: os alunos nocturnos exercem geralmente uma profissão enquanto os alunos diurnos não. Interessa-nos analisar, como vimos em 3.3, até que ponto o facto de exercer uma actividade profissional pode influenciar ou não a tarefa de composição e de tradução/retroversão da carta comercial.

Para a primeira fase do nosso trabalho, a composição da carta, dividimos a turma diurna em dois grupos, DP e DI, respectivamente constituídas por 10 e 9 alunos.. Dividimos também a turma nocturna em dois grupos, NP e NI, respectivamente constituídos por 8 e 7 alunos.

Os grupos DI e NI compuseram uma carta de reclamação em LI.

Os grupos DP e NP compuseram a mesma carta de reclamação, mas em LP.

A segunda fase do nosso estudo, a tradução/retroversão, tinha de ser efectuada pelos mesmos sujeitos, já que íamos comparar os produtos da primeira fase com os da segunda fase.

Os grupos DI e NI traduziram uma carta de reclamação para LI.

Os grupos DP e NP retroverteram uma carta de reclamação para LP.

Como previíamos, alguns alunos da primeira fase não estiveram presentes na segunda fase, pelo que tivemos de retirar os produtos destes mesmos alunos.

Ficamos assim com os seguintes grupos:

DI (8 alunos) + NI (7 alunos)

DP (10 alunos) + NP (5 alunos)

Em análise estão dois grupos de sujeitos, constituídos por 15 alunos cada: DI + NI a trabalhar em LI

DP + NP a trabalhar em LP

Pretendíamos, como referimos em 3.3, tratar a variável alunos diurnos, alunos nocturnos, mas o número reduzido de alunos nocturnos não nos permite estabelecer uma correlação estatística destes com os alunos diurnos. Iremos sim comentar os produtos dos alunos nocturnos e compará-los com os dos alunos diurnos (vide pág.203/204).

O presente estudo, baseado em dois grupos de 15 alunos cada, permite desenvolver o trabalho de cálculo em condições razoáveis o que não aconteceria recorrendo a grandes amostras, que obrigavam a complexos e morosos cálculos sem qualquer ganho significativo.

A dimensão adoptada, pequenas amostras, fornece o rigor desejado na comparação das variáveis CR/CT evitando os inconvenientes acima referidos.

3.6 SELECÇÃO DE MATERIAL

A corrrespondência comercial é composta por vários tipos de cartas, cada uma com as suas características próprias.

Seleccionâmos a carta comercial do tipo "Reclamação" para ser redigida pelos alunos. As razões por nós tidas em conta foram as seguintes:

- Pode considerar-se este tipo de carta como de dificuldade média; isso significa que, como vimos em 2.4, esta carta não se limita simplesmente a um preenchimento de uma norma pré-estabelecida. Uma situação de reclamação difere sempre de um caso para outro, obrigando-nos por isso a uma redacção própria.

- A carta de reclamação também nos pareceu apropriada ao nível dos alunos visados neste estudo e mencionados em 3.5.

As instruções fornecidas aos alunos para procederem à composição da carta estão baseadas em alguns pontos, já por nós referidos no capitulo segundo.

Assim, e seguindo Widdowson (vide pág.65/66), são fornecidos dados aos alunos para que eles componham um texto. Para a feitura da composição são enumerados três tópicos. A noção de tópico é aqui entendida na acepção de Tyler, *(...) the 'topic' can only be 'one possible paraphrase' of a sequence of utterances*" (Tyler, 1978:452, citado por Brown e Yule, 1983:74).

Os tópicos foram apresentados propositadamente numa ordem incorrecta.

Os alunos compuseram cartas de reclamação em LI e LP.

Seleccionámos, segundo os critérios estabelecidos em 3.7, a melhor carta de cada um dos grupos. Obtivemos assim o material para a segunda tarefa a atribuir aos alunos, uma carta de reclamação para ser traduzida e uma carta de reclamação para ser retrovertida.

Aqui tivemos em conta as palavras de Julianne House. Não nos limitámos simplesmente a pedir aos alunos que traduzissem/retrovertessem uma carta. Foi-lhes caracterizada a situação em que essa carta aparecia.

Também foi dito aos alunos qual era o objectivo da tradução/retroversão, questão que os autores Vermeer e Reiss tanto salientam (vide pág. 27).

3.7 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE: SELECÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A investigação que nos propomos fazer incide, como já foi referido, sobre dois factores, o factor competência retórica por um lado e o factor competência tradutiva por outro.

Vamos começar por apresentar os instrumentos que escolhemos para analisar o primeiro factor.

Como referimos em 3.1 temos como objectivos na análise do nível retórico o caracterizar de funções da linguagem, seu respectivo encadeamento por parágrafo assim como o encadeamento de parágrafos na formação do discurso da carta.

a) Funções da Linguagem

Para a categorização de funções e das grelhas de funções apresentadas por vários autores mencionados em 2.2, escolhemos a da autora Christine Nuttal.

Vamos passar agora a apresentar as razões que nos levaram à escolha da grelha de funções proposta por esta autora e posterior adaptação desta ao nosso estudo.

A autora faz uma listagem de funções que denomina *"Text-dependent functions"*. Como já vimos em 2.2, as *"Text-dependent functions"* estão associadas ao *"contextual meaning"*. Às *"utterances"* é dado um valor funcional em relação ao lugar que ocupam dentro de um contexto. Estas funções, como veremos, veiculam comentários, explicações, etc.. Aquele que escreve, *"(...) hopes his words will be read and he makes various assumptions about his readers."* (Nuttal, C., 1983:103), faz isto de uma maneira implícita.

Para além deste tipo de funções, úteis para o nosso estudo, a autora apresenta uma lista de funções que ela denomina *"Interaction-dependent functions"*, associadas ao *"pragmatic meaning"*. Aqui, aquele que escreve mostra explicitamente que espera uma determinada reacção do leitor.

Temos neste tipo de funções retratados alguns aspectos da situação da carta comercial, em particular da carta do tipo reclamação, tratada no nosso estudo. Como Christine Nuttal salienta

> *"(...) these functions can only be interpreted if we assume that some kind of relationship exists between the writer and the reader."* (Nuttal, C., 1983:103)

Estas funções reflectem a componente funcional que Halliday definiu como *"interpersonal"* (vide pág.59/60). A relação social entre escritor e leitor assume, no nosso estudo, um carácter muito particular, dadas as características da situação em si.

Os dois tipos de funções e respectivas listagens apresentadas e definidas por Christine Nuttal, são as seguintes:

Text-dependent functions

Asserting	*There is a great danger to wild life in the pollution of water.*
Exempliflying	*A good illustration of this is the oil released from the tankers at sea.*

Explaining	*It kills all kinds of sea animals, including fish, plankton and other forms of marine life.*
Reinforcing	*Birds are also frequent victims, for they become oiled.*
Explicating	*That is to say, their feathers become covered with oil and they are unable to fly.*
Hypothesising	*Certain tankers are believed to regularly flout the regulations governing the discharge of oil at sea.*
Commenting	*If this could be proved, we should be in a better position to take action.*
Concluding	*As it is, the authorities are almost powerless and the slaughter continues unchecked.*

Interaction-dependent functions

Inviting	*Let us now consider some methods of classifying metals.*
Instructing	*Calculate the difference before proceeding to the next stage.*
Apologizing	*Unfortunately, I cannot at present offer any explanation for this.*

Suggesting	*If time permits, we could consider making the journey by boat.*
Complaining	*The authorities refused to issue the necessary permit, so we were obliged to cancel the show.*
Complimenting	*You will, of course, easily follow the reasons for this.*
Warning	*(Example discussed below, p. 104-5).*

Sentimos necessidade de acrescentar duas categorias de funções às enumeradas por esta autora. Como ela própria salienta, as listas de funções por ela propostas não podem estar completas. São sim uma tentativa de apontar um caminho para uma classificação útil.

Assim no grupo *"Text-dependent functions"* incluimos a categoria *"Characterizing"* e no grupo *"Interaction-dependent functions"* acrescentámos a categoria *"Acknowledging"*[7].

Depois desta adaptação vamos trabalhar com dezassete categorias. Como Christine Nuttal não define as suas quinze categorias, limitando-se sim a ilustrar cada uma delas com um

---

7. Adoptámos a *"ing-form"* em consonância com as categorias usadas nesta grelha.

exemplo, sentimos necessidade de fazer uma análise de cada uma das categorias com que vamos trabalhar.

Passamos agora a apresentar o resultado dessa análise, dando conta da acepção em que cada categoria vai ser usada no presente estudo.

A categorização das oito primeiras *"Text-dependent functions"* está, como a própria designação indica, dependente do lugar que estas ocupam num determinado contexto.

Entendemos *"Asserting"* como uma afirmação com carácter objectivo, dando conta de um facto, relatando um acontecimento, etc.. A segunda categoria *"Exemplifying"* é, como a própria palavra nos diz, dar um exemplo para ilustrar uma ideia anterior. Também a categoria *"Explaining"* precede geralmente uma afirmação esclarecendo-a, justificando-a ou apresentando razões que a expliquem.

"Reinforcing" é uma categoria que acrescenta ou dá suporte a uma ideia anterior.

No acto de *"Explicating"* explica-se um fenómeno, mas para além disso desenvolvem-se as implicações que esse fenómeno acarreta. É neste sentido de implicação que vamos entender

esta categoria no nosso estudo.

"Hypothesising" será uma categoria através da qual se admite ou se levanta uma hipótese, se avança uma sugestão ou se dá uma resposta temporária.

"Commenting" como a palavra indica, será fazer observações, comentários, que podem preceder afirmações, mas que podem também servir de preâmbulo a um tema que se deseja abordar.

"Concluding" surge naturalmente como o fechar de um assunto, de uma ideia ou de um pensamento. Pode também ser exprimido através da noção de resultado ou de consequência, isto é, depois de enumerados uma série de factos, pode encerrar-se o assunto, afirmando que este terá este ou aquele resultado, esta ou aquela consequência, implicação, etc.. Esta categoria é um exemplo frequente da simultaneidade de funções que podem ser atribuidas a uma unidade.

"Characterizing" é uma categoria que nos descreve um objecto/um facto com exactidão, distinguindo-o assim através de características particulares. Esta categoria surge frequentemente na carta comercial em análise, daí termos tido a necessidade de a incluir aqui. Como exemplos das cartas do estudo piloto temos:

"We received our order of 18th March, containing ten cases of raincoats." (sic)

"We deeply regret to inform you that the textile goods, ref. 405/D, you have sent us, have not the quality of the sample we have seen before making our demand." (sic)

As oito categorias do segundo grupo *"Interaction-dependent functions"* pretendem, como foi mencionado anteriormente, levar o leitor a ter uma determinada reacção. Temos assim *"Inviting"* no sentido de convidar, levar alguém a fazer alguma coisa. Esta categoria pode ter outras funções tais como a de fazer um convite a alguém para que expresse uma opinião, encorajar alguém, etc.. No nosso estudo vamos apenas considerar a primeira hipótese, que é aquela que se adequa à nossa situação de análise.

Também a categoria *"Instructing"* pode ser usada em várias acepções, como ensinar, informar. No nosso estudo vamo considerá-la como dar ordens a alguém, traçar directrizes.

"Apologizing" pode significar um pedido de desculpa, uma explicação ou até uma defesa.

"Suggesting" é simplesmente propor, sugerir alguma coisa a alguém.

A categoria *"Complaining"* é usada como um acto de queixa e censura contra alguém ou contra alguma coisa.

"Complimenting" é um acto de admiração, respeito, aprovação e também de cumprimento.

A categoria *"Warning"* é aqui entendida como um aviso. O leitor está a ser alertado contra as possíveis consequências do seu acto.

Através da categoria *"Acknowledging"* aquele que escreve faz referência a uma relação já existente com o leitor e pretende estabelecer uma comunicação com este. Como estamos no âmbito da correspondência comercial, esta categoria torna-se essencial para podermos proceder à análise dos produtos produzidos pelos alunos. Como exemplos desta categoria nas cartas produzidas pelos alunos no estudo piloto temos:

"We are much obliged to you for the prompt delivery of the goods ordered in 22nd May." (sic)

"We ackowledge receipt of the order concerning our invoice

n. 5046 of 15th instant." (sic)

Como vimos em 2.2, não existe unanimidade entre os autores quanto à definição de unidade básica na análise do discurso. Existe a dificuldade em delimitar um acto de discurso, e no nosso caso, em delimitar uma função da linguagem.

Vamos tomar como unidade de análise aquela que é proposta por Kay Richardson (vide pág.57). Assim como este autor também nós vamos tomar como unidade mínima o que ele denomina *"syntactic contribution"*, uma frase constituída à volta de um verbo "finito".

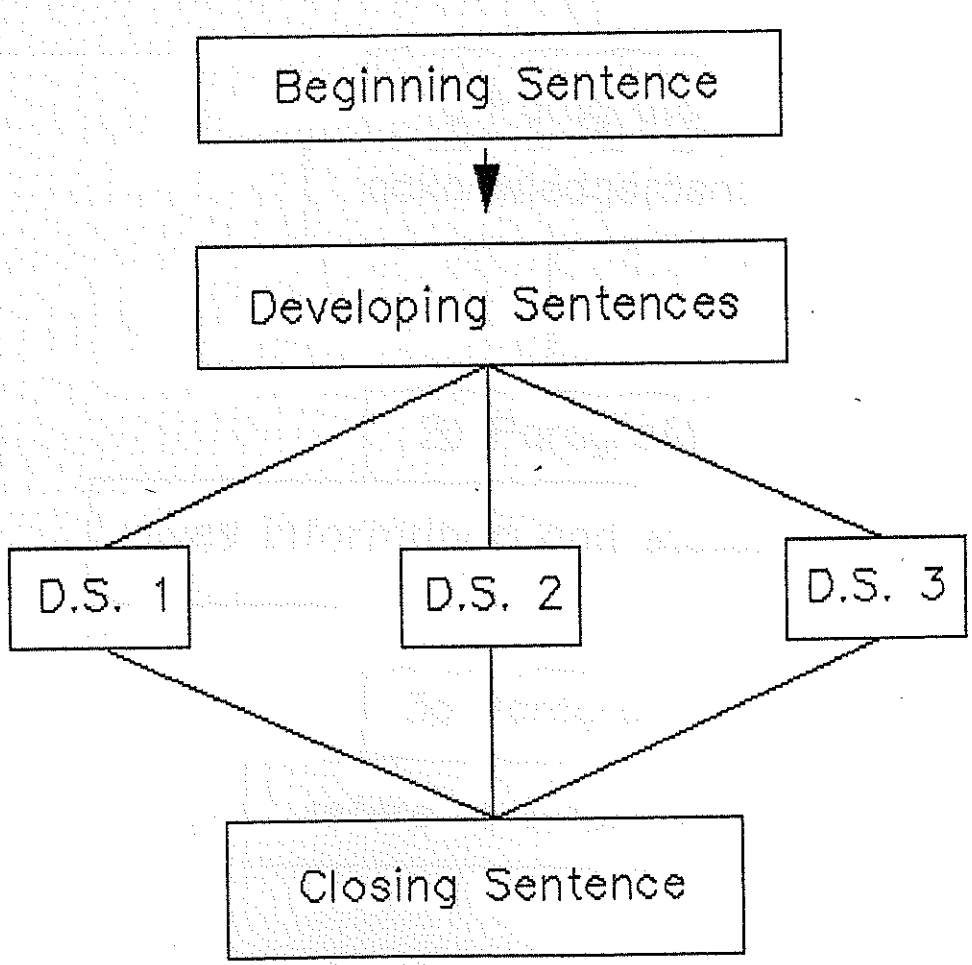
Interessa-nos também em alguns casos atribuir funções às *"non-syntactic contributions"*. Neste último tipo temos por exemplo as orações subordinadas que começam por uma forma "infinita", que em inglês é frequentemente um gerúndio, "(...) according to our order N. 300/89 dated form 30 March." (sic) (aluno 6, função 2).

As funções por nós encontradas foram registadas em gráficos circulares e de barras em 3.9.1.1.

b) Encadeamento de funções da linguagem por parágrafo

Para proceder à análise do encadeamento de funções da linguagem registadas, baseamo-nos no autor Buschini, que salienta a importância do parágrafo na carta comercial, como vimos em 2.4.

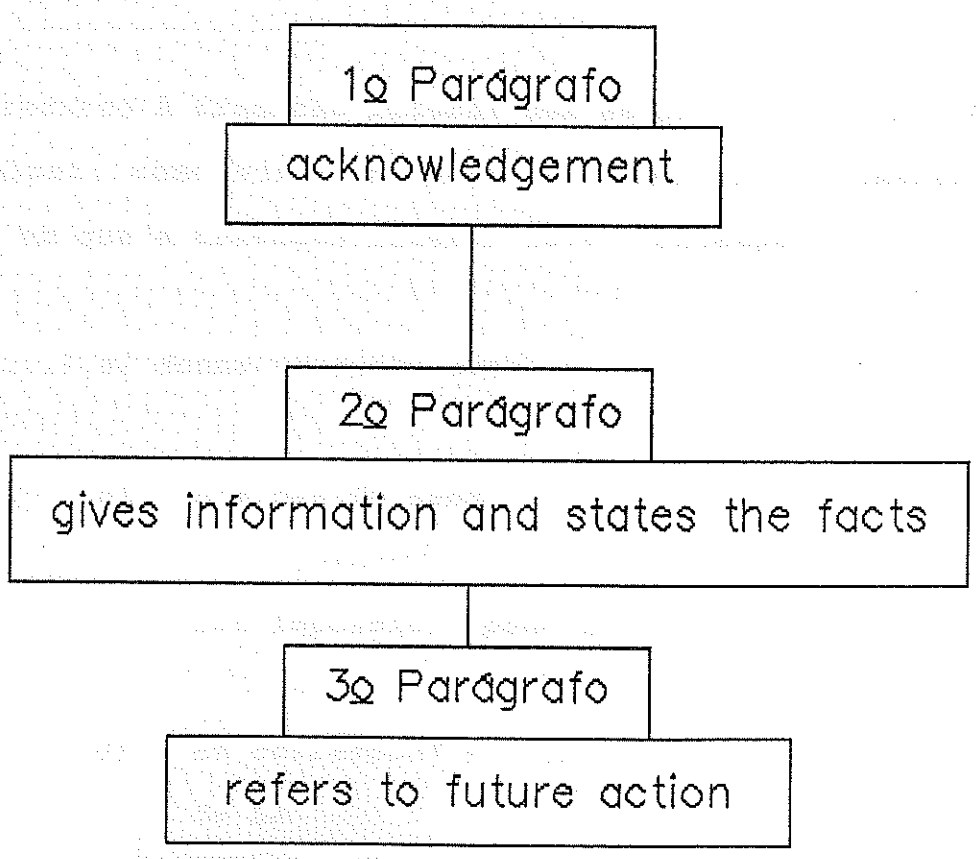
Representamos no seguinte diagrama textual o parágrafo na carta comercial (nomenclatura adoptada de Buschini *"Style and Structure)*.



Em 3.9.1.2. registamos os diagramas das cartas inglesa e portuguesa escritas pelos alunos e escolhidas para serem traduzidas e retrovertidas.

c) Encadeamento de parágrafos

Quanto ao encadeamento de parágrafos na formação da carta, aceitamos dois tipos de encadeamento. O primeiro é baseado na teoria de Gartside (vide 2.4.) e está representado no seguinte diagrama:



Consideramos também como correcto o encadeamento de parágrafos que seguiu a ordem correcta dos tópicos, por nós fornecida.

Registamos em 3.9.1.3 dois diagramas textuais que seguem respectivamente os dois tipos de encadeamento por nós aceites como correctos.

O segundo factor que vamos analisar é a competência tradutiva dos alunos.

d) Traduções literais não aceitáveis

O recurso à tradução literal nem sempre é possível. Vinay e Darbelnet, como vimos no primeiro capítulo, enumeram cinco casos em que a tradução literal leva a mensagem a

"(...) a) donne un autre sens

b) n'a pas de sens

c) est impossible pour des raisons structurales

d) ne correspond à rien dans la métalinguistique de LA

e) correspond bien à quelque chose, mais non pas au même niveau de langue.

(Vinay, J.P., Darbelnet, J., 1972:49)

Vamos usar esta distribuição de a) a e), proposta por estes autores, para distinguir as traduções literais não aceitáveis, efectuadas pelos alunos nos produtos por eles traduzidos/retrovertidos.

No primeiro caso, alínea a), a tradução literal leva a que a mensagem tenha outro sentido e, na alínea b) a que a mensagem não tenha sentido nenhum. Em c) a mensagem é impossível por razões de ordem estrutural, isto é, por problemas gramaticais.

"Le sens structural, c'est-à-dire celui qui se dégage normalement des élèments de la structure fournis par le lexique et assemblés selon les lois de l'agencement"[8] (ibidem: 161).

---

8. Por "agencement" os autores entendem a gramática, isto é as leis, da morfologia e da sintaxe.

Em d) temos uma tradução literal que faz com que a mensagem não corresponda a nada na metalinguística da língua de chegada. Por metalinguística compreende-se, " *(...) L'emsemble des rapports qui unissent les faits sociaux, culturels et psychologiques aux structures linguistiques.*" (Vinay e Darbelnet, 1972:259). A tradução literal é aqui inaceitável já que vai contra os conceitos sociais, culturais ou psicológicos da língua de chegada. Estes autores apresentam entre outros o exemplo de saudação no início de uma carta; ao Inglês *"Dear Sir"* corresponde em Francês *"Monsier"* e não a tradução literal *"Cher Monsier"*.

Na alínea d) Vinay e Darbelnet falam em nível de língua. Estes autores distinguem dentro do conceito de níveis de língua, a *"langue commune"* de *"spécialisations fonctionnelles"*. A língua comum vai desde a linguagem poética até ao calão (*"argot"*). Nas especializações funcionais, estes autores incluem a linguagem comercial, que é a que nos interessa no nosso estudo. Definem especialização como,

> *"Caractère stylistique d'une langue dépendant, (...) du domaine particulier dans lequel le sujet parlant utilise la langue."* (ibidem:14).

O domínio particular em que nos encontramos tem obviamente as suas características bem definidas, (vide 2.4). Assim, na alínea e) como estamos no âmbito das características estilísticas, vamos entender uma tradução literal não aceitável como aquela que se desvia do âmbito da correspondência comercial incluindo o nível de formalidade que a situação de uma carta comercial exige, como vimos na "Teoria da Carta Comercial" (2.4).

Cabe-nos ainda referir a distinção que o autor Catford, já mencionado em 2.1, faz entre tradução literal e tradução palavra por palavra.

Segundo este autor a tradução palavra por palavra é "(...) essencialmente limitada à ordem da palavra" (Catford 1980:27), enquanto a tradução literal, "(...) pode como que partir de uma tradução palavra por palavra, mas faz mudanças de acordo com a gramática da LM[9] (inserindo, por exemplo, palavras adicionais, mudando estruturas em qualquer ordem, etc.); isso pode torná-la uma tradução de grupo a grupo ou de oração a oração." (ibidem).

Para ilustrar esta distinção tradução palavra por palavra e

---

9. LM significa Língua Meta

tradução literal, Catford apresenta-nos o seguinte exemplo:

"texto da LF[10]	*It's raining cats and dogs*
texto 1 da LM	*Il est pleuvant chats et chiens* (palavra por palavra)
texto 2 da LM	*Il pleut des chats et des chiens* (literal) (op. cit: 28)

Nesta acepção vamos considerar também como traduções literais aquelas que apesar de não seguirem o texto de partida palavra por palavra, continuam a ser uma tentativa de imitação das "(...) formas e estruturas desse mesmo texto" (vide pág.15.)

As TLNA registadas nos trabalhos dos alunos estão representadas em gráficos circulares e de barras em 3.9.2.1.

e) TLNA e equivalentes de tradução

No ponto 2.3 apresentamos os três tipos de equivalência de tradução mencionados pelo autor Widdowson (vide pág.81).

---

10. LF significa Língua Fonte

Os equivalentes de tradução são de ordem estrutural, semântica e pragmática.

Vamos associar estes equivalentes de tradução às alíneas a) a e) referidas por Vinay e Darbelnet.

Assim as duas primeiras alíneas a) e b) são de ordem semântica; a alínea c) é de ordem estrutural e as alíneas d) a e) são de ordem pragmática.

O resultado destas associações está registado em 3.9.2.2 em gráficos circulares e de barras.

f) Correlações

Visto que o objecto de estudo é de difícil quantificação, afiguravam-se duas abordagens possíveis:

1. seriação directa com recurso a um júri, ou

2. definir variáveis directamente ligadas ao objecto de estudo como meio para chegar à seriação.

O processo escolhido (2) levou à atribuição de uma

classificação a cada aluno que, como se disse, é um meio para chegar à seriação.

O objectivo desta ordenação é poder fazer o cálculo das correlações entre competência tradutiva e competência retórica.

Para procedermos às referidas correlações usamos a fórmula estatística do autor Spearman, que nos pareceu a mais adequada ao nosso estudo:

$$\rho \text{ (Rho)} = 1 - \frac{6\ (\Sigma\ D^2)}{N\ (N^2 - 1)}$$

Na competência tradutiva contabilizou-se o número de TLNA utilizado por cada aluno e procedeu-se à respectiva ordenação, isto é, o melhor aluno foi obviamente aquele que usou o menor número de TLNA.

Para estudar a competência retórica dos alunos e obter a respectiva ordenação, foram estabelecidos os seguintes critérios de análise dos trabalhos:

1.1 - Contagem do número de funções da linguagem apropriadamente utilizados.

1.2 - Contagem das funções anteriores correctamente encadeadas por parágrafo.

1.3 - Classificação do encadeamento de parágrafos, numa escala de 0 a 5.

A classificação final de cada aluno foi obtida subtraindo ao número de funções apropriadamente utilizadas, as que foram incorrectamente encadeadas e adicionando as classificações de 1.3.

$\{1.1 - (1.1 - 1.2) + 1.3\}$.

Ficou assim ponderada a dependência do segundo critério relativamente ao primeiro, bem como o peso relativo dos três.

Várias soluções foram ensaiadas não havendo, naturalmente, grandes diferenças nos resultados obtidos. No entanto, o processo acima descrito revelou-se mais consentâneo com a qualidade global de cada trabalho, motivo por que foi por nós adoptado.

Os resultados apresentam valores entre zero e dezasseis, permitindo estabelecer a ordenação com um rigor satisfatório. (vide anexo IV e V).

Os resultados das correlações estão registados em 3.9.3, página 166 e também no anexo V.

3.8 PROTOCOLOS

Os alunos foram informados no início da aula de Inglês que lhes ia ser pedida uma tarefa, que não tinha carácter avaliativo.

Dividiu-se a turma em dois grupos, para que metade dos alunos trabalhasse em LI e a outra metade trabalhasse em LP.

Foi também pedido aos alunos que assinassem o seu nome, já que lhes iria ser pedida numa aula futura um segundo trabalho.

Foram distribuidos protocolos aos dois grupos, respectivamente em LI e LP (vide anexo VI).

O protocolo continha uma pergunta de carácter pessoal sobre o desempenho ou não de uma profissão. Os alunos não levantaram dúvidas quanto a essa questão. Também compreenderam a tarefa que tinham de desempenhar, que era nesta primeira fase uma composição de uma carta comercial.

Surgiram dúvidas da parte de alguns alunos quanto à ordem dos tópicos fornecida. Como referimos em 3.6, os tópicos foram propositadamente dados numa ordem incorrecta. Respondemos aos alunos que lhes cabia a eles decidir da composição da carta, tendo em conta os tópicos em questão.

Não foi imposto um limite de tempo, tendo os alunos entregue as composições ao fim de trinta minutos aproximadamente.

O decorrer deste processo foi semelhante nos alunos diurnos e nos alunos nocturnos, não havendo por isso diferenças a salientar.

Novamente no início da aula de Inglês, quinze dias mais tarde, os alunos foram informados que lhes ia ser pedida uma nova tarefa, sem carácter avaliativo.

Desta vez os alunos iriam traduzir ou retroverter uma carta comercial. Foi distribuida uma carta de reclamação em Língua Portuguesa aos alunos que tinham na primeira fase trabalhado em LI para ser traduzida para LI (vide anexo VIII). Foi distribuida uma carta de reclamação em Língua Inglesa aos alunos que tinham trabalhado em LP para ser retrovertida para LP (vide anexo VIII).

Não foram fornecidos dicionários aos alunos, já que pensamos que estes devem constituir o último recurso ao descodificar as palavras de um texto (vide anexo VII). O aluno deverá ter em conta que os dicionários não nos dão significados, mas que o sentido de uma palavra é em função do lugar que ela ocupa no enunciado. Como há combinações infinitas de palavras, o dicionário não poderá fazer menção de tudo (vide Vinay e Darbelnet).

Os alunos demoraram entre 30 a 45 minutos a entregar as traduções/retroversões. Não se verificou que a retroversão demorasse menos tempo a ser feita do que a tradução.

Não detectámos diferenças significativas de qualquer ordem entre os alunos que constituem o grupo diurno e os alunos que constituem o grupo nocturno no desempenho das tarefas acima descritas.

3.9 REGISTO DE DADOS E ANÁLISE ESTATÍSTICA

3.9.1 COMPETÊNCIA RETÓRICA

3.9.1.1 Funções da Linguagem

Incluímos aqui a explicação das abreviaturas das categorias usadas nos gráficos das páginas 143, 144, 146 e 147.[11]

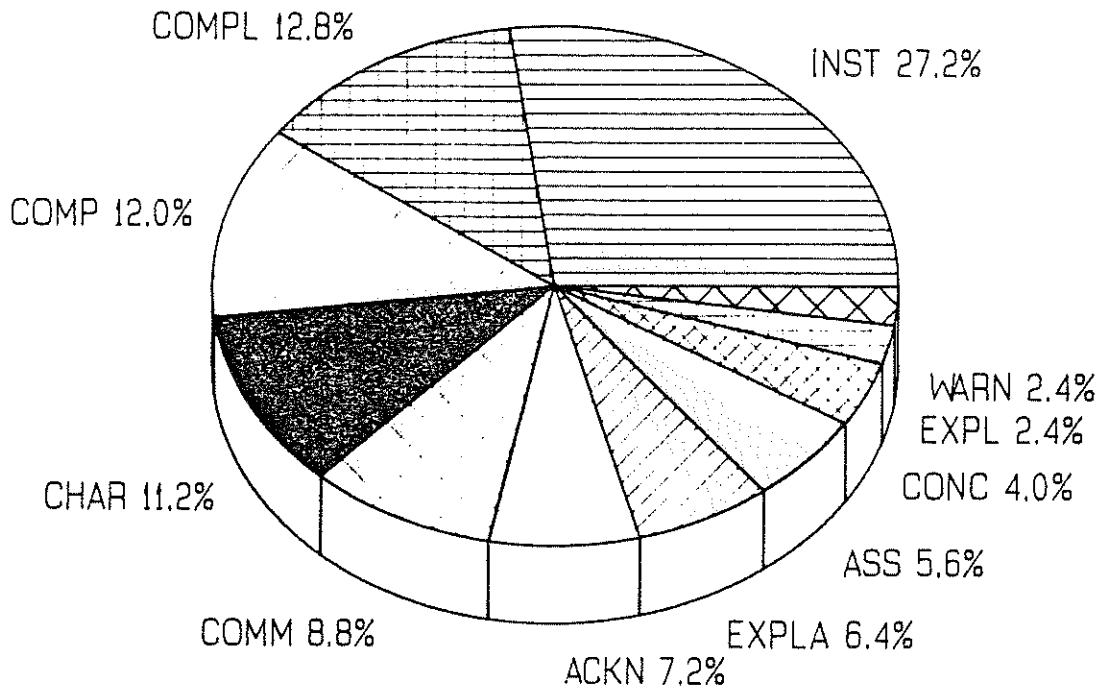
Ass	Asserting
Expla	Explaining
Expl	Explicating
Comm	Commenting
Conc	Concluding
Char	Characterizing
Inst	Instructing
Sugg	Suggesting
Compl	Complaining
Comp	Complimenting
Warn	Warning
Ackn	Acknowledging

---

11. O computador está programado para Língua Inglesa, daí a não existência dos sinais gráficos como a cedilha e o til.

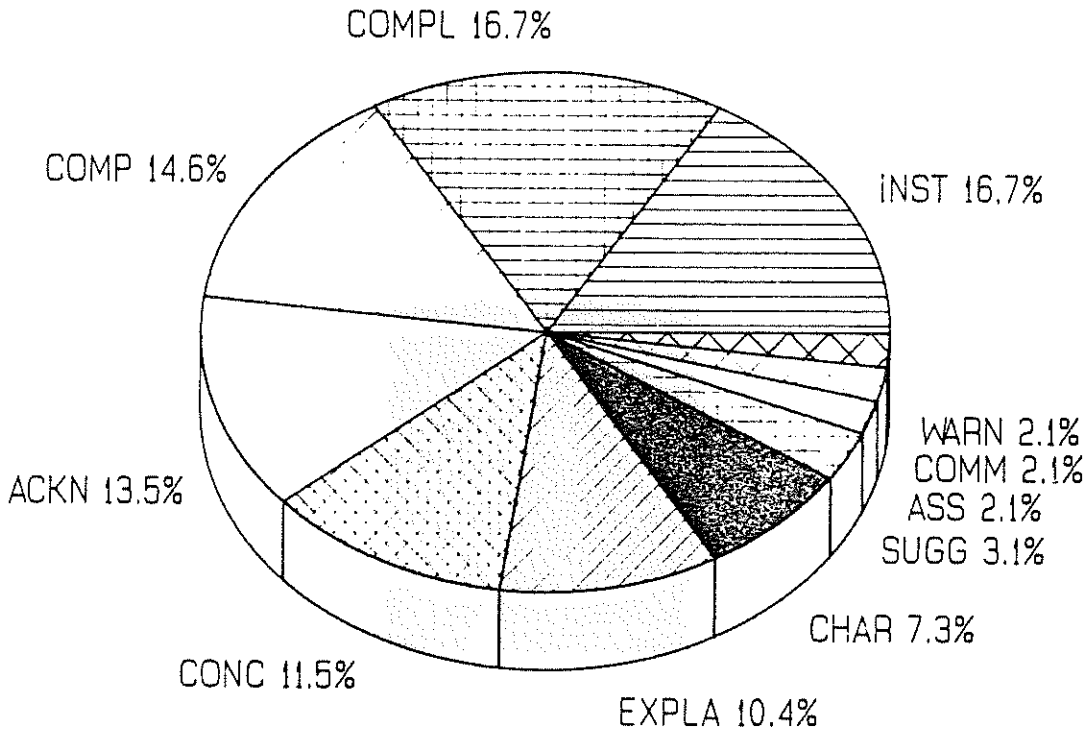
FREQUENCIA DE UTILIZACAO DE FUNCOES

LI

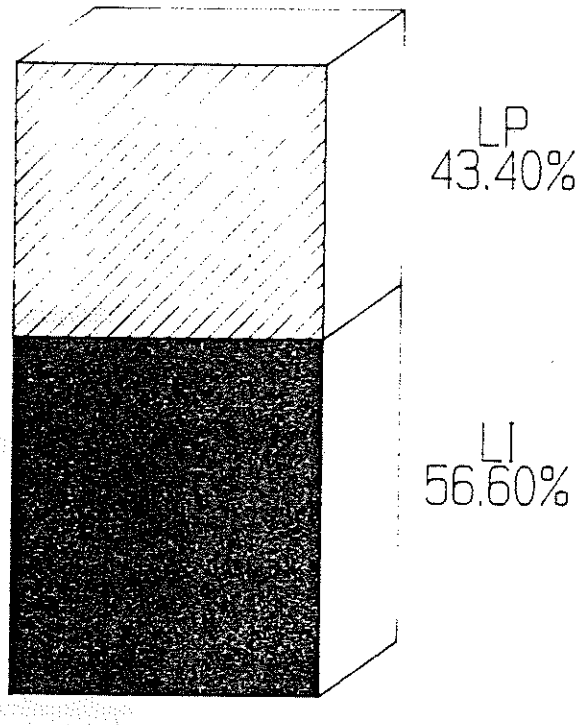


FREQUENCIA DE UTILIZACAO DE FUNCOES

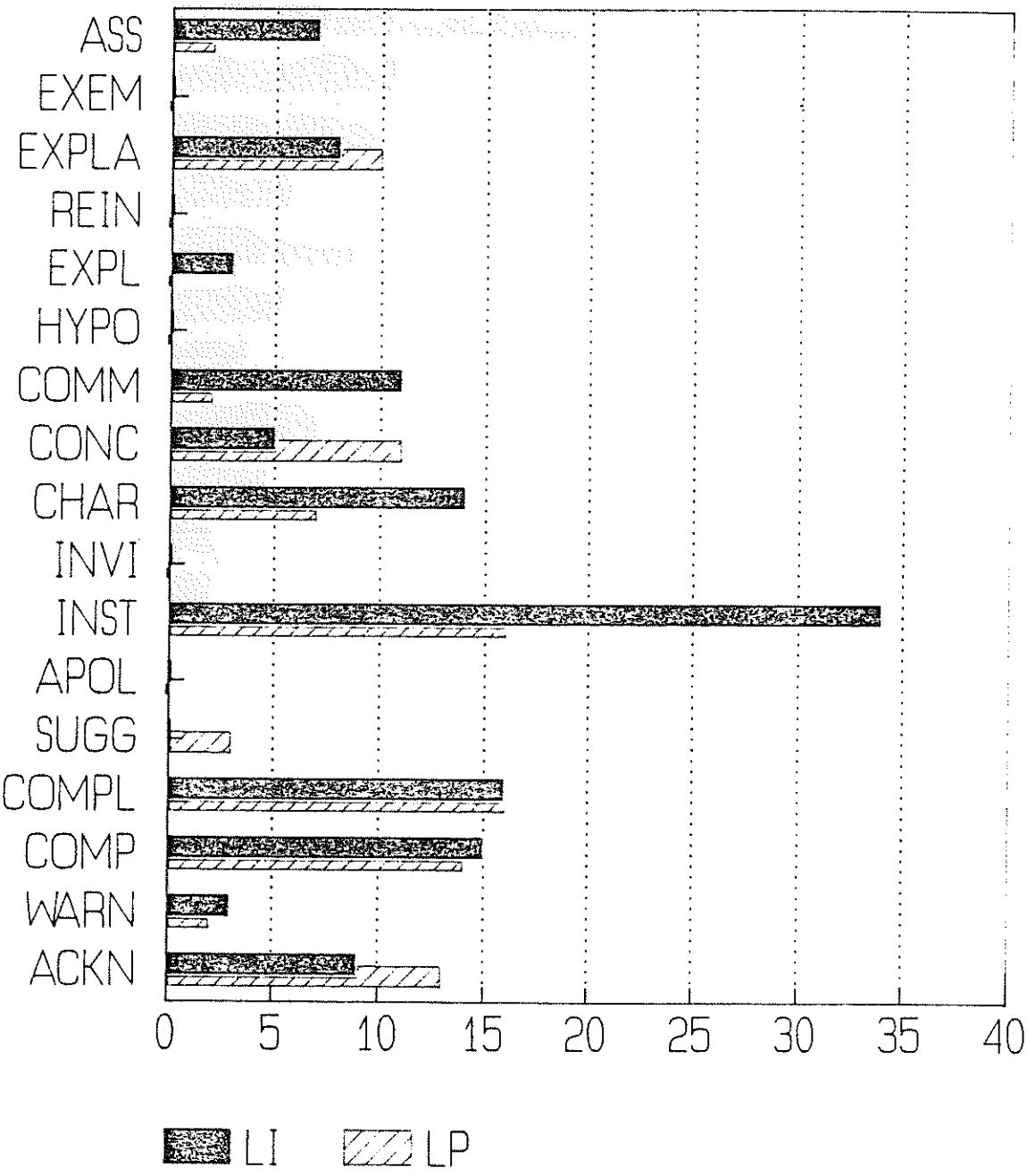
LP



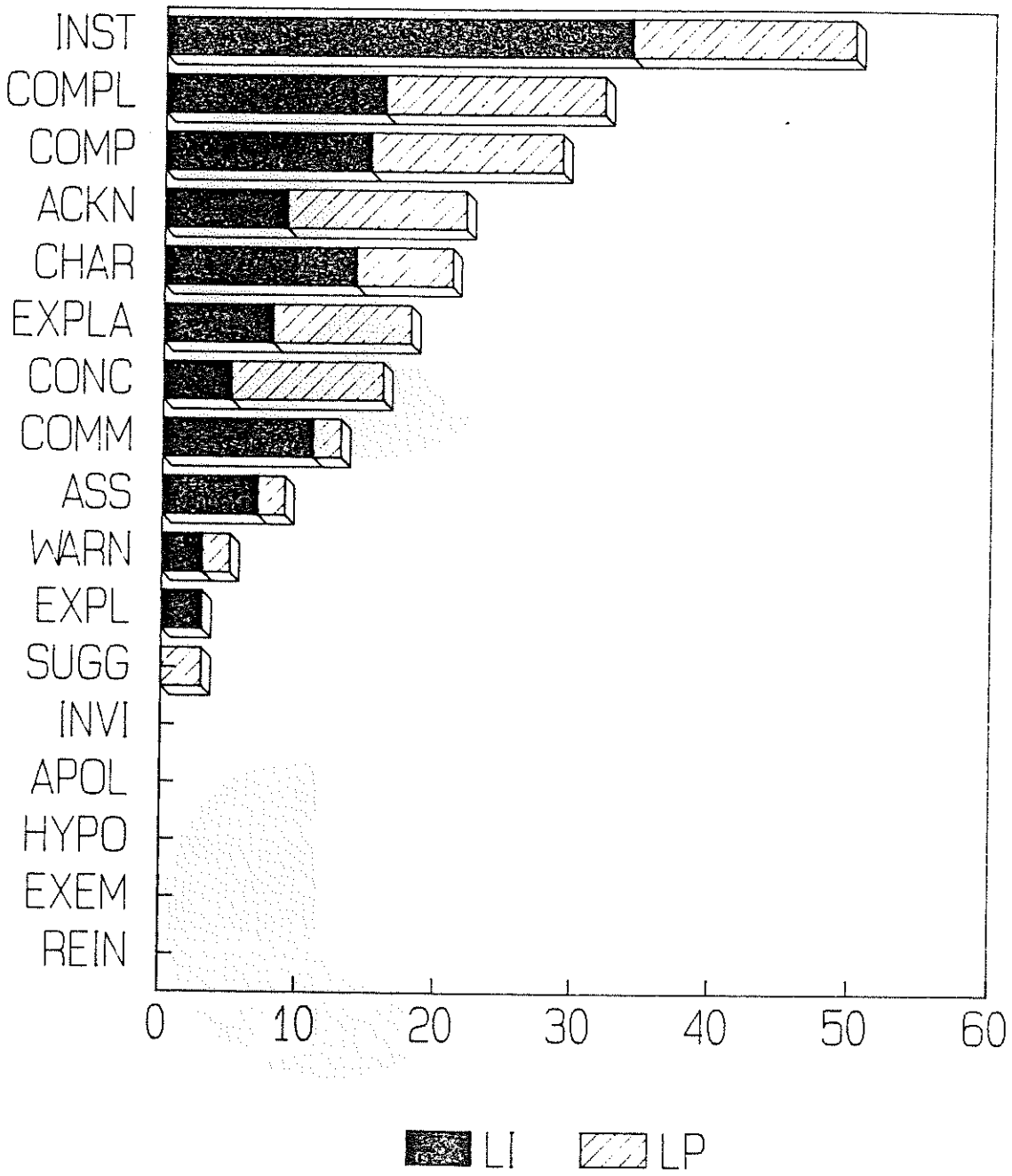
FUNCOES UTILIZADAS EM LI E LP



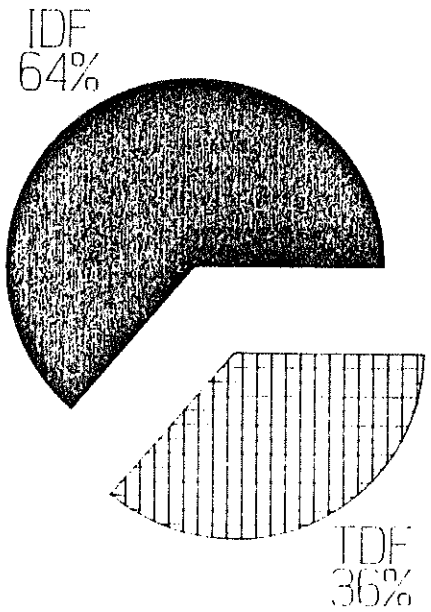
COMPLAINT LI/CARTA DE RECLAMACAO LP
FUNCOES DA LINGUAGEM



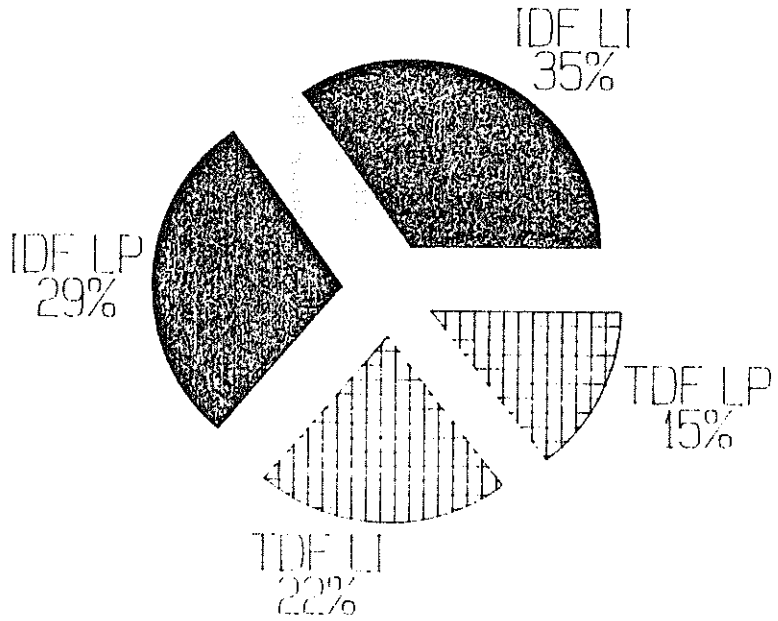
ORDENACAO DA FREQUENCIA DA UTILIZACAO DE FUNCOES



FUNCOES UTILIZADAS



IDF TDF



IDF E TDF (LI E LP)

3.9.1.2 Encadeamento de Funções da Linguagem por Parágrafo

Incluímos nas duas próximas páginas dois diagramas para ilustração dos resultados (anexo IV).

Assim, e seguindo a teoria de Buschini e respectivo diagrama apresentado por nós em 3.7, alínea b), registamos em seguida dois parágrafos que escolhemos de entre as cartas produzidas pelos alunos.

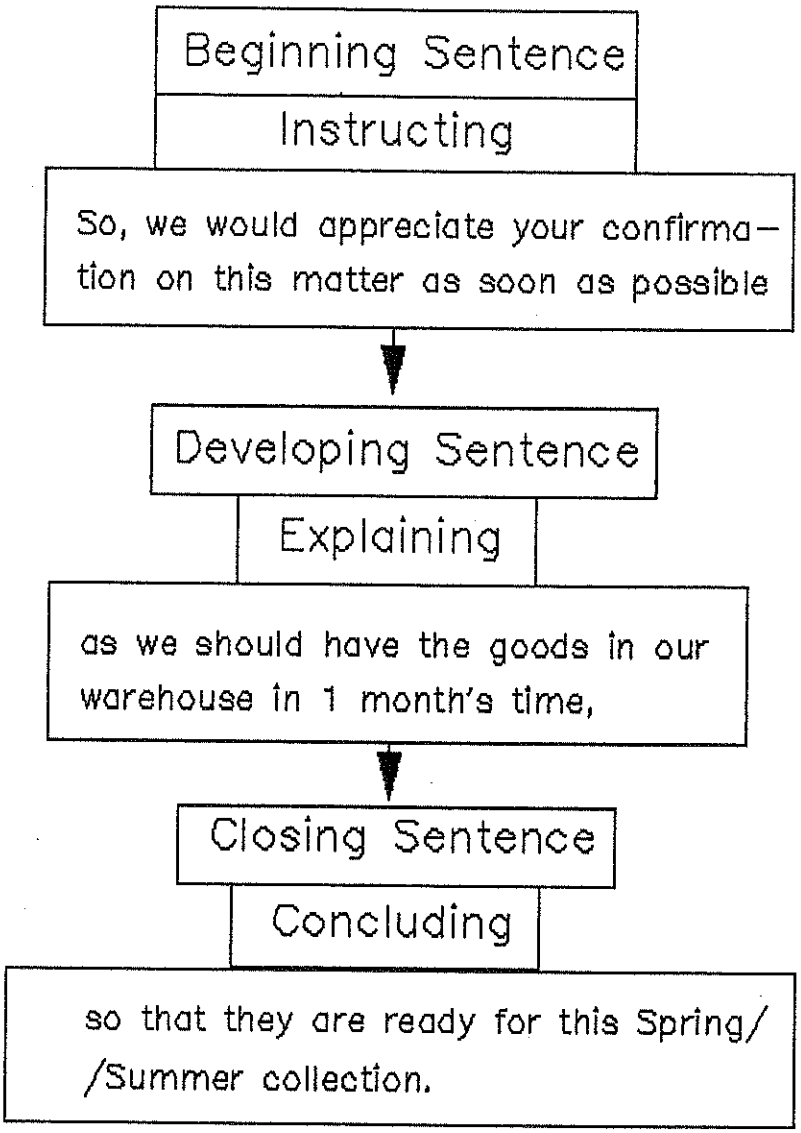


Diagrama textual do parágrafo (aluno nº 11)

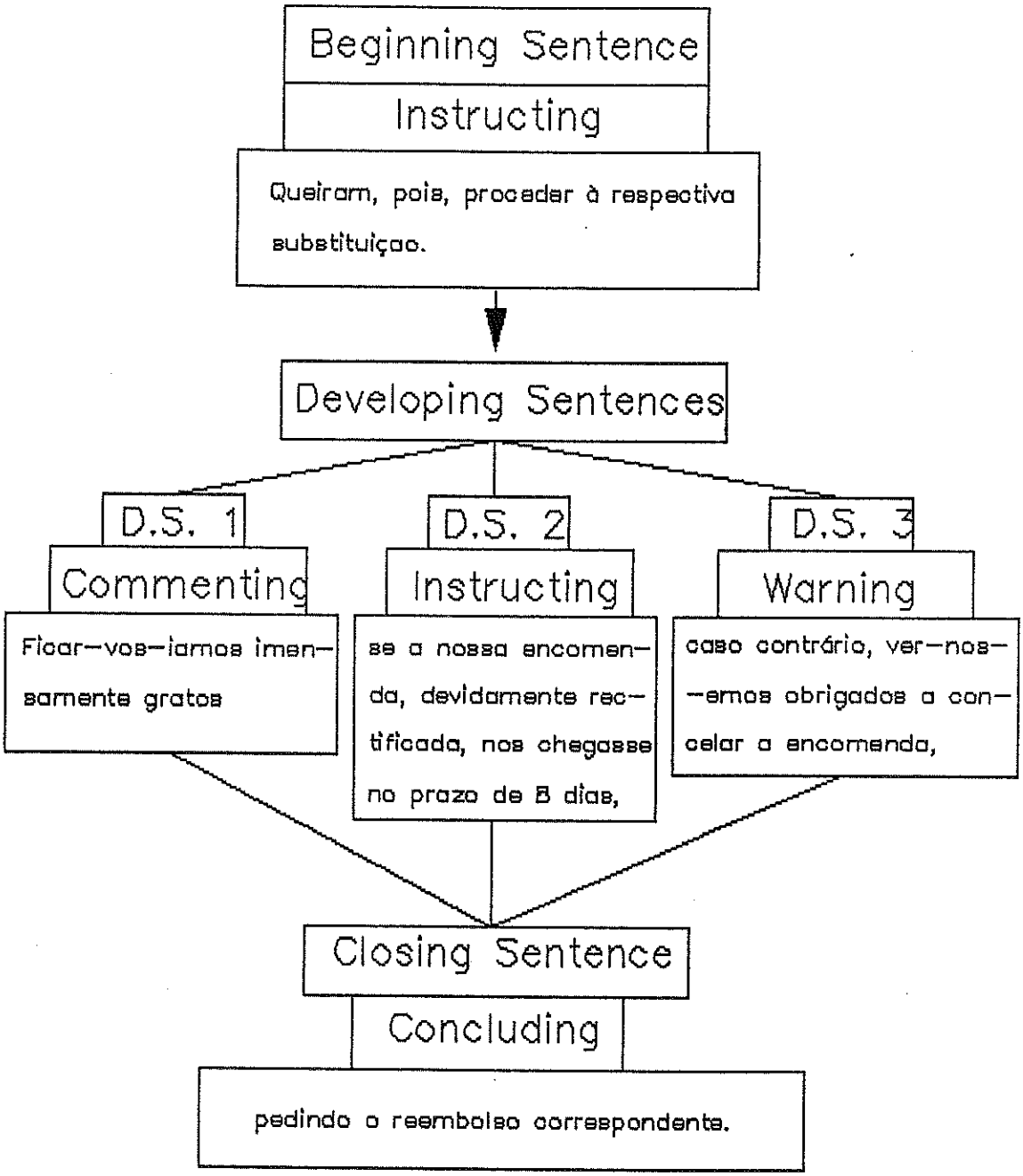


Diagrama textual do parágrafo (aluno nº 16)

3.9.1.3 Encadeamento de Parágrafos

Registamos nas duas próximas páginas dois diagramas textuais de cartas produzidas pelos alunos que seguem, respectivamente, os dois tipos de encadeamento por nós aceite como correcto.

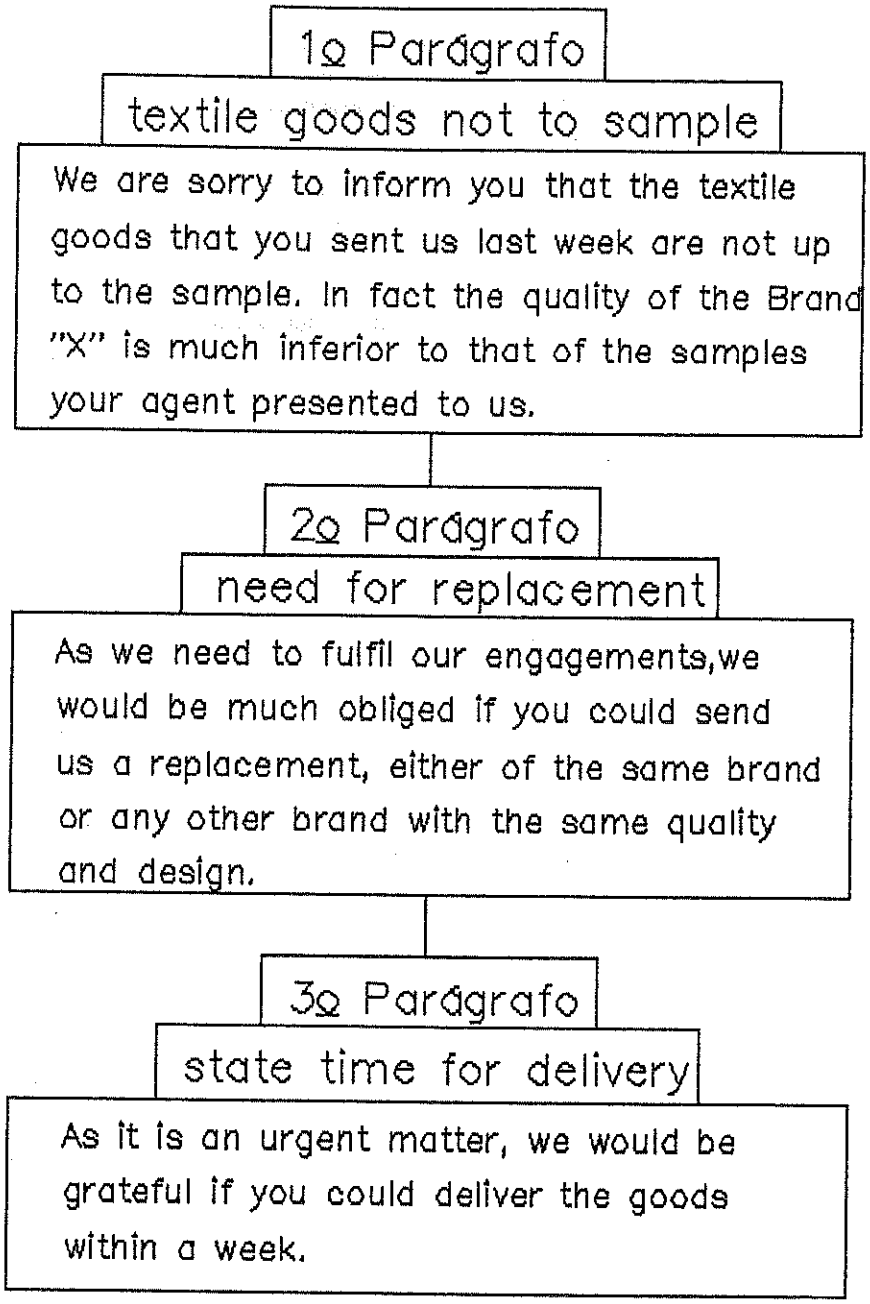


Diagrama textual do encadeamento de parágrafos (aluno nº 9)

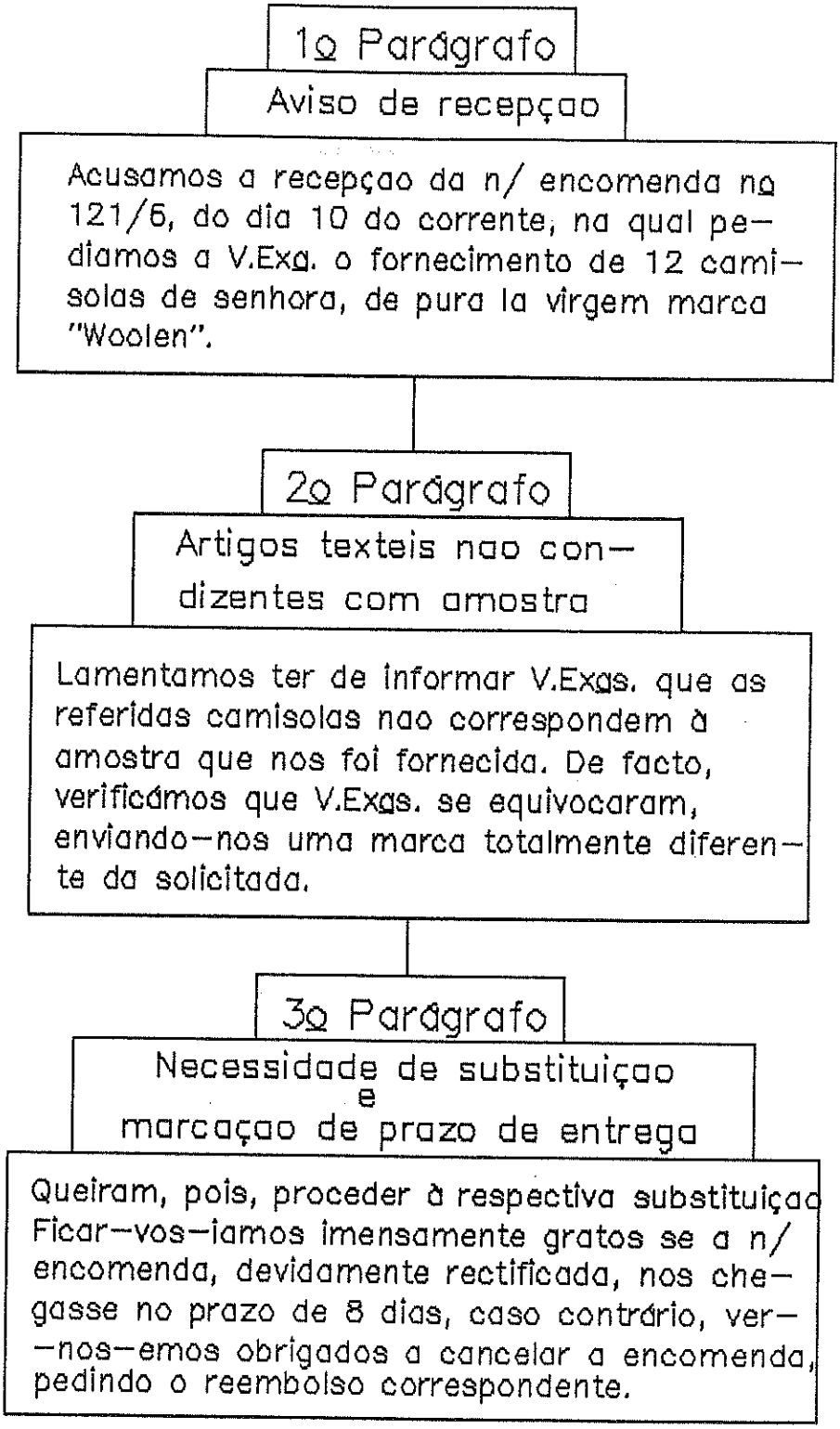


Diagrama textual do encadeamento de parágrafos (aluno nº 16)

3.9.2 COMPETÊNCIA TRADUTIVA

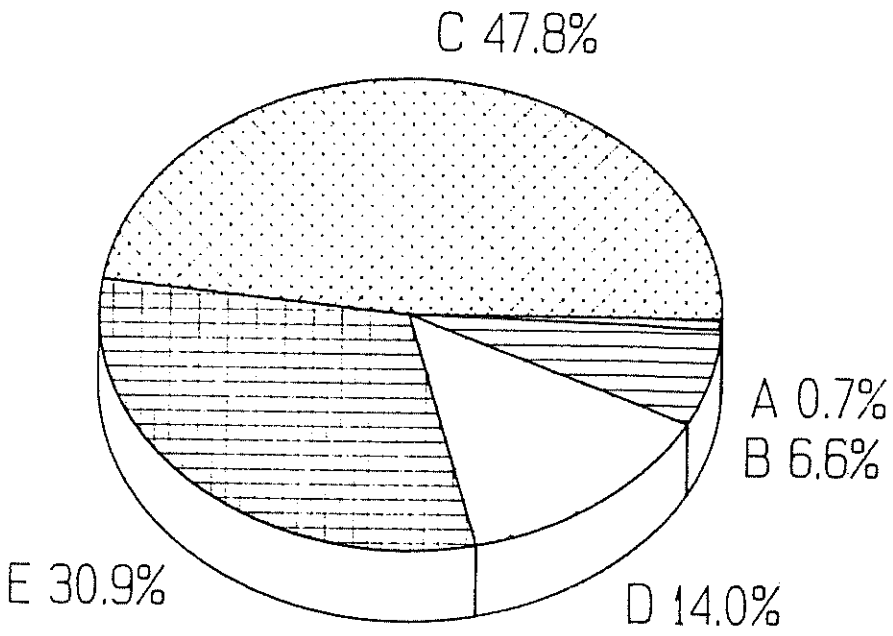
3.9.2.1 Traduções Literais Não Aceitáveis

Para elucidação dos gráficos das págs. 156, 157, 159 e 160, incluimos aqui a explicitação das categorias de TLNA neles incluídas:

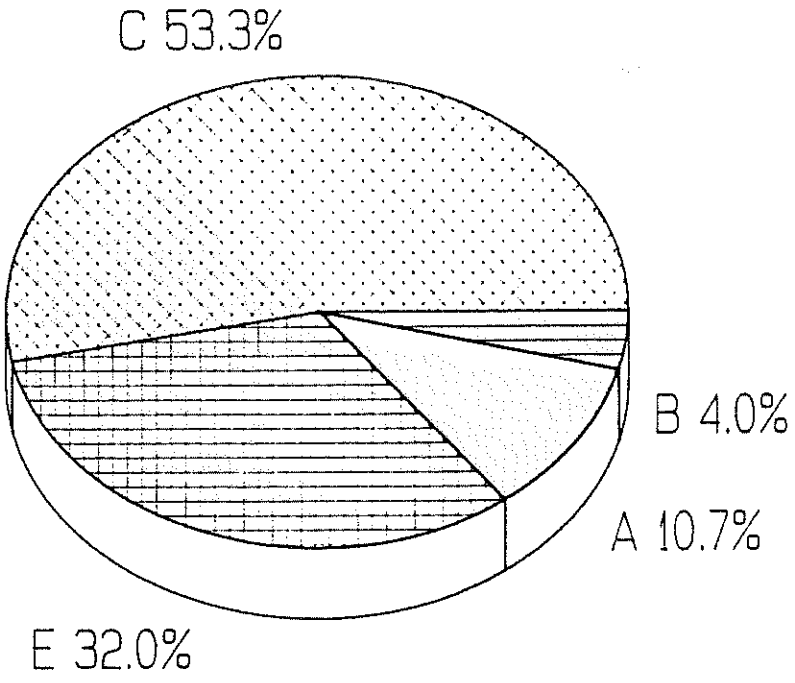
> *"(a) donne un autre sens*
> *(b) n'a pas de sens*
> *(c) est impossible pour des raisons structurales*
> *(d) ne correspond à rien dans la métalinguistique de LA*
> *(e) correspond bien à quelque chose, mais non pas au même niveau de langue."*

(Vinay, J.P., Darbelnet, J., 1972:49).

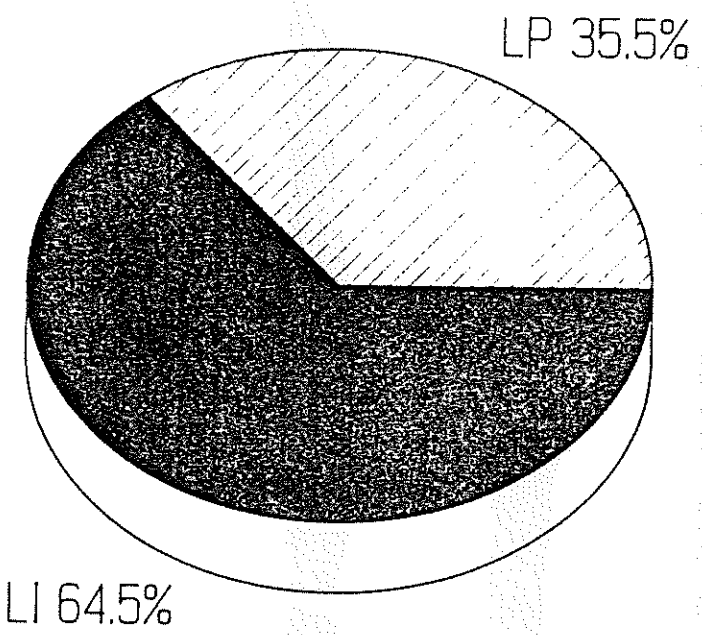
UTILIZACAO DE TLNA EM LI



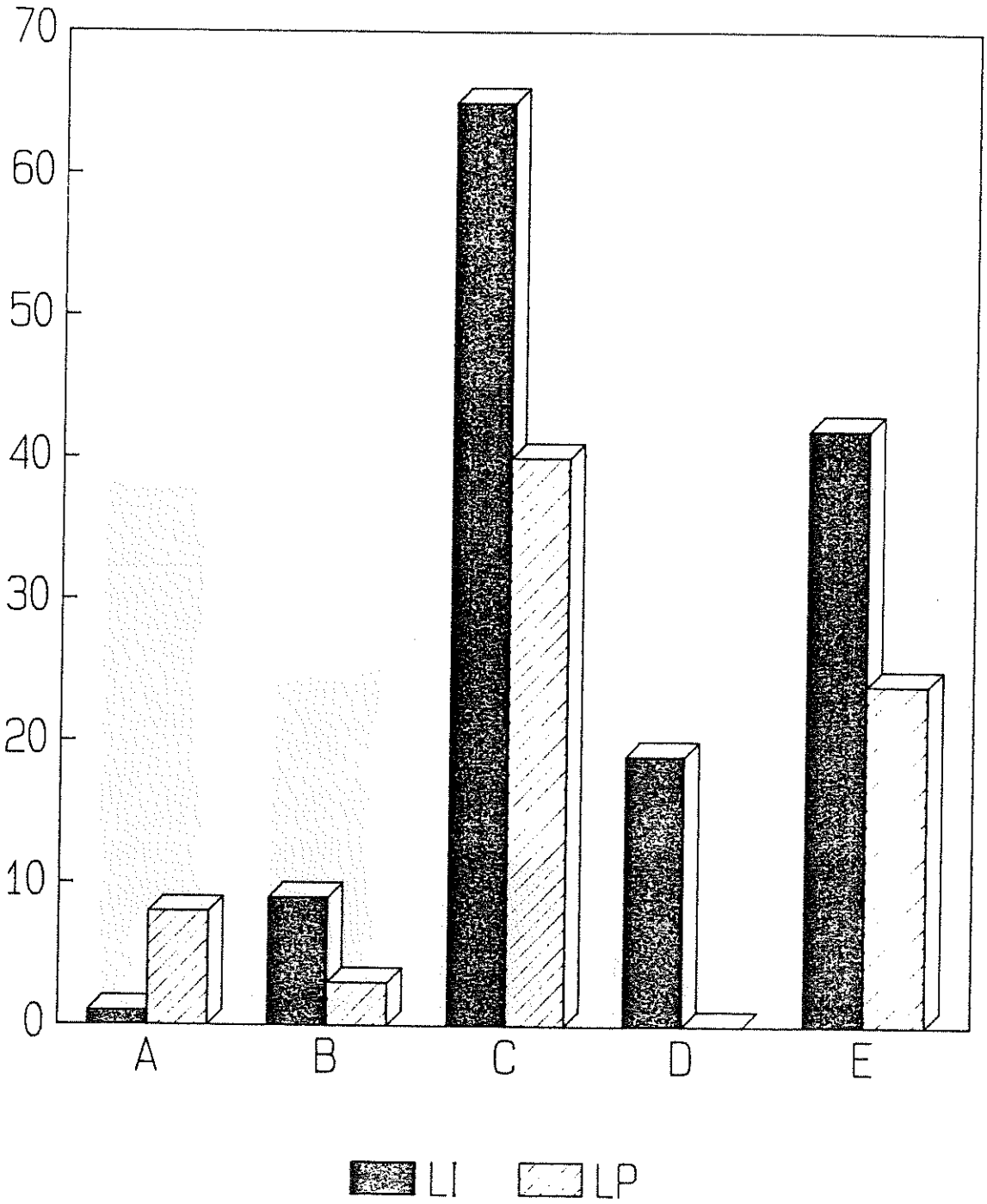
UTILIZACAO DE TLNA EM LP



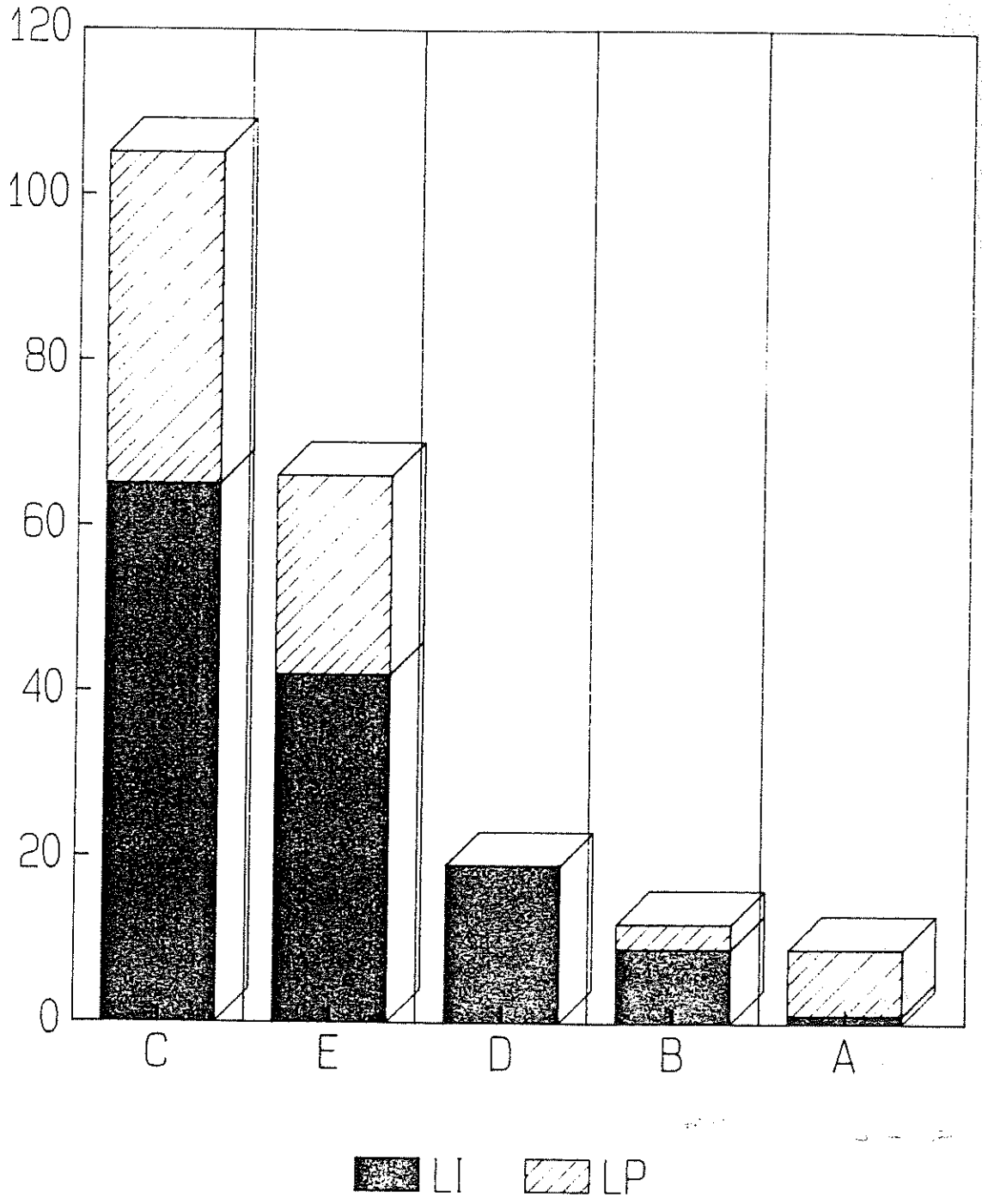
UTILIZACAO DE TLNA EM LI E LP



COMPARACAO DE TLNA EM LI E LP



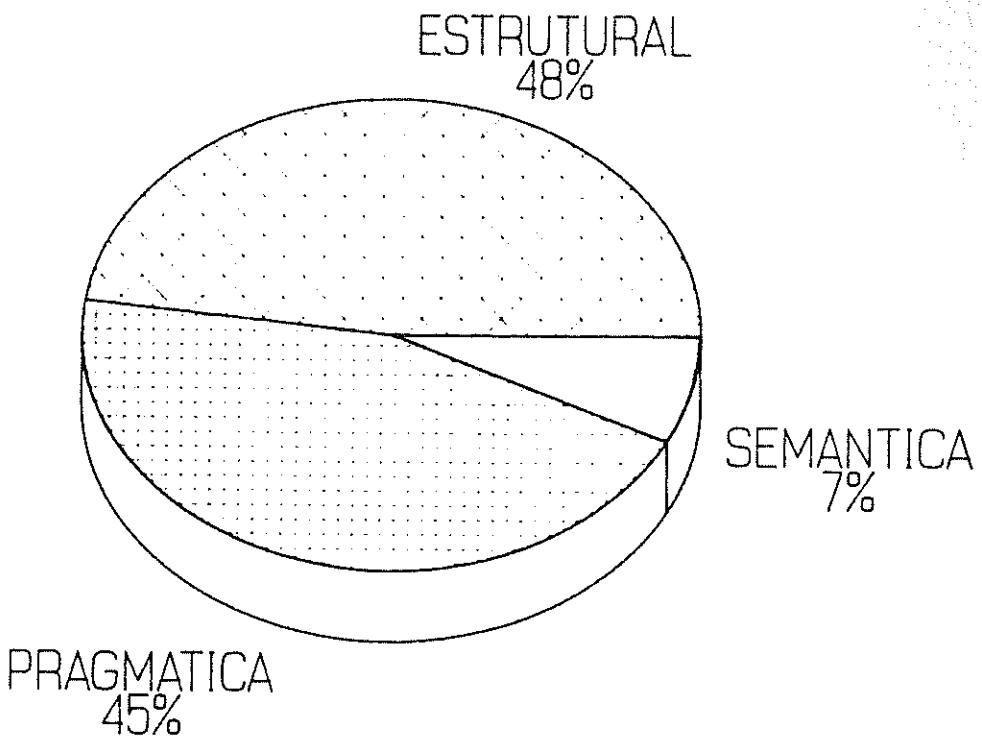
COMPARACAO DE T L N A MAIS USADAS



3.9.2.2 Traduções Literais Não Aceitáveis e Equivalentes de Tradução

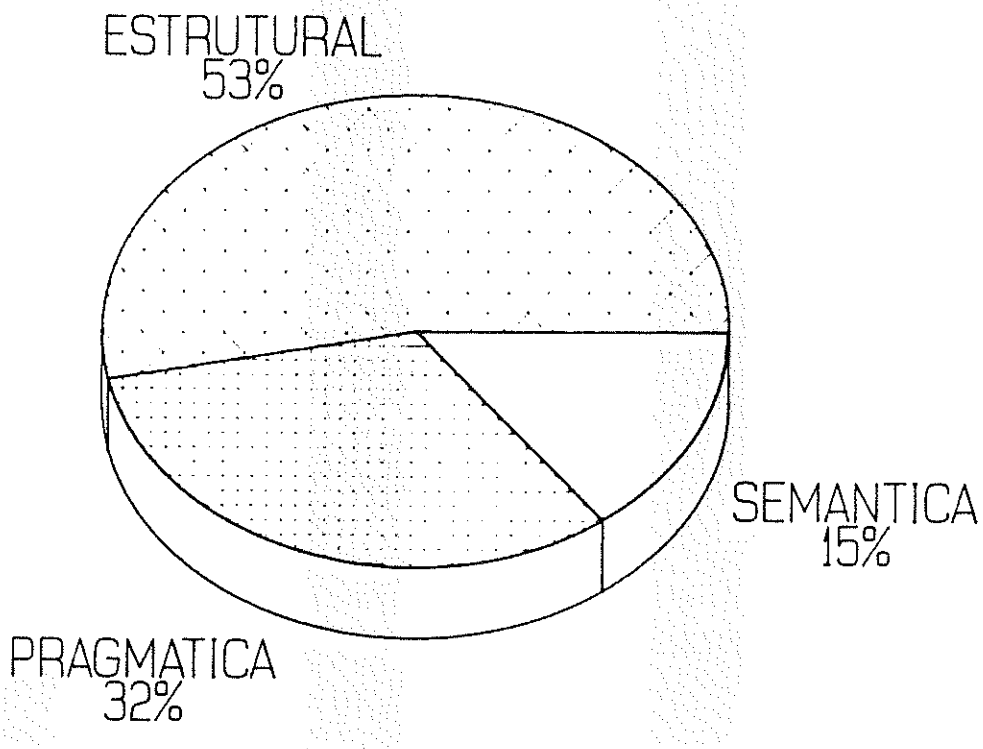
EQUIVALENCIAS

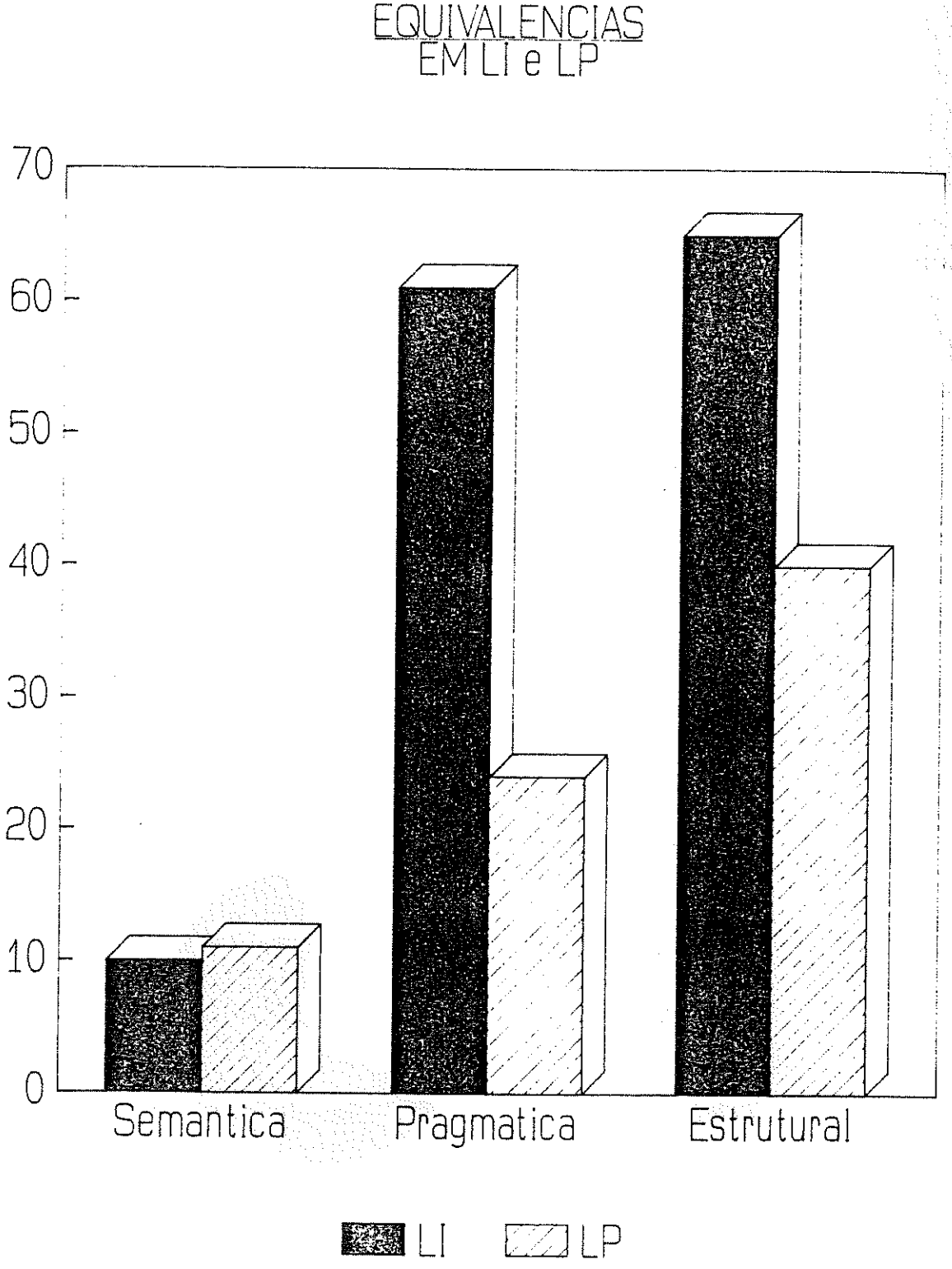
EM LI



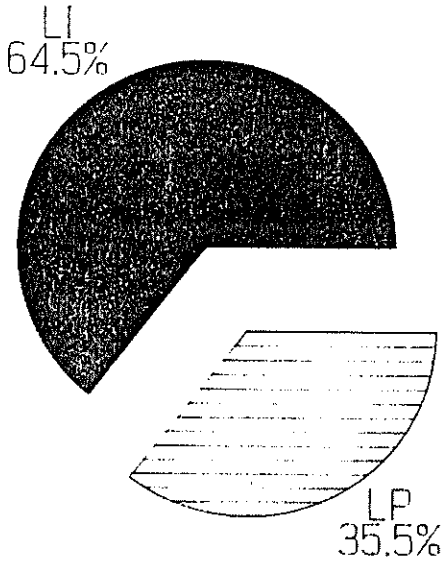
EQUIVALENCIAS

EM LP

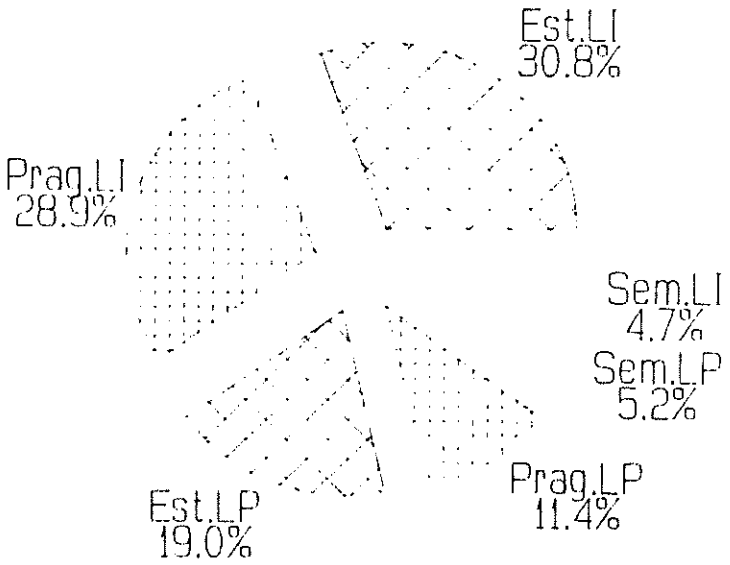



EQUIVALENCIAS
EM LI e LP
70
60
50
40
30
20
10
0
Semantica
Pragmatica
Estrutural
LI
LP

EQUIVALENCIAS



TOTAIS DE LI E LP



EQUIVAL. EM LI E LP

3.9.3 CORRELAÇOES

Em LI regista-se um coeficiente de correlação de:

ρ (Rho) = 0.236

Em LP temos um coeficiente de correlação de:

ρ (Rho) = 0.126

CAPÍTULO QUARTO

CAPÍTULO QUARTO

4. DISCUSSAO DOS RESULTADOS

4.1 COMPETÊNCIA RETÓRICA

Referimos no capítulo primeiro a sensação que temos como professores de LI desta área, de que os alunos a este nível revelam já uma certa capacidade de composição de texto em LI e LP, capacidade essa para a qual os estudos piloto que elaborámos também apontam.

Esta capacidade de composição de um texto traduziu-se neste estudo da seguinte forma:

- em LI todos os alunos veicularam os três tópicos fornecidos,

- em LP todos os alunos veicularam os três tópicos dados.

- Apesar dos tópicos terem sido deliberadamente ordenados de forma errada pelo professor, 86,7% dos alunos em LI e

46,7% dos alunos em LP apresentaram os textos com os tópicos ordenados correctamente, o que nos dá uma média de 66,6% de cartas com os tópicos numa ordem certa.

Já que os tópicos foram veiculados pelos alunos, e que também como os estudos piloto mostraram e se veio a confirmar, os alunos redigem com poucos problemas a nível estrutural, fomos então analisar o modo como os alunos desenvolveram esses tópicos para formar um discurso.

Os critérios para essa análise estão descritos por nós na pág. 137/138, e os dados a que chegamos estão registados em 3.9.

Vamos comentar esses dados começando pelas funções da linguagem utilizadas pelos alunos tanto em LI como em LP.

4.1.1 FUNÇOES DA LINGUAGEM

Os alunos utilizaram funções da linguagem apropriadas aos tópicos que desenvolveram.

Associado ao primeiro tópico *"textile goods not to sample"*, *"artigos têxteis não condizentes com a amostra"*, todos os alunos usaram obviamente a função *"Complaining"* (LI = 12,8%, LP = 16,7%).

Como exemplo temos:

"We regret to inform you, however, that the colours delivered to us are not up to your sample" (sic) (aluno 10, função 4).

Associada a esta função é frequente a utilização da categoria *"Explaining"* (LI=6,4%, LP=10,4%), como no exemplo em baixo:

"However, we regret to inform you that we cannot accept this order, because the goods are not of the quality shown in your sample" (sic) (aluno 8, função 2).

Como se lê neste último exemplo apresentado, a explicação precede a queixa:

"Lamentamos ter de informar V.Exªs de que ao analisar a remessa dos referidos casacos, estes não apresentavam a mesma côr e textura" (sic) (aluno 17, função 3).

Aqui temos um exemplo duma oração à qual atribuimos a função *"Complaining"*, mas que contém também a explicação da queixa.

A função *"Explaining"* aparece em alguns casos associada ao segundo e ao terceiro tópicos, respectivamente *"need for replacement"* (LI), ("necessidade de substituição") (LP) e *"state time for delivery"* (LI), ("marcação de prazo de entrega") (LP).

Como exemplo temos:

"Please send the replaced goods as soon as possible because we are in a great need of the products"(sic) (aluno 3, função 6).

"So we would appreciate your confirmation on this matter as soon as possible as we should have the goods in our warehouse in 1 month's time, (...)." (sic) (aluno 11, função 8).

Tanto o segundo como o terceiro tópicos foram desenvolvidos com ênfase na função *"Instructing"* (LI=27,2%, LP=16,7%), o que está de acordo com os temas de ambos os tópicos.

"Therefore we would be grateful if you would be so kind as to take back these articles and send us higher quality replacements (...)" (sic) (aluno 7, função 6 e 7).

"Agradecíamos que o prazo de entrega não ultrapasse o fim do corrente mês." (sic) (aluno 20, função 6).

Aqui cabe-nos referir que apesar da linguagem usada indicar em termos formais uma sugestão e não uma instrução, optámos por esta última, já que pensamos que em termos semânticos é esta a função da linguagem utilizada nos exemplos acima referidos, e no contexto em causa.

A função *"Suggesting"* (LI=0%, LP=3,1%) aparece representada somente três vezes.

Como exemplo ligado ao primeiro tópico, temos:

"Pedimos a V.Exªs que tentem dar uma solução viável a esta situação" (sic) (aluno 25, função 6).

"Acknowledging" é uma função muito usada tanto em LI (=7,2%) como em LP (=13,5%) e ligada a esta função surge frequentemente a categoria *"Characterizing"*, como vimos em 3.6.

A frequência da função *"Complimenting"* (LI=12%, LP=14,6%) decorre também das características do texto; o final da carta obriga a um cumprimento ao leitor, questão que os alunos respeitaram.

"Agradecendo desde já a vossa melhor atenção, apresentamos os nossos melhores cumprimentos e subscrevemo-nos (...) (sic) (aluno 26, função 7).

"Concluding" é mais uma função à qual os alunos recorrem com frequência (LI=4%, LP=11,5%) e de modo apropriado. Como dissemos em 3.7, pág. 138, esta categoria é um bom exemplo da simultaneidade de funções que podem ser atribuidas a uma unidade.

Como ilustração temos:

"Esperamos que esta substituição seja feita no menor período de tempo possível devido à urgência que a nossa empresa tem dos mesmos."(sic) (aluno 30, função 5).

"So, we would appreciate your confirmation on this matter as soon as possible as we should have the goods in our warehouse in 1 month's time, so that they are ready for this Spring/Summer collection" (sic) (aluno 11, função 9).

Nos dois casos poderíamos afirmar que se trata da função *"Explaining"*, apesar disso optámos pela função *"Concluding"*, já que como referimos em 3.6, esta função surge como a fechar um assunto, no nosso caso como modo de encerrar o assunto da carta:

"We hope this would not happen again, because as you can imagine it leaves us in a difficult position with our costumers." (sic) (aluno 14, função 9).

Como o gráfico da pág. 147 aponta são as categorias, comentadas por nós até este momento, as que aparecem com maior frequência nos produtos analisados, e que simultaneamente consideramos essenciais e mais adequados ao desenvolvimento dos tópicos dados.

Vamos agora comentar o gráfico da pág. 146, que aponta para uma certa diferença de frequência nas seguintes categorias em LI e LP:

"Asserting"	LI = 7, LP = 2
"Commenting"	LI = 11, LP = 2
"Characterizing"	LI = 14, LP = 7
"Instructing"	LI = 34, LP = 16

Também o gráfico da pág. 145 que nos dá os totais da utilização de funções em ambas as línguas, mostra uma percentagem menor em LP (LI = 56,6%, LP = 43,4%).

Referimos no princípio deste capítulo que a ordenação dos tópicos duma forma correcta foi mais conseguida em LI do que em LP.

Cabe-nos aqui tentar explicar esta diferença, aparentemente estranha, entre o número de funções utilizadas em Língua Inglesa e em Língua Materna.

Os alunos visados neste estudo tiveram a cadeira de Correspondência Comercial Inglesa, sem antes terem tido a cadeira de Correspondência Comercial Portuguesa, como teria sido mais lógico,[12] razão provável para que tenham desenvolvido mais os tópicos em LI e consequentemente utilizado mais funções da linguagem.

A terminologia da Correspondência Comercial Portuguesa é, no entanto, familiar aos sujeitos em análise já que durante as aulas de Correspondência Comercial Inglesa os alunos estão constantemente a fazer trabalhos de tradução/retroversão.

---

12. Esta situação foi entretanto corrigida em termos curriculares no ISCAP.

Passando agora para o gráfico da pág. 148, é interessante constatar que este aponta para uma maior utilização de *"Interaction-Dependent Functions"* (IDF) em relação a *"Text-Dependent Functions"* (TDF) tanto em LI (IDF = 35%, TDF = 22%) como em LP (IDF = 29%, TDF = 15%).

Estes valores vêm ao encontro dos critérios tidos por nós em conta para a escolha desta grelha de funções de linguagem proposta por Christine Nuttal (vide pág.121-123).

As categorias *"Exemplifying"*, *"Reinforcing"*, *"Hypothesising"*, *"Inviting"* e *"Apologizing"* não aparecem nos produtos em análise.

As razões para este facto são quanto a nós de vária ordem:

- as três primeiras categorias são extensões de um assunto abordado anteriormente, são por isso *"developing sentences"* (vide pág.90); os alunos tinham o desenvolvimento dos tópicos de algum modo controlado pela instrução do protocolo, que era não exceder quatro linhas por parágrafo,

- as três primeiras categorias obrigarão também, eventualmente, a construções linguísticas mais

elaboradas, (vide pág.121/122),

- as categoriaas *"Inviting"* e *"Apologizing"* não têm a ver com a situação do tipo de carta em análise.

4.1.2 ENCADEAMENTO DE FUNÇÕES DA LINGUAGEM POR PARÁGRAFO

Como referimos em 3.7, alínea b), baseamo-nos na teoria de Buschini (vide 2.4) para prodecer a esta análise.

Como registamos no anexo IV, dos 15 alunos que trabalharam em LI, 6 tiveram problemas no encadeamento das funções da linguagem por parágrafo. Desses seis alunos, um sequenciou apenas uma função erradamente, quatro alunos sequenciaram mal duas funções e o aluno nº 15 utilizou 11 funções da linguagem apropriadas aos tópicos. Mas dessas 11 funções apenas cinco estavam bem encadeadas.

Exemplo: A aluna nº 15 passa da função *"Instructing"* - *"Before production starts, we want you to send us a counter sample for us to approve, (...)"* - para *"Concluding"* - *(...) and before that, production mustn't start."* (sic).

Mas logo de seguida volta a *"Instructing"* -

"Please send goods by boat through Lassen" (sic). Esta função está mal sequenciada, deveria ter aparecido ligada à ideia de *"need for replacement"* que a aluna já tinha focado anteriormente e não depois de ter dado uma ideia de fecho à sua carta, através da função *"Concluding"*.

Neste grupo de 15 alunos a trabalhar em LI, contabilizamos 125 funções da linguagem bem utilizadas e dssas 125 funções 15 estavam mal sequenciadas por parágrafo.

Em LP temos 96 funções utilizadas e apenas uma mal sequenciada.

Os resultados deste segundo critério aqui em discussão mostram que os alunos em Língua Materna encadeiam as funções da linguagem com mais correcção do que o fazem os alunos em Língua Inglesa.

4.1.3 ENCADEAMENTO DE PARÁGRAFOS

O encadeamento de parágrafos foi a tarefa menos conseguida dentro da composição da carta.

Os resultados registados no anexo IV mostram valores entre 0 a 5. O valor zero corresponde obviamente a um encadeamento totalmente incorrecto enquanto o valor cinco corresponde a um bom encadeamento de todos os parágrafos. O valor dois corresponde a um parágrafo certo e o valor três corresponde a dois parágrafos bem sequenciados.

Em LI o valor zero tem frequência seis enquanto em LP o mesmo valor tem frequência três.

Em LP temos oito cartas correctamente encadeadas, mas em LI temos apenas cinco cartas bem sequenciadas.

Assim, a média dos alunos a trabalhar em LI é de 2,4, enquanto a média dos alunos a trabalhar em LP é de 3,2.

No segundo critério, "encadeamento de funções da linguagem", assim como neste terceiro critério, "encadeamento de parágrafos", fica patente que os alunos em LP obtêm valores superiores em relação aos alunos em LI. Este facto não nos

surpreende já que é natural que os alunos tenham uma maior competência retórica em Língua Materna.

A soma dos três critérios tidos em conta para análise da competência retórica de cada aluno está registada no anexo IV.

Em LI temos valores que vão de 2 a 15, enquanto em LP temos valores que vão de 1 a 16. É interessante constatar que a média das classificações obtidas é igual em ambos os grupos (LI e LP). Tanto em LI como em LP temos uma média de 9,6, valor que corresponde a um aproveitamento razoável, o que vem de encontro às nossas expectativas quanto à CR dos alunos visados neste estudo.

4.2 COMPETÊNCIA TRADUTIVA

Como referimos no capítulo primeiro deste trabalho os alunos optam frequentemente pela tradução literal mesmo quando esta não pode ser considerada aceitável. Foram as "traduções literais não aceitáveis" (TLNA) que analisámos tanto nas traduções como nas retroversões.

Fizemos primeiro um levantamento de todos os problemas que ocorreram nas Td/Rt (TLNA e outros) e registámos os seguintes resultados:

No grupo de 15 alunos que trabalhou em LI na tarefa de Td, 82% dos problemas encontrados são TLNA e no grupo de 15 alunos que trabalhou em LP na tarefa de Rt, 88% dos problemas ocorridos são TLNA.

No anexo V registamos as TLNA de cada aluno tanto em LI como em LP. Em LI os valores variam entre 4 e 15 num total de 136 TLNA. Em LP os valores variam entre 0 a 8 valores num total de 75 TLNA. Temos uma média de 9 TLNA no grupo a trabalhar em LI e no grupo a trabalhar em LP temos uma média de 5.

A tradução aponta assim para uma maior dificuldade do que a

retroversão, neste aspecto aqui em análise, isto é no uso de traduções literais não aceitáveis.

4.2.1 TRADUÇOES LITERAIS NAO ACEITÁVEIS

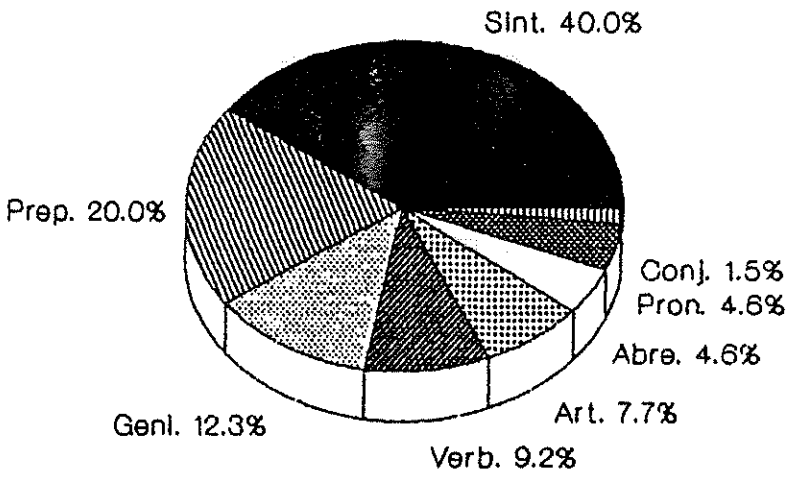
Registámos no gráfico circular (pág.156) a utilização de TLNA em LI. Como aí se lê, 47,8% destas são problemas de ordem estrutural; 30,9% são problemas de nível de língua; 14% são TLNA por não terem correspondência na metalinguística da língua de chegada; 6.6% são traduções que não têm sentido e 0,7% de TLNA dão outro sentido.

A incidência maior de TLNA em LI verifica-se assim na alínea c), impossibilidade por razões estruturais, com 65 casos (vide gráfico pág. 159)..

Passamos à apresentação dos casos de TLNA (LI) mais recorrentes nesta alínea.

Devemos salientar que, dos 65 casos de TLNA que são impossíveis por razões estruturais, 26 são o uso de palavras no sítio errado; 13 são o uso de preposições incorrectas; em 8 casos trata-se da omissão do genitivo; 6 casos são problemas

verbais; 5 artigos indevidamente usados; 3 casos de problemas no uso de abreviaturas e no uso de pronomes e apenas uma adição incorrecta de uma conjunção (vide gráfico abaixo).



Apresentamos em seguida alguns exemplos que ilustram estes resultados.

Na carta portuguesa lê-se:

"Acusamos a recepção da n/encomenda nº 121/6, de 10 do corrente, na qual pedíamos a V.Exªs o fornecimento de 12 camisolas de senhora de pura lã virgem - marca *Woolen*."

Na tradução, aluno nº 5, temos:

"We acknowledge receipt of our order nº 121/6 from 10th of the current month, in which we asked you to deliver 12 lady pulls of pure woolmark 'Woolen'." (sic).

A tradução feita por esta aluna é, como se constata, uma tradução literal. Sublinhamos os três aspectos que consideramos TLNA, que são, respectivamente, a preposição incorrecta, a falta do genitivo a que a Língua Inglesa obriga e a localização errada das duas últimas palavras.

Comentaremos mais adiante outros aspectos desta tradução, aspectos esses que recaem sobre as outras alíneas que analisámos.

A percentagem de palavras sintacticamente deslocadas é grande, já que todos os alunos sem excepção, colocaram a palavra *"Woolen"* no fim do parágrafo como consta na carta portuguesa. Outro exemplo deste tipo e bastante recorrente foi o seguinte:

Na carta portuguesa lê-se:

"Ficar-vos-íamos imensamente gratos se a nossa encomenda,

devidamente rectificada, nos chegasse no prazo de 8 dias, (...)."

Tradução do aluno nº 3:

"We would appreciate if our order, dully rectified, would arrive in 8 days." (sic).

A percentagem de 12,3% no uso do genitivo advém do facto de 8 dos 15 alunos terem omitido o genitivo, tal como o aluno nº 5, cuja tradução apresentamos na página anterior.

Depois de termos focado os problemas de ordem estrutural (47,8%) em LI, temos os TLNA da alínea e) registando 30,9% Aqui tratam-se de TLNA pois não estão de acordo como o "nível de língua". Como explicitámos em 3.7, alínea d), no conceito de "nível de língua" estão incluídos dois aspectos: por um lado todo um léxico próprio da "especialização funcional" em análise e por outro lado a adequação do nível de formalidade a que a situação da carta comercial obriga.

Vamos discutir os resultados desta alínea tendo em conta estes dois aspectos. Dos 42 casos registados em LI (gráfico pág.159) 24 correspondem ao uso de TLNA em relação aos termos comerciais e 18 dos casos correspondem a um nível de

formalidade inadequado.

Seguem-se alguns exemplos de traduções feitas pelos alunos que ilustram o primeiro aspecto:

Ao português, "(...) caso contrário, ver-nos-emos obrigados a cancelar a encomenda, (...)" alguns alunos fizeram corresponder:

"Otherwise we will be obliged to cancel the order (...) (sic) (aluno nº 3).

Outros exemplos são:

"Queiram, pois, proceder à respectiva substituição", que foi traduzido por,

"We could like to ask you to make the necessary substitution." (sic) (aluno nº 8).

A "(...) de 10 do corrente, (...)" alguns alunos fizeram corresponder,

"(...) of the 10th of the current month, (...)" (sic) (aluno nº 7).

"(...) pedindo o reembolso correspondente.", foi traduzido por,

"(...) asking the correspondent money." (sic) (aluno nº 13).

Estas traduções literais apresentadas não são possíveis já que não respeitam o léxico próprio da correspondência comercial em LI.

Em relação ao nível de formalidade, ao tom da carta, vamos também ilustrar este aspecto com alguns exemplos de traduções feitas pelos alunos:

"Esperando que V.Exªs dêm a máxima atenção ao n/ pedido, subscrevemo-nos (...)"

Na tradução temos:

"Awaiting your prompt attention to our request, we remain, (...)" (sic) (aluno 6).

Estas expressões, apesar de gramaticalmente correctas, são consideradas demasiado cerimoniosas e antiquadas. (vide 2.4).

Por outro lado, o nível de formalidade exige um certo grau de cortesia que deve ser mantido; damos em seguida um exemplo em que o tom da tradução é inadequado em relação a este aspecto:

"Acusamos a recepção da n/ encomenda, (...), na qual pedíamos a V.Exªs o fornecimento de (...)."

A aluna fez a seguinte tradução:

"We acknowledge reception of our order, (...), in which we required (...)" (sic) (aluno nº 11).

Um outro tipo de TLNA encontrado é aquele que vai contra os conceitos sociais e culturais da língua de chegada, alínea d). No gráfico da página 156, registamos uma percentagem de 14% em LI. Estes 14% correspondem a 19 casos de TLNA (vide gráfico pág.159).

Devemos salientar que estes 19 casos equivalem apenas a quatro expressões inadequadamente traduzidas por vários alunos repetidamente.

Passamos a citar. Na carta portuguesa lê-se:

"(...) o fornecimento de 12 camisolas de senhora de pura lã virgem - marca *'Woolen'*."

As expressões por nós sublinhadas foram traduzidas por alguns alunos da seguinte forma:

"(...) 12 Woman pure wool sweaters."

"(...) pure virgin wool (...)."

"(...) mark 'Woolen'."

Tanto *"virgin"* como *"mark"* são considerados *"false friends"*, já que estas palavras existem na Língua Inglesa, mas não na acepção em que foram usadas nestas traduções.

A palavra "marca" surge novamente na carta portuguesa no seguinte contexto:

"De facto, verificamos que V.Exªs se equivocaram, enviando-nos uma marca totalmente diferente da solicitada."

Também aqui alguns alunos optaram pela TLNA *"mark"*, e não

pelo termo *"item"* como seria mais correcto.

Vamos tratar em seguida das traduções sem sentido, alínea b), onde se verifica uma percentagem de 6,6%, o que corresponde a 9 casos, dos quais salientamos os seguintes:

Ao português "Acusamos recepção da n/ encomenda (...)" o aluno nº 1 fez corresponder: *"We ackowledge the reception of our order (...)."*

A mesma aluna traduziu do português: "Esperando que V.Exªs dêm a máxima atenção ao n/ pedido", por: *"Hoping you give your attention to our ask (...)."*

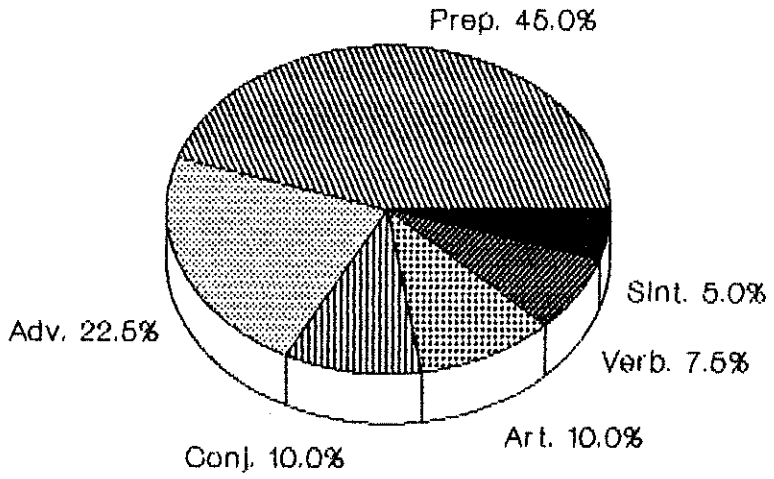
À expressão "(...) caso contrário, ver-nos-emos obrigados (...)", encontramos a tradução, *"(...) on the contrary we will have to cancel (...)."* (aluno nº 12).

Também a tradução de "(...) que nos foi fornecida" por *"(...) furnished to us."* (aluno nº 13) não tem qualquer sentido e cabe assim nesta alínea b) aqui em análise.

Passamos de seguida à análise das TLNA encontradas nas retroversões. Como se vê no gráfico da página 157, também aqui os problemas mais evidentes recaem na alínea c)

impossibilidade por razões estruturais, com 53,3% e 40 casos registados no gráfico da página 159.

Registamos 18 casos de preposições inadequadas, 9 problemas na construção do advérbio, 4 conjunções inadequadas, 4 problemas de artigos, 3 verbos mal conjugados e 2 palavras sintacticamente deslocadas, valores estes descritos em percentagem no gráfico que se segue:



Comparando estes resultados com os obtidos em LI verificamos a ausência em LP de problemas no uso de pronomes e do genitivo.

Enquanto em LI temos 26 casos de palavras sintacticamente deslocadas, em LP temos apenas dois casos.

Passamos a ilustrar estes resultados, apresentando alguns exemplos.

Seguindo a versão Inglesa,

"We are writing you after receiving your consignment of 1000 T-shirts yesterday"

o aluno nº 25 traduz:

"Vimos pela presente confirmar a V.Exªs a recepção da encomenda de 1000 T-shirts, ontem."

Nas retroversões o número de preposições inadequdas excede o número encontrado nas traduções. Como exemplos temos:

"For the attention of Sales Manager", que o aluno nº 16 traduz por: "Ao cuidado de Director de Vendas".

Também o aluno nº 17 traduz *"(...) to send a new consignement for the previouly requested T-shirts, (...)"* por: "(...) que se digne enviar uma nova remessa para as referidas

T-shirts".

Vários alunos traduziram a expressão *"(...) as soon as possible (...)"* por "(...) o mais rápido possível (...)" em vez de formarem o advérbio "rapidamente" como seria correcto.

Também influenciado pela carta a traduzir, o aluno nº 27 omitiu duas vezes o artigo, como passamos a exemplificar:

Ao Inglês *"after receiving consignement"* o aluno fez corresponder "recebemos remessa", e também do Inglês *"we would appreciate your confirmation"* o mesmo aluno traduz "agradecíamos vossa confirmação".

O problema da imitação do texto a traduzir levou a que o aluno nº 20 conjugasse mal o verbo na sua retroversão.

Na carta em Língua Inglesa lê-se:

"(...) as we should have the goods in our warehouse in 1 month's time, so that they are ready for this spring/summer collection."

Em LP esse aluno escreveu:

"(...) gostaríamos de ter a mercadoria no nosso armazém no prazo de 1 mês, para que estejam disponíveis para a colecção primavera/verão."

Como vemos neste exemplo, o aluno fez a correspondência do verbo à versão Inglesa e não ao seu próprio texto, já que traduziu correctamente *"goods"* por "mercadoria", mas conjugou o verbo na terceira pessoa do plural (relativamente à palavra *"goods"*) e não na terceira pessoa do singular (relativamente à palavra "mercadoria") como seria correcto.

Relativamente às conjunções temos o aluno nº 28 que omite a conjunção "que" por imitação da versão Inglesa, como passamos a ilustrar.

Ao Inglês *"(...) we are asking you to send (...)* o aluno fez a seguinte retroversão "(...) pedimos a V.Exª nos faça (...)".

Por outro lado encontramos a adição inadequada da conjunção "que" na seguinte retroversão.

Em Inglês versa: *"(...) we must unfortunately draw your attention to the fact that the fabric and final work were not up to the samples (...)."*

O aluno nº 16 faz a seguinte retroversão:

"(...) chamamos a V/ atenção para o facto de que o fabrico e respectivos acabamentos das T-shirts recebidas não correspondem à amostra (...)."

Consideramos esta sequência sintáctica introduzida pela locução "para o facto de que" estilisticamente deficiente visto obrigar a uma maior expansão da estrutura frásica. O "que" expletivo é uma categoria gramatical que não tem qualquer funcionalidade tanto a nível da coesão como a nível de coerência. Também o uso do "que" expletivo determina uma construção gramatical menos funcional do que o uso de uma oração infinitiva.

Depois de termos comentado as TLNA que recaem na alínea c), passamos de seguida às TLNA da alínea e), correspondência do nível da língua, com uma percentagem de 32%, gráfico página 157.

Em relação ao léxico temos por exemplo a retroversão de *"(...) to receive goods"* por "recebimento" (aluno nº 26).

Também o cumprimento final *"Looking forward to hearing from you"* é retrovertido por "(...) esperamos ouvir falar de si", (aluno nº 19).

Neste último exemplo tanto o léxico como a formalidade estão desajustadas do contexto epistolar em questão.

Ainda em relação à formalidade, o aluno nº 17 retroverteu do Inglês *"(...) we are asking you to send"* por "(...) rogamos-lhe que se digne enviar (...)", que consideramos demasiado enfático.

É interessante constatar que apesar dos alunos em LP também tenderem à imitação do texto a retroverter, não se verificaram casos de TLNA na alínea d), correspondências incorrectas a nível de conceitos culturais e sociais, o que não foi o caso em LI.

Também em relação à alínea a), donne un autre sens, registamos apenas um caso em LI, enquanto em LP encontramos nove casos. Este último resultado ficou a dever-se ao facto de oito alunos terem retrovertido *"final work"* por "artigos

finais" ou "produtos finais", o que não corresponde à retroversão correcta do termo, já que *"final work"* significa "acabamento". Trata-se aqui de mais um *"false friend"*.

Em relação à alínea b), n'a pas de sens registamos apenas três casos em LP, enquanto em LI se tinham verificado nove casos, gráfico página 159.

A ausência de sentido verificou-se por exemplo no último parágrafo da retroversão de dois alunos.

Na carta Inglesa lê-se:

"(...) we would appreciate your confirmation on this matter as soon as possible, as we should have the goods in our warehouse in 1 month's time, so that they are ready for this spring/summer collection."

O aluno nº 20 retroverteu:

"Ficaríamos muito gratos por uma confirmação da V. parte, deste assunto logo que possível, uma vez que temos as mercadorias em armazém durante um mês, para deste modo ficarem prontas para a colecção primavera/verão." (sic)

A retroversão de *"we should have"* por "temos" e *"1 month's time"* por "durante um mês", fazem com que este parágrafo não tenha sentido.

O aluno nº 25 fez corresponder ao mesmo parágrafo da carta inglesa a seguinte retroversão:

"Peço a V.Exªs que nos confirmem o mais depressa possível, devido à urgência de termos esses produtos no nosso armazém até ao final do mês. Para que fiquem prontos neste primavera/colecção de verão." (sic)

Mais uma vez *"in 1 month's time"* é indevidamente retrovertido, neste caso por "até ao final do mês", mas o que torna o parágrafo incompreensível é a expressão final "nesta primavera/colecção de verão" que é uma tentativa de tradução literal mal conseguida.

As TLNA utilizadas tanto em LI como em LP estão representadas nos seus totais e em percentagem no gráfico página 158. Como aí se lê, a utilização de TLNA em LI é superior à utilização em LP, respectivamente 64,5% e 35,5%.

O gráfico da página 160 classifica os tipos de TLNA mais recorrentes tanto em LI como em LP, podendo-se a partir desse

gráfico comparar também os valores por nós referidos anteriormente e ilustrados através de exemplo das Td/Rt escritas pelos alunos.

4.2.2 TLNA E EQUIVALENTES DE TRADUÇÃO

Como referimos em 3.7, associamos as alíneas a) a e) propostas por Vinay e Darbelnet para considerar uma tradução literal não aceitável com o tipo de equivalentes de tradução de que nos fala Widdowson (vide pág.81).

Consideramos que as duas primeiras alíneas se prendem aos aspectos semânticos, a alínea c) à procura do equivalente via imitação das estruturas do texto de partida e que as alíneas d) e e) correspondem aos aspectos pragmáticos.

Assim, tanto em LI como em LP, respectivamente gráficos páginas 162 e 163, a procura do equivalente via equivalência estrutural é a que tem maior preponderância, com uma percentagem de 48% em LI e 53% em LP, apesar de em LI termos registado 65 casos e em LP termos encontrado apenas 40 casos, como discutimos no ponto anterior (vide 4.2.1).

A opção dos alunos foi pela imitação a nível de estrutura, opção que teve por base uma semelhança aparente das formas morfo-sintáticas.

Onde se registaram menos problemas foi na procura do equivalente semântico com o registo de uma percentagem de 7% em LI e uma percentagem de 15% em LP, percentagens essas que correspondem respectivamente a 10 e 11 casos (vide gráfico, pág.164).

Devemos salientar que, apesar da semelhança do número de casos em LI e em LP, em LI dos 10 casos registados, nove são traduções literais sem sentido, enquanto em LP dos 11 casos verificados oito são traduções literais que dão um outro sentido. Voltaremos a esta questão no próximo capítulo.

Os problemas a nível pragmático registam uma percentagem de 45% em LI (gráfico pág.162) e 32% em LP (gráfico pág.163).

A percentagem em LI corresponde a 61 casos e a percentagem em LP regista apenas 24 casos (gráfico pág.164) recaindo todos estes últimos sobre aspectos do "nível da língua" como exemplificamos no ponto anterior deste capítulo.

Em LI, dos 61 casos, 42 são problemas de "nível de língua", mas 19 prendem-se com uma transferência inadequada de conceitos a nível social e cultural. Também voltaremos a esta questão no próximo capítulo.

O gráfico da página 165, mostra-nos a percentagem dos totais de equivalentes tanto em LI como em LP, registando-se maior incidência de inadequada procura de equivalentes em LI. Também o gráfico circular da mesma página nos indica o tipo de equivalentes a que os alunos lançam mão tanto em LI como em LP, ficando assim ilustrado em percentagens o que foi por nós mencionado neste ponto 4.2.2.

4.3 CORRELAÇOES

Depois de termos discutido os resultados obtidos pelos alunos tanto na tarefa de composição como na tarefa de tradução/retroversão, vamos em seguida analisar os resultados que obtivemos na comparação dessas duas tarefas.

Como formulámos no capítulo primeiro, interessa-nos comparar os produtos redigidos pelos alunos assim como os produtos traduzidos/retorvertidos por esses mesmos alunos. Na

"Descrição da Metodologia de Investigação" e no "Plano de Investigação: Identificação das Variáveis Relevantes", respectivamente 3.2 e 3.3, assim como nos "Instrumentos de Análise", 3.7, alínea f), justificámos o tipo de tratamento estatístico que nos parece mais adequado às variáveis em estudo.

Os resultados das correlações verificados tanto no grupo a trabalhar em LI como no grupo a trabalhar em LP estão registados em coeficientes de correlação na página 166 e no anexo V.

Temos assim um coeficiente de correlação ρ (Rho) = 0.236 em LI e de ρ (Rho) = 0.126 em LP.

Estes valores indicam-nos que existe uma correlação positiva entre as duas variáveis em análise, respectivamente Competência Retórica e Competência Tradutiva, isto é, a variação da primeira leva a uma variação da segunda no mesmo sentido, o que significa que quanto maior for a CR maior é a CT.

No nosso caso os coeficientes de correlação nos dois grupos em análise LI e LP, apontam para graus de correlação considerados baixos, podendo-se até afirmar que o coeficiente

de correlação em LP é muito baixo.

Estes resultados parecem indicar que para um aluno traduzir/retroverter bem, no sentido do nosso estudo, que é não imitar indiscriminadamente o texto de partida, não é suficiente dominar as duas línguas envolvidas na tarefa de Td/Rt. Se fosse esse o caso, teríamos de obter coeficientes de correlação fortes nos dois grupos em questão.

Não podemos deixar de referir as limitações dos estudos estatísticos. As técnicas de análise estatística ajudam o investigador a descrever as amostras, a planear a investigação e a testar graus de relacionamento entre dados. Apesar disto, a estatística, principalmente quando aplicada nas Ciências Sociais, fornece-nos apenas informações parciais. O seu principal contributo é o de ajudar o investigador a aceitar ou rejeitar as hipóteses por este formuladas, têm portanto que ser tomadas com as limitações que lhes estão inerentes.

As variáveis dependentes "alunos diurnos", "alunos nocturnos" não podem ser tratadas estatisticamente através de coeficientes de correlação. O número de alunos para além de ser pequeno não é igual em ambos os grupos, diurno e nocturno (como vimos em 3.5), o que impossibilita o cálculo correlacional. No entanto passamos a comentar os resultados

dos alunos nocturnos em relação à CR e à CT tanto em LI como em LP, comparando as médias obtidas desses mesmos alunos com as médias dos alunos diurnos.

Assim na CR encontramos classificações médias iguais em LI e uma ligeira superioridade dos alunos diurnos na CR em LP. Quanto à CT registamos uma média favorável dos alunos nocturnos em LI e uma média igual em LP. Devemos salientar que as diferenças de médias que obtivemos são pouco significativas.

Estes resultados não nos permitem tirar qualquer tipo de inferência em relação aos alunos nocturnos, isto é, não podemos afirmar se o facto destes alunos exercerem uma profissão influencia positivamente ou não a sua competência retórica e tradutiva na correspondência comercial.

CAPÍTULO QUINTO

CAPÍTULO QUINTO

CONCLUSOES

Pretendemos neste último capítulo retomar o problema por nós formulado no início deste estudo e comentá-lo à luz do caminho percorrido ao longo deste trabalho de investigação.

Assim fomos tentar confirmar se de facto a competência retórica dos alunos diminuiu perante a tarefa de tradução e retroversão. Para isso procedemos a uma análise retórica das cartas redigidas começando pela discussão do ponto 4.1.1 - Funções da Linguagem, das *utterances"* produzidas pelos alunos e às quais atribuímos um valor funcional, já que *"The root of understanding discourse is understanding the functional value of the utterance that constitute it."*(Nuttal, C. 1983: 101).

Podemos afirmar que na sua maioria os alunos perfizeram actos retóricos apropriados ao tipo de texto que lhes foi pedido, isto é, tiveram em conta o tópico do texto, a sua intenção e o público a quem esse mesmo texto se destina. (vide pág.70/71).

Verificámos no ponto 4.1.2 o encadeamento das funções da linguagem por parágrafo, tendo sempre como princípio que:

"Recognizing the organization of a paragraph means being able to identify the topic, the main point, the minor or supporting points and so on." (op. cit.: 109).

Pelos resultados a que chegámos podemos afirmar que em termos gerais o encadeamento das funções da linguagem foi conseguido. Isto significa que os alunos souberam fazer as escolhas correctas a nível de organização retórica. Apesar disso, constatámos em 4.1.3 que o encadeamento de parágrafos na formação do texto da carta na sua globalidade foi menos conseguido. Parece-nos que a causa se prende com a rigidez do critério tido em conta, critério esse baseado na teoria da carta comercial (vide 2.4).

Pensamos mesmo assim poder concluir que os resultados globais apontam para uma CR razoável na composição das cartas. Apesar deste resultado constatámos que os mesmo alunos produzem textos evidenciando uma menor CR quando estão a traduzir ou a retroverter, isto é, usando tanto a Língua Inglesa como a Língua Materna.

As traduções literais não aceitáveis abundam e constituem de facto o problema principal por nós encontrado. Na retroversão, como vimos, o número de TLNA registado é menor do que na tradução. Entendemos, no entanto, que continua a ser um número representativo da via pela qual os alunos optam, isto é, a imitação indiscriminada do texto a traduzir.

Esperávamos à partida que os alunos ao usarem a Língua Materna como Língua de chegada do texto, não recorressem com tanta frequência como o fizeram ao uso de TLNA, questão à qual voltaremos.

A maior incidência de TLNA recaiu em aspectos estruturais tanto na Td como na Rt. Os alunos imitaram as formas estruturais não só por ser este naturalmente o caminho mais fácil, mas parece-nos que também o fizeram pelo facto de existir uma certa semelhança estrutural entre as duas línguas (SVO).

No entanto, na retroversão encontrámos TLNA que evidenciam uma clara imitação do texto em Língua Inglesa, como exemplo, entre outros, temos a retroversão já citada, "*we would appreciate your confirmation*" por "agradecíamos vossa confirmação". Este tipo de ocorrências, neste caso a omissão do artigo definido, não se verificou na produção escrita das

cartas em Língua Materna e só a podemos explicar dentro deste fenómeno da imitação do texto de partida.

Constatámos que tanto na Td como na Rt os tipos de TLNA mais recorrentes são em ambos os casos problemas estruturais, como acabamos de referir. Também o tipo de TLNA que incide no nível de língua ocupa o segundo lugar em frequência tanto na Td como na Rt.

Na nossa análise registámos assim muitos casos de TLNA que o são por não corresponderem ao léxico próprio da correspondência comercial. Pensamos que estes problemas nem sempre foram devidos ao desconhecimentos por parte dos alunos desse mesmo léxico mas sim, mais uma vez, por os alunos terem tentado imitar o texto de partida. Exemplo disto foi o termo "substituição" que devia ter sido traduzido por *"replacement"*, termo que os alunos conheciam, já que este tinha sido dado nos tópicos a desenvolver para a composição da carta, e que apesar disso traduziram incorrectamente por *"substitution"*.

Em relação às TLNA por irem contra conceitos culturais e sociais na língua de chegada, registámos e comentámos vários casos nas traduções. No entanto, na tarefa de retroversão não se verificou nenhum caso, o que naturalmente denota um maior domínio da Língua Materna, já que não se trata aqui de um

verbo mal conjugado ou duma palavra sintacticamente deslocada, mas sim de um conhecimento intrínseco da Língua Materna. Este conhecimento revelou-se também superior a nível semântico, visto que na Td registámos vários casos de TLNA devido à ausência de sentido, enquanto na Rt encontrámos um número escasso de casos.

Também nas TLNA que dão outro sentido ao texto, anotámos apenas um caso nas traduções e vários nas retroversões. Isto significa que os alunos imitaram o texto em Língua Inlgesa e acabaram por transpôr um sentido diferente para o texto em Língua Materna, enquanto na Td os alunos ao imitarem o texto de partida criaram ausência de sentido no texto de chegada. Podemos concluir que o processo adoptado tanto na Td como na Rt continua a ser o mesmo que temos vindo a referir: os alunos optam muitas vezes pela tradução literal, mesmo quando esta é impossível, já que, como salienta Alan Duff, é muito difícil para o tradutor não ser influenciado pela forma do texto de partida.

Pensamos que a reflexão teórica que fizemos tanto a nível da tradução como a nível da análise do discurso foi produtiva para a compreensão global das questões ligadas a estas áreas e principalmente para a elaboração de instrumentos de análise que nos permitiram tratar os produtos dos alunos. No entanto,

não considerámos de maneira alguma que tanto a análise como a reflexão que fizemos esgotem as questões tratadas.

Exemplo disto é, como mencionámos em 4.3, a impossibilidade que tivemos em investigar com rigor a variável "alunos nocturnos". Julgamos que em futuros trabalhos a serem realizados neste campo, esta questão merece um tratamento mais aprofundado, para que se possa tirar algumas conclusões sobre a influência da actividade profissional na CR e CT dos alunos. A partir daí poder-se-á repensar certos aspectos ligados à pedagogia da língua estrangeira e respectivas actividades didácticas.

Acreditamos que a via que escolhemos para a análise das composições dos alunos, que foi a via baseada na análise do discurso preconizada por vários autores, nos deu uma perspectiva útil da competência retórica dos alunos, competência essa que foi o primeiro passo para podermos passar à análise dos aspectos tradutivos.

A elaboração dos instrumentos de análise provou ser uma tarefa difícil, já que não existem modelos preestabelecidos para avaliar a escrita nos seus aspectos retóricos.

Quanto à avaliação de Td/Rt a bibliografia é quase inexistente.

Consideramos que a grelha de funções da linguagem de Christine Nuttal, adaptada por nós a este estudo, provou ser produtiva. A grelha permitiu-nos visualizar os actos retóricos e seu valor funcional na formação do discurso no seu todo. O tipo de funções propostas por Christine Nuttal dividida em *"Text-dependent functions"* e *"Interaction-dependent functions"* adequou-se ao tipo de texto em análise e como mostram os gráficos na pag. as ITF são em maior número. Estas funções que transmitem a função *"interpersonal"* preconizada por Halliday pressupõem uma relação entre transmissor e receptor da carta. Em futuros trabalhos que incidam sobre correspondência comercial pensamos que será útil alargar a lista de funções (IDF) para que contemplem todos os tipos de cartas comerciais.

Quanto ao encadeamento de funções duma forma correcta, julgamos que isto se pode e deve tratar didacticamente no ensino/aprendizagem tanto na Língua Materna como na Língua Estrangeira. Sabemos que é comum os alunos misturarem informações e cremos que é necessário alertá-los para a estrutura que sustenta qualquer tipo de discurso. O mesmo acontece com o encadeamento de parágrafos que segue uma lógica própria, principalmente neste contexto comercial.

Quanto à instrumentação por nós usada para a classificação dos diferentes tipos de "traduções literais não aceitáveis", parece-nos que esta poderá ser reformulada no sentido de se obter uma maior precisão.

A alínea b) "n'a pas de sens" é, segundo a nossa opinião, um pouco vaga por um lado e demasiado abrangente por outro, isto é, quando uma tradução não tem sentido perguntámo-nos porquê. A resposta geralmente pode ser encontrada nas outras alíneas, a TLNA é sem sentido geralmente pelas razões invocadas na alínea d), isto é, a não existência de correspondência em relação aos conceitos sociais, culturais e psicológicos da língua de chegada.

Uma TLNA pode recair como vimos em mais do que uma alínea e foi-nos por vezes difícil precisar qual a tipologia mais correcta para cada caso. Apesar disso, a análise exaustiva das TLNA foi proveitosa para nós, já que nos fez distinguir melhor os problemas com que os alunos deparam face às tarefas de Td/Rt.

O levantamento que fizemos das funções da linguagem utilizadas assim como do seu encadeamento fez-nos repensar aspectos ligados às estratégias a utilizar no ensino/aprendizagem de LI.

A correspondência comercial tem sido tratada na aula de línguas quase sempre de uma forma tradicional, isto é, ensina-se o léxico apropriado a cada tipo de carta e depois passa-se à feitura de traduções e retroversões.

Pensamos que será de grande utilidade familiarizar os alunos com os actos retóricos que perfazem e o seu respectivo valor funcional, alertá-los para o tipo de discurso que lhes é pedido, tanto nos diferentes tipos de cartas, como até nas diversas situações ligadas à correspondência comercial.

A nível da tradução acreditamos que há ainda um longo caminho a percorrer para que esta seja bem aceite na aula de língua estrangeira, tanto pelos professores, como pelos alunos.

Apesar de tratarmos a tradução não como um meio de ensino/aprendizagem da segunda língua mas como um fim em si mesmo, deparámos com uma certa relutância da parte dos alunos, devido ao mau uso que se fez da tradução em termos pedagógicos, e também sentimos uma certa desconfiança da parte dos professores, já que estes sentem falta de orientações práticas para avançarem com programas tradutivos.

"(...) au-delà de la nature de la formation que les professeurs ont reçue et des habitudes qu'ils ont prises, c'est aussi le fait de ne pas avoir été formés à la traduction que les en détourne." (Féal, D.K., 1987: 110).

Este autor defende que a utilização da tradução como acto pedagógico deve começar logo no início da aprendizagem da língua estrangeira.

Como vemos, a atitude perante a tradução tem vindo a modificar-se e esta tem vindo a ser reabilitada.

Dentro da perspectiva deste nosso trabalho visando alunos do ISCAP, queremos referir um trabalho realizado por nós e intitulado "Tradução de correspondência comercial: Ensino e Aprendizagem", já que o mesmo é uma proposta pedagógico-didáctica em termos de tradução e, nesta nossa acepção, já formulada no capítulo primeiro, onde se frisa que a tradução é encarada como produção de um texto cujo objectivo é o de nos dispensar da leitura do original (vide pág.5).

A via preconizada é consentânea com a que defendemos aqui, isto é, dado que se trata de um curso superior em que os alunos apresentam um bom nível de competência linguística, consideramos fundamental e oportuno que estes sejam

confrontados com as várias teorias de tradução, e que façam uma reflexão sobre as principais técnicas de resolução dos diversos problemas que se levantam na tradução de um texto. Essa reflexão centrar-se-á fundamentalmente nas sete soluções técnicas propostas por Vinay e Darbelnet (vide pág. 13) as quais, segundo estes autores, permitem resolver todos os problemas de tradução (estas soluções são aliás constantemente retomadas por autores posteriores).

Para atingir este objectivo apresentam-se-nos dois métodos possíveis: um de carácter expositivo, onde se faria a apresentação teórica das referidas soluções, e outro de carácter indutivo, onde a partir da análise contrastiva de termos e de estruturas, o aluno chegaria à definição das soluções.

Preferimos este último que, embora sendo menos económico, permite uma maior participação do aluno na aula, facilitando também a posterior transferência de conhecimentos para situações semelhantes. Trata-se no fundo do método da *"guided discovery"*, tal como é referido por Gagné:

"Thus, for higher order intellectual learning, Gagné presents two alternatives strategies - the expository (from rule to examples) strategy, which he favours, on

the grounds of consuming less learning time in general, and the guided discovery (from examples to rule) strategy, which he favours when long-term recall and/or transfer to other similar learning tasks is required." (Romizowski, 1981:171).

Pensamos que estas sugestões didácticas são uma reflexão útil para o prosseguimento duma investigação neste campo da tradução. O nosso estudo limitou-se a tentar perceber quais as áreas que constituem problemas na tarefa de tradução e retroversão e poderá ser encarado como o primeiro passo antes de se iniciar um programa tradutivo.

O presente trabalho ajudou-nos a diagnosticar as competências dos alunos visados nas duas tarefas de escrita, nomeadamente na composição e na tradução/retroversão. Apercebemo-nos da necessidade que existe em desenvolver e aperfeiçoar as técnicas de escrita nestes campos. Tratando-se de avaliar traduções é tarefa primordial do professor o "descodificar" a linguagem usada pelos alunos o que nem sempre é fácil.

A primeira impressão que se tem ao ler uma tradução onde abundam as "traduções literais não aceitáveis" é que *"it sounds wrong"*, isto é *"(...) although the words may be*

familiar to him (the reader) they are combined in an unfamiliar way" (Duff, A., 1981:1).

No campo específico da correspondência comercial em que nos encontramos, pensamos ser possível que os alunos desenvolvam "ilhas de competência" sugeridas por Ladmiral (vide pág.32), já que é difícil que os alunos adquiram o mesmo nível de competência na Língua Materna e na Língua Inglesa.

Acreditamos também que o aluno, depois de dotado de uma base teórica e instrumental e esclarecido quanto à natureza da tarefa de traduzir, possa ele próprio descobrir a melhor solução para a tradução de um texto. Não julgamos que o aluno deva ser confrontado com uma tradução "ideal" apresentada pelo professor, mas defendemos que há várias traduções possíveis e aceitáveis.

Concordamos com Alan Duff quando este refere que apesar da tradução ser o substituto do original, isto é, aquilo a que se recorre por não se ter acesso à primeira fonte, não é necessariamente de segunda qualidade.

"He (the reader) drinks from the water-jar because he cannot go to the fountain, but the water need be none the worse for that. Translation may be a necessary choice, but it

is not a necessary evil." (Duff, A., 1981:123).

De facto a actividade de tradução é cada vez mais necessária nos nossos dias. Como Goethe acreditamos que a tradução é na verdade essencial e importante.

Pensamos, assim, que traduzir é possível e esperamos com este nosso estudo ter contribuido de algum modo para a discussão das questões ligadas a esta área problemática que é a tradução.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Alexander Hamilton Institute (1980), *A Redacção Eficaz: Guia do Executivo*. (Traduzido do Inglês por Alexander Hamilton Institute. Título original: Modern Business Reports).

Bajard, J. P. (1987), "Programmer la traduction", in Le Français Dans Le Monde, Retour à la Traduction, AOUT/SEPTEMBRE (1987), pp. 157-163.

Bausch, K.R. (1970), "Qualité en traduction et linguistique dite «différentielle»,, in Bausch, K.R. e Weller, F.R. (eds.) (1981), pp. 21-31.

Bausch, K.R. e Weller, F.R. (eds.) (1981), *Übersetzen und Fremdsprachenunterrricht*, Frankfurt am Main, Verlag Moritz Diesterweg.

Beaugrande, R.A. e Dressler, W.U. (1981), *Introduction to Text Linguistics*, Burnt Mill, Longman.

Bereiter, Carl e Scardamalia, Marlene (1983), "Does Learning to Write Have to Be so Difficult?", in Freedman, Aviva (ed.) (1983), pp. 20-33.

Besse, H. (1975), "Traduction et didactique des langues",, in Bausch, K.R. e Weller, F.R. (eds.) (1981), pp. 94-121.

Bolitho, A.R. (1976), "Translation - an End but not a Means", in Bausch, K.R. e Weller, F.R. (eds.) (1981), pp. 122-126

Bouveret-Mounpain, M.H. (1987), "Aventures au pays de la traduction automatique", in Le Français Dans Le Monde, Retour à la Traduction, AOUT/SEPTEMBRE, (1987), pp. 49-54.

Brown, Gillian e Yule, George (1983), *Discourse Analysis*, Cambridge University, Cambridge University Press.

Buschini, Reynolds (1986), *Communicating in Business* Boston, Houghton Mifflin Company.

Calza, Jorge (1987), "Les langues voisines et la traduction pédagogique", in Le Français Dans Le Monde, Retour à la Traduction, AOUT/SEPTEMBRE (1987), pp. 136-141.

Canale, Michael (1983), "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy", in Richards, Jack C. & Schmidt, Richard W. (eds.) (1983), pp. 2-27.

Candlin, C.N. (ed.) (1983), *Learning to write: First Language: Second Language*, New York, Longman.

Capelle, M.J. (1987), "Un pas vers la traduction interprétative", in Le Français Dans Le Monde, Retour à la Traduction, AOUT/SEPTEMBRE, (1987), pp. 128-135.

Catford, J.C. (1965), *Uma Teoria Linguística da Tradução*, São Paulo, Cultrix, (Traduzido do Inglês por Centro de Especialização de Tradutores de Inglês do Instituto de Letras da Pontifícia Universidade Católica deCampinas. Título original: A Linguistic Theory of Translation).

Catford, J.C. (1967), "Translation and Language Teaching", in Bausch, K.R. e Weller, F.R. (eds.) (1981), pp. 1-19.

Caussat, Pierre et al. (eds.) (1977), *La Linguistique*, Paris, Librairie Larousse.

Chomsky, Noam (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass.); The MIT Press.

Cohen, Louis e Holliday, Michael (1982), *Statistics for Social Scientists*, New York, Harper & Row.

Corder, S. Pit (1981), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.

Corder, S.P. e Roulet, E. (eds.) (1974), *Linguistic Insights in Applied Linguistics*, AIMAV, Paris, Didier.

Coulthard, Malcolm (1977), *An Introduction to Discourse Analysis*, Essex, Longman.

Coulthard, Malcolm e Montgomery, Martin (eds.) (1981), *Studies in Discourse Analysis*, London, Routledge & Kegan Paul.

Culioli, Antoine (1987), "Un point de vue énonciatif sur la traduction", Propos recueillis par Jean-Luc Goester in Le Français Dans Le Monde, Retour à la Traduction, AOUT/SEPTEMBRE, (1987), pp. 4-10.

Davies, I.K. (1976), *Objectives in Curriculum Development*, London, McGraw-Hill.

Dax d'Avat, F. (1987), "La dimension humaniste dans la formation du traducteur technique", in Le Français Dans Le Monde, Retour à la Traduction, AOUT/SEPTEMBRE, (1987), pp. 160-163

Dieter, Stein (1980), *Theoretische Grundelagen der Übersetzungs wissenschaft*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.

Dornbush, M. (1987), "Les cornes de Moise", in Le Français Dans Le Monde, Retour à la Traduction, AOUT/SEPTEMBRE, (1987), pp. 62-67.

Dubois, Danièle (1977), "La psycolinguistique", in Cassaut, Pierre et al., (eds.) (1977), pp. 245-251.

Dubois, Jean et al. (1973), *Dicionário de Linguística*, São Paulo, Cultrix. (Traduzido do Francês por Frederico Pessoa de Barros et al. Título

original: Dictionaire de Linguistique, Larousse).

Ducrot, Oswald e Tzvetan Todorov (1972), *Dicionário das Ciências da Linguagem,* Lisboa, Publ. D. Quixote.

Duff, Alan (1981), *The Third Language,* Oxford, Pergamon Press.

Erdei, G. (1970,79), "Zum Problem des übersetzens im Fremdsprachenunterricht", , in Bausch, K.R. e Weller, F.R. (eds.) (1981), pp. 46-60.

Féal, Karla Déjean (1987), "Traduction pédagogique et traduction professionelle", in Le Français Dans Le Monde, Retour à la Traduction, AOÛT/SEPTEMBRE, (1987), pp. 107-112.

Fisiak, J. (1981), *Contrastive Linguistics and The Language Teacher,* Oxford, Pergamon Press.

Flor, João Almeida et al. (1983), *Problemas da Tradução: escrever, traduzindo,* Lisboa, GUELF.

Fornerod, F. e Visinaud, A. (1987), "Perdus dans les sables ... ou le compte rendu d'une expérience de traduction", in Le Français Dans Le Monde, Retour à la Traduction, AOÛT/SEPTEMBRE (1987), pp. 142-148.

Galisson, R. e D. Coste (1976), *Dictionnaire de Didactique des Langues,* Paris, Librairie Hachette.

Garmadi, Juliette (1983), *Introdução à Sociolinguística*, Lisboa, Publicações D. Quixote, Col. Universidade Moderna, nº 78.

Gartside, L. (1972), *Model Business Letters*, Plymouth, Mac Donnald & Evan, Ltd.

Gilbert, R. (1973), *As Ideias Actuais em Pedagogia*, Lisboa, Morais Editora.

Glenn, S. Edmund (1972), "Meaning and Behaviour: Communication and Culture", in Samovar e Porter (1972), pp. 123-140.

Goester, Jean-Luc (1987), "Reconnaître, représenter", in Le Français Dans Le Monde, Retour à la Traduction, AOÛT/SEPTEMBRE (1987), pp. 26-32.

Gould, J.D. e Boies, S.J. (1980), "Writing dictating and speaking letters", in Hartley, J. (ed.), (1980), pp. 92-97.

Gross, Maurice (1987), "La traduction automatique, bilan des descriptions en cours", in Le Français Dans Le Monde, Retour à la Traduction, AOÛT/SEPTEMBRE, (1987), pp. 40-48.

Gruzca, F. (1970), "Fremdsprachenunterricht und übersetzung", in Bausch, K.R. e Weller, F.R. (eds.) (1981), pp. 32-45.

Güzelsen, M.R. (1987), "Réflexionssémiotiques sur la pratique et l'enseignement de la traduction", in Le Français Dans Le Monde, Retour à la Traduction, AOUT/SEPTEMBRE (1987), pp. 33-39.

Halliday, M. A. K. (1973), *Explorations in the Functions of Language*, London, Edward Arnold Ltd.

Halliday, M.A.K. e Hasan, R. (1976), *Cohesion in English*, - , Longman.

Hartley, J. (ed.) (1980), *The Psychology of Written Communication*, London, Kogan Page.

Hartmann, R.R. (1980), *Contrastive Textology*, Heidelberg, Julies Groos Verlag.

Helmlé, Eugen (1987), "Traduire La Vie/Mode d'emploi", in Le Français Dans Le Monde, Retour à la Traduction, AOUT/SEPTEMBRE, (1987), pp. 78-87.

Henner-Stanchina, C., (1985), "From Reading to Writing Acts", in Riley, Philip (ed.) (1985), pp. 91-104.

Hieke, Adolf (1980), "Competence - Performance Distinction in Translation Errors", in Iral, vol. 18, nº1, 1980, Heidelberg, Julius Groos Verlag, pp. 73-75.

House, Juliane (1977), *A Model for Translation Quality Assessment*, Tübingen, TBL Verlag Gunter Narr.

House, Juliane (1981), "Ein Modell zur Durchführung und Bewertung von Übersetzungen in der sprachpraktischen Ausbildung an der Hochschule", in Bausch, K.R. e Weller, F.R. (eds.) (1981), pp. 192-202.

Hudson, R.A. (1985), *Sociolinguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.

Hymes, Dell (1984), *Vers la Compétence de Communication*, Paris, Hatier.

Isaac, Stephen e Michael, William B. (1971), *Handbook in Research and Evaluation*, San Diego, Robert R. Knapp.

Jaeger, Gert (1972), "Übersetzen und übersetzung im Fremdsprachenunterricht",, in Bausch, K.R. e Weller, F.R. (eds.) (1981), pp. 61-72.

James, Carl (1980), *Contrastive Analysis*, Essex, Longmam.

Jesus, Fernando (1979), *Estatística Descritiva*, Lisboa, Editorial Aster.

Kench, A.B. (1972), *The Language of English Business Letters*, London, The Mac Millan Press Limited.

King, F.W., Cree, D. Ann (1962), *English Business Letters*, Burnt Mill, Longman Group Limited.

Koenigs, F.G. (1981), "Übersetzung und Fremdsprachenunterricht - vereinbar oder unvereinbar?", in Bausch, K.R. e Weller, F.R (eds.) (1981), pp. 203-215.

Koenigs, F.G. (1981), "Übersetzungswissenschaftliche Terminologie",, in Bausch, K.R. e Weller, F.R. (eds.) (1981), pp. 314-338.

Ladmiral, J.R. (1972), *A Tradução e os seus Problemas*, Lisboa, Ed. 70, Col. Signos, (Traduzido do Francês por Luísa Azuaga. Título original: La Traduction).

Ladmiral, J.R. (1979), *Traduzir: Teoremas para a Tradução*, Lisboa, Publicações Europa-América, (Traduzido do Francês por Cascais Franco. Título original: Théorèmes pour la traduction).

Ladmiral, J.R. (1981),"Pour la traduction dans l'enseignement des langues: «Version» Moderne des humanités", in Bausch, K.R. e Weller, F.R. (eds.) (1981), pp. 217-232.

Ladmiral, J.R. (1987), "Traductologiques", in Le Français Dans Le Monde, Retour à la Traduction, AOUT/SEPTEMBRE (1987), pp. 18-25.

Larson, Mildred L. (1987), "Establishing Project-Specific Criteria for Acceptability of Translations", in Translation Excellence: Assessment Achievment Maintenamce (1987), pp. 69-77.

Lavault, Elisabeth (1985), *Fonctions de La Traduction en Didactique des Langues*, Paris, Didier, Érudition.

Lavault, Elisabeth (1987), "Traduction pédagogique ou pédagogie de la traduction", in Le Français Dans Le Monde, Retour à la Traduction, AOÛT/SEPTEMBRE, (1987), pp. 119-127.

Lederer, Marianne (1987), "La théorie interprétative de la traduction", in Le Français Dans Le Monde, Retour à la Traduction, AOÛT/SEPTEMBRE, (1987), pp. 11-16.

Littewood, William (1984), *Foreign and Second Language Learning - Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Lopes, Dalila M.C. (1989), *Criatividade Linguística e Discursiva na Escrita em Língua Estrangeira*, Tese de Mestrado apresentada na Universidade de Aveiro.

Mager, Robert (1975), *Como Definir Objectivos Pedagógicos*, Lisboa, Carreira e Carreira, Lda^{a}.

Mounin, G. (1963), *Les Problèmes Théoriques de la Traduction*, Paris, Edition Gallimard.

Mounin, G. (1976), *Linguistique et Traduction*, Bruxelas, Dessait et Mardaga.

Munby, John (1978), *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press.

Muskat-Tabakowska, E. (1973), "The Function of Translation in Foreign Language Teaching", in Bausch, K.R. e Weller, F.R. (eds.) (1981), pp. 73-80.

Newmark, P. (1982), *Approaches to Translation*, Oxford, Pergamon Press.

Nuttal, Christine (1983), *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, London, Heinemann Educational Books.

Pride, J.B. (ed.) (1981), *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press (Section One: "Communicative Competence and Language Learning", pp. 2-43.

Pride, J.B. e Holmes, Janet (1972), *Sociolinguistics*, Middlesex, Penguin Books.

Quintão, Maria Celeste Pereira (1978), *Correspondência Comercial*, Lisboa, Plátano Editora.

Raimes, Ann (1983 a), *Techniques in Teaching Writing*, Oxford, ford University Press.

Raimes, Ann (1983 b), "Anguish as a Second Language: Remedies for Composition Teachers", in Freedman, Aviva (ed.) (1983), pp. 258-272.

Régent, O. (1985), "A Comparative Approach to the Learning of Specialized Written Discourse", in Riley, Philip (ed.) (1985), pp. 105-120.

Reinke, K. (1977), "Überlegungen zum sinngemaessen übertragen",, in Bausch, K.R. e Weller, F.R. (eds.) (1981), pp. 145-154.

Reiss, Katharina (1976), "Didaktik des Übersetzens: Integration der Sprachwissenschaft in dem Übersetzungsunterrnicht", in Bausch, K.R. e Weller, F.R. (eds.) (1981), pp. 127-144.

Richards, Jack C. (eds.) (1974), *Error Analysis*, London, Longman.

Richards, Jack C. (1985), *The Context of Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Richardson, Kay (1981), "Sentences in Discourse", in Coulthard, Malcolm e Montgomery, Martin (eds.) (1981), pp. 51-61.

Riley, Philip (ed.) (1985), *Discourse and Learning*, Essex, Longman.

Romizowski, A.J. (1981), *Designing Instructional Systems*, London, Nichols Publishing.

Samovar e Porter (1972), *Intercultural Communication: A Reader*, California, Wadsworth Publishing Comp. Inc..

Saussure, Ferdinand de (1972), Cours de Linguistique Générale, Edição crítica preparada por Tullio de Mauro, publicada por Charles Bally e Albert Sechehaye, Paris, Payot, 1976.

Searle, John (1969), *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

Searle, John et al. (eds.) (1980), *Speech Act Theory and Pragmatics*, Dordrecht, D. Reidel Publishing Company.

Sepp, B. (1973), "Überlegungen zur Funktionsbestimmung der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht", in Bausch, K.R. e Weller, F.R. (eds.) (1981), pp. 81-93.

Tavares, J. e Isabel Alarcão (1985), *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Coimbra, Almedina.

Teodora, Cristea (1987), "Valences didactiques de la traduction", in Le Français Dans Le Monde, Retour à la Traduction, AOÛT/SEPTEMBRE, (1987), pp. 113-118.

Theodor, Erwin (1983), *Tradução, Ofício e Arte*, São Paulo, Editora Cultrix.

Thiéry, Christopher (1987), "Le traducteur et l'interprète", in Le Français Dans Le Monde, Retour à la Traduction, AOÛT/SEPTEMBRE, (1987), pp. 58-61.

Van Deth, J. (1987), "Propos d'un technocrate ... sur la traduction", in Le Français Dans Le Monde, Retour à la Traduction, AOÛT/SEPTEMBRE (1987), pp. 149-156.

Vermeer, Hans J. (1986), *Esboço de Uma Teoria da Tradução*, Porto, Edições Asa.

Vermeer, Hans J. e Reiss, Katharina (1984), *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.

Vieira, José (1986), *CARTAS COMERCIAIS*, Porto, Porto Editora.

Vinay, J.P. e J. Darbelnet (1972), *Stylistique Comparée du Français et de L'Anglais*, Paris, Didier.

Vitale, G., R. Larose e M. Sparel (1980), *Guide de la Traduction Appliquée*, Québec, Les Presses de L'Université du Québec.

Watson, Hilde W. e S. McGuinn (1978), *German in the Office*, London, Longmam.

Weller, F.R. (1981), "Formen und Funktionen der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht",, in Bausch, K.R. e Weller, F.R. (eds.) (1981), pp. 233-296.

Wells, Gordon (1981), *Learning through Interaction*, Cambridge, Cambridge University Press.

Widdowson, H.G. (1983), "New Starts and Different Kinds of Failure", in Candlin, C.N. (ed.) (1983), pp. 34-37.

Widdowson, H.G., (1974), "The deep structure of discourse and the use of translation", in Corder, S.P. e Roulet, E. (eds.) (1974), pp. 61-71.

Widdowson, H.G., (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.

Widdowson, H.G., (1979), *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.

Wilss, Wolfram (1981), "Das didaktische Potential der Herübersetzung", in Bausch, K.R. e Weller, F.R. (eds.) (1981), pp. 297-311.

Winterwood, W. Ross (1983), "From Classroom Practice into Psycholinguistic Theory", in Candlin, C.N. (ed.) (1983), pp. 237-246.

ANEXOS

ANEXO I

ALGUMAS CLASSIFICAÇOES DE FUNÇOES DA LINGUAGEM

AUSTIN

EXPOSITIVES	(clarify how utterances fit into ongoing discourse or how they are being used: argue, postulate, affirm, concede)
EXERCITIVES	(exercising of powers, rights or influence: appoint, order, advise, warn)
COMMISSIVES	(commit the speaker to doing something: promise, guarantee, bet, oppose)
BEHABITIVES	(attitudes and social behaviour: apologise, criticise, bless, challenge)
VEREDICTIVES	(giving a veredict: acquit, grade, estimate, diagnose)

(in Coulthard, 1977:11-22)

SEARLE

REPRESENTATIVES

DIRECTIVES

COMMISSIVES

EXPRESSIVES

DECLARATIVES

(in Richards, 1985: 104-105)

Teaching Reading Skills in a Foreign Language

TYPE A - Independent Functions

- Defining
- Classifying
- Generalizing
- Naming
- Describing
- Reporting
- Speculating
- Predicting

TYPE B - Text - dependent Functions

- Asserting
- Exemplifying
- Explaining
- Hypothesising
- Commenting
- Concluding

TYPE C - Interaction - dependent Functions

- Inviting
- Instructing
- Apologizing
- Suggesting
- Complaining
- Complimenting
- Warning

(Nuttall, 1983: 102-103)

"From reading to writing acts"

generalization (usually, for our purposes, the topic sentence)
exemplification
consequence/result
explicitation (becoming more specific, narrowing down of information)
elaboration (extending, expanding, widening of information)
giving reasons (telling why)
explanation (telling how)
classification
definition
description
characterization (partial definition)
statement
restatement
thesis statement
reformulation (re-stating in different words a preceding proposition)
evaluation (writer's interjection, opinion)

"The function of each of these acts was discussed, in order to give learners an initial understanding of the framework within which they would be analysing their texts.

In most cases, the sentence was taken as the unit, mainly because it was a more convenient one when transferring from reading to writing. There, were, however, occasions where larger chunks of discourse were taken as the unit and assigned one particular function, (...), arrived at through discussion among the learners in small groups and consultation with the teacher. (This group work did yield variations in the analysis of the text, a problem which is discussed in pp. 102-3".

(in Riley, 1985: 95)

ANEXO II a)

AS PARTES QUE CONSTITUEM A CARTA COMERCIAL

A carta comercial é sempre dactilografada, salvo raras excepções.

O estilo pode ser bloco inteiro, bloco simples, semi-bloco ou estilo oficial. (Anexos b).

No anexo c) apresentamos o esquema duma carta em estilo bloco simples. Hoje em dia adopta-se cada vez mais o estilo bloco inteiro, onde todas as partes da carta estão à esquerda, o que torna a dactilografia mais rápida.

As partes da carta são constituídas por: cabeçalho impresso, (contendo o nome da casa ou empresa, a firma ou denominação social, o ramo de comércio ou indústria que se explora, o endereço, número de telefone, endereço telegráfico), data, nome do destinatário e respectiva morada, saudação inicial, o texto da carta, fórmula final de fecho, assinatura, contendo designação e ocupação do assinante da carta.

ANEXO II b)

OS DIVERSOS ESTILOS DA CARTA COMERCIAL

29 de Fevereiro de 19__

Srª. Mª Torres
Vice-Presidente Executiva
The Broadbert Foundation
6015 Fifth Avenue
New York, N.Y.

Prezada Srª. Torres:

O estilo de carta bloco inteiro, como verá, não tem entradas. Todas as palavras começam ao mesmo nível, na margem esquerda, provavelmente para economizar tempo ao dactilografar. Para o endereço e assinatura, usa-se a "pontuação livre", ou seja, a omissão de vírgulas, ao final de cada linha.

O estilo bloco inteiro é, actualmente, muito popular - revela eficiência e é um método sem complicações. Ao mesmo tempo, tem uma apresentação agradável.

Atenciosamente,

David Ropeik
President

(in Alexander Hamilton Inst. Inc., 1980:8)

29 de Fevereiro de 19__

Srª. Patrícia Roberts
Gerente de Comunicações
Grupo de Processamento de Dados
The Honeywell Corporation
555 Technology Lane
Waltham, Massachusetts 01234

Prezada Srª. Roberts:

Este é um exemplo do estilo bloco simples, outro formato de carta comercial amplamente utilizado. Observe que a data se escreve junto à margem direita, porém o endereço e todos os parágrafos são dactilografados sem entradas, como no estilo de bloco inteiro.

A frase de despedida é colocada ligeiramente à direita do centro da página, seguida da assinatura com o mesmo alinhamento. Observe, também, a utilização de pontuação livre no endereço do destinatário.

Atenciosamente

Nicholas Christakes

(in Alexander Hamilton Inst. Inc., 1980:9)

CARTA EM ESTILO SEMI-BLOCO:

29 de Fevereiro de 19__

Sr. Abraham Wenkert
Presidente
Tactical Engineering, Inc.
30, Avenida da Reforma
México, D.F., México

Prezado Sr. Wenkert:

Apresentamos o estilo de carta comercial denominado semi-bloco. É preferido por muitas companhias por sua apresentação equilibrada.

Como pode observar, os parágrafos são recuados - em geral de cinco a dez espaços. Em todos os outros aspectos, este estilo é semelhante ao estilo bloco simples. Por exemplo, a data é escrita junto à margem direita; a frase de despedida começa ligeiramente à direita do centro da página; a assinatura, imediatamente abaixo da frase de despedida, fica no mesmo alinhamento; e usa-se pontuação livre no endereço.

Atenciosamente

Mary Gogolin
Gerente Contabil.

(in Alexander Hamilton Inst. Inc., 1980:10)

29 de Fevereiro de 19__

Prezado Sr. Wyer:

Eis o estilo oficial, frequentemente utilizado na correspondência pessoal, dactilografado em papel executivo com o emblema da companhia. A diferença principal entre este estilo e os anteriores está na localização do endereço, na parte inferior da carta, em vez de ser na parte superior.

A saudação inicial, no estilo oficial, coloca-se cerca de cinco ou seis espaços abaixo da data. Os parágrafos são recuados. O texto da carta, a frase de despedida e a assinatura são escritos da mesma forma como no estilo semi-bloco. Porém, o endereço do destinatário está colocada dois espaços abaixo da assinatura, junto à margem esquerda.

Se tem alguma pergunta adicional a fazer, não hesite em escrever.

Atenciosamente

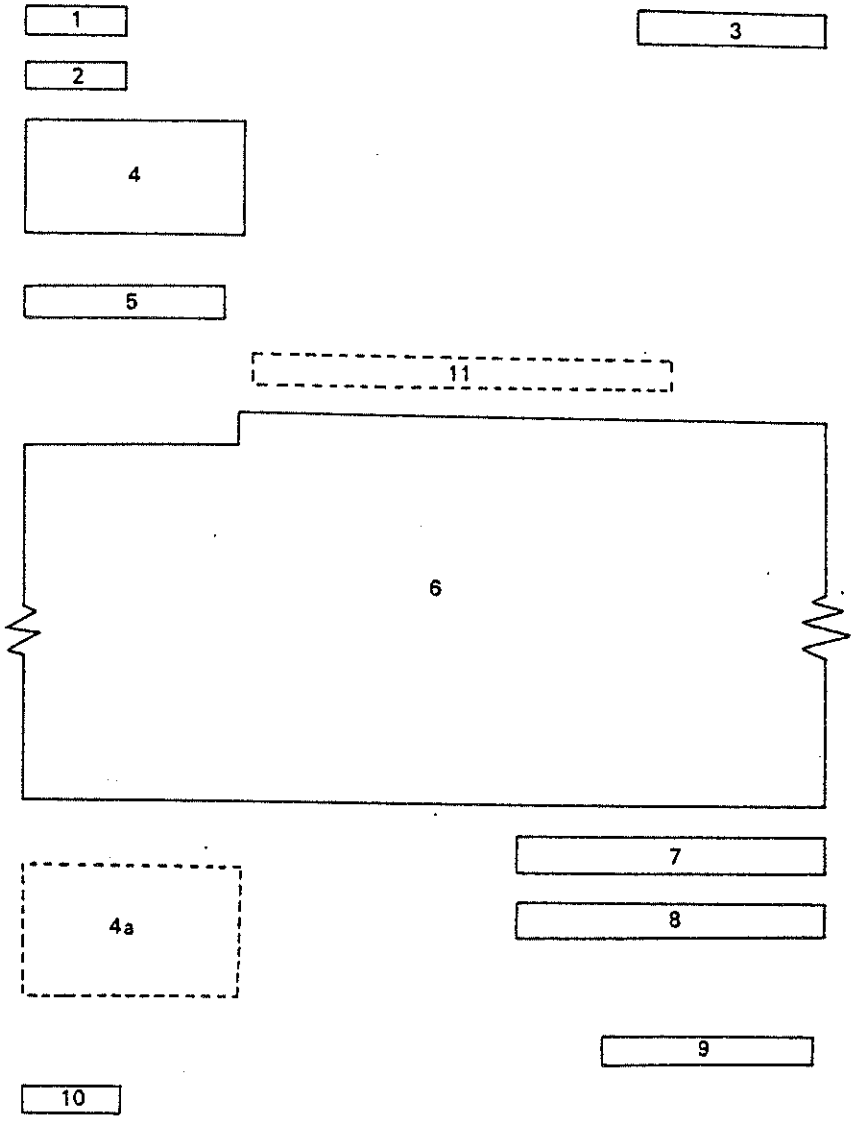
Laurence Bloom
Presidente

Dr. Sigismund Wyer
Gerente de Pesquisas
Holligraphics, Inc.
2167 Seventh Street, N.W.
Washington, D.C.

(in Alexander Hamilton Inst. Inc., 1980:11)

ANEXO II c)

O ESQUEMA DA CARTA COMERCIAL



[1] "Layout" traduzido no Indice por Esquema

1. Reference of the writer. Usually following the pattern HB/SY, though sometimes it is more detailed, e.g. -ref. 3869/JF/3C.
2. Reference of the person to whom the letter is directed. It is helpful to add this when possible as it may mean that the letter is received and dealt with sooner.
3. The date.
4. Name and address of the person to whom the letter is directed.

4 a. Alternative position of above.

5. The salutation - usually 'Dear Sir' or 'Dear Sirs'.
6. The letter itself: one, two, three or more paragraphs.
7. The subscription - usually 'Yours faithfully'.
8. The name of the company the writer represents.
9. The name of the writer. If he holds an important position e.g. Sales Manager, Secretary of the company, etc., then this is placed below his name.
10. Enclosures (if any).
11. The subject of the letter. The writer is not obliged to head his letter with the subject underlined: e.g.

<u>You order Nº 178 - Zinc oxide.</u>

but it is very useful for reference.

(in Kench, 1972: 209-210)

ANEXO III a)

TÓPICOS FORNECIDOS AOS ALUNOS NO ESTUDO PILOTO

Write a complaint according to the following items:

_____ need for replacement
_____ state time for delivery
_____ textile goods not to sample

Note: Each paragraph should be properly developed containing no less than 4 lines.

_____ x _____

Exerce uma profissão? Qual?

Escreva a resposta a uma reclamação segundo os seguintes pontos:

_____ substituição dos artigos e condições de nova entrega
_____ referência à reclamação recebida respeitante a uma encomenda de canetas
_____ constatação dos defeitos apontados e providências tomadas

Nota: Cada parágrafo não deve ter menos de 4 linhas.

_____ x _____

Exerce uma profissão? Qual?

ANEXO III b)

CARTAS ESCOLHIDAS PARA SEREM TRADUZIDAS E RETROVERTIDAS

CASA MARJORETE
Rua da Boavista, 622
4000 PORTO

Oporto, 88/05/30

Messrs.
CONFITEX, LDA.
Rua das Flores, 424
1200 LISBOA

Dear Sirs,

We received our order of 18th March containing ten cases of raincoats. We regret to inform you that the textile goods you sent are not according to the sample you have shown us. This must have been a mistake of your packer.

As it is not according to our order, we regret to have to send it back to you. We would be grateful if you could replace it for the right goods, as soon as possible, because we have urgent demands from our customers who have already shown interest in these raincoats.

Having in mind the urgency of the matter, would you be so kind as to deliver it in 20 days' time? We are sure that you will give our request your best attention.

We look forward to hearing from you

Yours faithfully,

BIC - CANETAS E ESFEROGRÁFICAS, SA.
Rua Barão de S. Cosme, 207
4000 PORTO

Porto, 30 de Maio de 1988

À
SOCIEDADE PORTUGUESA DO AR LÍQUIDO, SA.
Apartado 69
4900 MAIA

Exmªs Senhores:

Em resposta à V/ carta de ontem, onde nos era feita uma reclamação respeitante à V/ nota de encomenda nº 600, vimos pela presente informar V. Exªs de que a mesma nos mereceu a n/ melhor atenção.

Nesta conformidade e após verificação do material devolvido, chegamos à conclusão de que V. Exªs têm toda a razão, pois verificamos que todas as cargas tinham várias fugas. Informamos também que do facto já demos informação à n/ fábrica para que tentem, de futuro, evitar situações semelhantes. Assim todos os artigos serão correctamente substituídos e devidamente testados antes da entrega.

A entrega da referida mercadoria será feito dentro dos próximos oito dias e as condições de pagamento serão as mesmas das constantes na factura anterior.

Esperando que tudo chegue a inteiro contento de V. Exªs e, sem outro assunto de momento, subscrevemo-nos com elevada estima e consideração.

De V. Exªs
Atenciosamente,

ANEXO IV

QUADRO DOS RESULTADOS OBTIDOS NA COMPOSIÇAO DA CARTA EM LI E LP

	Alunos	Nº de funções	Encadeamento de funções	Encadeamento de parágrafos 0-5	Soma final
LI	1	5	4	0	4
	2	7	7	2	9
	3	8	8	0	8
	4	4	2	0	2
	5	8	8	5	13
	6	10	10	2	12
	7	10	10	3	13
	8	8	8	5	13
	9	9	9	5	14
	10	11	9	2	11
	11	10	10	5	15
	12	8	8	5	13
	13	7	5	0	5
	14	10	8	0	8
	15	11	5	0	5
LP	16	11	11	5	16
	17	8	8	5	13
	18	9	9	5	14
	19	5	5	0	5
	20	7	6	5	11
	21	5	5	2	7
	22	6	6	2	8
	23	7	7	5	12
	24	7	7	2	9
	25	8	8	5	13
	26	7	7	3	10
	27	4	4	0	4
	28	1	1	0	1
	29	5	5	5	10
	30	6	6	5	11

ANEXO V

A COMPOSIÇAO E A TRADUÇAO/RETROVERSAO NA CARTA COMERCIAL EM LI E LP (DADOS E CORRELAÇOES)

Alunos	CR		CT		CR - CT	
LI	Valores	Nº Ordem	TLNA	Nº Ordem	d	d2
1	4	14	14	14	0	0
2	9	9	13	13	-4	16
3	8	10,5	10	11	-0,5	0,25
4	2	15	9	9	6	36
5	13	4,5	8	6,5	-2	4
6	12	7	15	15	-8	64
7	13	4,5	9	9	-4,5	20,25
8	13	4,5	7	4,5	0	0
9	14	2	7	4,5	-2,5	6,25
10	11	8	4	1	7	49
11	15	1	9	9	-8	64
12	13	4,5	8	6,5	-2	4
13	5	12,5	11	12	0,5	0,25
14	8	10,5	6	2,5	8	64
15	5	12,5	6	2,5	10	100
120		120		120	0	428

$$\rho\,(\text{Rho}) = 1 - \frac{6 \times 428}{3360} = 1 - \frac{2568}{3360} = 1 - 0,764 = 0,236$$

$$\rho\,(\text{Rho}) = 0,236$$

Alunos	CR		CT		CR - CT	
LP	Valores	Nº Ordem	TLNA	Nº Ordem	d	d2
16	16	1	4	6	-5	25
17	13	3,5	6	9,5	-6	36
18	14	2	4	6	-4	16
19	5	13	8	13,5	-0,5	0,25
20	11	6,5	8	13,5	-7	49
21	7	12	4	6	6	36
22	8	11	3	3	8	64
23	12	5	4	6	-1	1
24	9	10	1	2	8	64
25	13	3,5	7	11	-7,5	56,25
26	10	8,5	4	6	2,5	6,25
27	4	14	8	13,5	0,5	0,25
28	1	15	6	9,5	5,5	30,25
29	10	8,5	0	1	7,5	56,25
30	11	6,5	8	13,5	-7	49
120		120		120	0	489,5

$$\rho\,(Rho) = 1 - \frac{6 \times 489,5}{3360} = 1 - \frac{2937}{3360} = 1 - 0,874 = 0,126$$

$$\rho\,(Rho) = 0,126$$

ANEXO VI

PROTOCOLOS

In the firm you are working at you are asked to write a complaint to be sent to your suppliers according to the following items:

_____ need for replacement
_____ state time for delivery
_____ textile goods no to sample

Note: Each paragraph should be properly developed containing no less than 4 lines.

_____ x _____

Do you have any job? Which one?

Na empresa onde V. trabalha pedem-lhe que escreva uma carta de reclamação para ser enviada aos V. fornecedores, segundo os seguintes pontos:

_____ marcação de prazo de entrega
_____ artigos têxteis não condizentes com amostra
_____ necessidade de substituição

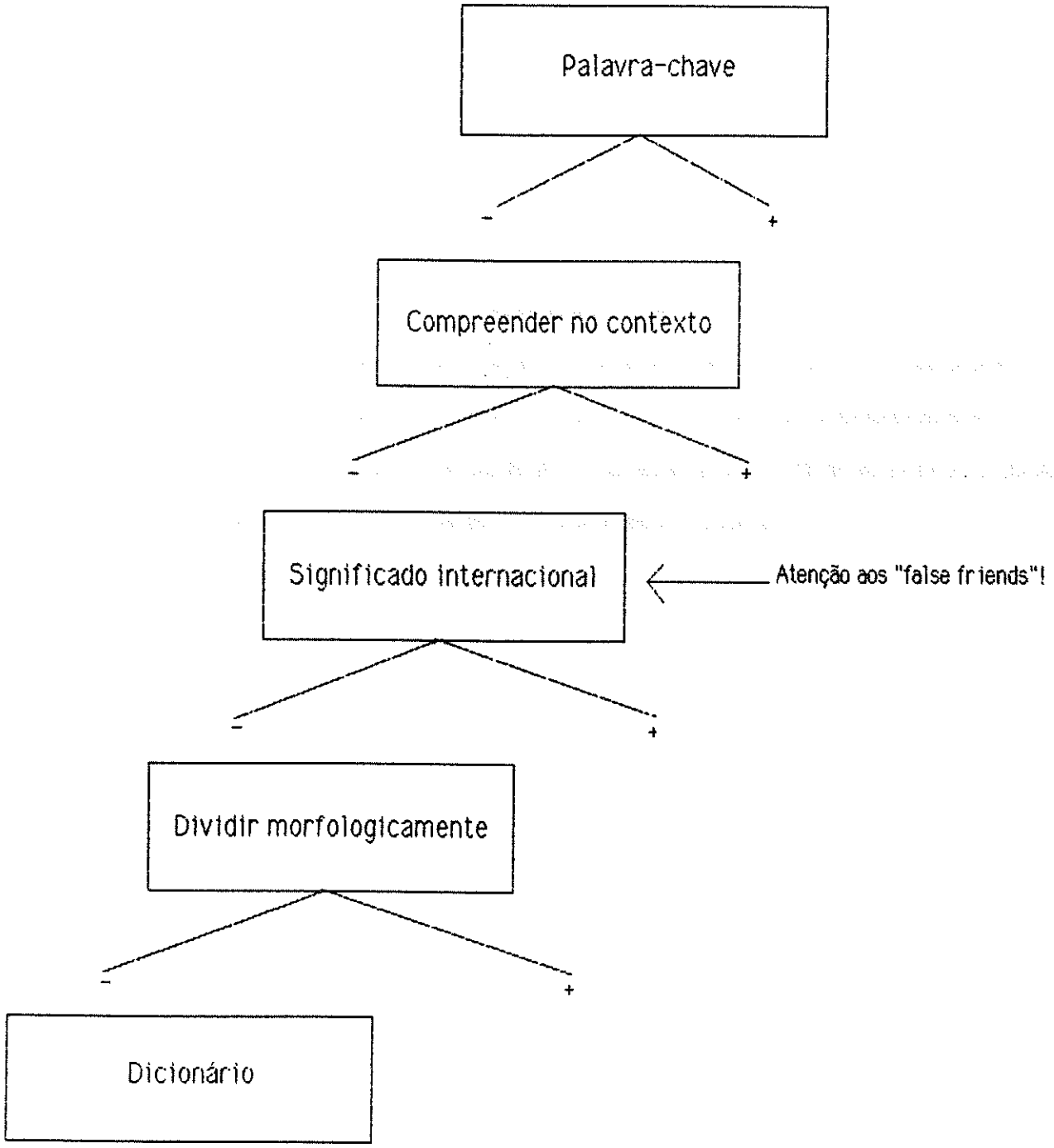
Nota: Cada parágrafo não deve ter menos de 4 linhas

_____ x _____

Exerce uma profissão? Qual?

ANEXO VII

DESCODIFICAÇAO DE PALAVRAS-CHAVE NA LEITURA DE UM TEXTO



Traduzido de Walter Lindt, "Motivation zum Lesen von authentischen Texten"
Porto, Congresso dos Professores de Alemão, 1984 Novembro

ANEXO VIII

CARTAS DE RECLAMAÇÃO EM LINGUA INGLESA E EM LINGUA PORTUGUESA ESCOLHIDAS PARA SEREM TRADUZIDAS /RETROVERTIDAS

Na empresa onde V. trabalha pedem-lhe que traduza esta carta de reclamação que acabam de receber dos V. clientes ingleses:

STUART & Cº
39, High Street
London
E A 59W

14th April, 1989

Costa & Costa Ldª
Rua da Constituição, 109 - 3º
4000 Porto
Telefone: 465101
Telex Costa 599
IMPORT-EXPORT

For the attention of Sales Manager

Dear Sir,

We are writing to you after receiving consignement of 1000 T-shirts yesterday.

Although we were very glad to receive goods in such a fast way, we must unfortunately draw your attention to the fact that the fabric and final work were not up to the samples we received from you.

Therefore we are asking you to send a new consignement for the previously requested T-shirts, and we are willing to send you back the ones we have received.

So, we would appreciate your confirmation on this matter as soon as possible as we should have the goods in our warehouse in 1 month's time, so that they are ready for this spring/summer collection.

Looking forward to hearing from you

Yours faithfully

In the firm you are working at you are asked to translate the following complaint to be sent to your suppliers in England:

PEDRO SANTOS & FILHO, LDª
Avenida da Boavista, 330
4000 PORTO
Telefone 9670816
Telex: 3864

Porto, 14 de Abril de 1989

JONES & CO. LTD
10 Church Street
CAMBRIDGE
IW3 257

Exmªs Snrs.,

Acusamos a recepção da nl encomenda Nº 121/6, de 10 do corrente, na qual pedíamos a V.Exªs o fornecimento de 12 camisolas de senhora de pura lã virgem - marca "Woolen".

Lamentamos ter de informar V.Exªs que as referidas camisolas não correspondem à amostra que nos foi fornecida. De facto, verificamos que V.Exªs se equivocaram, enviando-nos uma marca totalmente diferente da solicitada.

Queiram, pois, proceder à respectiva substituição. Ficar-vos-íamos imensamente gratos se a nl encomenda, devidamente rectificada, nos chegasse no prazo de 8 dias, caso contrário, ver-nos-emos obrigados a cancelar a encomenda, pedindo o reembolso correspondente.

Esperando que V. Exªs dêm a máxima atenção ao nl pedido, subscrevemo-nos com a mais elevada consideração e estima,

De V. Exªs
Atentamente

Director Comercial

ANEXO IX a)

CORPUS DE ANÁLISE: ALGUNS EXEMPLOS DE CARTAS COMPOSTAS EM LI E LP

(aluno nº 7)

SMITH & Co.
100 Park Street
London
4DX 1E5
ENGLAND

April 12th, 1989

Jones & Co.
10 Church Street
Cambridge
1W3 2S7

Dear Sirs,

We acknowledge receipt of our order no. 7 of April 6th, which we received intact on April 9th. The prompt delivery was much appreciated since it is a busy time of the year for us, at the moment.

Being aware of your company's honest desire to maintain a good reputation by satisfying all customers, we find it necessary to inform you that the textile goods which you sent us were not up to the samples that your Mr Richards showed us last month.

Therefore, we would be grateful if you would be so kind as to take back these articles and send us higher-quality replacements, which would enable us to satisfy our customers better. However, we can only give you a two-day delivery per

Thanking you in advance, we hope to hear from you soon.

Yours faithfully,

Maria José Mendinhos Nunes

ZEPHYR'S FASHION
805, St. James Street
LONDON

(aluno nº 8)

FOX & CO. LTD.
42, Henry IV Street
LIVERPOOL

12 April 1989

Dear Sirs,

We received yesterday our order to you nº 1089 of 24 brown sweaters model A13. However we regret to inform you that we can not accept this order, because the goods are not of the quality shown in your sample.

For this reason, we would like you to send us the same quantity stated in our above mentioned order and with the quality up to your samples.

These goods should be delivered within 2 weeks from today accordingly with our terms of business. In case you could not supply us in 2 weeks time, please cable or telex us immediatly.

Yours faithfully,

p.p. ANDREW CARMICHAEL
BUYER

Maria José Mendinhos Nunes

(aluno nº 10)

Johnson & Cole, Ltd.
- textile merchants -
32, Mexico Avenue
London W1A
Tel: 320-113-29
Telex: 432-591
Teleg: london 991-0
Reg. nº: 4532198
Director: Rudy Johnson

Dwight & Jameson, Ltd.
- Import - Export dealers -
385, George Washington Street
Manchester

London, 12 april 1989

your ref.: R.J / J.A. our ref.: R.J / V.V.

Subject: asking for replacement

Dear Sirs,

We have received your textile goods yesterday, according to our order nº 93 from 5th april 1989. It corresponded to 3 bales of silk, 3 colours each: white, red, and blue, of which ~~you~~ we gave you the precise required shades.

We regret to inform you, however, that the colours delivered to us are not up to your sample. Quantities were precisely as requested but we must ask for their replacement which should be done not later than 20th april.

We must insist on the quality and colour of the tissue, as well as on the delivery date. Please make sure that the 3 bales are efficiently packed and that they don't excede 20 metres each.

We are hoping to hearing from you.

Yours faithfully

Johnson & Cole, Ltd.
Rudy Johnson
Managing Director

Casa Rocha
R. Santa Catarina, N.º 800
4 000 Porto
Tel. 22235

fábrica de Malhas Ameal
R. do Ameal, N.º 105
4100 Ameal

Assunto: Reclamação N/Ref. 2008/89

Porto, 12 de Abril de 1989

Exmos. Srs,

Chamamos a V. atenção para os artigos referentes na n/ encomenda, referência 2008/89, os quais:

A Ref. 05/A
B ref 10/C

não condizem com as amostras em questão.

Dada a exigência do n/ estimado cliente pediamos a V. Exas. que nos enviassem os respectivos artigos, ou na impossibilidade desta entrega, autorizamos uma substituição dentro do mesmo género.

Agradeciamos que o prazo de entrega não ultrapassasse o fim do corrente mês.

Na expectativa duma breve resposta, subscrevemo-nos com a maior estima e consideração

De V. Exas
Atentamente.

Ivone Brito

Ana Maria de Sousa Areias
Silva, exerço uma profissão
Secretária.

Exmos. Senhores,

Com os nossos melhores cumprimentos, vimos pela presente acusar a recepção dos artigos têxteis referentes à nossa requisição nº 103 do dia 23/01/89.

Lamentámos no entanto informar V. Exas do atraso que esses artigos sofreram, fazendo recair sobre nós a anulação da encomenda por parte do nosso cliente, sobretudo devido aos artigos não serem condizentes com a amostra.

Pedimos a V. Exas que tentem ~~por cobro a~~ dar uma solução viável a esta situação. Entretanto junto enviamos em anexo uma amostra dos artigos para a sua substituição o mais depressa possível.

Agradeço de V. Exas uma decisão rápida e subscrevo-me com estima,

De V. Exas
Atentamente

Angelina Rosa Pinheiro Teixeira

Empresa de Texteis
R. do Almada, 321
4400 Porto
Telef. 365420

Industria de Confecção
R. de Almeida Garrett
322 UK 1º
3500 Coimbra

Assunto: Reclamações

Porto, 7 de Abril 1989

Exmos Senhores,

Acusamos recepção da encomenda de artigos texteis de 22 do mês passado e lamentamos informá-los que algumas peças não estão de acordo com as amostras enviadas por V. Exas no V. catálogo de ultima estação.

Vimos por este meio informá-los da necessidade de substituição desses artigos pelos referidos no catálogo.

Esperamos que esta substituição seja feita no menor periodo de tempo possivel devido à urgência que a nossa empresa tem dos mesmos.

Aguardando uma resposta rápida e positiva, subscrevemo-nos,

De V. Exas
Atentamente

ANEXO IX b)

CORPUS DE ANÁLISE: ALGUNS EXEMPLOS DE CARTAS TRADUZIDAS E RETROVERTIDAS

(aluno nº 1)

Pedro Santos & Filho, Lda.
Avenida da Boavista, 3330
4000 Porto
Telefone 9670816
Telex: 3864

Porto, 14th April 1988

Jones & Co. Ltd.
10 Church Street
Cambridge
IW3 2SY

Dear Sirs

We acknowledge the reception of your order nº121/86, of 10th of April, in which we ask you for 2 pieces wool baby shirts — mark "Woolen".

We are sorry to inform you that those shirts don't match the sample that you send us. In fact you have made a miss-take, sending us another totally different mark.

Will you please replace them. We would be very grateful if our replaced order could be here by 22nd of April, other wise, we shall be obliged to refuse this order, asking you the

Hopping you give your attention to our ask, with our

respects

Pedro Santos e Filho, Lda.
Avenida do Bonfim, 330
4000 Porto
Telefone 96 70816
Telex: 3864

(aluno nº 3)

Porto, 14 April 1988

Jones e Co. Ltd.
10 Church Street
Cambridge
IW3 2ST

Dear Sirs,

We acknowledge receipt of our order no. 321/6 of 10 this month, in which we asked you the delivery of 12 woolen shirts for warmer — work "woolen".

We regret to inform you that the shirts are not up to sample. In fact, we noticed that you made a mistake, by delivering a totaly different work from the requested one.

We would like you to make the replacement. We would appreciate if our order, duly rectified, could arrive in 8 days. Otherwise we will be obliged to cancel the order, asking for the correspondent payment of the charges.

Hoping that our order will be dealt with, we are

Yours faithfully,

COMERCIAL DIRECTOR

Pedro Santos & Filho, Lda.
Avenida da Boavista, 330
4000 Porto
Telefone: 967081 6
Telex: 3864

14th April 1988

Jones & Co. Ltd.
10 Church Street
Cambridge
IW3 257

Dear Sirs,

We have received our order number 121/6, of 10th current, in which we asked you to supply us with 12 woman pure wool sweaters - "woolen".

We regret to have to inform you that the mentioned sweaters do not correspond to the sample furnished to us. In fact, we note that you have made a mistake, sending us a completely different mark from that solicited.

We would like you to make the necessary replacement. We should be grateful if our order, correctly rectified, would arrive us in the delivery time of 8 days; if not, we are obliged to cancel the order, asking the correspondent money.

We hope you give the highest attention to our request and trust to hear from you very soon.

Yours faithfully,

Stuart & co.
39, High Street (aluno 19)
London
EA 59 W

Cest & Costa LDA.
R. da Constituição, 109 - 3.º
4000 Porto
Tel. 465 101
Telex: Costa 999
Import - Export

14 Novembro 1989

À atenção do Director de Vendas

Exmo Senhor

Acusamos a recepção da encomenda chegada ontem de 1000 T-shirts.

Embora ficassemos satisfeitos de receber a encomenda no prazo estipulado, lamentamos ter de chamar a vossa atenção pelo facto do acabamento e fabrico das mercadorias não corresponderem às amostras enviadas por V. Exa.

Portanto, pedimos a V. Exa. que nos envie nova encomenda de T-shirts préviamente pedidas, e nós iremos devolver as que recebemos.

Agradecemos de V. Exa uma confirmação sobre este assunto o mais rápido possível, de modo as mercadorias estarem no nosso armazém daqui a um mês para estarem disponíveis para a colecção Primavera/Verão.

Aguardamos uma resposta e esperamos ouvir falar de si

Atentamente

Antónia Félix

Stuart & Co.
39, High Street
London
E A 59 W

Costa & Costa Lda.
R. da Constituição, 109-3.º
4000 PORTO
Tel. 465701
Telex : Costa 599
I-port. Export.

Atenção do Director de Vendas

Londres, 14 de Novembro de 1989

Exmo. Sr.

Acusamos a recepção da encomenda de 1000 T. shirts, que nos chegou ontem.

Lamentamos informar-vos V. Exa de que as referidas mercadorias nos chegaram atempadamente, mas chamamos a V. atenção para o facto de que o fabrico e acabamento não correspondem com as amostras recebidas.

Contudo, pedíamos a V. Exa o envio de nova encomenda de T. Shirts, previamente pedida e efectuarmos a devolução das que recebemos.

Ficaríamos muito gratos por uma confirmação da V. parte, deste assunto logo que possível, uma vez que temos as mercadorias em armazém durante um mês, para deste modo ficarem prontas para a edecção primavera/verão.

Aguardando uma resposta, subscrevemo-nos

De V. Exa

Atentamente

2º ANO - turma nocturna.

Stuart & Co
39, High Street

(aluno nº 27)

Cost & Costa Lda
Rua da Constituição, 109, 3º
4000 Porto

ATT: Sales Manager.

14th November 1989

Exmo. Senhor,

Informamos que ontem recebemos remessa de 1000 T-shirts,

Embora estejamos satisfeitos em ter recebido o produto tão rapidamente, temos, infelizmente que chamar a vossa atenção para o facto de o fabrico e os acabamentos não estarem de acordo com as amostras que recebemos de V. Exa.

Assim, solicitamos que nos enviem nova remessa para o anterior pedido em questão, uma vez que pensamos devolver as que recebemos.

Desta forma, agradeciamos vossa confirmação para este assunto o mais rápido possível, já que necessitamos do produto em armazém dentro de um mês, para serem incluidos na nossa colecção Primavera/verão.

Esperando vossas notícias breves, subscrevemo-nos com os melhores cumprimentos,

Atentamente.

Este anexo contém alguns exemplos das 30 cartas redigidas e das 30 cartas traduzidas/retrovertidas pelos alunos e que nós analisámos.

Escolhemos aquelas que considerámos mais significativas e que foram também citadas ao longo deste trabalho.

Optámos por incluir fotocópias dos originais produzidos pelos alunos, pedindo desculpa pela má apresentação de alguns trabalhos, facto a que somos obviamente alheios.