



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

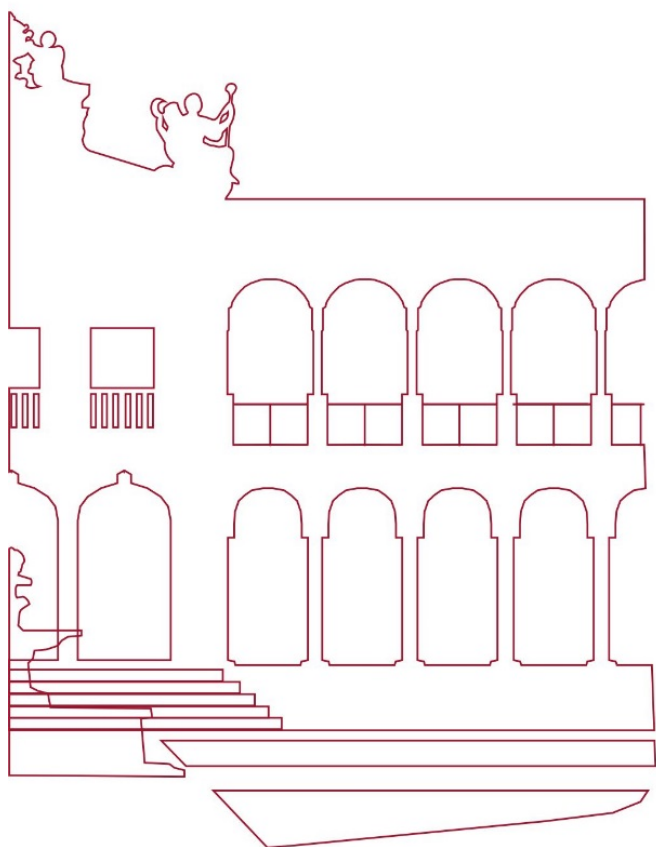
CORRELAÇÃO ENTRE A CRENÇA E A COMPETÊNCIA DE TRADUÇÃO DE ALUNOS CHINESES DA LÍNGUA PORTUGUESA

Huang Jianping

Orientadora | Professora Doutora Maria João Brôa Martins Marçalo

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de
Doutor em Linguística

Évora, junho de 2019



INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO AVANÇADA



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

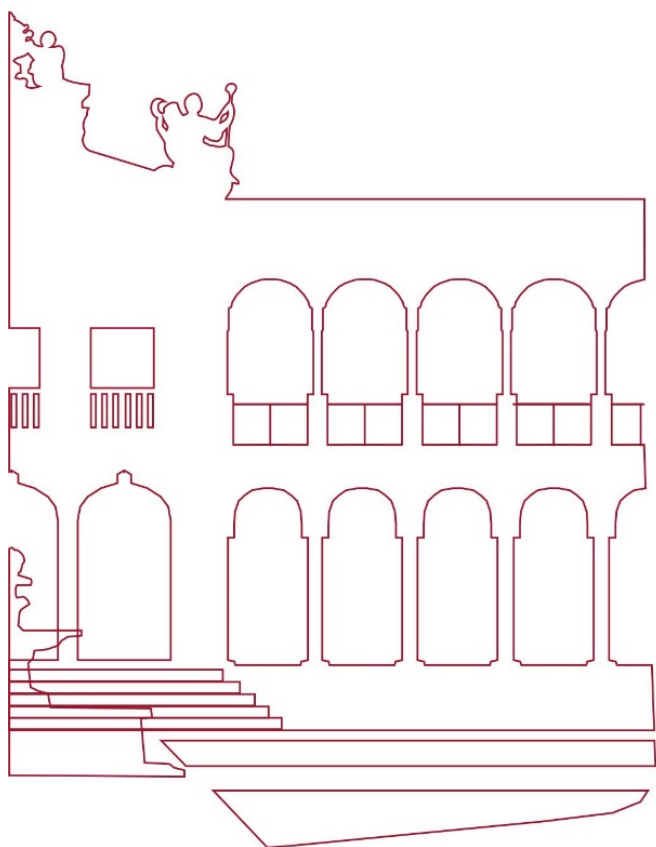
CORRELAÇÃO ENTRE A CRENÇA E A COMPETÊNCIA DE TRADUÇÃO DE ALUNOS CHINESES DA LÍNGUA PORTUGUESA

Huang Jianping

Orientadora | Professora Doutora Maria João Brôa Martins Marçalo

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de
Doutor em Linguística

Évora, junho de 2019





Constituição do Júri para as Provas Públicas de Programa de Doutoramento

17 de junho de 2019, 8h30, Sala dos Atos da Universidade de Évora

Presidente do Júri

Nome: Maria do Céu Brás da Fonseca

Instituição: Universidade de Évora/Departamento de Linguística e Literaturas

Categoria profissional: Professora Auxiliar c/ agregação

Vogais

Nome: Ana Belén Martínez López (Vogal)

Instituição: Universidad de Córdoba

Categoria profissional: Profesora Titular de universidad

Nome: Maria do Céu Brás da Fonseca (Vogal)

Instituição: Universidade de Évora/Departamento de Linguística e Literaturas

Categoria profissional: Professora Auxiliar c/ agregação

Nome: Ana Alexandra Silva (Vogal)

Instituição: Universidade de Évora/Departamento de Linguística e Literaturas

Categoria profissional: Professora Auxiliar

Nome: Emilio Ortega Arjonilla (Vogal)

Instituição: Universidad de Málaga

Categoria profissional: Professor Catedrático

Nome: Maria João Marçalo (Orientadora)

Instituição: Universidade de Évora/Departamento de Linguística e Literaturas

Categoria profissional: Professora Auxiliar c/ agregação

Nome: Alcina Maria Pereira de Sousa (Vogal)

Instituição: Universidade da Madeira

Categoria profissional: Professora Auxiliar

AGRADECIMENTOS

A realização do presente trabalho foi facilitada pelo generoso auxílio e precioso contributo de muitas pessoas, às quais quero expressar a minha mais profunda gratidão.

Antes de mais nada, gostaria de expressar os meus profundos agradecimentos à Professora Doutora Maria João Brôa Martins Marçalo, que soube orientar o meu trabalho de forma sábia, estimulante, paciente e amigável.

Os meus profundos agradecimentos também à Professora Doutora Ana Alexandra Silva, à Professora Doutora Alcina Pereira de Sousa, à Professora Maria do Céu Brás da Fonseca, à Professora Doutora Maria Teresa Costa Gomes Roberto, ao Professor Doutor Manuel Rosa Gonçalves Gama, à Professora Doutora Sun Lam, à Professora Doutora Wang Suoying, etc., pelo grande incentivo e confiança através de comentários positivos sobre o meu esforço ao longo deste estudo.

Um agradecimento especial ao Lin Yanming, à família do Alfredo Ramos Vieira, ao Tunga Samuel Tomás e ao Emílio Figueira Tchikuala, pela constante ajuda e disponibilidade imediata.

Agradeço também aos meus colegas, especialmente ao Osvaldo Manuel Alberto, ao Venâncio Chambumba, ao Nelson Víctor Soquessa e à Francisca Vaz Monteiro, pelas boas sugestões para esta pesquisa.

E por último, mas não menos importante, aos meus pais, por me amarem, à Huang Qihua, a minha única irmã, por me apoiar sempre, e também aos outros membros da minha família, que são sempre o meu apoio espiritual, especialmente no quinto ano do estudo de doutoramento, quando a pressão da tese e do desemprego recaíram sobre mim. Sem o apoio deles, eu não teria conseguido concluir este trabalho.

RESUMO

Hoje em dia, há uma crescente demanda por tradutores chinês-português e português-chinês em países de língua portuguesa pelo laço cada vez mais apertado entre a China e a CPLP (doravante a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa). No entanto, o ensino-aprendizagem de português na China é, muitas vezes, limitado devido à carência de investigações e materiais didáticos.

Neste estudo, baseado nas teorias chinesa e estrangeira sobre crenças na aprendizagem de tradução (doravante AT), foram conduzidas entrevistas, testes e questionários a 32 estudantes do terceiro ano da Universidade de Estudos Estrangeiros de Jiangxi (doravante UEEJ) para estudar a correlação entre crenças de aprendizagem e competência de tradução dos estudantes chineses do curso de português. A tese aborda também os fatores afetivos, como motivação, ansiedade, autonomia e estilos de AT para analisar o impacto das diferenças dos indivíduos na AT e obter uma ideia abrangente sobre o processo de aprendizagem dos estudantes.

O resultado mostra uma relação positiva entre crenças na AT dos estudantes e a competência em tradução, bem como uma diferença significativa entre diferentes gêneros quanto às crenças de AT e aos outros fatores afetivos. Descobre-se ainda que os estudantes com pontuações altas nas crenças de AT apresentam melhores notas em relação aos com pontuações baixas, sendo as notas variadas em aspectos de outros fatores afetivos. Com base no estudo dos resultados de entrevista com os estudantes e uma professora, sugestões foram propostas para melhorar as crenças de AT e, finalmente, a competência da tradução dos estudantes, acreditando-se que sejam benéficas para as práticas de ensino-aprendizagem de português nas universidades chinesas.

Palavras-chave: Crenças de aprendizagem de tradução; competência de tradução; fatores afetivos; correlação.

ABSTRACT: Correlation between translation belief and competence of Chinese students majoring in Portuguese

Nowadays, there is a growing demand for Chinese-Portuguese and Portuguese-Chinese translators in Portuguese-speaking countries for the increasingly tight link between China and CPLP (hereinafter the Community of Portuguese-Speaking Countries). However, Portuguese teaching and learning in China is often limited due to the lack of research and teaching materials.

In this study, based on Chinese and foreign beliefs on translation learning beliefs, 32 students majoring in Portuguese from the third year of the Jiangxi University of Foreign Studies (hereinafter UEEJ) were interviewed, tested and surveyed to study the correlation between translation learning belief and translation competence. The thesis also addresses other affective factors, such as motivation, anxiety, autonomy, learning style, etc., with the hope of analyzing the impact of individual differences on translation learning and obtaining a comprehensive idea about the students' learning process.

The result shows that there is a positive relationship between students' translation learning beliefs and translation competence, as well as a significant difference between different genders regarding translation beliefs and other affective factors. It is also found that students with more points in translation beliefs present better scores than students with less points, and scores vary also in aspects of other affective factors. Based on the results of interviews with students and a teacher, more detailed suggestions were proposed to improve translation learning beliefs and, ultimately, the competence of the students' translation, hoping that they are beneficial to the teaching-learning practices of Portuguese in Chinese universities.

Keywords: Translation learning belief; translation competence; affective factors; correlation.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT: Correlation between translation belief and competence of Chinese students majoring in Portuguese	iii
ÍNDICE GERAL	iv
LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIATURAS MAIS UTILIZADAS.....	viii
ÍNDICE DE TABELAS.....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	6
1.1. Definição de Crença.....	6
1.1.1. Definição de Crença de Aprendizagem de Línguas.....	6
1.1.2. Características de Crenças de Aprendizagem.....	9
1.1.3. Classificação de Crenças de Aprendizagem	12
1.1.4. Pesquisas sobre Crença da Aprendizagem em Diferentes Países.....	15
1.1.5. Pesquisas sobre Crenças de Aprendizagem na China	21
1.2. Outros Fatores Afetivos de Aprendizagem	22
1.2.1. Diferenças Individuais de Aquisição de L2	22
1.2.2. Motivação de Aprendizagem de L2	24
1.2.2.1. Definição da Motivação	24
1.2.2.2. Classificação da Motivação.....	25
1.2.3. Ansiedade na Aprendizagem de L2	26
1.2.3.1. Definição de Ansiedade.....	27
1.2.3.2. Classificação de Ansiedade.....	27
1.2.4. Autonomia de Aprendizagem de L2.....	29
1.2.5. Estilo de Aprendizagem de L2.....	30
1.2.5.1. Definição de Estilo de Aprendizagem.....	31
1.2.5.2. Classificação de Estilo de Aprendizagem.....	31
1.3. Competência de Tradução.....	35
1.3.1. Definição da Competência	35

1.3.2. Definição da Competência de Tradução	36
1.3.3. Pesquisa sobre Competência em Tradução em Diferentes Países	38
1.3.4. Pesquisa sobre Competência em Tradução na China	40
1.4. Teorias Relacionadas com Tradução	41
1.4.1. Escolas da Teoria de Tradução	42
1.4.1.1. Escola Linguística da Teoria de Tradução	42
1.4.1.2. Escola Hermenêutica da Teoria de Tradução	43
1.4.1.3. Escola Funcionalista da Teoria de Tradução.....	44
1.4.1.4. Escola Cultural da Teoria de Tradução	45
1.4.2. Teoria da Tradução de Domesticação e de Estrangeirização.....	46
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	50
2.1. Conteúdo de Pesquisa	50
2.2. Instrumentos de Pesquisa	51
2.2.1. Teste de Tradução	51
2.2.2. Questionários de AT	52
2.2.3. Entrevistas	55
2.2.4. Excel e SPSS.....	56
2.3. Recolha de Dados.....	56
2.3.1. Organização, Distribuição do Teste, Questionários e Entrevista	56
2.3.2. Recolha de Dados de Teste, Questionário e Entrevistas	58
2.3.3. Métodos de Processamento e Análise de Dados	58
CAPÍTULO III: DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	60
3.1. Análise de Dados de Crenças sobre a Aprendizagem da Tradução.....	60
3.1.1. Crenças sobre Natureza da AT	61
3.1.2. Crenças sobre Valor de AT	63
3.1.3. Crenças sobre Métodos de AT	65
3.1.4. Crenças sobre Capacidade de Aprendizagem da Tradução	67
3.1.5. Crenças sobre Dificuldade de Aprendizagem da Tradução	69
3.1.6. Impacto de Diferentes Géneros nas Crenças	71
3.2. Análise das Habilidades de Tradução	74
3.2.1. Estatísticas Descritivas das Habilidades de Tradução	74

3.2.2. Análise Comparativa de Correlação das Pontuações Altas e Baixas com os Aspectos das Crenças de AT	76
3.3. Análise dos Dados de Outros Fatores Afetivos da AT	79
3.3.1. Análise Descritiva de Motivação de AT.....	79
3.3.1.1. Análise Geral de Motivação de AT	79
3.3.1.2. Análise do Impacto da Diferença de Géneros na Motivação	81
3.3.1.3. Correlação entre a Motivação e as Habilidades de Tradução.....	83
3.3.1.4. Análise do Papel Intermediário da Motivação AT	84
3.3.2. Análise Descritiva de Ansiedade AT.....	87
3.3.2.1. Análise Geral de Ansiedade AT	87
3.3.2.2. Análise do Impacto de Géneros na Ansiedade de AT	88
3.3.2.3. Análise de Correlação entre Ansiedade AT e Habilidades de Tradução	89
3.3.2.4. Análise do Papel Intermediário da Ansiedade da AT.....	92
3.3.3. Análise Descritiva de Autonomia de AT	93
3.3.3.1. Análise Geral de Autonomia de AT	94
3.3.3.2. Análise do Impacto de Diferença dos Géneros na Autonomia	94
3.3.3.3. Análise de Correlação entre Autonomia e Habilidades de Tradução..	96
3.3.3.4. Análise do Papel Intermediário da Autonomia de AT.....	98
3.3.4. Análise Descritiva de Estilo de AT.....	99
3.3.4.1. Estudo Descritivo de Estilo de AT	99
3.3.4.2. Impacto de Diferença de Géneros no Estilo de AT.....	100
3.3.4.3. Análise de Correlação entre o Estilo de Aprendizagem e as Habilidades de Tradução.....	101
3.3.4.4. Análise do Papel Intermediário do Estilo de Aprendizagem	104
3.4. Análise dos Dados das Entrevistas.....	105
3.4.1. Entrevista com os Estudantes.....	105
3.4.1.1. Expectativa da Aula de Tradução Português/Chinês	106
3.4.1.2 Opiniões sobre os Métodos e as Características do Ensino dos Professores	109
3.4.1.3 Opiniões sobre Estudo de Tradução Bem-sucedido	110
3.4.2. Entrevista com a Professora.....	112
3.4.2.1. Opiniões sobre “o Corpo Principal” do Ensino nas Aulas.....	113

3.4.2.2. Opiniões sobre Problemas Existentes na Aprendizagem de Tradução	114
3.4.2.3. Opiniões sobre Ambiente Eficaz nas Aulas	115
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS	118
4.1. Os Principais Resultados desta Pesquisa	118
4.2. Implicações para Ensino da Tradução português/chinês na China.....	121
4.2.1. Melhorar Materiais Didáticos, Currículos, Qualidades de Professor.....	122
4.2.2. Fortalecer o Ensino Comparativo da Cultura Chinesa e Ocidental.....	125
4.2.3. Adotar o Método do Caso	129
4.3. Implicações para Aprendizagem de Tradução Português/Chinês na China...	132
4.3.1. Estratégias para Melhorar as Crenças de AT	134
4.3.2. Estratégias para Melhorar a Competência de Tradução	143
4.4. Limitações deste Estudo	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	156
ANEXO I: QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS DE AT	173
ANEXO II: TRADUÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS DE AT	175
ANEXO III: QUESTIONÁRIO DE OUTROS FATORES AFETIVOS DE AT	178
ANEXO IV: TRADUÇÃO DO QUESTIONÁRIO DOS OUTROS FATORES AFETIVOS DE AT	179
ANEXO V: GUIÃO DE ENTREVISTA	181
ANEXO VI: TRADUÇÃO DO GUIÃO DE ENTREVISTA	182
ANEXO VII: TESTE DE TRADUÇÃO.....	183
ANEXO VIII: SOLUÇÃO SUGESTIVA DO TESTE DE TRADUÇÃO	188

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIATURAS MAIS UTILIZADAS

1	AT	Aprendizagem de Tradução
2	AL2	Aprendizagem da Língua Segunda
3	ALE	Aprendizagem da Língua Estrangeira
4	ASL	Aquisição de Língua Segunda
4	AMTB	Atitude/Motivation Test Battery (Bateria de Teste de Atitude / Motivação)
5	BALLI	Beliefs About Language Learning Inventory (Inventário de Crenças sobre a Aprendizagem de Línguas)
6	CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
7	LA	Linguística Aplicada
8	L2	Língua Segunda
9	LE	Língua Estrangeira
10	LSS	Learning Style Survey (Pesquisa de Estilo de Aprendizagem)
11	PACTE	Process of Acquisition of Competence and Translation Evaluation (Processo de Aquisição de Competência e Avaliação de Tradução)
12	QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
13	SILL	Strategy Inventory for Language Learning (Inventário de Estratégia para Aprendizagem de Línguas)
14	SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (Pacote Estatístico para Ciências Sociais)
15	UEEJ	Universidade de Estudos Estrangeiros de Jiangxi
16	Tradução português/chinês	Tradução Português-Chinês e Chinês-Português

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Resumo dos estudos selecionados de abordagem normativa	17
Tabela 1. Resumo dos estudos selecionados de abordagem normativa (continuação)	18
Tabela 2. Resumo dos estudos selecionados de abordagem metacognitiva	19
Tabela 3. Resumo dos estudos selecionados de abordagem contextual.....	20
Tabela 4. Teste de confiabilidade de crenças de tradução.....	53
Tabela 5. Agrupamento dos aspetos de fatores afetivos.....	54
Tabela 5. Agrupamento dos aspetos de fatores afetivos (continuação)	55
Tabela 6. Teste de confiabilidade dos outros fatores afetivos de AT	55
Tabela 7. Descrição de estudantes participantes na entrevista	56
Tabela 8. Valor médio de crenças de AT.....	60
Tabela 9. Crenças sobre a natureza da aprendizagem da tradução	61
Tabela 9. Crenças sobre a natureza da aprendizagem da tradução (continuação)	62
Tabela 10. Crenças sobre o valor de AT.....	64
Tabela 11. Crenças sobre os métodos de AT	65
Tabela 11: Crenças sobre os métodos de AT (continuação).....	66
Tabela 12. Crenças sobre a capacidade de AT	67
Tabela 13. Crenças sobre a dificuldade de AT.....	70
Tabela 14. Impacto da diferença de géneros nas crenças.....	70
Tabela 15. Exemplos do impacto de diferença dos géneros nas crenças de AT	72
Tabela 16. Análise descritiva de habilidades	76
Tabela 17. Agrupamento das pontuações do teste	76
Tabela 18. Análise comparativa das habilidades com as crenças de AT.....	78
Tabela 19. Análise geral de motivação de AT	81
Tabela 20. Teste do impacto de diferença de géneros na motivação	81
Tabela 21. Exemplos do teste do impacto de diferença de géneros na motivação	82
Tabela 22. Correlação entre a motivação e as habilidades de tradução.....	83
Tabela 23. Análise comparativa das habilidades com os aspetos da motivação de AT	84
Tabela 24. Análise do papel intermediário da motivação de AT (passo 1)	85

Tabela 25. Análise do papel intermediário da motivação de AT (passo 2 e 3)	86
Tabela 26. Análise geral de ansiedades de AT	87
Tabela 27. Teste de impacto de géneros na ansiedade de AT	88
Tabela 28. Exemplos do teste do impacto de diferença de géneros na ansiedade de AT	88
Tabela 29. Correlação entre a ansiedade de AT e habilidades de tradução	90
Tabela 30. Análise comparativa de correlação das pontuações altas e baixas com Ansiedade de AT	91
Tabela 31. Análise do papel intermediário da ansiedade de AT	92
Tabela 32. Análise descritiva de autonomia de AT	94
Tabela 33. Teste do impacto de diferença dos géneros na autonomia de AT	95
Tabela 34. Análise de correlação entre a autonomia e habilidades de tradução	96
Tabela 35. Análise comparativa de correlação das pontuações altas e baixas com autonomia de AT	97
Tabela 36. Análise do papel intermediário da ansiedade de AT	98
Tabela 37. Estatística descritiva de estilo de AT	99
Tabela 38. Teste do impacto de diferença de géneros no estilo de AT	100
Tabela 39. Análise de correlação entre o estilo de AT e as habilidades de tradução	102
Tabela 40. Análise comparativa de correlação das pontuações altas e baixas com estilo de AT	103
Tabela 40. Análise comparativa de correlação das pontuações altas e baixas com estilo de AT(Continuação)	103
Tabela 41. Análise do papel intermediário do estilo de AT	104
Tabela 42. Currículo e materiais didáticos do curso de português da UEEJ.....	107
Tabela 43. Comparação dos aspetos entre português e chinês	150

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tendência de desenvolvimento das pesquisas de aprendizagem de Língua Segunda/Língua Estrangeira.....	12
Figura 2. O modelo de estilo de aprendizagem de Kolb.....	33
Figura 3. Modelo modificado de competência em tradução do PACTE.....	39
Figura 4. Papel intermediário da motivação de AT.....	86
Figura 5. Papel intermediário da ansiedade de AT.....	93
Figura 6. Papel intermediário da autonomia de AT.....	99
Figura 7. Análise do papel intermediário do estilo de AT.....	105

INTRODUÇÃO

Contexto da Pesquisa

A competência de tradução, uma habilidade abrangente da profissão de tradução, foi descrita pelo *Programa de Ensino para o Curso de Português em Instituições do Ensino Superior (AAVV, 2017: 12)*¹ e tem sido estudada por vários investigadores de tradução. De acordo com o programa, os estudantes desenvolvem as competências de tradução através de práticas de vários tipos de textos e do aprimoramento do estudo contrastivo das diferenças entre a língua portuguesa e chinesa. Após o curso de tradução, os estudantes devem dominar as teorias básicas de tradução e as competências de tradução, assim como efetuar as atividades de tradução com um certo grau de dificuldade. Nos anos recentes, as instituições de formação de línguas e tradução aumentaram a fim de melhorar a competência de tradutores no país.

No entanto, após as formações, a competência de tradução dos tradutores não foi obviamente melhorada. Hoje em dia, a competência de tradução dos estudantes no ensino de tradução é avaliada diretamente no produto final - textos traduzidos. Os tradutores ainda sentem muita dificuldade em relação à melhoria da competência de tradução e as queixas dos clientes sobre a qualidade dos produtos traduzidos não reduzem. Deste modo, por que razão a qualidade da tradução não está a satisfazer os desejos dos clientes?

Desde a década de 1970, o ensino de português na China mudou do enfoque em como os professores conduzem o ensino para o enfoque em como os estudantes aprendem. Consequentemente, o ensino da língua segunda (doravante L2) começa a evoluir para “*um ensino orientado para os estudantes*”. Com o desenvolvimento da psicolinguística e da linguística cognitiva, as perspectivas de pesquisa têm-se virado, gradualmente,

¹ Tradução nossa: 高等学校外语专业教学指导委员会葡萄牙语组, 《高等学校葡萄牙语专业葡萄牙语教学大纲》. 北京: 外语教学与研究出版社, 2017.

para o descobrimento das diferenças individuais dos aprendentes. Algumas diferenças individuais que são vistas como fatores influenciadores na aprendizagem dos estudantes, como crenças, motivação, interesses, emoções, entre outros não relacionados com a inteligência, podem, por um lado, ser ajustados e guiados. Entre as crenças da aprendizagem de língua foi projetado, em 1987, por Horwitz, o BALLI, um questionário influente² que avalia as crenças dos estudantes de línguas, um sinal de que o sistema de pesquisa da aprendizagem de línguas está a amadurecer. Muitos especialistas e académicos como Park (1995), Kern (1995), Kunt (1997), Siebert (2003), utilizaram o questionário BALLI para estudar as crenças dos estudantes de línguas e obtiveram, desde então, resultados satisfatórios. Além disso, o questionário que Cotterall (1995: 195-205) introduziu em 1995³ também ganhou uma boa popularidade. Ao longo das análises e estudos, descobrimos que há relativamente poucas pesquisas sobre a correlação entre as crenças de aprendizagem de tradução (doravante AT) e a competência de tradução, o que nos incentivou a considerar uma combinação de métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa para explorar a influência das crenças dos estudantes nas suas competências de tradução.

Objetivo e Foco da Pesquisa

(i) Objetivo da Pesquisa

À *priori*, importa salientar que no presente estudo foram combinadas análises de carácter quantitativo e qualitativo e, por meio de questionários, testes e entrevistas, foi explorado o impacto das crenças de AT dos estudantes nas suas competências de tradução, procurando alcançar os quatro objetivos arrolados nas alíneas seguintes:

² BALLI (*The Beliefs about Language Learning Inventory*) (cf. Horwitz, 1987) In A. L. Wenden e J. Robin (eds.). *Learner Strategies in language learning*. London: Prentice Hall: 119 -132.

³ Questionário titulado de *Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs*, https://www.researchgate.net/publication/222957991_Readiness_for_autonomy_Investigating_learner_beliefs, consultado em 1 de janeiro de 2019.

- Descobrir quais crenças os estudantes chineses têm sobre a aprendizagem de tradução;
- Analisar os fatores afetivos que influenciam crenças e competência dos estudantes;
- Explorar a correlação entre as crenças de aprendizagem de tradução e a competência de tradução;
- Sugerir estratégias metodológicas aos estudantes e professores do curso de língua portuguesa na China.

(ii) Importância Teórica

O conceito “crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas” tem despertado o interesse de inúmeros pesquisadores da Linguística Aplicada, Língua Estrangeira (Doravante LE) e Língua Segunda, tanto no contexto chinês quanto no exterior. Desde os anos setenta do século vinte, tem aumentado inúmeros artigos e livros sobre o estudo das crenças de línguas. Porém, o instrumento principal do estudo continua a ser o Inventário de Crenças da Aprendizagem de Línguas (doravante BALLI) desenhado por Horwitz (1985/1987), *apud* Ding (2010: 98). Um grupo de investigadores chineses representados por 文秋芳 (1993: 63) realizou investigações e estudos sobre as crenças dos estudantes chineses do curso de inglês, mas são relacionados com as crenças de aprendizagem que focaram principalmente em estratégias de aprendizagem ou motivações. Há relativamente poucas pesquisas sobre a relação entre crenças da AT e a competência em tradução. Portanto, neste trabalho, métodos qualitativos assim como métodos quantitativos foram utilizados na pesquisa para obter melhor compreensão das crenças dos estudantes em AT. Espera-se que este estudo possa fornecer referência teórica consistente para o estudo

das crenças de AT e competência de tradução e, bem como sugestões às pesquisas de ensino-aprendizagem de tradução.

(iii) Importância Prática

Do ponto de vista pedagógico, o método gramatical de ensino está a ser adotado maioritariamente no ensino da tradução na China, devido à influência do conceito tradicional da educação chinesa e ao ambiente sem contacto suficiente de língua portuguesa nas relações sociais. Deste modo, eles pensam relativamente “pouco” sobre o impacto das diferenças individuais na aprendizagem de português, fazendo com que muitos estudantes tenham sempre dificuldades em progredir na tradução. Neste estudo, tentam-se explorar os pensamentos e conceitos internos dos estudantes e ajudá-los a perceber as razões internas.

Do ponto de vista de aprendizagem, os estudantes chineses no curso de português dedicam muito tempo em longas jornadas de aprendizagem de português, mas os efeitos são muitas vezes insatisfatórios. As crenças na aprendizagem foram, em vez de ser vistas como um motor intrínseco para a aprendizagem, praticamente ignoradas. Caso os estudantes percebam o impacto de crenças na competência de tradução, ajustem, de forma ativa e constante, as estratégias de aprendizagem, eles promoverão a competência em tradução de maneira mais eficiente.

Este estudo tem por finalidade analisar a influência das crenças de AT na competência de tradução por meio de vários métodos de investigação. Se as crenças de tradução dos universitários na língua portuguesa e os fatores individuais, que as afetam, forem bem analisadas, os professores poderão também ajustar os seus próprios conceitos de ensino e orientar os estudantes a estabelecer boas crenças na aprendizagem.

Além disso, estratégias de tradução e métodos de ensino-aprendizagem de tradução serão propostas com o objetivo de melhorar a competência geral dos estudantes chineses do curso de português.

Estrutura da Tese

Esta tese é dividida em quatro capítulos. O primeiro apresenta os fundamentos teóricos que incluem estudos teóricos anteriores, as características e classificação das crenças de AT. O segundo introduz, principalmente, as metodologias de pesquisa deste estudo que se divide, por sua vez, em quatro pontos, nomeadamente, o conteúdo, os objetos, os instrumentos e a recolha dos dados envolvidos na pesquisa. O terceiro é dedicado à análise dos dados e discussão dos resultados deste estudo. No quarto capítulo, propõe-se as estratégias e métodos para melhorar as crenças de AT e a competência de tradução, baseadas nos resultados obtidos, sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de tradução, inclusive as limitações deste estudo e o encaminhamento das futuras pesquisas.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1. Definição de Crença

Definir o conceito de “crença” não é um trabalho fácil por serem muito diversas as definições do mesmo:

A dificuldade em estudar as crenças dos professores tem sido causada por problemas de definição, conceituações pobres e diferentes entendimentos de crenças e estrutura de crenças (Pajares, 1992: 307).⁴

A palavra “crença” tem a sua origem no latim medieval (“*credentia*”, vindo do verbo “*credere*”), conforme a definição da palavra crença no dicionário online Infopédia: “opinião adotada com fé e convicção.”⁵

Segundo Bandeira (2003: 64-65), “O empenho ou convicção íntima parece ser a força que move a crença. Tanto o é que se a dúvida suspender o empenho (ou se a opinião excluir as condições necessárias para o empenho), a crença transforma-se em descrença”. “Crença é uma disposição para a ação e pode transformar-se em regras de comportamento, devido ao alto grau de probabilidade e estabilidade...”.

1.1.1. Definição de Crença de Aprendizagem de Línguas

Antes dos anos 60, não havia nenhum trabalho sobre crenças no ensino nem na aprendizagem. Segundo Barcelos (2004a: 124), o termo crença sobre aprendizagem de línguas apareceu pela primeira vez na área da linguística aplicada em meados dos anos 80 do século passado, mesma época em que Horwitz cria o BALLI (*Beliefs About*

⁴ Tradução nossa: *The difficulty in studying teachers' beliefs has been caused by definitional problems, poor conceptualizations, and differing understandings of beliefs and belief structure.*

⁵ <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/crença>, consultado em 8 de fevereiro de 2019.

Language Learning Inventory), um instrumento para fazer o levantamento das crenças de ensino e aprendizagem.

Felizmente, na *Conferência da Associação Internacional de Linguística Aplicada*, realizada em 1999 no Japão (Tóquio), houve um simpósio que sugeriu o crescente interesse por este tópico de línguas e, mais tarde, no mesmo ano, foi publicada a edição especial do periódico *System* sobre a aprendizagem de línguas (Barcelos, 2001: 71). Desde então, inúmeros artigos publicados contribuem para o desenvolvimento e a consolidação desse conceito na linguística aplicada, tanto na China quanto no exterior.

A curiosidade inicial sobre a crença foi colocada primeiro por Rubin (1975: 42-50) na sua publicação *what the “Good Language Learner” can teach us*, onde ele apontou:

“We can observe that this ability does not decline for all students studying a second language in spite of the teacher, the textbook, or the classroom situation. How do these individuals achieve their success? I would like to suggest that if we knew more about what the successful learners did, we might be able to teach these strategies to poorer learners to enhance their success record” (Rubin, 1975: 42).

“The inclusion of knowledge about the good language learner in our classroom instructional strategies will lessen the difference between the good learner and the poorer one” (Rubin, 1975: 50).

A partir de então, muitos termos foram utilizados para abordar a temática das crenças, Barcelos (2004a: 124) afirma que o início da pesquisa sobre crenças na aprendizagem de línguas na linguística aplicada “se deu em meados dos anos 80”. Mas a complexidade da definição de crença deve-se à existência de inúmeros termos e definições para se referir às crenças, por exemplo:

- *Mini-theories* (Hosenfeld, 1978: 31-40);

- *Learner assumptions* (Riley, 1980: 65-72);
- *Metacognitive knowledge* (Wenden, 1999: 436);
- *Culture of learning* (Cortazzi & Jin, 1996: 169-206);
- *Implicit theories* (Clark, 1988: 5-12);
- *Conceptions of learning* (Benson & Lor, 1999: 459-472).

Barcelos (2001: 73) definiu crenças como “um conjunto de ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”.

Pajares (1992: 310, 314) citou, no seu trabalho, a definição do Rokeach (1968: 113), afirmando que Crença é qualquer proposição, consciente ou inconsciente inferida a partir do que uma pessoa diz ou faz, que pode ser precedida pela expressão “acredito que...”.⁶ e nomeou alguns deles: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão, estratégia social, etc.

Silva (2005: 78) observa que as crenças são um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas implícitas construídas nas experiências que guiam as ações do indivíduo e pode influenciar as crenças de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula.

⁶ Tradução nossa da definição de Rokeach (1968: 113): "Any simple proposition, conscious or unconscious, inferred from what a person says or does, capable of being preceded by the phrase, 'I believe that . . . ' ."

Hurd (2008: 61) reconhece o poder que as crenças exercem na aprendizagem e podem, baseado no contexto cultural, psicológico ou nas experiências pessoais, habilitar ou incapacitar seriamente a aprendizagem da língua.

Segundo Barcelos (2000: 30-33), é preciso que as pesquisas que estão a ser realizadas no âmbito da linguagem desvendem a natureza multidimensional e paradoxal das crenças.

Para os referidos autores, as crenças variam de pessoa para pessoa, são mutáveis e estão relacionadas com as experiências de cada indivíduo, com o contexto socio-cultural com o qual interage. Assim, as crenças podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e na maioria das vezes são implícitas.

1.1.2. Características de Crenças de Aprendizagem

A natureza das crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas é que as crenças têm uma componente afetiva, fruto dos sentimentos e das avaliações de experiências (chamado de “Pet Beliefs” por Dewey *apud* Silva, 2007: 250). Fishbein e Ajzen (1975: 388) apontaram que as crenças têm um impacto no comportamento que está intimamente relacionado com as crenças que possuem. Conceição (2005:1) afirma que as experiências, crenças e ações dos aprendizes de uma língua estrangeira parecem interligadas entre si, numa relação em que as experiências passadas influenciam as crenças, que, por sua vez, influenciam as experiências presentes dos alunos, influenciando, também, as suas ações na aprendizagem. Por exemplo, uma pessoa com um conceito de tráfego ambientalmente correto prefere usar o transporte público, como autocarro, comboio ou metro. Se um estudante de português crê firmemente que o vocabulário é a chave para aprender bem português, investirá muito tempo na aprendizagem para memorizar o léxico e expandir a competência lexical. E isso também é verdade para a tradução.

Wenden (1999: 438, *apud* Ding, 2011: 51) propôs quatro características distintas das crenças de aprendizagem dos estudantes de línguas estrangeiras: estabilidade, enunciabilidade, falibilidade e interatividade.

- Na aprendizagem de tradução, como uma espécie de aprendizagem de línguas estrangeiras. A estabilidade refere-se ao facto de que, uma vez formadas crenças de um estudante de língua estrangeira na aprendizagem de línguas estrangeiras, é relativamente estável.
- Enunciabilidade significa que os estudantes podem descrever as suas próprias crenças na aprendizagem de línguas estrangeiras através de sugestões explícitas ou implícitas. Em outras palavras, os estudantes de línguas estrangeiras podem orientar as suas crenças na aprendizagem por meio do autorrelato ou da autorreparação das informações implícitas.
- A falibilidade enfatiza que as crenças dos estudantes nem sempre são corretas. Algumas dessas crenças podem ser obtidas de professores, do resultado da educação familiar ou da influência dos colegas. Além disso, as experiências de aprendizagem anteriores dos estudantes também podem influenciar a formação subjetiva das suas próprias crenças.
- A interatividade refere-se às crenças de aprendizagem que afetam o comportamento de aprendizagem dos estudantes.

Diferentemente das características das crenças de aprendizagem do estudante de línguas estrangeiras descritas por Wenden (1999: 441), Sakui e Gaies (1999: 491) dividem as características de crenças em três aspetos seguintes: em primeiro lugar, aprender crenças é um entendimento subjetivo. Em outras palavras, crenças são baseadas nos sentimentos subjetivos que podem não refletir com exatidão os factos objetivos. De um modo geral, as crenças refletem, pelo menos, a verdade que o indivíduo considera na consciência subjetiva. Algumas destas ideias do estudante

podem promover a aprendizagem de línguas estrangeiras enquanto outras podem ter um impacto negativo na aprendizagem de línguas. Em segundo lugar, as crenças de aprendizagem são relativamente estáveis. A estabilidade das crenças de aprendizagem refere-se à estabilidade das crenças ao longo de um período. Crenças de aprendizagem são compostas de sistemas sociais e culturais complexos, por isso, não se mudam por um certo período. No final, as crenças de aprendizagem têm a sua singularidade e as crenças de cada indivíduo na aprendizagem refletem o seu temperamento único de modo que as crenças de aprendizagem dos estudantes de línguas estrangeiras variam de pessoa para pessoa.

Das duas visões acima sobre as principais características das crenças de aprendizagem dos estudantes de línguas estrangeiras, pode-se verificar que existem alguns fundamentos comuns, a saber, Wenden (1999: 441), Sakui e Gaies (1999: 491) são da mesma opinião, segundo a qual as crenças de aprendizagem dos aprendizes de língua estrangeira são subjetivas e individuais e têm um certo grau de estabilidade.

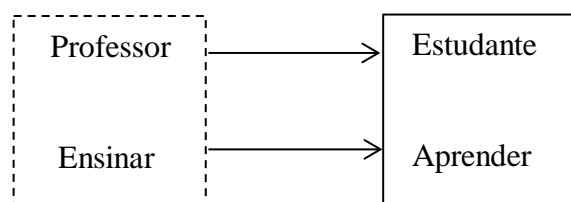
Além dessas duas características das crenças de aprendizagem, outros investigadores também apresentaram as suas próprias opiniões a esse respeito. Por exemplo, Kalaja e Barcelos (2003: 233) resumiram as características das crenças de aprendizagem dos estudantes estrangeiros como crenças dinâmicas, complexas, defensivas. Todavia, todas essas induções podem fornecer referências para pesquisadores que estudem as crenças de aprendizagem de estudantes de língua estrangeira em diferentes perspectivas.

Por isso, a compreensão da crença é como um espelho através do qual as pessoas podem inferir os seus pensamentos internos e entender as suas intenções de respostas comportamentais ao ambiente externo. Na sala de aula, por exemplo, quando os indivíduos percebem a existência das crenças, tanto professores como aprendizes podem também fazer ajustes apropriados de acordo com as suas situações reais.

Carvalho e Delgado (2010: 12) afirmam que professores enfrentam novos desafios de que já não são reconhecidos como o único ou principal representante do saber, nem se associam à figura de detentor do saber mas sim à função de mediador de conhecimentos. Correia e Tomé (2007: 104) consideram que a função de gestor de saberes é corretamente atribuída, no sentido de guiar a aprendizagem do aluno.

Por isso, o foco do estudo dos pesquisadores do ensino-aprendizagem de língua estrangeira mudou de professores para estudantes e do ensino para a aprendizagem. O referido foco passa do estudo dos resultados da aprendizagem de línguas estrangeiras gradualmente para o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras e a importância de pesquisa de crenças de aprendizagem que podem refletir as diferenças individuais de estudantes de línguas estrangeiras torna-se evidente.

Figura 1. Tendência de desenvolvimento das pesquisas de aprendizagem de Língua Segunda/Língua Estrangeira



Fonte: própria

Por tudo isso, ao estudar as crenças, deve-se analisar não só as influências geradas pelas experiências dos participantes, mas também investigar, a partir destes resultados, a possibilidade de mudar a realidade da sala de aula. Uma reflexão sobre as suas crenças divergentes pode levar os professores e alunos a alcançar a harmonia no sucesso da aprendizagem na sala de aula.

1.1.3. Classificação de Crenças de Aprendizagem

Quanto aos critérios de classificação das crenças de aprendizagem dos estudantes de línguas estrangeiras, diferentes pesquisadores têm visões diferentes. Entre eles, a

classificação das crenças de aprendizagem de Horwitz é mais instrutiva. Horwitz (1985: 335-337) foi o primeiro pesquisador que tenta identificar e estudar sistematicamente as crenças de aprendizagem de estudantes de línguas estrangeiras. O BALLI, fundado por Horwitz, é o primeiro estudo sistemático das crenças de aprendizagem de línguas. Ele primeiro dividiu as crenças de aprendizagem em cinco categorias, ou seja, dificuldade de aprendizagem, aptidão de aprendizagem, motivação de aprendizagem, estratégias de aprendizagem e natureza de aprendizagem.

Os estudantes de línguas estrangeiras têm diferentes crenças sobre a dificuldade de aprender uma língua. A tradução, integrando os elementos da aprendizagem de línguas estrangeiras, segue o mesmo padrão. De acordo com a experiência de aprendizagem de línguas estrangeiras, estudantes consideram que algumas línguas estrangeiras são mais fáceis de aprender do que outras. Portanto, eles têm mais confiança em aprender tradução de língua estrangeira que acham simples enquanto têm menos autoconfiança em aprender tradução que consideram difícil. O tempo necessário para a aprendizagem de tradução de línguas estrangeiras também está incluído nesta categoria, porque, se os estudantes acharem que aprender uma tradução de uma língua estrangeira levará tempo, começam desmotivados para aprendê-la.

Muitos acreditam que os estudantes bem-sucedidos e malsucedidos de línguas estrangeiras têm as características de aprendizagem bem distintas no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, pelo que os estudantes bem-sucedidos de línguas estrangeiras têm aptidão especial. Tais pontos de vista afetarão, inevitavelmente, os seus resultados de aprendizagem. Além disso, acredita-se que crianças têm maior facilidade em aprender uma língua estrangeira do que os adultos. Deste modo, haverá uma certa influência negativa na aprendizagem de línguas estrangeiras para os estudantes adultos. Casos semelhantes são os preconceitos de

que as mulheres têm uma vantagem sobre os homens em termos de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Os estudantes de línguas estrangeiras terão as suas próprias ideias sobre o motivo pelo qual pretendem aprender uma tradução em língua estrangeira, o que terá uma certa influência no seu processo de aprendizagem e resultados.

Em geral, a motivação e as expectativas dos estudantes de línguas variam de pessoa para pessoa. Algumas pessoas aprendem a tradução de línguas estrangeiras a fim de ir estudar no estrangeiro uma outra cultura, enquanto outros usam a AT de línguas estrangeiras como uma mais-valia para o futuro emprego. No entanto, se os estudantes de línguas estrangeira não têm expectativas clara para a sua aprendizagem, os resultados de aprendizagem serão também preocupantes.

Quanto às estratégias de aprendizagem, diferentes aprendizes têm diferentes perspetivas. Por exemplo, alguns aprendizes prestam atenção à repetição e possuem pouca tolerância sobre a comunicação espontânea, enquanto os outros valorizam mais a comunicação espontânea e fluidez linguística.

Crenças de aprendizagem na natureza da AT está principalmente relacionada com o reconhecimento da importância da comunicação cultural e da imersão linguística quando os estudantes de línguas estrangeiras pensam que a AT de língua estrangeira é diferente da outra aprendizagem. Por exemplo, o que eles pensam sobre a melhor maneira para dominar a tradução? Alguns estudantes acreditam que dominar o conhecimento de gramática e vocabulário da língua será a melhor maneira. Então, estudantes com essa visão investem muito tempo em aprender vocabulário e regras gramaticais, ignorando outras facetas mais importantes de aprendizagem de línguas.

Em suma, não há um melhor aspeto de crenças para aprendizagem de línguas estrangeira, mas há sim maneiras mais adequadas para aprendizes específicos individuais. Por isso, para obter um bom resultado de aprendizagem, os professores e

estudantes devem investigar as características individuais e estudar bem as situações específicas do ensino-aprendizagem.

1.1.4. Pesquisas sobre Crença da Aprendizagem em Diferentes Países

As crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas têm despertado o interesse de inúmeros investigadores tanto no contexto chinês quanto no exterior. Horwitz (1985: 333), que é o primeiro autor, utilizou a palavra “*belief*”, assumindo que os professores entram na sala de aula com muitas ideias preconcebidas sobre como as línguas são aprendidas e como devem ser ensinadas.⁷

A aprendizagem de tradução também é uma faceta de aprender línguas, portanto, aqui serão resumidas as pesquisas anteriores sobre crenças de aprendizagem de línguas.

Horwitz (1985: 335) foi o primeiro pesquisador que tentou estudar sistematicamente as crenças de aprendizagem de línguas estrangeiras (*Language Learning Beliefs*, doravante LLB). Conforme Barcelos (2000: 44), os estudos sobre LLB, após anos de desenvolvimento, podem ser divididos em três abordagens: a) abordagem normativa, que infere crenças de um conjunto pré-determinado de afirmações; b) abordagem metacognitiva, que infere crenças de auto-relatos dos alunos e entrevistas; (c) a abordagem contextual, que usa etnografia, narrativas e metáforas para investigar LLB.

Entre as abordagens normativas (tabela a seguir), Campbell, Shaw, Plageman e Allen (1993: 23), por exemplo, analisaram as crenças de aprendizagem de línguas dos 70 estudantes dos cursos de francês e de espanhol de uma universidade nos Estados Unidos no seu primeiro curso de nível inferior. Não usaram o BALLI, mas criaram um

⁷ -: *Prospective foreign language teachers enter the methods class with many preconceived ideas about how languages are learned and how they should be taught (Horwitz, 1985: 335).*

questionário diferente chamado de Crenças sobre Aprendizagem de Idiomas (BLL),⁸ com sete afirmações e uma pergunta aberta. Os resultados indicaram que a maioria dos alunos acredita que aprender a usar a gramática corretamente é mais desafiador do que aprender a usar o vocabulário corretamente, que eles devem memorizar regras gramaticais e que a maioria das pessoas pode aprender uma língua estrangeira, embora algumas possam aprender mais rápido do que outras.

⁸ Tradução nossa: *Beliefs about Language Learning*.

Tabela 1. Resumo dos estudos selecionados de abordagem normativa

Summary of Selected Studies in the Normative Approach

Studies	Purpose	Participants	Methodology	Results
Horwitz, 1985	To describe an instrument for eliciting student beliefs about lang. learning and teaching (BALLI).	25 undergraduates in the last year of teacher education at the University of Texas, Austin.	Inventories: FLAS (Foreign Language Survey) BALLI.	Student teachers expressed belief in the concept of foreign language aptitude, lang. hierarchy, and importance of repetition.
Horwitz, 1987	"To report on the responses of one group of ESL student to the BALLI" (p. 119).	32 intermediate-level students at an Intensive English Program at the University of Texas, Austin.	BALLI (ESL version)	Most students believed in lang. aptitude, lang. hierarchy, learning vocabulary & grammar, learning in the target country; importance of repetition & practice.
Yang, 1992	To explore second language learners' beliefs about lang. learning and their use of lang. learning strategies.	504 undergraduates enrolled in English classes at colleges and universities in Taiwan.	Translations of the BALLI & SILL (Strategy Inventory about Language Learning).	Relationship between beliefs and strategy is not a simple one and should be interpreted carefully.
Campbell et. al., 1993	To describe beliefs about language learning of university students.	70 students of beginning Spanish and French at an American Midwestern University.	BLL (Beliefs about Lang. Learning) questionnaire	61% believed that learning grammar is more challenging than vocabulary; 73% believed in memorizing grammar rules.
Mantle-Bromley, 1995	To investigate students' attitudes towards language and culture.	94 students of Spanish and French 3 teachers from a school district in Kansas.	Modified BALLI Class observation.	Students believed in difficulty of certain languages, lang. hierarchy, and lang. aptitude.

Fonte: Barcelos (2000: 46-47)⁹

⁹ Barcelos, A. M. F. (2000). *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. (Tese de Doutorado não editada). Tuscaloosa: University of Alabama.

Tabela 1. Resumo dos estudos selecionados de abordagem normativa (continuação)

Studies	Purpose	Participants	Methodology	Results
Su, 1995	To determine the relationship between students' major learning strategy/ style preferences and their (cultural) beliefs about lang. learning.	369 Chinese university EFL students.	SILL Learning Style Survey BALLI BALAT (Beliefs about learning and teaching)	Cultural beliefs were not directly related to learner's preference of strategies.
Kuntz, 1996	To examine lang. learning beliefs held by students of French & Spanish, and compare them to beliefs of students of Swahili.	53 students of Swahili 113 students of French & Spanish.	Kuntz-Rifkin Instrument (KRI)	Both groups of students agreed on the importance of practice and repetition. Swahili students strongly disagreed that you do not speak until you say it correctly.
Mori, 1997	"To explore the structure of learners' beliefs and the relationship between their beliefs and their performance" (p.6).	97 college students learning Japanese at various levels in Midwestern universities.	Likert-scale questionnaire (epistemological and lang. learning beliefs); student characteristics survey.	Results showed the relationship between learners' epistemological beliefs to their approach to language learning.
Sakui & Gaies, 1999	To investigate the beliefs of Japanese learners of English and determine if learners are consistent in reporting their beliefs about language learning.	1296 students at college and universities in Japan.	Belief questionnaire (45 Likert-type items) in Japanese; semi-structured individual and small-group interviews.	LLB can change depending on the situation. Students interpret items in the questionnaire differently from researchers.

Fonte: Barcelos (2000: 46-47)

Relativamente às abordagens metacognitivas, Wenden (1987: 113) investigou 25 estudantes adultos, que tinham morado nos Estados Unidos por menos de dois anos, com crenças prescritivas para saber se eles têm essas crenças e quais são as crenças,

etc. Os resultados confirmam a importância suposta do uso natural da língua, do estudo dos elementos da língua e dos fatores individuais.

Tabela 2. Resumo dos estudos selecionados de abordagem metacognitiva

Summary of Selected Studies in the Metacognitive Approach

Studies	Purpose	Participants	Methodology	Results
Wenden, 1986a	To investigate and classify learners' knowledge about their language learning.	25 ESL adult students enrolled in advanced-level classes at Columbia University.	Semi-structured interviews.	Learners are able to talk about the language, their proficiency in the language, the outcome of their learning efforts, their role in the learning process, and the best way of learning languages.
Wenden, 1987	To report on learners' prescriptive beliefs and to understand the relationship between their beliefs and strategies.	25 ESL adult students enrolled in advanced-level classes at Columbia University.	Semi-structured interviews.	Learners' prescriptive beliefs referred to beliefs about using the language, learning about the language, and importance of personal factors. Comm. strategies were related to belief about using the language. Cognitive strategies were related to beliefs about the language.

Fonte: Barcelos (2000: 57)

Quanto às abordagens contextuais, alguns estudos não empregam questionários nem definem crenças como conhecimentos metacognitivos. Em vez disso, as crenças foram descritas como incorporadas nos contextos dos alunos. Os estudos utilizam diferentes metodologias como diários, entrevistas, narrativas, metáforas e etnografia. A ideia básica por trás dessa abordagem é combinar diferentes métodos para interpretar as crenças dos alunos contextos.

A investigação da abordagem contextual geralmente envolve observação na sala de aula ou outros métodos que são fundamentados nos próprios significados interpretativos e perspectivas dos alunos. Barcelos (1995: 70-133), por exemplo,

efetuou estudo etnográfico com 14 estudantes brasileiros, usando observações de classe, questionários abertos e entrevistas semi-estruturadas para examinar as crenças como parte de sua cultura de aprendizagem de línguas. Os resultados sugeriram a forte influência das experiências anteriores dos alunos, o contexto real nas suas crenças de linguagem.

Tabela 3. Resumo dos estudos selecionados de abordagem contextual

Summary of Selected Studies in the Contextual Approach

Studies	Purpose	Participants	Methodology	Results
Barcelos, 1995	To understand students' LLB through the characterization of their culture of learning languages.	14 senior EFL undergraduate students in Brazil.	Participant observation; semi-structured interviews; open-ended questionnaires.	Students held beliefs about the role of grammar, the role of the teacher, and the role of the target-language country. Students' previous lang. learning experiences exerted strong influence on their lang. learning beliefs.
Miller & Ginsberg, 1995	To describe the folklinguistic theories of students studying abroad about the nature of lang. learning and how it is learned.	American undergraduate and graduate students studying in Russia.	80 detailed narrative diaries; 29 audiotaped oral narratives; 10 student notebook journals, student interviews.	Students believed that language is words and syntax, that there is one correct way to say things and fixed rules, and that meaning of words lie in the words themselves. Students also hold metaphors about language learning.
Allen, 1996	To understand the influence of teachers' beliefs on learners' lang. learning beliefs.	Case study of one Libyan-ESL - intermediate student in Canada.	Classroom observation, document analysis, teacher and student interviews, and learner diaries.	The learner changed his beliefs about language learning during the ESL course. His beliefs became more similar to the teacher's beliefs.

Fonte: Barcelos (2000: 61)

Em suma, os estudos sobre crenças de aprendizagem de línguas estrangeiras noutros países adotam abordagens relativamente amplas, abrangendo principalmente a compilação de questionários de crença na aprendizagem de línguas estrangeiras e a investigação de crenças, a relação das crenças de aprendizagem de línguas e outros fatores individuais na aprendizagem de línguas estrangeiras, a exploração de fatores que afetam as crenças de aprendizagem de línguas estrangeiras, o estudo comparativo das crenças entre os professores e os estudantes, contando com uma alta diversificação dos estudos.

1.1.5. Pesquisas sobre Crenças de Aprendizagem na China

As pesquisas sobre crenças de aprendizagem de línguas na China começaram relativamente tarde, por volta do final dos anos 90 do século passado, sendo os exemplos a mencionar como os seguintes:

王守元 (1999: 46-49) fez uma revisão histórica dos estudos sobre as crenças de aprendizagem dos estudantes noutros países, estudou a importância das crenças de aprendizagem de línguas, e analisou as vantagens e desvantagens dos estudos anteriores.

李瑞芳 e 杭菊 (2002: 107-113) efetuou um resumo das definições, conteúdo e funções principais de crenças de aprendizagem e a importância do estudo de crenças de aprendizagem nas pesquisas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. 胡志军 (2007: 32-38) analisou as questões estruturais do sistema de crenças de aprendizagem de línguas em 8 diferentes perspectivas.

Entre essas pesquisas, muitas foram realizadas para investigar as crenças de aprendizagem dos estudantes do curso de inglês. Por exemplo, 文秋芳 (1993: 18) estudou as crenças e estratégias de aprendizagem de 5.000 estudantes do segundo

ano do curso de inglês nas universidades chinesas. 戴炜栋 e 王栋 (2002: 24-29), baseado no questionário de BALLI e nos estudos da 文秋芳 (1996, 2001, 2004) , compilou um novo questionário com 26 questões de forma a estudar as crenças dos 54 alunos do curso de inglês numa universidade da China. 苏晓军 (1997: 29-32) efetuou uma pesquisa longitudinal com métodos de observação de um grupo de estudantes universitários e fez uma abordagem comparativa após um ano de estudo.

饶振辉 e 郑淑媛 (2004: 66-69) dividiu os objetos de estudo em duas nacionalidades ao efetuar uma pesquisa das crenças com estudantes de diferente nacionalidade, nomeadamente, um grupo de estudantes chineses e o outro da Austrália, indicando o resultado que os estudantes australianos mais motivados, confiantes e otimistas enquanto os estudantes chineses valorizam mais o aprofundamento de conhecimento de língua.

1.2. Outros Fatores Afetivos de Aprendizagem

1.2.1. Diferenças Individuais de Aquisição de L2

Desde o começo da investigação na aquisição de L2, por volta dos anos 60 e 70 do século XX, as investigações sobre as diferenças individuais de aprendizagem têm ligação com o sucesso na aprendizagem, provocando assim o interesse de pesquisadores. (Aragão, 2008: 2655).

Schumann (1997: 251) foi um pioneiro que propôs a relação entre a emoção e cognição no campo de aprendizagem de línguas. No seu estudo de respostas dos estudantes ao sistema de avaliação de estímulos, os resultados comprovaram que não há um melhor método de ensino/aprendizagem de língua já que cada cérebro responde a uma instrução de maneira distinta, dependendo da adaptabilidade de

cada cérebro às suas condições de instrução, como uma pessoa recuperando de um acidente cerebral requer muita dedicação e adaptação.

Arnold (1999:3) define o afeto como amplos aspectos da emoção, sentimento, temperamento e atitude que condicionam o comportamento e influenciam o comportamento¹⁰, e resumiu as relações próximas entre o afeto e cognição tal como abaixo se pode ler:

It should be noted that the affective side of learning is not in opposition to the Cognitive side. When both are used together, the learning process can be constructed on a firmer foundation. The relationship between affect and language learning is a bidirectional one. Attention to affect can improve language teaching and learning. In the presence of overly negative emotions such as anxiety, fear, stress, anger or depression, our optimal learning potential may be compromised. Whereas stimulating the different positive emotional factors such as self-esteem, empathy or motivation, can greatly facilitate the language learning process.

Ellis (1994: 522) resume a pesquisa sobre as diferenças individuais, agrupando-as com os seguintes conceitos:

- a) crenças: diferentes aprendizes possuem diversas crenças sobre como uma L2/LE pode ser aprendida de maneira mais efetiva, e esta diferença reflete experiências anteriores de aprendizagem e fatores gerais como estilo de aprendizagem e personalidade;
- b) estado afetivo: apresentam um considerável impacto na aprendizagem como ansiedade que parece ter influência negativa na aprendizagem de línguas, mas facilita, por vezes, a aprendizagem em certos contextos;
- c) idade: há uma vantagem quanto à aprendizagem prolongada de L2 para crianças em relação aos adultos, particularmente em pronúncias, mas adultos

¹⁰ Tradução nossa: *Affect will be considered broadly as aspects of emotion, feeling, mood or attitude which condition behaviour.*

- aprendem mais rápidos a curto prazo. Porém, não existe nenhuma evidência definitiva de diferença de aprendizagem entre crianças e adultos;
- d) aptidão: existe diferença quantitativa e qualitativa sobre aptidão individual relativamente ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas, sendo um fator mais evidente na aprendizagem de língua segunda;
 - e) estilos de aprendizagem: estudantes apresentam diferentes estilos de aprendizagem, variando entre uma tendência e a preferência a ser mais analítico, mas não há prova que comprove distintamente quem aprende mais rápido com certos estilos;
 - f) motivação: indicador poderoso de sucesso na aprendizagem, já que parece aumentar o esforço, o empenho e a perseverança dos estudantes, dividindo-se em integrativa e instrumental;
 - g) personalidade: a relação entre personalidade e aprendizagem ainda não está clara, mas alguns estudos sugerem uma correlação entre extroversão e o desenvolvimento de habilidades orais.

1.2.2. Motivação de Aprendizagem de L2

A seguir apresentamos algumas definições do termo motivação presentes na literatura.

1.2.2.1. Definição da Motivação

A palavra motivação deriva do latim *movere* que significa colocar-se em movimento. Segundo a definição no Dicionário de língua portuguesa Contemporânea (2001: 2536), a motivação é o “conjunto de fatores dinâmicos de forças conscientes e inconscientes que determina a conduta de um indivíduo numa situação, que o leva a empreender uma ação deliberada e voluntária”.

Lemos (2005: 196) apontou que a motivação escolar, que é uma força que dá energia, é uma tentativa de compreender o que incentiva o aluno a aprender e se relaciona com termos como movimento, interesse, iniciativa e participação ativa, etc,

Segundo Dörnyei (2001: 8), o termo motivação diz respeito à direção e à magnitude do comportamento humano:

A escolha de uma opção particular, a persistência nessa escolha e o esforço expandido nessa escolha. Em outras palavras, a motivação é responsável por: o porquê de as pessoas decidirem fazer alguma coisa; quanto tempo estão desejosas de sustentar ou expandir a atividade e qual a dificuldade que encontrarão para sustentar a atividade ou persegui-la¹¹.

1.2.2.2. Classificação da Motivação

Após uma resumida apresentação da definição da palavra motivação, passamos a abordar as classificações. A teoria dividiu a motivação em duas categorias, designadamente, motivação instrumental e integradora.

A motivação integradora é o desejo de integração no grupo de falantes da língua-alvo, enquanto a motivação instrumental é a vontade de obter reconhecimento social ou vantagens económicas com a língua. A motivação integradora é motivação intrínseca que origina no próprio indivíduo quando os estudantes consideram as atividades e as tarefas prazerosas, interessantes e desafiadoras em si mesmas, isto é, os estudantes serão intrinsecamente motivados quando a aprendizagem gera um sentimento de satisfação, prazer e recompensa nela mesma, sem a necessidade de recompensas e premiações, ou mesmo punições, externas à tarefa (motivação extrínseca).

¹¹ Tradução nossa: *The choice of a particular action, the persistence with it, the effort expended on it. In other words, motivation is responsible for why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, how hard they are going to pursue it.*

De facto, sugere-se que aspetos afetivos positivos como o prazer na convivência, a empatia, a cooperação e a colaboração, a solidariedade, a ética e o respeito mútuo, a auto-estima e a alegria são todos contagiosos. O professor tem papel central aí, por exemplo, e o entusiasmo pode colocar os seus estudantes entusiasmados, bem como o contrário também pode ocorrer.

De acordo com Williams e Bruden (*apud* Fernández e Gómez, 2009: 195), a motivação é dividida em três fases. A primeira inclui as razões de realizar a atividade; a segunda abrange a decisão, o tempo e o esforço usados na sua concretização, e a terceira está relacionada com a conservação do esforço para atingir a meta. Estas fases seguem um processo circular e interagem constantemente dentro do contexto e da cultura onde se encontram.

Infelizmente, muitos estudantes não possuem a capacidade interna para se interessarem naturalmente pela LE nem sequer a persistência de conservação dos esforços até ao final do estudo, por isso, cabe ao professor ativar o processo de motivação e motivar os estudantes crer na sua aptidão e capacidade de aprendizagem.

1.2.3. Ansiedade na Aprendizagem de L2

Na secção seguinte, irei citar algumas definições da palavra ansiedade de forma a termos uma ideia sobre este termo.

1.2.3.1. Definição de Ansiedade

A palavra ansiedade vem do latim *anxietas, anxietatis*, o que significa um estado de perturbação psicológica causado pela percepção de um perigo ou pela iminência de um acontecimento desagradável ou que se receia; opressão; angústia¹².

A ansiedade, como um conceito e fenómeno psicológico, vem sendo discutida e estudada há muito tempo. Conforme Freud (1936: 9), a ansiedade consiste num estado emocional desagradável caracterizado por uma combinação de qualidades fenomenológicas e psicológicas e medo, resultante da reação do ego às ameaças exteriores.

Spielberger (1983: 15) definiu ansiedade como “sentimentos de apreensão e tensão subjetivos percebidos conscientemente, acompanhados ou associados à ativação do sistema nervoso automático¹³”, dividindo a ansiedade em dois tipos, nomeadamente, ansiedade traço e ansiedade estado.

Horwitz e Cope (1986: 128) definiram a ansiedade na aprendizagem de língua estrangeira como “um complexo distinto de auto-percepções, crenças, sentimentos e comportamentos relacionados à aprendizagem de línguas nas aulas, decorrentes da singularidade do processo de aprendizagem da língua¹⁴”.

1.2.3.2. Classificação de Ansiedade

Como referido na secção anterior, Spielberger (1966:16) dividiu a ansiedade em duas categorias, isto é, ansiedade estado e ansiedade traço.

¹² Definição no dicionário infopedia, <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ansiedade>, consultado em 1 de janeiro de 2019.

¹³ Tradução nossa: *Subjective feeling of tension, apprehension, nervousness and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system* (Spielberger, 1983: 15).

¹⁴ Tradução nossa: *A distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process.* (Horwitz, Horwitz e Cope, 1986: 128).

A ansiedade estado refere-se a um estado emocional temporário e é caracterizada por sentimentos desagradáveis de tensão e apreensão conscientemente percebidos e por aumento na atividade do sistema nervoso autónomo. O grau de ansiedade estado pode variar em intensidade dependente do perigo percebido e o flutuar do tempo.

A ansiedade traço concerne as diferenças individuais relativamente estáveis, isto é, as diferenças na tendência a reagir a situações percebidas como ameaçadoras com intensificação do estado de ansiedade. As características da ansiedade traço são menos sensíveis a mudanças decorrentes de situações ambientais e permanecem relativamente constantes no tempo.

Ansiedade é um fenómeno comum para os estudantes de língua estrangeira, portanto, a relação entre ansiedade e o desempenho académico dos estudantes tem sido investigada por muitos estudiosos que concordaram que a ansiedade em língua estrangeira afeta negativamente o desempenho dos alunos.

Phillips (1992: 18) empregou um teste oral para examinar o efeito da ansiedade sobre o desempenho dos alunos. O resultado mostra que os alunos com alto nível de ansiedade costumam falar menos, produzem frases curtas e usam frases independentes em relação aos alunos de ansiedade mais baixa.¹⁵

Kamarulzaman, Ibrahim, Yunus e Ishak (2013: 20) investigaram a correlação entre a ansiedade e o desempenho dos 119 alunos na Malásia e o resultado revelou que os alunos talentosos têm certo nível de ansiedade de aprendizagem no contexto da língua inglesa; a ansiedade correlaciona-se negativamente com o desempenho da

¹⁵ Tradução nossa: *The negative correlations confirm that students with higher language anxiety tended to say less, to produce shorter communication unities, and to use fewer dependent clauses and target structures than low anxiety students.* (Phillips, 1992: 18)

aprendizagem da língua inglesa; e que as alunas talentosas mostram maior ansiedade que os alunos.¹⁶

1.2.4. Autonomia de Aprendizagem de L2

Como abordamos anteriormente na secção 1.1.2, a função dos professores muda para o mediador de conhecimentos para guiar a auto-aprendizagem dos estudantes. Holec (1981: 3) definiu a autonomia de aprendizagem como “a capacidade de se encarregar da sua própria aprendizagem”¹⁷. Essa capacidade inclui “uma capacidade potencial de agir numa determinada situação - no nosso caso, aprendizagem - e não o comportamento real de um indivíduo nessa situação”¹⁸

Dickinson (1995: 167) observou que a autonomia pode ser vista como uma atitude em relação à aprendizagem, na qual o aprendiz está preparado para assumir, ou assume, a responsabilidade pela sua própria aprendizagem.¹⁹

Paiva (2009: 35) alega que “o professor não é responsável pela aprendizagem do aluno, mas pode ajudá-lo a ser mais autónomo”. Assim sendo, é necessário observar o processo de ensino-aprendizagem no contexto académico a fim de perceber o processo de formação e entender de que forma cada aluno assume certa autonomia no que diz respeito à sua própria aprendizagem.

Desde há cerca de 30 anos, muito se tem discutido sobre a autonomia, bem como a sua influência na aprendizagem de línguas. De acordo com Esch (1996: 39), o aprendiz adentra na situação de aprendizagem quando usa o conhecimento e habilidades para

¹⁶ Tradução nossa: *The result shows that gifted learners have certain level of language anxiety in English language setting; that language anxiety negatively correlates with gifted learners' English language performance; and that female gifted learners indicate higher language anxiety than males.*

¹⁷ Tradução nossa: *The ability to take charge of one's own learning (Holec, 1981: 3).*

¹⁸ Tradução nossa: *A potential capacity to act in a given situation—in our case learning—and not the actual behaviour of an individual in that situation (Holec, 1981: 3).*

¹⁹ Tradução nossa: *Autonomy can be seen as an attitude towards learning in which the learner is prepared to take, or does take, responsibility for his own learning (1995: 167).*

planear, monitorar e avaliar a sua aprendizagem, ou toma as decisões concernentes ao conteúdo ou objetivos.

Paiva (2006: 88-89) sugere um conceito de definição que engloba tanto os fatores de interferência externos quanto os diferentes graus de independência no processo de aprendizagem:

Autonomia é um sistema sociocognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controlo sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como o seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (Paiva, 2006: 88-89).

Benson (1997: 1) fez menção de que existem cinco diferentes definições para o termo autonomia: a) situações nas quais os aprendizes estudam por eles mesmos; b) uma série de habilidades que são aprendidas e aplicadas na aprendizagem auto-direcionada; c) uma capacidade inata a qual é suprimida por uma instituição educacional; d) o aprendiz que toma a responsabilidade pela própria aprendizagem; e) o aprendiz que determina o rumo da sua própria aprendizagem.

Neste projeto, será tida em conta a definição de Paiva por ser a mais elaborada e que faz referências aos fatores externos.

1.2.5. Estilo de Aprendizagem de L2

O conceito de estilos de aprendizagem tornou-se popular na década de 1970 e teve muita influência na educação (Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone, 2004: 166-169).

Pritchard (2014: 46-65) propôs que os professores avaliem os estilos de aprendizagem dos seus alunos e adaptem os seus métodos nas aulas para melhor se adequarem ao estilo de cada aprendiz.

Na secção a seguir, abordaremos algumas noções teóricas dos estilos de aprendizagem.

1.2.5.1. Definição de Estilo de Aprendizagem

O estilo de aprendizagem de L2 não tem uma definição padrão, sendo conceitos de estudiosos referidos abaixo que convergem:

Keefe (1979: 3) definiu o estilo de aprendizagem como os comportamentos cognitivos, afetivos e fisiológicos característicos que servem como indicadores relativamente estáveis de como os aprendizes percebem, interagem e respondem ao ambiente de aprendizagem.

Skehan (1991: 279) considera estilos como uma predisposição geral, voluntária ou não, em processar informação de maneira particular.

Segundo Brown (1994: 105), o estilo de aprendizagem refere-se às maneiras peculiares apresentadas pelos aprendizes durante o processo de aprendizagem e envolvem tanto elementos cognitivos quanto elementos emocionais.

1.2.5.2. Classificação de Estilo de Aprendizagem

Há várias classificações de estilo de aprendizagem propostas por diferentes teóricos como se segue:

A classificação proposta por Curry (1987: 19), denominada “modelo cebola”, bem ilustra a iniciativa de agregar as taxonomias de estilos de aprendizagem, sendo formado por quatro níveis: dimensões de personalidade, processamento de informação, interação social e instrucional.

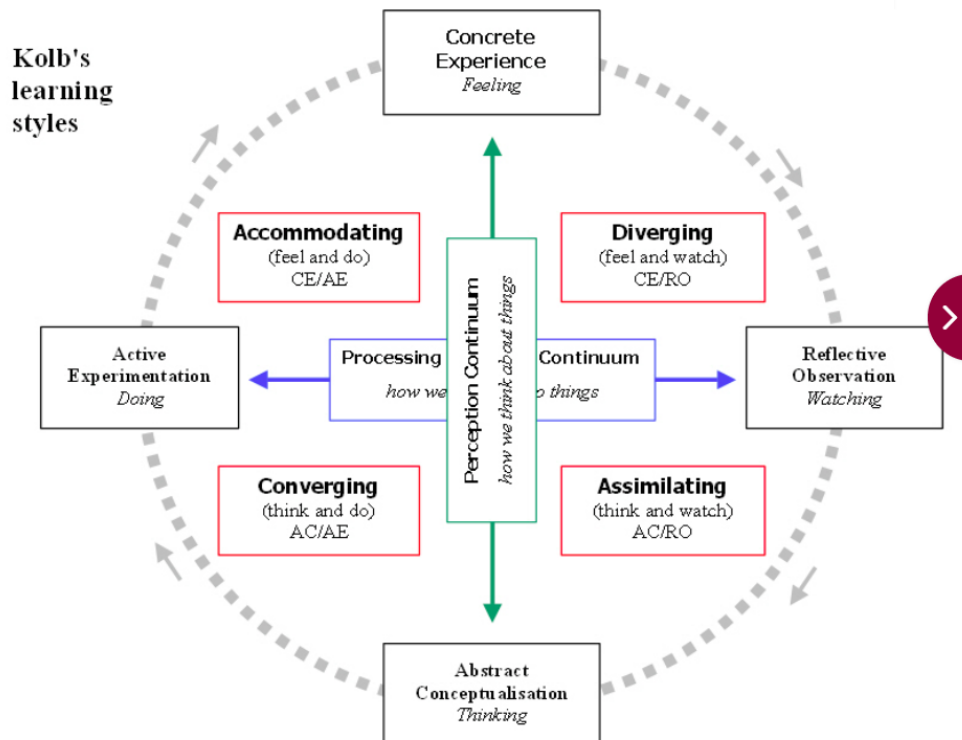
Coffield et al. (2004: 139) identificou na sua revisão de literatura 71 modelos de estilos de aprendizagem, tendo alguns representados a seguir:

(i) Modelo de David A. Kolb

Baseado no seu modelo de aprendizagem experiencial, Kolb (2015: 32) no livro *Experiential Learning*, o modelo de Kolb descreve duas abordagens relacionadas com a experiência de agarrar: Experiência Concreta e Conceituação Abstrata, bem como duas abordagens relacionadas à experiência transformadora: Observação Reflexiva e Experimentação Ativa. De acordo com o modelo de Kolb, o processo ideal de aprendizagem envolve todos os quatro modos em resposta a demandas situacionais; formam um ciclo de aprendizagem da experiência para a observação para conceituação para experimentação e de volta à experiência. Para aprender a ser eficaz, postulou Kolb, todas as quatro abordagens devem ser incorporadas. Como indivíduos tentam usar todas as quatro abordagens, tendem a desenvolver pontos fortes numa abordagem de compreensão de experiência e uma abordagem de transformação de experiência, levando-os a preferir um dos quatro estilos de aprendizagem a seguir:

1. Acomodadores = Experiência Concreta + Experiência Ativa: forte na prática do fazer "prático" (por exemplo, fisioterapeutas);
2. Convergentes = Conceituação Abstrata + Experiência Ativa: forte na aplicação "prática" prática de teorias (por exemplo, engenheiros);
3. Divergentes = Experiência Concreta + Observação Reflexiva: forte em habilidade imaginativa e discussão (por exemplo, trabalhadores sociais);
4. Assimilador = Conceptualização Abstrata + Observação Reflexiva: forte no raciocínio indutivo e criação de teorias (por exemplo, filósofos).

Figura 2. O modelo de estilo de aprendizagem de Kolb



Fonte: BUSINESSBALLS²⁰

(ii) Modelo de Peter Honey e Alan Mumford

Peter Honey e Alan Mumford adaptaram o modelo de aprendizagem experiencial de Kolb. Primeiro, renomearam os estágios no ciclo de aprendizagem para dar conta das experiências gerenciais: ter uma experiência, rever a experiência, concluir a partir da experiência e planejar os próximos passos.

Em segundo lugar, alinharam esses estágios a quatro estilos de aprendizagem denominadas:

²⁰ <https://www.businessballs.com/self-awareness/kolbs-learning-styles>, consultado em 19 de fevereiro de 2019.

1. Ativista; 2. Refletor; 3. Teórico; 4. Pragmático

Estes quatro estilos de aprendizagem são assumidos como sendo preferências adquiridas que são adaptáveis, quer à vontade, quer através de mudanças circunstanciais, ao invés de serem características fixas de personalidade.

(iii) Modelo VAK

Walter Burke Barbe e os seus colegas propuseram, em 1979, três modalidades de aprendizagem:

1. Modalidade Visual: imagem, forma, escultura, pinturas;
2. Modalidade Auditiva: escutas, ritmos, tom, músicas;
3. Modalidade Cinestésica: gestos, movimentos corporais, manipulação de objetos, posicionamento.

Barbe e colegas alegam que as modalidades de aprendizagem podem ocorrer de forma independente ou combinada, podendo mudar com o tempo e integrarem-se com a idade.

Além dos modelos acima referidos, ainda se destacam **o Modelo VAK / VARK de Neil Fleming, Modelo de Anthony Gregorc, Abordagens Cognitivas e o Modelo NASSP**, entre outros, que obtiveram vários níveis de credibilidade e alguma popularidade entre alunos e professores.

1.3. Competência de Tradução

1.3.1. Definição da Competência

O conceito de competência, nesta tese, é limitado à área de linguística. A competência linguística é o sistema de conhecimento linguístico possuído por falantes nativos de uma língua. Chomsky foi o primeiro que introduziu o conceito de competência linguística na gramática generativa. De acordo com ele (1965: 3), a competência é o sistema de linguagem ideal que permite que os falantes produzam e entendam um número infinito de frases na sua língua e distingam frases gramaticais das frases não-gramaticais.²¹

Inspirado pela distinção de Chomsky sobre a competência e desempenho linguístico, Hymes (1984: 20) propôs estudar o conhecimento que as pessoas têm quando comunicam entre si - o que ele chama de competência comunicativa. Tal como a competência linguística, em que se atesta uma frase é gramatical ou não, a competência comunicativa atesta se um enunciado é apropriado ou não dentro numa situação.

Estudando as variedades de formas de uso das línguas, Hymes (1984: 20) aborda a competência da perspectiva sociocultural, focando a relação entre o indivíduo e a comunidade. Assim, é propício enriquecer a conotação de competência, que foi restringida por Chomsky a um bom conhecimento da gramática universal:

Such a point of view is likely to subvert ordinary linguistics. It implies that when we become sufficiently advanced in the social context of linguistic traits, it is no longer a grammar that we will see when we turn back. Or rather, what we are in the habit of considering as a grammar will seem to us then to be one mode of organization among others—

²¹ Tradução nossa: Competence is the ideal language system that enables speakers to produce and understand an infinite number of sentences in their language, and to distinguish grammatical sentences from ungrammatical sentences.

and not the most fundamental—but strongly relative, produced from a cultural and decidedly normative heritage (Hymes, 1984: 20).

Na teoria de Hymes, a competência adquire a capacidade pragmática e comunicativa de uso da linguagem. Este tipo de competência estendida pode ser chamado de competência comunicativa. O conhecimento derivado da experiência possibilita os utentes de língua a produzir inúmeras práticas discursivas (ou textos). Estas produções de língua não são apenas sintaticamente corretas, mas também socialmente adequadas para contextos de comunicação direcionados à cultura.

A competência comunicativa também permite que os utentes da língua tratem o discurso (ou textos) dos seus parceiros de comunicação como uma referência das características formais do discurso e do contexto social (Hymes, 1967: 85). Esta definição, apesar de não ser bem esclarecida, tem sido um conceito geralmente aceite na área de pesquisa de competência de línguas na China.

1.3.2. Definição da Competência de Tradução

Foi um académico alemão, Wilss (1982: 58) que começou a chamar a atenção para o conceito de competência de tradução, para quem “é uma supercompetência [...] interlingual baseada num conhecimento abrangente das línguas respetivas, incluindo a dimensão pragmática textual, e consiste na habilidade de integrar as duas competências monolingues ao nível mais alto”.²²

Porém, os estudos de Tradução ainda não produziram uma definição nem um modelo geralmente aceite de competência de tradução pelas suas diversas denominações: *transfer competence* (Nord, 1991: 161), *translational competence* (Toury, 1995: 250-251; Hansen, 1997: 205), *translator competence* (Király, 1995: 108), *translation*

²² Tradução nossa: *An interlingual supercompetence [...] based on a comprehensive knowledge of the respective SL and TL, including the text-pragmatic dimension, and consists of the ability to integrate the two monolingual competencies on a higher level* (Wilss, 1982: 58).

performance (Wilss 1989: 129), *translation ability* (Pym, 1993: 26) e até mesmo *translation skill* (Lowe, 1987: 57).

Ainda que existam tantas denominações, há definições muito limitadas relativamente à competência de tradução, pela razão de que, conforme Orozco e Hurtado Albir (2002: 376), muitos não explicitam. Mesmo assim, foram encontradas seguintes definições:

Bell (1991: 43) define a competência de tradução como “o conhecimento e as habilidades que o tradutor deve possuir para realizar uma tradução”;²³ e Hurtado Albir (1996: 48) define como “a capacidade de saber como traduzir”.²⁴

Neubert (2000: 3-18) define a “competência tradutória” numa visão mais ampla: “uma boa tradução exibe uma forma textual coerente e tem que ser um substituto de algum tipo de equivalência ao texto original. Esta equivalência é um resultado da interpretação de diversas competências de tradução, nomeadamente, competência linguística, competência textual, competência do sujeito, competência cultural e competência de transferência.

Shreve (1997: 3) acredita que a competência de tradução é um conjunto de episódios de esquemas cognitivos que reorganizam o conjunto de funções de forma definida pela cultura. Esses esquemas são estruturas de organização do conhecimento armazenadas na memória e passam por constantes mudanças e alterações no processo de aprendizagem. À medida que a experiência de tradução do indivíduo aumenta, os padrões de tradução também mudam correspondentemente e a competência da tradução mudará gradualmente da tradução natural para a tradução construída.

²³ Tradução nossa: *The knowledge and skills the translator must possess in order to carry out a translation* (Bell, 1991: 43).

²⁴ Tradução nossa: *The ability of knowing how to translate* (Hurtado Albir 1996: 48).

1.3.3. Pesquisa sobre Competência em Tradução em Diferentes Países

Nesta secção, pretende-se apresentar algumas pesquisas sobre a competência de tradução em diferentes países.

Wilss (1976: 120) sugeriu, no seu estudo, que o tradutor deve ter três competências, nomeadamente, a competência recetiva, competência produtiva e a competência de transferência.

Delisle (1980: 235) definiu, na sua conclusão do trabalho seminal, quatro componentes essenciais: competência linguística, competência enciclopédica, competência de compreensão e competência de reexpressão. No entanto, o mesmo teórico adotou, mais tarde a sugestão de Roberts (1984: 172): (i) competência linguística; (ii) competência translacional; (iii) competência metodológica; (iv) competência disciplinar e (v) competência técnica.

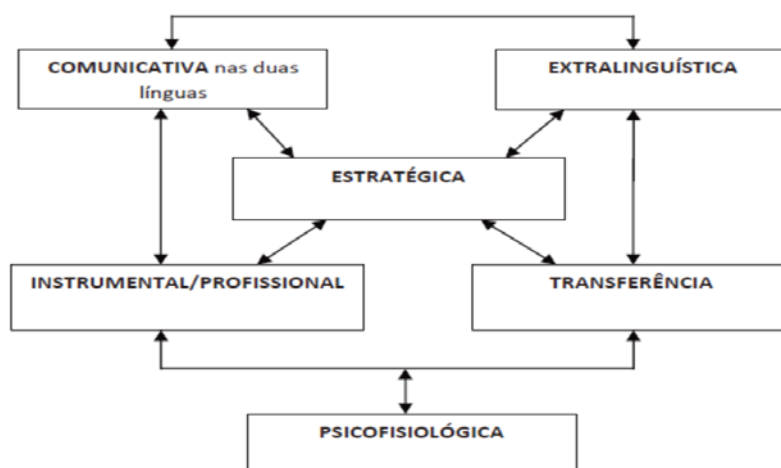
No ano de 1995, Gile (1995: 4-20) propõe as seguintes qualidades necessárias: (i) devem ter um bom conhecimento de sua língua materna; (ii) devem ter um bom domínio da língua estrangeira com a qual trabalham; (iii) devem ter conhecimento suficiente sobre as áreas temáticas dos textos com os quais trabalham e (iv) devem saber traduzir.

A partir de 1997, o grupo de académicos do PACTE (Ver PACTE 2000),²⁵ estabeleceu um projeto para fazer pesquisa empírica sobre o que é realmente a competência de tradução e como tal tipo de competência é adquirida. O PACTE define a competência de tradução como “O sistema subjacente de conhecimento e habilidades necessárias para ser capaz de traduzir”.

²⁵ PACTE (2000): “*Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project.*” In A. Beeby, D. Ensinger, M. Presas (eds.). *Investigating Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Em 2003, o grupo de PACTE modificou o seu próprio modelo de composição da competência de tradução e revisou o modelo de acordo com os resultados empíricos da pesquisa do processo de tradução, como mostrado na figura a seguir:

Figura 3. Modelo modificado de competência em tradução do PACTE



Fonte: Hurtado Albir (2005: 28-29)

De acordo com o grupo PACTE, o modelo de competência em tradução consiste principalmente em seis componentes (na figura acima): (i) competência comunicativa. Esta sub-competência abrange os conhecimentos sociolinguísticas, pragmáticos, sintáticos e lexicais; (ii) competência extralinguística, que inclui conhecimentos culturais e enciclopédicos; (iii) competência instrumental/profissional, a sub-competência requer conhecimentos sobre como utilizar os recursos documentais, a tecnologia informática de comunicação e instrumentos de pesquisa de informação. (iv) competência psico-fisiológica. Esta competência exige as competências cognitiva, criativa, analítica, raciocínio e síntese. (v) competência de transferência visa conhecer as funções e técnicas de tradução e concretizar as teorias de tradução em práticas. (vi) competência estratégica. Esta competência aponta muitos aspectos de encontrar soluções a aparecer nas atividades de tradução.

1.3.4. Pesquisa sobre Competência em Tradução na China

Na China, o estudo da competência de tradução está ainda na fase exploratória, sendo a maioria das pesquisas focadas na introdução dos estudos do exterior à China e na construção dos novos modelos modificados com base nos modelos do exterior.

A primeira pesquisa sobre a competência tradutória na China foi realizada por 刘宓庆 (1987: 8) que estudou a consciência dos tradutores relativamente à competência de tradução e propôs o processo de construção da consciência que se divide em três fases: (i) a fase cognitiva; (ii) a fase de internalização; (iii) a fase de prática.

Baseado nos resultados do teste universitário da língua inglesa (CET), 许建平 (2000: 46) investigou a competência tradutória dos estudantes universitários e descobriu algumas dificuldades que os estudantes enfrentam. Por exemplo, os estudantes não conseguem expressar o que eles querem mesmo que consigam perceber o texto de partida. Assim sendo, ele propôs sugestões para melhorar a projeção do teste e chamou a atenção à importância do ensino de tradução.

文军 (2004: 51) acredita que a competência tradutória pode ser expressa como “condições subjetivas que podem ser competentes para o trabalho de tradução” e elaborou um modelo de competência tradutória, dividindo-o em que ele divide em cinco sub-competências: competência de língua/texto, competência de Tecnologia informática, competência de estratégia/técnica, competência de autoavaliação e competência de pesquisa teórica.

Combinando os resultados de pesquisa da competência de tradução no Ocidente, 苗菊 (2007: 48) dividem a competência da tradução em três categorias: competência cognitiva, competência linguística e competência comunicativa. Explorando as formas de desenvolver a competência de tradução e a aplicação de métodos no

processo do ensino de tradução, acreditam que a melhoria da competência tradutória é o objetivo final do ensino de tradução e sugeriu que a pesquisa do ensino de tradução seja baseada nas pesquisas de competência em tradução.

全亚辉 (2010: 91, 92) conduziu especificamente a pesquisa sobre o modelo de competência em tradução do grupo PACTE, apontou as suas vantagens e desvantagens e explorou as implicações para a pesquisa na competência de tradução e ensino de tradução em chinês.

Como acima mostrado, as pesquisas sobre a competência tradutória na China são dedicadas ao estudo teórico de revisão dos modelos, sub-competências e construção de novos modelos. Poucas atenções foram prestadas ao estudo empírico ou à aplicação dos modelos. Por isso, há ainda muito a desejar e realizar para o estudo da competência tradutória na China.

1.4. Teorias Relacionadas com Tradução

Hoje em dia, num mundo considerado uma aldeia global, com as relações entre países cada vez mais apertadas e com a crescente aposta nas trocas com o exterior, a comunicação é, inevitavelmente, importante para quem queira ir mais longe e se depara com novas exigências e culturas diferentes. O desenvolvimento do ser humano, em certo sentido, é sempre acompanhado pelo desenvolvimento da tradução

São numerosos os artigos e as teorias relevantes para a tradução a partir dos anos 50 do século passado, em que se formou a disciplina de tradução. Neste estudo, serão incluídas somente algumas teorias mais concernentes à pesquisa com o objetivo de fornecer uma boa base teórica às análises subsequentes.

1.4.1. Escolas da Teoria de Tradução

A teoria da tradução foi estritamente confinada ao escopo da linguística, pois a tradução era meramente referida como uma conversão de idiomas, do idioma de origem para o idioma de destino. No entanto, à medida que a pesquisa é aprofundada e ampliada, o significado é não apenas associado à linguagem ou ao texto, mas também ao autor e ao leitor, que formam o tripartido na compreensão do significado apropriado de qualquer texto. Por isso, começou a formar a disciplina independente: tradução.

Com o desenvolvimento desta disciplina, formaram-se várias escolas de tradução. A secção a seguir fará uma breve apresentação sobre as escolas mais distintas da tradução, nomeadamente, escola linguística, escola hermenêutica, escola funcionalista e escola cultural.

1.4.1.1. Escola Linguística da Teoria de Tradução

A escola linguística da teoria de tradução, representada por Nida, Catford, Newmark, Hatim, Jakobson, Mounin, Snell-Hornby, existe há muitos anos e teve o seu alto desenvolvimento no século 20. Considerando a estrutura e característica como o ponto de partida, centra-se na equivalência em diversos níveis da língua através das análises microcósmicas.

A equivalência da tradução foi uma das primeiras teorias que abordou as estratégias da tradução, sendo realizada por cinco “canais” diferentes: a) canal linguístico; b) canal comunicativo; c) canal socio-semiológico; d) canal tradutológico; e) canal de literatura e arte.

Nida (1964) considera a tradução como uma comunicação, com a sua contribuição mais notável para a teoria da tradução, a Equivalência Dinâmica, também conhecida como Equivalência Funcional, que apresenta três fatores que devem ser levados em

conta na tradução: a natureza da mensagem, o objetivo do autor e do tradutor e o tipo de público: os públicos em perspectiva diferem tanto na capacidade de decodificação quanto no interesse potencial.

Seguindo a mesma linha de pensamento em que a tradução é de caráter comunicativo, Catford (1965) propôs a teoria de mudança de tradução dividida (*translation shift*) que foi em mudança de níveis e mudança de categorias.

Newmark (1981: 39) propôs, no seu livro *Approaches to translation*, os conceitos de tradução comunicativa e tradução semântica, afirmando que:

A tradução comunicativa tenta produzir nos seus leitores um efeito o mais próximo possível do obtido nos leitores do original. A tradução semântica tenta fornecer, tanto quanto possível as estruturas semânticas e sintáticas da segunda língua que permitem, o exato significado contextual do original.²⁶

1.4.1.2. Escola Hermenêutica da Teoria de Tradução

Hermenêutica (*hermeneuein*) é vista como a filosofia da interpretação, sendo originalmente afiliada a *Hermes* que, segundo a mitologia grega, chamado de “deus-intérprete”, costumava transmitir as mensagens dos deuses para os mortais.²⁷ A escola hermenêutica, resumidamente, pode ser definida como a ciência e metodologia de interpretação de textos. Representado por Gadamer, Heidegger e Steiner, a escola opina que as palavras, isto é, conversa, diálogo, pergunta e resposta, produzem mundos, porque a linguagem chega aos humanos com significado, interpretações e entendimentos do mundo nunca podem ser livres de preconceitos. Como seres humanos, não se pode sair da linguagem e olhar para a linguagem ou o

²⁶ Tradução nossa: *Communicative translation attempts to produce on its readers 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 syntactic structures of the second language allow, the exact contextual meaning of the original.*

²⁷ Origem da palavra hermenêutica, <https://www.significados.com.br/hermeneutica>, consultado em 10 de setembro de 2018.

mundo de algum ponto de vista objetivo. A linguagem não é uma ferramenta que os seres humanos manipulam para representar um mundo cheio de significados; antes, a linguagem forma a realidade humana.

A tradução, como qualquer atividade de compreensão humana, acontece por meio de uma interpretação. Esta é fundamentada no diálogo entre texto e tradutor que relativiza a dicotomia entre forma e conteúdo, na qual a fidelidade se baseia, por considerar a obra literária como um todo único, que surge na continuidade e na partilha do nosso conhecimento. Além disso, a hermenêutica, ao apontar para a íntima relação entre interpretação e compreensão, estabelece a atividade tradutória não só como possível, mas também criativa.

1.4.1.3. Escola Funcionalista da Teoria de Tradução

A escola funcionalista teve a sua fundação nos anos 70 do século 20 por Vermeer, e representada por Reiss e Nord.

A teoria funcionalista, também chamada de teoria *Skopos*. *Skopos* é uma palavra de origem grega (em grego: *σκοπός*) que significa propósito. A teoria *Skopos* enfoca a tradução como uma atividade com um objetivo ou propósito, e sobre o destinatário pretendido ou audiência da tradução.

A teoria do *Skopos* compreende a ideia de que a tradução e a interpretação devem principalmente levar em conta a função do texto alvo. A função de uma tradução depende do conhecimento, expectativas, valores e normas dos leitores do texto traduzido, que, por sua vez, estão condicionados pela situação e pela cultura em que se encontram.

Tradução do texto de partida, como todos os textos, tem um objetivo; até mesmo a criação (e tradução) da literatura envolve ação intencional. O tradutor faz sempre interpretações e endereça o texto a um grupo específico de usuários de texto (restrito

pela comissão). A capacidade de realização da comissão depende das circunstâncias da cultura-alvo.

Como mencionado anteriormente, a Teoria *Skopos* acredita que uma ação tradutória é determinada pelos seus objetivos, quer dizer, "o fim justifica os meios" (Reiss e Vermeer, 1984: 101). Além disso, Vermeer explica as regras de *Skopos* da seguinte forma (apud Nord, 1997: 29):

Cada texto é produzido para um determinado propósito e deve servir a esse propósito. Assim, a regra de *Skopos* é a seguinte: traduzir / interpretar / falar / escrever de uma forma que permita que o seu texto / tradução funcione na situação em que é usado e com as pessoas que querem usá-lo e precisamente da maneira que eles querem funcionar.

1.4.1.4. Escola Cultural da Teoria de Tradução

A escola cultural da teoria de tradução, também se chama de tradução descritiva, representada por Holmes, Toury, Bassnett, Hermans, etc. Os teóricos desta escola alegam que existem abordagens prescritivas e descritivas. As abordagens prescritivas têm como objetivo formular regras que devem ser seguidas por qualquer pessoa que produza um texto de um determinado tipo, focando em encontrar as soluções mais ideais ou corretas. Abordagens descritivas tratam de examinar textos existentes e descrever as regras que parecem seguir.

Toury (1995: 61) surgiu com o termo "normas de tradução", como regras ocultas seguidas pela maioria descoberta pela observação descritiva da tradução real. Eles não são entendidos como regras prescritivas, mas como normas específicas de um contexto. "*it is norms that determine the (type and extent of) equivalence manifested by actual translations*".

Equacionando Estudos de Tradução com o que Holmes chamou de Estudos Puros de Tradução, mas adotando a subdivisão de Estudos de Tradução de Holmes em Estudos

de Tradução Descritivos e Teóricos, é no estudo de tradução descritivo que Toury concentra a sua atenção. No seu *Descriptive Translation Studies and Beyond* (1995), que, por sua vez, se baseia em alguns dos seus trabalhos anteriores, é central, devido à sua ênfase na necessidade de promover estudos descritivos: “nenhuma ciência empírica pode reivindicar completude e autonomia (relativa), a menos que tenha um ramo descritivo apropriado” (Toury, 1995: 1).

Com os objetivos de uma ciência empírica em mente, Toury chama de “um ramo sistemático que parte de pressupostos claros e armado com uma metodologia e técnicas de pesquisa tão explícitas quanto possível e justificadas dentro dos próprios estudos de tradução” (Toury, 1995: 3). Define-o como o estudo da tradução que “envolve, sob vários conjuntos de circunstâncias, juntamente com as razões para esse envolvimento” (Toury 1995: 15), e salienta que a consideração da interdependência dos três tipos de estudo descritivo proposto Holmes (“função, processo e orientada para o produto”) é obrigatória para o propósito de explicar fenômenos translacionais (Toury, 1995: 11).

1.4.2. Teoria da Tradução de Domesticção e de Estrangeirização

Já, em 1813, um linguista e teórico da tradução alemão, Schleiermacher (1813: 47), abordou em *Sobre os diferentes métodos de tradução*²⁸ que há existência de apenas duas maneiras de tradução: uma maneira é manter o autor o mais imutável possível enquanto orienta o leitor a aproximar-se do autor; a outra maneira é manter o leitor o mais estável possível e orientar o autor a aproximar-se do leitor.²⁹

Em 1995, um estudioso norte-americano, Venuti (1995: 20) propôs, oficialmente, no seu livro *Invisibilidade de tradutores*³⁰, os dois métodos de tradução: estrangeirização

²⁸ Tradução nossa: *Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens*.

²⁹ Tradução nossa: *Entweder der Uebersetzer läßt den Schriftsteller möglichst in Ruhe, und bewegt den Leser ihm entgegen; oder er läßt den Leser möglichst in Ruhe und bewegt den Schriftsteller ihm entgegen*.

³⁰ Tradução nossa: *Invisibility of Translators*.

e domesticação: o método de domesticação é o da redução etnocêntrica do texto estrangeiro para valores culturais da língua-alvo, trazendo o autor de volta para casa enquanto o método de estrangeirização é a pressão etnodeviante sobre esses valores para registrar a diferença linguística e cultural do texto estrangeiro, enviando o leitor para o exterior.³¹ Desde então, o tópico tornou-se no foco de discussão na comunidade de tradução e muitos teóricos nacionais e estrangeiros de tradução apresentaram os seus próprios entendimentos teóricos sobre a estrangeirização e a domesticação.

A domesticação, segundo Shuttleworth e Cowie (1997: 43-44), no seu *Dicionário de estudos de tradução*, é um estilo transparente e fluente usado para minimizar a estranheza do texto estrangeiro para os leitores de língua de chegada.³²

A outra estratégia de tradução é a estrangeirização. Venuti (1995: 25) acredita que a estrangeirização está a "desviar-se dos valores tradicionais do país e preservando a língua original e as maiores diferenças culturais". Venuti acha que a estrangeirização pode capturar e preservar os elementos linguísticos e culturais originais e ajudar a aumentar a consciencialização sobre as diferenças culturais entre os leitores-alvo e proporcionar-lhes uma experiência de leitura exótica em vez de "violentamente" apagar os valores culturais e, assim, cria um texto que como se tivesse sido escrito na língua alvo e que segue as normas culturais do leitor-alvo.

A estrangeirização quebra deliberadamente as convenções-alvo, retendo algo da estranheza do original, e visa manter a peculiaridade da cultura da linguagem de origem e de si mesma, tentando lembrar constantemente ao leitor que o texto não

³¹ Tradução nossa: *The domesticating method, an ethnocentric reduction of the foreign text to target-language cultural values, bringing the author back home; and a foreignizing method, an ethnodeviant pressure on those values to register the linguistic and cultural difference of the foreign text, sending the reader abroad.*

³² Tradução nossa: *A transparent, fluent style is adopted in order to minimize the strangeness of the foreign text for TL readers (definition from Dictionary of Translation Studies).*

está no original, permitindo, por exemplo, que algumas palavras e expressões permaneçam no idioma da fonte, mudando a sintaxe ou de outras formas, fazendo com que o leitor sinta que o texto é estranho.

Através de um texto de tradução estrangeira, o leitor de língua alvo conhece uma atmosfera exótica, uma nova cultura e as características de uma língua estrangeira, que podem enriquecer as expressões da sua própria língua e até mesmo eliminar os pontos fracos da sua cultura.

No entanto, o debate sobre o uso da domesticação ou o estrangeirização atrai a atenção dos teóricos da tradução há muito tempo. Todos os tradutores experientes sabem que, se quiserem manter a estranheza do original, o texto traduzido ficará sem a suavidade e, se o texto traduzido precisar de ser suave e idiomático, a peculiaridade cultural no texto-fonte será removida.

Na verdade, nem a domesticação nem a estrangeirização são uma estratégia completa, mas são conceitos relativos a serem levados em conta. A domesticação na tradução pode tornar o texto alvo idiomático e fácil de ser aceite pelo leitor de idiomas alvo. No entanto, se a domesticação for usada excessivamente, removerá as peculiaridades de estilo, arte e cultura no texto original. o espírito do texto original não pode ser refletido no texto do idioma de destino. Como resultado, o leitor alvo não pode conhecer o mundo externo através da tradução. A estrangeirização, por outro lado, preserva as características culturais e linguísticas da língua de origem para que o leitor possa entender a cultura exótica através do texto traduzido e alcançar o intercâmbio cultural através da transplantação cultural, mas, se for tomada excessivamente, o leitor alvo não se sentirá natural e idiomático e os textos vão ser muito difíceis de aceder pelos leitores alvo.

Por tudo isso, a domesticação e a estrangeirização não são estratégias opostas, mas complementares. Nas atividades de tradução, será levado sempre em consideração o *Skopos* (o objetivo) da tradução ao decidir qual método de tradução será adotado.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1. Conteúdo de Pesquisa

Antes do estudo formal, é necessário limitar o escopo do estudo. Embora tanto a tradução quanto a interpretação sejam atividades de conversão entre línguas com algumas características comuns, existem diferenças significativas entre as duas atividades. Primeiro, os meios adotados nas duas atividades são diferentes, sendo escritos e falados respectivamente. Em termos de tempo, o processo de interpretação é linear e uma vez que o texto-alvo é falado, o tradutor não pode recuar e revê-lo. Embora o processo de tradução seja exigente, o tradutor tem tempo suficiente para rever e polir o texto de destino. Além disso, a exigência da exatidão do texto-alvo na interpretação não é tão rigorosa quanto a tradução. O processo de tradução e interpretação é tão diferente que se formam em diferentes cursos e disciplinas e exige um conjunto de diferentes habilidades. Neste estudo, o tópico de pesquisa é limitado à tradução.

Este estudo aborda principalmente as seguintes questões:

1. Que tipo de crenças os estudantes chineses do curso de português têm relativamente à aprendizagem da tradução?
2. Qual será a situação da competência tradutória dos estudantes no teste?
3. Qual a correlação entre as crenças de aprendizagem da tradução de estudantes chineses do curso de português da UEEJ e a sua competência em tradução?

O foco de pesquisa deste estudo é investigar as crenças de aprendizagem da tradução e testar a correlação entre as crenças e competências de tradução dos estudantes universitários chineses. Este estudo começa com um teste de tradução para obter as pontuações dos estudantes, depois do qual foi lançado o questionário BALLI, como

base para implementar a pesquisa, a partir de cinco aspetos, nomeadamente, a natureza, o valor, o método, a capacidade e a dificuldade de AT.

Antes de tirar conclusões da correlação entre as crenças dos estudantes e as suas competências de tradução, um outro questionário foi atribuído para estudar os outros fatores afetivos integrantes que influenciam as crenças e as competências de tradução, nomeadamente, a motivação, a ansiedade, a autonomia e o estilo de aprendizagem. As análises acima referidas foram realizadas por meio do *software* SPSS³³ para analisar os dados da pesquisa.

Este estudo analisará também a diferença de diferentes géneros e as características individuais entre os estudantes com pontuação alta e baixa nos seus testes de aprendizagem e fornecerá uma referência para os professores do curso de português e sugestões para aprendizagem de tradução português/chinês.

2.2. Instrumentos de Pesquisa

2.2.1. Teste de Tradução

O teste de tradução foi compilado neste estudo como uma ferramenta para testar a competência de tradução dos 32 estudantes. O teste é composto por quatro partes: a 1.^a parte é a tradução de palavras; a 2.^a, a tradução de frases; 3.^a, a tradução de parágrafos e a 4.^a, a tradução de artigos.

Para garantir um nível alto de confiança, todas as questões do teste foram adotadas a partir dos livros didáticos que não são usados na UEEJ, e dos 40 exemplares de Revista Fanzine³⁴, com a esperança de que os resultados reflitam uma competência real dos estudantes incluídos no teste. A razão da escolha destes materiais tem a ver

³³ Sigla inglesa: *Statistical Product and Service Solutions*. https://www.ibm.com/products/spss-statistics?lnk=STW_US_CLP_BNR_BLK&lnk2=trial_SPSSstat, consultado em 12 de janeiro de 2019.

³⁴ Uma coleção de periódico oficial do Departamento de Português da Rádio Internacional da China, que conta com todos os tipos de temas e recursos de tradução,

com o facto de os mesmos abordarem temáticas diversas, desde política, economia, literatura, desporto, arte, entre outros.

2.2.2. Questionários de AT

No estudo de crenças de aprendizagem de línguas estrangeiras, o questionário de crença de aprendizagem de língua de Horwitz tem sido amplamente reconhecido e aplicado. A sua alta confiabilidade e validade têm sido comprovadas na maioria dos estudos anteriores com os resultados consistentes das crenças de aprendizagem de línguas em diferentes línguas. Portanto, o desenho do questionário deste estudo baseou-se no BALLI de Horwitz. Por meio disso, ajustámos e revemos o questionário adequadamente para torná-lo mais consistente com a investigação das crenças de AT dos estudantes. Além disso, fizemos modificações e adaptações com base nos questionários acreditados, como por exemplo, BALLI, *Attitude/Motivation Test Battery* (doravante AMTB), *Strategy Inventory for Language Learning* (doravante SILL), *Learning Style Survey* (doravante LSS), o que os tornam mais alinhados com as investigações da AT português/chinês.

O questionário para este estudo tem 27 afirmações, tendo cada cinco opções: 1, 2, 3, 4 e 5. As escolhas representadas pelas opções são respetivamente: completamente discordantes, discordantes, incertas, concordantes e completamente de acordo. Para facilitar as análises dos dados obtidos, as opções 1-5 também foram atribuídas de 1 a 5 pontos. As 27 afirmações do questionário correspondem aos cinco aspetos das crenças de AT dos estudantes chineses do curso de português, nomeadamente, a natureza, o valor, o método, a capacidade e a dificuldade de AT.

As afirmações 6, 12, 17, 20 e 26 são destinadas a analisar a natureza da aprendizagem da tradução; as questões 15, 18, 21, 23 e 24, para o valor de aprendizagem da tradução; as afirmações 5, 7, 10, 11, 13 e 27, para o método de AT; as afirmações 1, 3, 4, 14, 22 e 25, para a capacidade de aprendizagem da tradução; as afirmações 2, 8, 9, 16 e 19 para

a dificuldade de aprendizagem da tradução. Antes de iniciar as análises dos dados, foi utilizado um *software* de estatística SPSS para realizar análises de confiabilidade na escala, ou seja, o coeficiente de *Cronbach*, sendo os resultados os seguintes.

Tabela 4. Teste de confiabilidade de crenças de tradução

Escala	Alfa de <i>Cronbach</i>	Quant. de Itens
Natureza de AT	0,805	5
Valor de AT	0,738	5
Métodos de AT	0,814	6
Capacidade de AT	0,919	6
Dificuldade de AT	0,850	5
Crença Geral de AT	0,942	27

Fonte: própria

De acordo com os resultados da análise de confiabilidade, o alfa de *Cronbach* de Crença geral é superior a 0,90, um nível excelente e os coeficientes do Alfa de *Cronbach* em todas as dimensões do mesmo são acima de 0,730 que atingem um nível aceitável, indicando que o questionário tem uma boa consistência interna e pode ser usado como uma ferramenta confiável para tal pesquisa.

A fim de complementar os resultados de crenças de aprendizagem, um outro questionário de fatores afetivos da AT foi usado visando um estudo completo das diferenças individuais, incluindo a motivação, a ansiedade, a autonomia e o estilo de AT. Obtido o resultado das quatro dimensões, foram aplicados testes de coeficiente de regressão com equações de regressão padronizada a fim de analisar o papel intermediário da motivação, da ansiedade, da autonomia e do estilo de aprendizagem respectivamente entre as crenças de aprendizagem e a competência de tradução através de estudo dos efeitos de mediação.

Deste questionário, as afirmações 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 são destinadas a analisar as motivações da aprendizagem da tradução; as afirmações 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15,

para a ansiedade de aprendizagem; da afirmação 16 a 23, para a autonomia de aprendizagem e de afirmação 24 a 28 para o estilo de aprendizagem, conforme se vê na tabela abaixo.

Tabela 5. Agrupamento dos aspetos de fatores afetivos

Aspetos	I	Motivação de Aprendizagem de Tradução
Respons. social	1	Os pais querem que eu aprenda o português.
	2	A fim de obter um diploma.
Desenvolv. Pessoal	3	Tradução Português/Chinês tem bom futuro na carreira.
	4	Para encontrar emprego ou residir no estrangeiro.
Interesse Interno	5	Estou particularmente interessado nas línguas, especialmente o português.
	6	Gosto muito das pessoas dos países de língua portuguesa e quero conhecer a vida e os costumes deles.
	7	Paixão especial pela cultura, artes, filmes, programas de televisão e músicas portuguesas.
Aspetos	II	Ansiedade de Aprendizagem de Tradução
Cometer erros	8	Tenho medo de cometer erros na tradução.
	9	Sinto vergonha sempre que erro na tradução.
Interação em aulas	10	Muitas vezes não gosto de tomar a iniciativa de falar em aulas de tradução.
	11	Cada vez que o professor faz uma pergunta, sinto-me muito nervoso.
Produção oral	12	Português é muito difícil, sinto sempre a dificuldade em falar e esquecia-me do que tinha pensado.
	13	Estou sempre animado ao falar com as pessoas dos países de língua portuguesa.
Ansiedade de exame	14	Estou particularmente preocupado com má classificação nos exames.
	15	Sinto-me muito relaxado e confiante em exames.
Aspetos	III	Autonomia de Aprendizagem de Tradução
Estabelecer objetivos e planos de estudo	16	Para atingir os objetivos de aprendizagem, faço sempre esforços e controlos próprios.
	17	Faço regularmente reflexões sobre os métodos de aprendizagem e ajusto oportunamente os planos de estudo.
Utilizar estratégias eficazes Aprendizagem	18	Consigo sempre expressar-me claramente ao falar com os estrangeiros.
	19	Posso sempre entender o significado do conteúdo na conversa ou na escrita.
Controlar e avaliar o processo Aprendizagem	20	Faço ajustes e resolvo problemas a tempo ao aprender a tradução.
	21	Faço avaliações regulares sobre o meu estudo e ultrapasso os pontos fracos.

Tabela 5. Agrupamento dos aspetos de fatores afetivos (continuação)

Conhecer intensões e requerimentos de professor	22	Consigo terminar com qualidade as tarefas alocadas pelos professores.
	23	Acompanho bem as aulas de tradução e entendo as intenções dos professores relativamente a cada atividade de aulas.
Aspetos	IV	Estilos de Aprendizagem de Tradução
Visual	24	Memorizo os pontos de conhecimento escritos nas imagens, dos textos com mais facilidade.
Auditivo	25	Sinto-me mais realizado nos exercícios auditivos no estudo de língua.
Cinestético	26	A impressão será mais profunda ao aprender novos conhecimentos com movimento das partes corporais.
Coletivo	27	No processo de aprendizagem de tradução, eu gosto de interagir com os outros.
Individual	28	A melhor maneira de aprender a língua é analisar calmamente a língua.

Fonte: adaptado dos questionários de Ding, 2010: 196-240.

Tabela 6. Teste de confiabilidade dos outros fatores afetivos de AT

Escala	Alfa de Cronbach	Quant. de Itens
Motivação de AT	0,948	7
Ansiedade de AT	0,923	8
Autonomia de AT	0,882	8
Estilo de AT	0,914	5
Fatores Afetivos	0,889	28

Fonte: própria

Pode-se descobrir, a partir do resultado do teste de confiabilidade dos outros fatores afetivos de AT, que o valor de *alfa cronbach*, após o teste de confiabilidade das crenças de AT, é superior a 0,889, significa que a confiabilidade é boa. Então os índices são internamente consistentes um com outro, e os dados serão confiáveis.

2.2.3. Entrevistas

Baseada nas entrevistas de pesquisa similares conduzidas na Southwest University e na Universidade Normal de Huazhong, foram formulados três tópicos respetivamente para professores e estudantes.

Além disso, para garantir O anonimato dos 4 estudantes entrevistados, codificamos los da seguinte forma:

Para os estudantes do sexo feminino, codificamos em EF1 e EF 2 e para os estudantes do sexo masculino, codificamos em EM1 e EM 2, conforme se vê na tabela abaixo.

Tabela 7. Descrição de estudantes participantes na entrevista

N.º	Designação de Estudante	Género	Pontuações de Teste	Já estudou num país da CPLP
1	EF1	F	alta	sim
2	EF2	F	normal	sim
3	EM1	M	normal	sim
4	EM2	M	baixo	sim

Fonte: própria

2.2.4. Excel e SPSS

Neste estudo foram usados o software Excel e o SPSS. O Excel é usado principalmente para recolher e classificar os resultados dos testes dos objetos da pesquisa nas etapas iniciais e o *software* estatístico SPSS é destinado à estatística descritiva, análise de Correlação Estatística, teste do papel intermediário e outras análises de dados necessárias para o estudo.

2.3. Recolha de Dados

2.3.1. Organização, Distribuição do Teste, Questionários e Entrevista

A organização do teste neste estudo dividiu-se em pré-teste e teste: Antes do início oficial do teste, selecionámos, a fim de garantir a confiabilidade e a praticabilidade, aleatoriamente 5 estudantes do terceiro ano da UEEJ, para realizar o pré-teste em março de 2018 que durou três horas, cujos dados do SPSS foram utilizados para testar a confiabilidade e a validade do teste.

Em maio de 2018, foram convidados uma totalidade de 35 estudantes chineses do terceiro ano da UEEJ, na China, como sujeitos de pesquisa oriundos mesmo curso, com a idade e o contexto semelhantes de aprendizagem de português. Distribuímos um teste para 35 estudantes numa aula regular de uma duração de três horas com a ajuda de uma professora de português da UEEJ. Antes de os participantes do teste terem começado, explicámos aos estudantes que o teste era apenas para fins de pesquisa, e não afetaria o desempenho académico, por isso, os estudantes podiam responder de forma independente e descontraída.

Uma semana depois, os mesmos 35 estudantes foram convidados a responder a dois questionários numa outra aula regular. O tempo para responder aos questionários foi de 30 minutos. No final, um total de 35 questionários foram distribuídos e 34 foram devolvidos, dos quais 32 foram questionários válidos pois algumas respostas foram incompletas, escolhas perdidas ou repetidas, etc.

Duas semanas após o teste de tradução, uma professora e 4 dos 32 estudantes que participaram no questionário foram selecionados, sendo 2 estudantes do sexo masculino e 2 estudantes do sexo feminino respetivamente com pontuações altas, normais e baixas para uma entrevista. Para reduzir os níveis de ansiedades dos entrevistados, não foi gravado o conteúdo durante o processo de entrevista. A entrevista teve a duração de 15 minutos para cada estudante entrevistado e uma hora para a professora, cujas palavras foram anotadas para eventuais comparações e análises posteriores.

As entrevistas foram realizadas após as aulas regulares num local relativamente tranquilo e confortável. Antes da entrevista, demos uma breve explicação sobre o objetivo da entrevista, o que incentivou os estudantes entrevistados a eliminarem as suas preocupações para responder de acordo com o que eles realmente pensam.

2.3.2. Recolha de Dados de Teste, Questionário e Entrevistas

Após uma série de organizações, com o apoio de uma professora da UEEJ, foram recolhidos os dados pretendidos para esta pesquisa, nomeadamente:

A percentagem de validade da resposta do teste de tradução é de 100%. Os 35 estudantes participaram no teste e entregaram as suas respostas dentro do tempo estipulado, isto é, 3 horas.

A percentagem de validade da resposta dos questionários é de 91%. A totalidade dos respondentes é de 35, e 34 respostas foram devolvidos, porém, com apenas 32 questionários respondidos válidos. Entre os 32 estudantes, 6 foram do sexo masculino e 26 do sexo feminino.

A percentagem de validade da resposta das entrevistas é de 100%. Nas entrevistas, foram convidados uma professora do curso de português e 4 estudantes que já tinham participado no teste e questionário.

2.3.3. Métodos de Processamento e Análise de Dados

Em termos de pesquisa qualitativa, neste estudo conduziu-se uma entrevista com perguntas detalhadas visando uma compreensão mais aprofundada sobre o ensino-aprendizagem da tradução português/chinês. Quatro estudantes e uma professora foram convidados para entrevistas em que os problemas e constrangimentos do ensino foram descobertos e vários tópicos foram abordados para saber o contexto e mentalidade efetiva dos entrevistados.

Quanto à pesquisa quantitativa, foi feita uma série de análises do teste e dos questionários, que foi dividida em três etapas:

Na primeira etapa, as respostas e as pontuações foram inseridas e tratadas no computador conforme uma sequência dos números.

Na segunda etapa, a frequência de cada variável foi listada por estatística descritiva para conduzir uma análise geral das habilidades, das crenças e dos outros fatores afetivos de AT.

Na terceira etapa efetuaram-se testes de correlação dos impactos de todos os fatores envolvidos, como género, pontuações, fatores afetivos e, finalmente, uma correlação entre as crenças de AT e a competência de tradução dos estudantes foi processada por meio da Correlação Estatística.

CAPÍTULO III: DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

3.1. Análise de Dados de Crenças sobre a Aprendizagem da Tradução

Esta secção discute principalmente a primeira questão de pesquisa mencionada anteriormente, ou seja, que tipo de crenças os estudantes chineses do curso de português têm relativamente à AT (ver secção 2.1).

Para melhor ilustrar, apresentamos a seguir uma tabela que espelha o valor médio de cada uma das dimensões de AT, nomeadamente, a natureza, o valor, o método, a capacidade e a dificuldade de AT (em anexo 1).

Tabela 8. Valor médio de crenças de AT

Dimensão	Valor Médio
Natureza de AT	3,6031
Dificuldade de AT	3,5375
Capacidade de AT	3,4063
Valor de AT	3,3750
Método de AT	3,3622
Crença Geral	3,4316

Fonte: própria

A tabela acima mostra as pontuações médias das crenças de AT de cinco dimensões dos estudantes no questionário. Classificada em ordem de pontuação alta para baixa são a natureza de AT, a dificuldade, a capacidade, o valor e o método de AT e, entre as quais as duas dimensões, nomeadamente, a natureza e a dificuldade da AT são superiores à média da pontuação geral, indicando que os estudantes têm a noção relativamente mais clara sobre a natureza e a dificuldade de AT.

Entre as outras três dimensões, a saber, a capacidade, o valor e o método de AT que são inferiores à média da pontuação de crença geral, sugerindo que estudantes carecem de forte confiança na AT, são menos motivados para AT e durante os seus

estudos, não tomam iniciativa de utilizar uma variedade de métodos efetivos para a AT. No entanto, quais são as características de crenças de AT que os estudantes têm?

Resposta a esta pergunta terá espelho na secção a seguir, onde faremos uma análise detalhada das cinco dimensões.

3.1.1. Crenças sobre Natureza da AT

As afirmações n.º 6, 12, 17, 20 e 26, no questionário de crença na AT, são destinadas a estudar a natureza de AT, que inclui a importância do estudo cultural dos países de língua portuguesa, a importância do vocabulário e da gramática, o papel desempenhado pela AT na aprendizagem de LE, a polémica de que as crianças estudam com maior facilidade do que adultos em termos da aprendizagem de língua estrangeira. As respostas e opiniões dos estudantes chineses do curso de português são mostradas na tabela a seguir.

Tabela 9. Crenças sobre a natureza da aprendizagem da tradução

N.º	Afirmação	1	2	3	4	5
6	Para aprender bem a tradução português/chinês, é importante entender o contexto cultural dos países de língua portuguesa.	3,1	6,3	18,8	50,0	21,9

Tabela 9. Crenças sobre a natureza da aprendizagem da tradução (continuação)

12	O mais importante na AT português/chinês é aprender o vocabulário.	3,1	12,5	15,6	53,1	15,6
17	A parte mais importante de aprendizagem de tradução é gramática.	3,1	12,5	15,6	43,8	25,0
20	A AT português/chinês é o aspeto mais importante da aprendizagem de português.	21,9	31,3	25,0	12,5	9,4
26	Crianças aprendem línguas estrangeiras com maior facilidade do que adultos.	3,1	12,5	12,5	37,5	34,4

Fonte: própria

De acordo com os dados mostrados na tabela acima, não é difícil descobrir que mais de 70% dos estudantes acreditam que é importante entender o contexto cultural dos países da língua oficial portuguesa para aprender bem a tradução português/chinês. Isto significa que eles reconhecem bem a importância do estudo cultural na AT. Enquanto quase metade dos respondentes concorda que a parte mais importante de aprendizagem de tradução é gramática, a outra parte concorda que a parte mais importante de aprendizagem de tradução é o vocabulário. A maioria dos estudantes (72%) concorda que crianças aprendem línguas estrangeiras mais facilmente do que

adultos. No entanto, apenas 22% dos estudantes acham que a AT português/chinês é o aspeto mais importante da aprendizagem de português.

Considerando as respostas dos estudantes, pode descobrir-se que estes têm uma noção bem clara de que o estudo da cultura desempenha um papel importante na aprendizagem de línguas e da tradução.

No entanto, estes estudantes possuem uma limitação quanto à compreensão da parte mais importante de aprendizagem de tradução pelo facto de a dividirem em duas partes, nomeadamente, o vocabulário e a gramática, o que reflete um conceito influenciado pela educação tradicional adotado pelos estudantes deste curso na UEEJ.

Mais de 70% dos estudantes têm a crença de que crianças aprendem línguas estrangeiras com maior facilidade do que adultos. Isto pode deixar uma expectativa da AT em causa pois eles podem achar que, por quantos esforços que façam, não irão dominar a língua, pelo facto de que já passaram a idade ideal de aprender as línguas. Ou quando houver falha na AT, irão ocorrer a justificações de que não começaram a aprender cedo. Tudo isso poderá ser um obstáculo no caminho da AT.

Além disso, poucos estudantes acreditam no papel mais importante da AT português/chinês na aprendizagem de português, indicando que a maioria dos estudantes não dá importância suficiente à AT português/chinês que terá a direta influência na empregabilidade dos estudantes do curso.

Então, qual será o foco de aprendizagem deles? Iremos possivelmente descobrir nas análises seguintes.

3.1.2. Crenças sobre Valor de AT

O valor de AT refere-se principalmente à motivação e fatores relevantes dos estudantes em aprender a tradução. Com as afirmações n.º 15, 18, 21, 23 e 24 deste

questionário, investigámos o valor da aprendizagem da tradução. Os resultados deste aspeto encontram-se na tabela seguinte.

Tabela 10. Crenças sobre o valor de AT

N.º	Afirmação	1	2	3	4	5
15	Estou interessado pela história e cultura da CPLP, como fado e cultura de vinho de Portugal.	3,1	6,3	12,5	43,8	34,4
18	O povo de língua portuguesa mostra uma alta curiosidade, tolerância e abertura perante a cultura chinesa.	3,1	9,4	9,4	53,4	25,0
21	A maioria do povo da CPLP para mim é muito prestável e respeitoso.	3,1	3,1	18,8	56,3	18,8
23	A maneira de pensamento e o comportamento do povo da CPLP causam-me muitas vezes embaraço e desconforto.	25,0	25,0	28,1	12,5	9,4
24	Penso que o povo da CPLP é muito parcial e xenófobo face ao povo chinês.	18,8	21,9	31,3	18,8	9,4

Fonte: própria

Nesta secção, analisamos a crença dos alunos sobre o valor da AT que inclui a motivação da AT e a impressão sobre o povo de língua portuguesa que constitui um fator de motivação da AT pelos estudantes.

Segundo os resultados na tabela acima, não é difícil descobrir que cerca de 80% dos respondentes estão interessados pela história e cultura dos países de língua portuguesa e 78% dos estudantes pensam que o povo de língua portuguesa mostra uma alta curiosidade, tolerância e abertura perante a cultura chinesa ao passo que a maioria deles é muito prestável e respeitoso, sendo apenas 29% dos estudantes com uma impressão muito parcial e xenófoba do povo português.

Tudo isso se torna óbvio porque os estudantes têm já uma experiência positiva com o povo de língua portuguesa que deixou uma boa impressão aos estudantes chineses, possivelmente, aumentando o interesse e a motivação desses estudantes do curso de português.

3.1.3. Crenças sobre Métodos de AT

As estratégias ou os métodos de AT são também um dos pontos-chave deste questionário. As afirmações n.º 5, 7, 10, 11, 13 e 27 do questionário visam ter uma ideia sobre os métodos e estratégias de AT adotados pelos estudantes inclusos neste estudo.

Tabela 11. Crenças sobre os métodos de AT

N.º	Afirmação	1	2	3	4	5
5	Quando tenho dificuldade em expressar-me em português, 1. uso gestos corporais; 2. consulto dicionários; 3. peço ajuda dos outros; 4. falo inglês; 5. evito este tema.	12,5	18,8	6,3	40,6	21,9
7	Antes de criar amizade com os estrangeiros, levo mais em conta: 1. interesse; 2. idade; 3. nacionalidade; 4. aparências ou outros fatores exteriores; 5. não interessa.	15,6	25,0	37,5	12,5	9,4
10	A melhor maneira de aprender tradução português/chinês é estudar num país de língua portuguesa.	3,1	6,3	18,8	37,5	34,4

Tabela 11: Crenças sobre os métodos de AT (continuação)

11	Mantenho frequentes contactos e encontros com os bons amigos de língua portuguesa, melhorando assim a minha competência de português.	9,4	28,1	31,3	18,8	12,5
13	No processo de AT português/chinês, muitas repetições, memorização e práticas da tradução são necessárias.	3,1	6,3	18,8	28,1	43,8
27	Tento falar português e pensar à maneira portuguesa nos comportamentos diários.	15,6	18,8	21,9	21,9	21,9

Fonte: própria

Os métodos e estratégias de AT são muito importantes no processo de aprendizagem da tradução. Os resultados, na tabela acima, mostram que os estudantes chineses do curso de português na UEEJ têm já uns conceitos ajuizados em termos da AT. Mais de 70% dos respondentes concordam que “a melhor maneira de aprender tradução português/chinês é estudar num país de língua portuguesa” e 72% pensam que “no processo de AT português-chinês, muitas repetições, memorização e práticas da tradução são necessárias”.

Porém, na prática, as respostas apresentam uma consciência passiva de socialização dos estudantes, apenas 31% dos estudantes mantêm frequentes contactos e encontros com os bons amigos de língua portuguesa e 43% deles tentam falar português e pensar à maneira portuguesa nas socializações diárias.

Outras taxas mostram ainda uma tendência muito inibidora quando se encontram na dificuldade de se expressar. Deste modo, 62% adotam maneiras não ativas, sendo 41% deles a usar inglês para comunicar e 22% evitam falar do tema. Antes de criar uma amizade, muitos estudantes consideram os fatores exteriores como nacionalidade, idade, etc., em vez dos fatores internos, como interesse, o que

dificultará a sua integração na sociedade de língua portuguesa ou os possíveis contactos e oportunidades de falar português.

Tudo o que foi analisado acima deve dar possivelmente explicação às ansiedades e à produção oral dos estudantes.

3.1.4. Crenças sobre Capacidade de Aprendizagem da Tradução

As afirmações n.º 1, 3, 4, 14, 22 e 25, no questionário, dizem respeito às crenças sobre as capacidades da AT. Nesta dimensão, pretende-se explorar amplamente as opiniões dos estudantes sobre a capacidade de AT, como a existência de uma habilidade especial e o impacto da diferença de género na AT. As respostas dos estudantes estão resumidas na tabela seguinte.

Tabela 12. Crenças sobre a capacidade de AT

N.º	Afirmação	1	2	3	4	5
1	Algumas pessoas têm uma habilidade especial em aprender a tradução português/chinês.	3,1	9,4	18,8	59,4	9,4
3	Acredito que posso dominar a tradução português/chinês pois tenho a vocação necessária.	3,1	28,1	43,8	15,6	9,4
4	Os chineses são bons em aprender a tradução português/chinês.	15,6	21,9	25,0	18,8	18,8

Tabela 12. Crenças sobre a capacidade de AT (continuação)

14	No estudo da tradução português/chinês, os estudantes do sexo feminino aprendem melhor que os estudantes do sexo masculino.	3,1	12,5	25,0	43,8	15,6
22	As pessoas que dominam várias línguas são inteligentes.	3,1	9,4	12,5	50,0	25,0
25	Todos podem aprender bem a tradução português/chinês se fizerem esforços.	18,8	21,9	21,9	21,9	21,9

Fonte: própria

Entre os estudantes investigados, cerca de 70% concordam com a ideia de que “algumas pessoas têm uma habilidade especial em aprender bem a tradução português/chinês”, e “As pessoas que dominam várias línguas são inteligentes.”

No entanto, quando questionados sobre as suas próprias habilidades especiais em aprender bem a tradução, apenas 16% dos estudantes acusam ter uma habilidade especial na AT e 9% concordam fortemente com esta afirmação. Além disso, apenas 37.6% dos estudantes concordam que os chineses são bons em aprender a tradução português/chinês.

Este fenómeno reflete que os estudantes chineses afirmam a existência da habilidade especial de aprender a tradução, mas não são confiantes na sua própria habilidade especial para AT. Isso fará que os estudantes, quando se encontrarem numa dificuldade no processo de aprendizagem, não procurarão as razões objetivas para a

aprendizagem. Em vez disso, “eu não tenho a habilidade especial em aprender a tradução” tornar-se-á numa desculpa do seu fraco desempenho no seu estudo pelo facto de que apenas 43% dos estudantes concordam que “todos podem aprender bem a tradução português/chinês se fizerem esforços”.

Além disso, ainda é de curiosidade descobrir que quase 70% dos estudantes acreditam que “os do sexo feminino aprendem melhor que os estudantes do sexo masculino”. Neste caso, vai-se reforçar o conceito deles de que a competência é uma habilidade inata que apenas umas certas pessoas possuem e as falhas de AT podem ser justificadas por razões não objetivas, assim, afetando a confiança e o desenvolvimento científico da AT dos estudantes.

3.1.5. Crenças sobre Dificuldade de Aprendizagem da Tradução

O último aspeto a ser analisado neste questionário focaliza a dificuldade da AT português-chinês, nomeadamente, as afirmações n.º 2, 8, 9, 16 e 19, que visam obter as opiniões dos estudantes sobre a dificuldade da AT português/chinês. As afirmações neste questionário incluem a compreensão dos estudantes sobre se a tradução é fácil de aprender e se há uma desvantagem para pessoas da área de ciências exatas. Além disso, investigámos se uma aprendizagem anterior de uma língua estrangeira pode facilitar o estudo da tradução português/chinês. Os dados obtidos nesta dimensão podem ser vistos na tabela que se segue:

Tabela 13. Crenças sobre a dificuldade de AT

N.º	Afirmação	1	2	3	4	5
2	A tradução português/chinês é (1. muito difícil de se aprender; 2. difícil de se aprender; 3. razoavelmente difícil de se aprender; 4. fácil de se aprender; 5. muito fácil de se aprender).	3,1	9,4	21,9	25,0	40,6
8	Se já dominou outra língua estrangeira, é fácil aprender a tradução português/chinês.	3,1	6,3	21,9	43,8	25,0
9	As pessoas que são boas em ciências exatas não são boas em aprender tradução português/chinês.	9,4	12,5	34,4	28,1	15,6
16	Se não for corrigido o erro no início da aprendizagem, será muito difícil corrigir posteriormente.	3,1	6,3	25,0	56,3	9,4
19	Interpretação é mais difícil que a tradução e a oralidade/compreensão é mais difícil que a escrita/leitura.	3,1	9,4	37,5	46,9	3,1

Fonte: própria

Como todos sabem, estudantes diferentes têm visões diferentes sobre a dificuldade de AT. É gratificante descobrir que 66% dos estudantes pensam que a tradução português/chinês é muito fácil de se aprender sendo apenas 3% dos estudantes que acreditam ser muito difícil a AT. Além disso, em termos da relação entre uma experiência anterior de aprendizagem de língua estrangeira e o estudo da tradução

português/chinês, a maioria dos estudantes concorda que, se já dominou outra língua estrangeira, há mais facilidade em aprender a tradução português/chinês.

No entanto, muitos estudantes concordam que “Interpretação é mais difícil que a tradução e a oralidade/compreensão é mais difícil que a escrita/leitura”. Essa visão também corresponde com as possíveis suposições anteriores que os estudantes chineses do curso de português têm um alto nível de ansiedade na oralidade na secção 3.1.3. e não têm confiança suficiente sobre a AT português-chinês. Um outro resultado revela uma atenção exagerada à exatidão gramatical, isto é, a maioria dos respondentes (66%) acredita que “se não for corrigido o erro no início de aprendizagem, será muito difícil corrigir posteriormente.”

Tudo isso irá dificultar a produção oral deles na interação tanto com os outros estudantes ou professores nas aulas de português bem como com os falantes nativos de língua portuguesa.

3.1.6. Impacto de Diferentes Géneros nas Crenças

Esta secção examinou o impacto de géneros nas crenças de tradução através de um Teste t para amostras independentes para saber a valor significativo, sendo os resultados que apresentam a seguir na tabela:

Tabela 14. Impacto da diferença de géneros nas crenças

	Género	Quanti.	Valor médio	SD (Desvio padrão)	t	Sig. (bilateral)
Crenças	M	6	3,2383	0,84511	-0,742	0,004
	F	26	3,4762	0,67665		

Segundo os resultados do Teste t para amostras independentes do impacto de géneros nas crenças de tradução, o valor Sig. é de 0,004, que é inferior a 0,05, de um nível significativo, indicando que existe uma diferença significativa entre diferentes géneros quanto às crenças de tradução.

Consoante a diferença geral do impacto de géneros no resultado da tabela, os estudantes do sexo feminino têm uma consciência geral ligeiramente mais alta em termos das crenças de AT relativamente aos estudantes do sexo masculino.

Tabela 15. Exemplos do impacto de diferença dos géneros nas crenças de AT

Afirmação N.º	Género	Qanti	Valor médio	SD (Desvio padrão)	t	Sig. (bilateral)
2	M	6	2,6667	0,81650	-3,404	0,002
	F	26	4,1923	1,02056		
3	M	6	3,3333	1,21106	0,918	0,366
	F	26	2,9231	0,93480		
5	M	6	3,0000	1,54919	-0,804	0,007
	F	26	3,5000	1,33417		
7	M	6	2,8333	1,32916	0,192	0,849
	F	26	2,7308	1,15092		
14	M	6	3,3333	1,21106	-0,608	0,008
	F	26	2,6154	0,98293		
27	M	6	3,0000	1,54919	-0,300	0,766
	F	26	3,1923	1,38620		

Fonte: própria

Por exemplo, quanto à afirmação 2, “a tradução português/chinês é (1. muito difícil de se aprender; 2. difícil de se aprender; 3. razoavelmente difícil de se aprender; 4. fácil de se aprender; 5. muito fácil de se aprender)”. O valor de Teste t para amostras independentes é de -3,404, e o valor correspondente significativo (Sig.) é de 0,002, inferior a 0,05, um nível significativo, indicando que os estudantes têm diferenças significativas entre os géneros no reconhecimento da dificuldade da AT, acreditando mais percentagem dos estudantes do sexo feminino (valor médio de 4,1923) português mais fácil de aprender em relação aos estudantes do sexo masculino (valor médio de 2,6667).

Em relação à afirmação 3, “acredito que posso dominar a tradução português/chinês, pois tenho a vocação necessária”. o valor Sig. é de 0,366, superior a 0,05, não

alcançando o nível significativo, indicando que não há diferença entre os gêneros no reconhecimento dos estudantes nesta questão.

Em relação à afirmação 5, “quando tenho dificuldade em expressar-me em português, 1. uso gestos; 2. consulto dicionários; 3. peço ajuda dos outros; 4. falo inglês; 5. evito este tema.”, o valor da distribuição de Teste t para amostras independentes é de -0.804 e o valor correspondente significativo (Sig.) é de 0,007, inferior a 0,05, um nível significativo, indicando que os estudantes têm diferenças significativas entre os gêneros em termos desta questão, já que as respostas dos estudantes do sexo feminino se destacam em ordem decrescente: consultar dicionário, falar inglês, e pedir ajuda dos outros enquanto os estudantes do sexo masculino tendem evitar o tema, falar inglês, consultar dicionários e usar gestos.

Assim, verifica-se que os estudantes do sexo masculino, ao enfrentar dificuldade de se expressar, registam métodos mais passivos, como evitar o tema que queriam abordar, ou falar inglês, o que dará nenhum benefício para aperfeiçoar a língua. Em contraste, os estudantes do sexo feminino tomam, face à dificuldade de expressão, mais iniciativa, como consultar dicionário, pedir ajuda dos outros, etc.

Em relação à questão 7, “Antes de criar amizade com os estrangeiros, levo mais em conta: 1. interesse; 2. idade; 3. nacionalidade; 4. aparências ou outros fatores exteriores”; 5. não interessa”. O valor da distribuição de Teste t para amostras independentes é de 0,192 e o valor Sig. é de 0,849, superior a 0,05, não atingindo o nível significativo, indicando que não há diferenças significativas entre os gêneros em termos desta questão.

Em relação à questão 14, “no estudo da tradução português/chinês, os estudantes do sexo feminino aprendem melhor que os estudantes do sexo masculino”, o valor da distribuição de Teste t para amostras independentes é de 0,608 e o valor correspondente significativo (Sig.) é de 0.008, inferior a 0,05, um nível significativo,

indicando que há diferenças significativas entre os géneros em termos desta questão, sendo que menos percentagem dos estudantes do sexo feminino concordam com esta opinião. Deste modo, descobrimos que os estudantes do sexo feminino não admitem a melhor vocação da AT em relação aos estudantes do sexo masculino.

Em relação à questão 27, “tento falar português e pensar à maneira portuguesa nos comportamentos diários”, o valor da distribuição de Teste t para amostras independentes é de -0,300 e o valor correspondente significativo (Sig.) é de 0,766, superior a 0,05, um nível insignificativo, indicando que não existe diferença dos géneros dos estudantes quanto a esta afirmação.

No entanto, ainda se nota que os estudantes chineses não registam pontuações altas em relação à questão, visto que eles não costumam falar nem pensar em português na vida quotidiana, pela possível razão de que eles vivem no contexto chinês, sem ambiente propício de praticar a língua portuguesa.

3.2. Análise das Habilidades de Tradução

3.2.1. Estatísticas Descritivas das Habilidades de Tradução

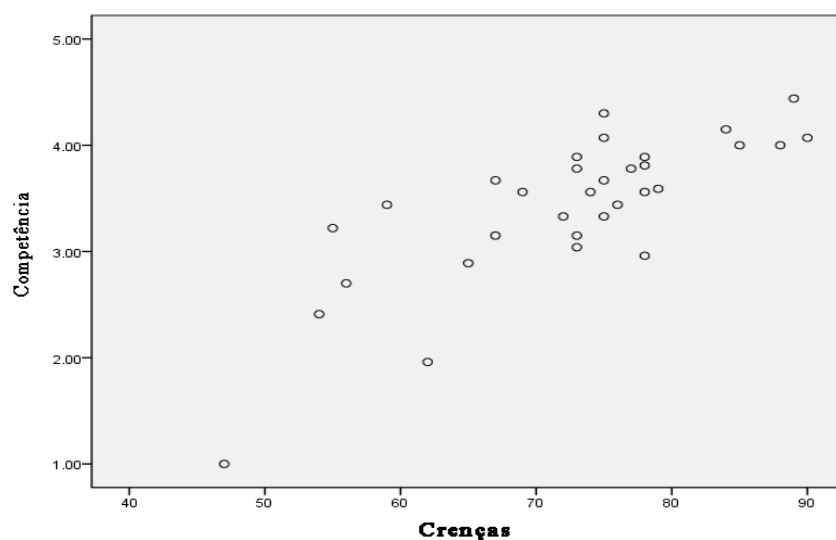
Nesta secção do estudo utiliza-se uma análise de Correlação Estatística para analisar, com base nos resultados das habilidades de tradução, a correlação entre as crenças de AT português/chinês e a competência de tradução português/chinês dos estudantes chineses do curso de português.

O gráfico de dispersão é a distribuição com pontuações de dados num sistema de coordenadas retangulares planas. O gráfico de dispersão representa a tendência geral de mudanças de variáveis dependentes com variáveis independentes e uma função apropriada que pode ser selecionada para ajustar os pontos de dados. O gráfico de dispersão pode fornecer três pontos importantes: indicar a tendência de correlação quantitativa entre variáveis; verificar os tipos de correlação (linear ou curva);

descobrir se um certo ponto ou alguns pontos a desviar da maioria dos pontos, isto é, *outliers* (valor discrepante), que pode ser visto claramente no gráfico.

A pontuação para cada opção neste questionário de estudo é de 1 a 5 valores, equivalente às opções da 1.^a a 5.^a. Somámos as pontuações de cada uma das 27 afirmações para cada estudante, resultando num valor que representa crenças de cada estudante na aprendizagem da tradução. De seguida, demos entrada às pontuações e classificações de competência da tradução e de correspondentes habilidades de teste. Antes da análise de Correlação Estatística, usámos o gráfico de dispersão que pode explicar a linearidade entre crenças da AT e a competência da tradução para testar a correlação entre as duas variáveis como mostrado no gráfico abaixo.

Gráfico 1. Dispersão das Crenças de AT e Competência de Tradução



Pode-se notar no gráfico de dispersão acima que, à exceção dos poucos pontos, a dispersão entre crenças de AT e a competência de tradução mostra uma tendência ascendente do canto inferior esquerdo para o canto superior direito, uma direção típica de distribuição normal. Isso mostra que existe uma relação linear entre as duas variáveis e há uma alta probabilidade de correlação positiva. Portanto, a análise de

correlação de *Pearson* será utilizada para testar o grau de correlação entre essas duas variáveis e a direção da correlação.

3.2.2. Análise Comparativa de Correlação das Pontuações Altas e Baixas com os Aspectos das Crenças de AT

Conforme os resultados obtidos a partir do teste de tradução (tabela 16 e tabela 17), a pontuação média dos 32 estudantes é de 72,47, sendo a mais alta de 90 pontos e a mais baixa de 47 pontos que foram divididos em três grupos com pontuações na tabela a seguir: 5 estudantes com pontuações altas (estudantes com pontuações altas: ≥ 80 pontos), 22 estudantes com pontuações normais e 5 estudantes com pontuações baixas (estudantes com pontuações baixas: ≤ 60 pontos), correspondendo à distribuição normal apresentada no gráfico 2.

Tabela 16. Análise descritiva de habilidades

	Quant.	Mínimo	Máximo	Valor médio	SD (Desvio padrão)
Habilidades de Tradução	32	47	90	72,47	10,355

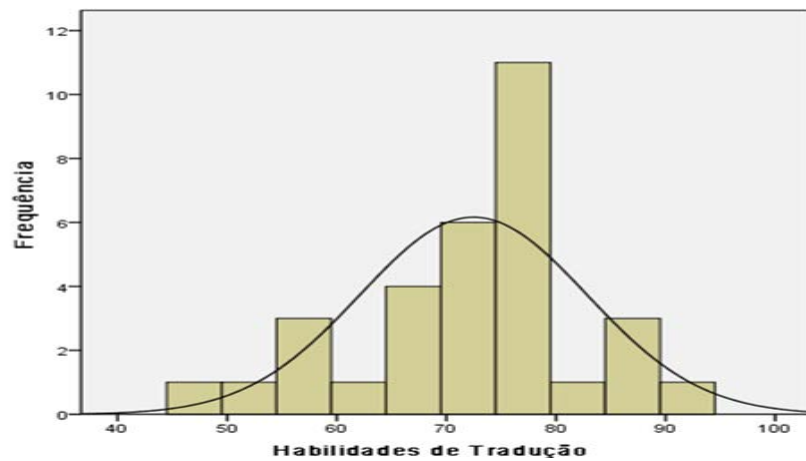
Fonte: própria

Tabela 17. Agrupamento das pontuações do teste

Classificação	Frequência	Percentagem	Percentagem eficaz	Percentagem acumulada
Pontuações altas	5	15,6	15,6	15,6
Pontuações normais	22	68,8	68,8	84,4
Pontuações baixas	5	15,6	15,6	100,0
Totalidade	32	100,0	100,0	

Fonte: própria

Gráfico 2. Gráfico das pontuações de teste de tradução



De seguida, analisa-se a diferença dos estudantes com pontuações altas e baixas nas crenças, motivações, ansiedade, autonomia e estilo AT através do Teste t para amostras independentes com os resultados obtidos na seguinte tabela:

Tabela 18. Análise comparativa das habilidades com as crenças de AT

	Classificação pontuações	Quant.	Valor médio	SD (Desvio padrão)	t	Sig. (bilateral)
Crenças de tradução	Pontuações altas	5	4,1320	0,18295	3,611	0,007
	Pontuações baixas	5	2,5540	0,95989		
Natureza de AT	Pontuações altas	5	4,1940	0,55016	2,576	0,033
	Pontuações baixas	5	2,7000	1,17450		
Motivações de AT	Pontuações altas	5	4,0680	0,13554	3,717	0,006
	Pontuações baixas	5	2,5140	0,92489		
Métodos de AT	Pontuações altas	5	4,3840	0,43212	4,764	0,001
	Pontuações baixas	5	2,2980	0,87859		
Habilidades de AT	Pontuações altas	5	4,5600	0,60663	4,592	0,002
	Pontuações baixas	5	2,2400	0,95289		
Dificuldade de AT	Pontuações altas	5	4,1600	0,51769	2,237	0,056
	Pontuações baixas	5	2,8000	1,25698		

Fonte: própria

Como indicado no resultado comparativo entre estudantes com pontuações altas e pontuações baixas, o valor T de distribuição de Teste é de 3,611, o valor Sig. correspondente é 0,007, inferior ao nível limite de 0,05, atingindo o nível significativo, indicando que os estudantes com pontuações altas apresentam melhores notas do que os estudantes com pontuações baixas no questionário das crenças de AT. Além

disso, em todos os aspetos de crença de AT, os estudantes com pontuações altas têm melhor notas que os estudantes com pontuações baixas.

3.3. Análise dos Dados de Outros Fatores Afetivos da AT

Como foi abordado anteriormente no 2.2, analisamos nesta secção os outros fatores afetivos que influenciam a aprendizagem de tradução individuais, divididos em quatro dimensões, isto é, a motivação, a ansiedade, a autonomia e o estilo de AT a fim de ter um estudo complementar ao estudo de crenças de AT.

3.3.1. Análise Descritiva de Motivação de AT

Esta secção visa analisar os tipos de motivação de AT dos estudantes, sendo as perguntas a responder as seguintes:

1. Que tipo(s) de motivação de AT os estudantes apresentam com taxa de resultado mais alta?
2. Terá a diferença de géneros um impacto na motivação?
3. Qual a correlação entre a motivação com habilidades de tradução?
4. Desempenha um papel intermediário a motivação de AT?

3.3.1.1. Análise Geral de Motivação de AT

A análise estatística descritiva da motivação de AT indica, como mostrado abaixo, que a pontuação média da motivação de AT é de 3,48, o que significa que os estudantes estão bem motivados. Entre as dimensões de motivação, o valor mais alto é o do desenvolvimento pessoal, com valor médio de 3,67, seguido pela responsabilidade social, com o valor médio de 3,47 e o mais baixo é, o do interesse interno, com o valor médio de 3,35.

O resultado pode sugerir que os estudantes são mais motivados pelos fatores exteriores como desenvolvimento pessoal e a responsabilidade social. A motivação pelo interesse interno está inferior ao valor médio da motivação geral, significando que muito poucos estudantes aprendem a tradução pelo interesse, mas sim pela pressão social ou possivelmente pela questão de empregabilidade.

Tabela 19. Análise geral de motivação de AT

	Quant.	Mínimo	Máximo	Valor médio	SD (Desvio padrão)
Motivação Geral	32	1,00	5,00	3,4772	1,03580
Responsabilidade social	32	1,00	5,00	3,4688	1,34966
Desenvolvimento pessoal	32	1,00	5,00	3,6719	1,14729
Interesse interno	32	1,00	5,00	3,3541	0,97627

Fonte: própria

3.3.1.2. Análise do Impacto da Diferença de Géneros na Motivação

Esta secção examina o impacto de diferença de géneros nas motivações de AT através de um Teste t para amostras independentes para testar a significância. Os resultados são os seguintes:

Tabela 20. Teste do impacto de diferença de géneros na motivação

	Género	Quant.	Valor médio	SD (Desvio padrão)	t	Sig. (bilateral)
Motivação Geral	M	6	2,9517	1,35721	-1,400	0,002
	F	26	3,5985	0,93830		
Respons. social	M	6	3,0000	1,37840	-0,942	0,004
	F	26	3,5769	1,34679		
Desenvolv. pessoal	M	6	3,0833	1,42887	-1,416	0,007
	F	26	3,8077	1,05903		
Interesse interno	M	6	2,8333	1,34545	-1,477	0,000
	F	26	3,4742	0,86007		

Fonte: própria

Os resultados do impacto das diferenças de género na motivação através do Teste t para amostras independentes mostraram que o valor da distribuição T é de -1,400 e o valor correspondente Sig. é 0,002, que está inferior a 0,05, alcançando um nível

significativo, o que indica a existência das diferenças significativas entre os géneros em termos da motivação de AT.

Como mostrados na tabela acima, evidencia-se que os estudantes do sexo feminino possuem uma motivação mais alta do que os estudantes do sexo masculino, sendo os estudantes do sexo feminino especialmente mais motivados em termos de desenvolvimento pessoal e interesse interno em relação aos estudantes do sexo masculino.

Tabela 21. Exemplos do teste do impacto de diferença de géneros na motivação

Afirmação N.º	Género	Quant.	Valor médio	SD (Desvio padrão)	t	Sig. (bilateral)
3	M	6	3,8462	1,41421	-1,631	0,113
	F	26	3,0000	1,08415		
7	M	6	2,6667	1,36626	-2,522	0,017
	F	26	3,7692	0,86291		

Fonte: própria

Por exemplo, quando questionados sobre “a tradução português/chinês proporciona bom futuro na carreira.”, os estudantes do sexo masculino registam mais concordância (M=3.85, F=3.00) na resposta em relação aos estudantes do sexo feminino, o que transmite uma mensagem de que os do sexo feminino são mais confiantes no futuro ou existe uma eventual diferença seja na empregabilidade ou no desenvolvimento pessoal. Esta visão apontará uma análise profunda a realizar posteriormente.

Quando perguntados se têm “paixão especial pela cultura, artes, filmes, programas de televisão e músicas portuguesas”, os estudantes do sexo feminino registam mais concordância (F=3.77) na resposta em relação aos estudantes do sexo masculino (M=2.67), o que sugere que os estudantes do sexo feminino são mais motivados pelo interesse interno em relação aos estudantes do sexo masculino.

3.3.1.3. Correlação entre a Motivação e as Habilidades de Tradução

Tabela 22. Correlação entre a motivação e as habilidades de tradução

		Habilid.	Motivação	Responso b. social	Desenvolv . pessoal	Interesse interno
Habilidades	Correlação Pearson	1	0,762**	0,754**	0,688**	0,653**
	Sig. (bilateral)		0,000	0,000	0,000	0,000
	Quant.	32	32	32	32	32
Motivação	Correlação Pearson	0,762**	1	0,878**	0,939**	0,930**
	Sig. (bilateral)	0,000		0,000	0,000	0,000
	Quant.	32	32	32	32	32
Responsab. social	Correlação Pearson	0,754**	0,878**	1	0,733**	0,678**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000		0,000	0,000
	Quant.	32	32	32	32	32
Desenvolv. pessoal	Correlação Pearson	0,688**	0,939**	0,733**	1	0,866**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000		0,000
	Quant.	32	32	32	32	32
Interesse interno	Correlação Pearson	0,653**	0,930**	0,678**	0,866**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	
	Quant.	32	32	32	32	32

** . bem correlato no nível de 0,01 (bilateral).

** . bem correlato no nível de 0,005 (bilateral).

Fonte: própria

Como indicado na tabela 22 relativamente ao resultado comparativo das motivações entre estudantes com pontuações altas e pontuações baixas, o valor Sig. correspondente é 0,000, inferior ao nível limite de 0,05, atingindo o nível significativo, indicando uma correlação significativa entre a motivação e as habilidades de tradução.

Tabela 23. Análise comparativa das habilidades com os aspetos da motivação de AT

	Classificação pontuações	Quant.	Valor médio	SD (Desvio padrão)	T	Sig. (bilateral)
Motivação Geral	Pontuações altas	5	4,5720	0,26593	4,456	0,002
	Pontuações baixas	5	2,1420	1,18992		
Responsab. social	Pontuações altas	5	5,0000	0,00000	8,500	0,000
	Pontuações baixas	5	1,6000	0,89443		
Desenvolv. pessoal	Pontuações altas	5	4,8000	0,44721	3,394	0,009
	Pontuações baixas	5	2,4000	1,51658		
Interesse interno	Pontuações altas	5	4,1340	0,50476	2,647	0,029
	Pontuações baixas	5	2,3340	1,43450		

Fonte: própria

Com mostrado na tabela 23, ainda se nota que os estudantes com pontuações altas apresentam notas mais altas que estudantes com pontuações baixas em termos de todos os aspetos das motivações, sendo uma diferença significativa entre estudantes com pontuações altas e baixas quanto ao desenvolvimento pessoal, interesse interno.

3.3.1.4. Análise do Papel Intermediário da Motivação AT

A regressão linear é uma equação para se estimar a condicional (valor esperado) de uma variável y , dados os valores de algumas outras variáveis x . A análise de regressão é destinada a entender como determinadas variáveis influenciam outra variável, ou seja, verifica como o comportamento de uma(s) variável (is) pode mudar o comportamento de outra através do estabelecimento de um modelo regressão.

Tabela 24. Análise do papel intermediário da motivação de AT (passo 1)

Resumo de Modelagem				
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro Padrão estimado
1	0,788 ^a	0,621	0,608	6,48361

Anova^a						
Modelos	Soma dos Quadrados	df	Quadrado médio	F	Sig.	
1	Regressão	2062,851	1	2062,851	49,072	0,000 ^b
	Residual	1261,117	30	42,037		
	Total	3323,969	31			

Coefficiente^a						
Modelo	Coeficiente não padronizado		Coeficiente padronizado		T	Sig.
	B	Erro padrão	Versão Oficial			
1	(constante)	32,614	5,804		5,620	0,000
	Crenças	11,614	1,658	0,788	7,005	0,000

a. variável dependente : habilidades de tradução

Fonte: própria

Segundo os resultados da análise de regressão, a influência das crenças AT nas habilidades de AT é a seguinte: O valor R quadrado ajustado de regressão é 0,621, o valor F da análise de variância é 49,072, a probabilidade significativa correspondente é 0,000, inferior a 0,05, atingindo o nível significativo e o efeito de ajuste de modelo é relativamente bom; na tabela de coeficientes de regressão, o coeficiente de regressão padrão variável independente, as crenças de AT é 0,788 e o valor Sig. é 0,000 inferior a

0,05, atingindo o nível significativo, indicando que existe um impacto positivo significativo de crenças de tradução na variável, as habilidades de tradução.

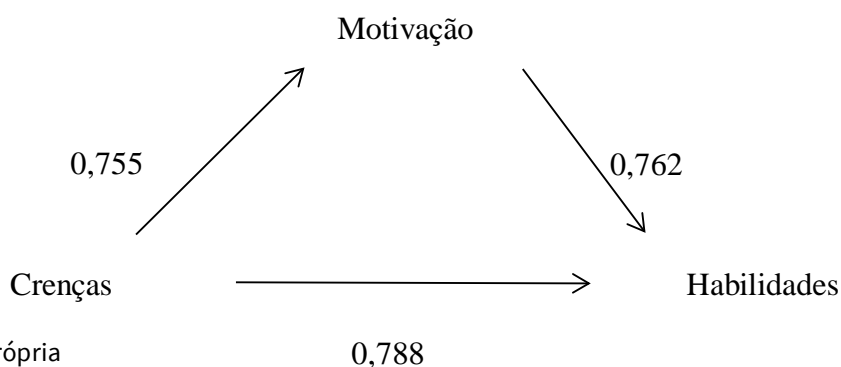
Tabela 25. Análise do papel intermediário da motivação de AT (passo 2 e 3)

	Equação de regressão padronizada	Teste de coeficiente de regressão		
		Erro de padrão	T	P
Passo 1	$Y=0,788x$	1,658	7,005	0,000
Passo 2	$M=0,775x$	0,17	6,716	0,000
Passo 3	$Y=0,493x$	2,457	2,959	0,006
	+0,38M	1,666	2,282	0,030

Fonte: própria

Como indicam os resultados da análise de regressão, a influência das crenças de AT na motivação de AT é a seguinte. O primeiro passo de análise de regressão deu o resultado de que as crenças de AT têm um impacto positivo significativo nas habilidades de tradução ($Y=0,788$) e, com o segundo passo, foi obtido o valor M de 0,755, significando que crenças de AT têm um impacto positivo significativo na motivação de tradução. Em termos de último passo de regressão, o valor de Y (0,762) pode implicar que existe um impacto positivo significativo da motivação nas habilidades e daí se confirma o papel intermediário da motivação.

Figura 4. Papel intermediário da motivação de AT



Fonte: própria

3.3.2. Análise Descritiva de Ansiedade AT

Esta secção tem como objetivo analisar profundamente a dimensão de ansiedade de AT que os estudantes apresentam, sendo as seguintes perguntas a abordar:

1. Que tipo(s) de ansiedade de AT os estudantes apresentam com taxa de resultado mais alta?
2. Terá a diferença de géneros um impacto na ansiedade?
3. Qual a correlação entre a ansiedade com habilidades de tradução?
4. Desempenha um papel intermediário a ansiedade de AT?

3.3.2.1. Análise Geral de Ansiedade AT

Tabela 26. Análise geral de ansiedades de AT

	Quant.	Mínimo	Máximo	Valor médio	SD (Desvio padrão)
Ansiedade Geral	32	1,00	5,00	3,3219	0,97870
Cometer Erros	32	1,00	5,00	3,2500	1,03175
Interação em Aulas	32	1,00	5,00	3,4219	1,05578
Produção Oral	32	1,00	5,00	3,3281	1,24829
Exame	32	1,00	5,00	3,2813	1,30098

Fonte: própria

Como mostrado na tabela acima, o valor médio da ansiedade geral é de 3,32, que apresenta um nível alto de ansiedade. Como foram estudados, a ansiedade foi dividida neste estudo em quatro aspetos, nomeadamente, ansiedade de cometer erro, ansiedade de interação em aulas, ansiedade de produção oral e ansiedade de exame. Entre os valores mais altos destaca-se a ansiedade de interação nas aulas, seguida pela ansiedade de produção oral e ansiedade de exames. Tudo isso indica que os estudantes têm uma ansiedade relativamente alta de praticar a tradução nas aulas e têm medo nas atividades de produção oral ou nos exames.

3.3.2.2. Análise do Impacto de Géneros na Ansiedade de AT

Esta secção estuda o impacto de géneros na ansiedade AT através do teste T de significância de amostragem independente

Tabela 27. Teste de impacto de géneros na ansiedade de AT

	Género	Quant.	Valor médio	SD (Desvio padrão)	T	Sig. (bilateral)
Ansiedade Geral	M	6	3,4400	1,32035	0,323	0,009
	F	26	3,2946	0,91376		
Cometer Erros	M	6	3,3333	1,32916	0,216	0,000
	F	26	3,2308	0,98215		
Interação em Aulas	M	6	3,5000	1,34164	0,198	0,004
	F	26	3,4038	1,01014		
No Exame	M	6	3,6667	1,36626	0,731	0,001
	F	26	3,2500	1,23491		
Produção Oral	M	6	3,2500	1,47479	-0,064	0,007
	F	26	3,2885	1,28975		

Fonte: própria

Como indicou o resultado do Teste t para amostras independentes, o valor T de distribuição é de 3,44 quanto à ansiedade geral, o valor Sig. é de 0,009, inferior ao nível limite de 0,05, o que mostra que existe uma diferença significativa entre diferentes géneros, uma vez que os estudantes do sexo masculino apresentam uma taxa mais alta do que os do sexo feminino, tendo os estudantes do sexo masculino ansiedade mais intensa nos casos da interação em aulas, de ter exame e cometer erro, o que deu a possível origem ao pressão profissional e responsabilidade social que recaem sobre os homens no contexto atual da sociedade chinesa.

Tabela 28. Exemplos do teste do impacto de diferença de géneros na ansiedade de AT

Afirmação N.º	Género	Quant.	Valor médio	SD (Desvio padrão)	t	Sig. (bilateral)
12	M	6	3,6667	1,36626	0,833	0,011
	F	26	3,1923	1,23351		

Fonte: própria

Por exemplo, os estudantes do sexo masculino apresentam uma taxa muito mais alta do que os estudantes do sexo feminino quanto à pergunta “português é muito difícil, sinto sempre dificuldade em falar e esqueço-me do que tenho pensado”. Deste modo, os estudantes do sexo masculino têm um alto nível de ansiedade durante as atividades de produção oral.

3.3.2.3. Análise de Correlação entre Ansiedade AT e Habilidades de Tradução

Nesta secção pretende-se analisar uma correlação entre as habilidades de tradução e a ansiedade AT, sendo adotados os métodos correlativos a fim de analisar a correlação entre as habilidades de tradução e todos os aspetos da ansiedade de AT.

Tabela 29. Correlação entre a ansiedade de AT e habilidades de tradução

		Habilidades	Ansiedade de Geral	Cometer Erros	Interação em Aulas	Produção Oral	No Exame
Habilidades de Tradução	Correlação	1	-0,588**	-0,564**	-0,501**	-0,520**	-0,415*
	Pearson		0,000	0,001	0,003	0,002	0,018
	Sig. (Bilateral)		0,000	0,001	0,003	0,002	0,018
Ansiedade Geral	Quant.	32	32	32	32	32	32
	Correlação	-0,588**	1	0,821**	0,820**	0,866**	0,861**
	Pearson		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Ansiedade de Cometer Erros	Sig. (Bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	Quant.	32	32	32	32	32	32
	Correlação	-0,564**	0,821**	1	0,796**	0,510**	0,541**
Ansiedade de Interação em Aulas	Pearson	0,001	0,000	0,000	0,000	0,003	0,001
	Sig. (Bilateral)	0,001	0,000	0,000	0,000	0,003	0,001
	N	32	32	32	32	32	32
Ansiedade de exame	Correlação	-0,501**	0,820**	0,796**	1	0,552**	0,492**
	Pearson		0,000	0,000	0,000	0,001	0,004
	Sig. (Bilateral)	0,003	0,000	0,000	0,000	0,001	0,004
Ansiedade de produção oral	N	32	32	32	32	32	32
	Correlação	-0,520**	0,866**	0,510**	0,552**	1	0,795**
	Pearson		0,002	0,003	0,001	0,001	0,000
Ansiedade de produção oral	Sig. (Bilateral)	0,002	0,000	0,003	0,001	0,001	0,000
	N	32	32	32	32	32	32
	Correlação	-0,415*	0,861**	0,541**	0,492**	0,795**	1
Ansiedade de produção oral	Pearson		0,000	0,001	0,004	0,000	
	Sig. (Bilateral)	0,018	0,000	0,001	0,004	0,000	
	N	32	32	32	32	32	32

** . significativamente correlato superior a 0,01 (bilateral)

** . significativamente correlato superior a 0,05 (bilateral)

Fonte: própria

Os resultados de tabela acima mostram que existe uma correlação negativa entre as habilidades de tradução e a ansiedade AT com o coeficiente de -0,588, sendo as habilidades negativamente correlatas com todos os aspectos da ansiedade de AT.

Tabela 30. Análise comparativa de correlação das pontuações altas e baixas com Ansiedade de AT

	Classificação pontuações	Quant.	Valor médio	SD (Desvio padrão)	Valor T	Sig. (bilateral)
Ansiedade de AT	Pontuações altas	5	1,8760	0,97820	-3,423	0,009
	Pontuações baixas	5	3,8020	0,79140		
Ansiedade de cometer erros	Pontuações altas	5	2,0000	1,22474	-3,162	0,013
	Pontuações baixas	5	4,0000	0,70711		
Ansiedade de interação em aulas	Pontuações altas	5	2,2000	1,64317	-2,207	0,058
	Pontuações baixas	5	4,0000	0,79057		
Ansiedade de exame	Pontuações altas	5	1,7000	0,67082	-3,656	0,006
	Pontuações baixas	5	3,8000	1,09545		
Ansiedade de produção oral	Pontuações altas	5	1,6000	0,54772	-2,777	0,024
	Pontuações baixas	5	3,4000	1,34164		

Fonte: própria

Conforme os resultados comparativos das diferenças entre estudantes com pontuações altas e pontuações baixas em termos da ansiedade, o valor T de distribuição de Teste é de -3,423, o valor Sig. correspondente é 0,009, inferior ao nível limite de 0,05, atingindo um nível significativo, isso indica que os estudantes com pontuações altas no teste de tradução têm notas mais baixas em relação aos estudantes com pontuações baixas.

Exceto o aspecto de interação em aulas, que não apresenta a diferença significativa (valor Sig.=0,058) entre estudantes com pontuações altas e os com pontuações

baixas, em todos os outros aspetos da ansiedade AT, os estudantes com pontuações altas no teste de tradução têm menos ansiedade enquanto os estudantes com pontuações baixas no teste de tradução têm ansiedade mais alta.

3.3.2.4. Análise do Papel Intermediário da Ansiedade da AT

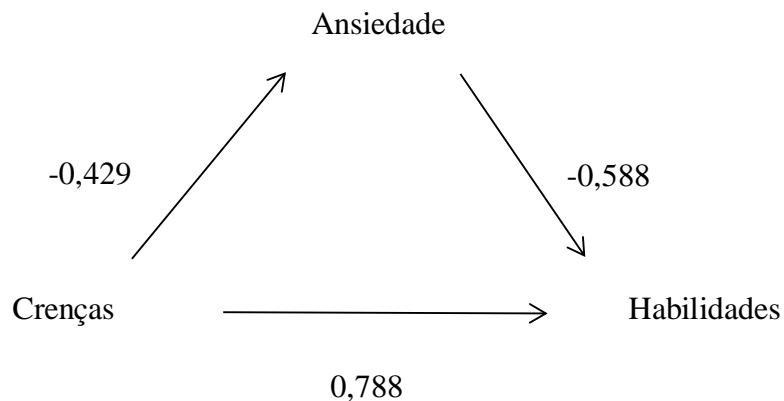
Esta secção analisará o papel intermediário da ansiedade de AT entre as habilidades e as crenças. Os resultados são:

Tabela 31. Análise do papel intermediário da ansiedade de AT

	Equação de regressão padronizada	Teste de coeficiente de regressão		
		Erro de padrão	T	P
Passo 1	$Y=0,788x$	1,658	7,005	0,000
Passo 2	$M=-0,429x$	0,23	-2,603	0,014
Passo 3	$Y=0,657x$	1,669	5,800	0,000
	$-0,306M$	1,198	-2,702	0,011

Como indicam os resultados da análise de regressão, a influência das crenças de AT na ansiedade de AT é a seguinte: O primeiro passo de análise de regressão deu o resultado de que as crenças de tradução têm um impacto positivo significativo nas habilidades de tradução (valor $Y=0,788$) e, com o segundo passo, foi obtido o valor M de $-0,429$, significando que crenças de AT têm um impacto negativo significativo na ansiedade de tradução. Em termos do último passo de regressão, o valor de Y ($-0,588$) pode implicar que existe um impacto negativo significativo da ansiedade de AT nas habilidades de tradução, e daí se confirma o papel intermediário da ansiedade de AT.

Figura 5. Papel intermediário da ansiedade de AT



Fonte: própria

Conforme os dados supra, as crenças de tradução têm um impacto negativo na ansiedade de aprendizagem, e as ansiedades têm um impacto negativo nas habilidades da tradução, ao mesmo tempo, as ansiedades de aprendizagem desempenham um papel intermediário significativo de impacto entre as crenças e as habilidades de AT.

3.3.3. Análise Descritiva de Autonomia de AT

Esta secção fará uma abordagem mais detalhada na dimensão de autonomia de AT que os estudantes apresentam, sendo as perguntas a responder as seguintes:

1. Que tipo(s) de autonomia de AT os estudantes apresentam com taxa de resultado mais alta?
2. Terá a diferença de géneros um impacto na autonomia?
3. Qual a correlação entre a autonomia com habilidades de tradução?
4. Desempenha um papel intermediário a autonomia de AT?

3.3.3.1. Análise Geral de Autonomia de AT

Esta secção tem por finalidade investigar o grau da autonomia de AT dos estudantes e uma série de análises relativamente profundas foram realizadas para analisar todos os aspetos na autonomia de AT.

Tabela 32. Análise descritiva de autonomia de AT

	Quant.	Míni mo	Máxim o	Valor médio	SD (Desvio padrão)
Autonomia de Aprendizagem	32	1,00	4,50	2,7325	0,93425
Estabelecer objetivos e planos de estudo	32	1,00	4,50	2,4688	1,14960
Utilizar estratégias eficazes	32	1,00	5,00	2,8438	1,11034
Controlar e avaliar o processo	32	1,00	5,00	2,8750	1,11442
Conhecer intensões e requerimentos professor	32	1,00	5,00	2,7344	1,04715

Fonte: própria

De acordo com os resultados de análise, o valor médio de autonomia geral de AT é relativamente alto de 2,73, indicando que os estudantes aprendem a tradução com um baixo nível de autonomia de AT. Entre as quatro dimensões, “controlar e avaliar o processo de AT” atingiu a taxa mais alta enquanto “estabelecer objetivos e planos de estudo” apresenta a taxa mais baixa.

Isto transmitirá um sinal de que os estudantes chineses na UEEJ não têm um nível alto de aprendizagem autónoma pelo que não tomam iniciativas para planear, controlar e avaliar os seus próprios estudos.

3.3.3.2. Análise do Impacto de Diferença dos Géneros na Autonomia

Esta secção estuda o impacto de diferença dos géneros na autonomia de AT através do Teste t para amostras independentes, com os resultados a seguir:

Tabela 33. Teste do impacto de diferença dos géneros na autonomia de AT

	Género	N	Valor médio	SD (Desvio padrão)	t	Sig. (bilateral)
Autonomia	M	6	2,6050	1,37046	-0,366	0,717
Aprendizagem	F	26	2,7619	0,83777		
Estabelecer objetivos e planos	M	6	2,1667	1,12546	-0,708	0,484
	F	26	2,5385	1,16553		
Utilizar estratégias eficazes	M	6	2,7500	1,40535	-0,226	0,823
	F	26	2,8654	1,06356		
Controlar e avaliar o processo	M	6	2,6667	1,53840	-0,502	0,619
	F	26	2,9231	1,02657		
Conhecer intensões de professor	M	6	2,8333	1,57056	0,253	0,802
	F	26	2,7115	0,92923		

Fonte: própria

Como indicado no resultado de Teste t para amostras independentes, o valor geral de distribuição de Teste T é -0.366 com o valor Sig. 0,717, superior ao valor limite de 0,05, não atingindo o nível significativo, daí não se verifica a diferença entre os estudantes do sexo feminino e os estudantes do sexo masculino.

Vale referir, entretanto, que os estudantes chineses inclusos neste questionário não apresentam uma alta autonomia na aprendizagem de tradução, dependente muito da organização e execução curriculares dos professores. A razão pelo fenómeno existe, a nosso ver, nos conceitos bem enraizados relativos ao ensino tradicional da China. No entanto, espera-se que as análises posteriores deem alguma explicação e solução a esta situação.

3.3.3.3. Análise de Correlação entre Autonomia e Habilidades de Tradução

Esta secção apresenta a correlação entre a autonomia de AT e habilidades de tradução, e a análise desta correlação entre a autonomia e habilidades de tradução podem ser vistos na tabela a seguir:

Tabela 34. Análise de correlação entre a autonomia e habilidades de tradução

		Habilidades	Autonomia	Estabelecer objetivos e planos	Utilizar estratégias eficazes	Controlar e avaliar o processo	Conhecer intensões de professor
	Correlação Pearson	1	0,709**	0,657**	0,498**	0,655**	0,583**
Habilidades de Tradução	Significância (Bilateral)		0,000	0,000	0,004	0,000	0,000
	Quantidade	32	32	32	32	32	32
Autonomia Aprendizagem	Correlação Pearson	0,709**	1	0,811**	0,863**	0,841**	0,865**
	Significância (Bilateral)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	Quantidade	32	32	32	32	32	32
Estabelecer objetivos e planos	Correlação Pearson	0,657**	0,811**	1	0,603**	0,538**	0,582**
	Significância (Bilateral)	0,000	0,000		0,000	0,001	0,000
	Quantidade	32	32	32	32	32	32
Utilizar estratégias eficazes	Correlação Pearson	0,498**	0,863**	0,603**	1	0,629**	0,685**
	Significância (Bilateral)	0,004	0,000	0,000		0,000	0,000
	Quantidade	32	32	32	32	32	32
Controlar e avaliar o processo	Correlação Pearson	0,655**	0,841**	0,538**	0,629**	1	0,676**
	Significância (Bilateral)	0,000	0,000	0,001	0,000		0,000
	Quantidade	32	32	32	32	32	32
Conhecer intensões de professor	Correlação Pearson	0,583**	0,865**	0,582**	0,685**	0,676**	1
	Significância (Bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	Quantidade	32	32	32	32	32	32

** . significativamente correlato superior a 0,01 (bilateral)

Fonte: própria

Os resultados na tabela 34 indicam uma correlação positiva entre as habilidades de tradução e a autonomia AT com o coeficiente de 0,709, sendo as habilidades positivamente correlatos com todas as dimensões de autonomia de AT.

Tabela 35. Análise comparativa de correlação das pontuações altas e baixas com autonomia de AT

	Classificação das pontuações	Quant.	Valor médio	SD (Desvio padrão)	Valor T	Sig. (bilateral)
Autonomia de AT	Pontuações altas	5	3,75200	0,71349	3,681	0,006
	Pontuações baixas	5	1,7260	1,00269		
Estabelecer objetivos e planos de estudo	Pontuações altas	5	3,7000	0,67082	5,498	0,001
	Pontuações baixas	5	1,4000	0,65192		
Utilizar estratégias eficazes	Pontuações altas	5	3,4000	0,96177	2,776	0,024
	Pontuações baixas	5	1,7000	0,97468		
Controlar e avaliar o processo de AT	Pontuações altas	5	4,1000	0,65192	3,015	0,017
	Pontuações baixas	5	2,0000	1,41421		
Conhecer intensões e requerimentos de professor	Pontuações altas	5	3,8000	0,90830	3,143	0,014
	Pontuações baixas	5	1,8000	1,09545		

Fonte: própria

Os resultados na tabela 35 mostram que o valor T de distribuição de Teste é de 3,681, o valor sig. correspondente é 0,006, inferior ao nível limite de 0,05, atingindo o nível significativo relativamente à autonomia de AT, indicando que os estudantes com pontuações altas têm notas mais altas que estudantes com pontuações baixas.

Em termos de todos os aspetos, como estabelecer objetivos e planos de estudo, utilizar estratégias eficazes de AT, controlar e avaliar o processo de AT e conhecer intensões e requerimentos de professor, os estudantes com pontuações altas no teste têm melhor notas que estudantes com pontuações baixas.

3.3.3.4. Análise do Papel Intermediário da Autonomia de AT

Esta secção estuda o papel intermediário da ansiedade de aprendizagem entre as habilidades e as crenças. Os resultados são:

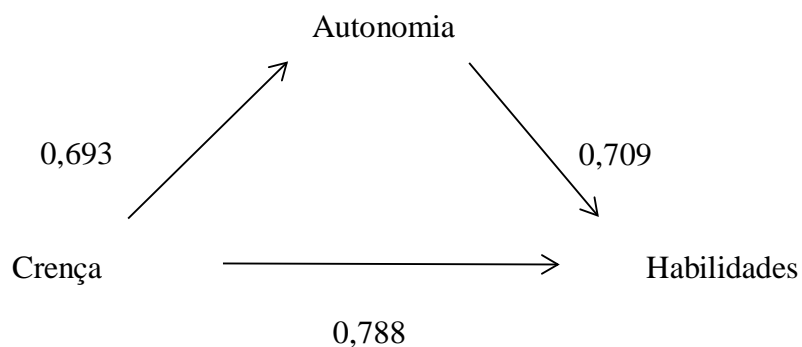
Tabela 36. Análise do papel intermediário da ansiedade de AT

	Equação de regressão padronizada	Teste de coeficiente de regressão		
		Erro de padrão	T	P
Passo 1	$Y=0,788x$	1,658	7,005	0,000
Passo 2	$M=0,693x$	0,175	5,259	0,000
Passo 3	$Y=0,57x$	2,173	3,865	0,001
	$+0,315M$	1,634	2,136	0,041

Fonte: própria

Como indicam os resultados da análise de regressão, a influência das crenças de AT na ansiedade de AT é como se segue. O primeiro passo de análise de regressão teve como resultado que as crenças de AT têm um impacto positivo significativo nas habilidades de tradução (valor $Y=0,788$), e com o segundo passo, foi obtido o valor M de 0,693, significando que crenças de AT têm um impacto positivo significativo na autonomia de tradução. Em termos de último passo de regressão, o valor de Y (0,709) pode implicar que existe um impacto positivo significativo da autonomia de AT nas habilidades de tradução, e daí se confirma o papel intermediário da autonomia de AT.

Figura 6. Papel intermediário da autonomia de AT



Fonte: própria

3.3.4. Análise Descritiva de Estilo de AT

Relativamente à dimensão de estilo de AT que os estudantes apresentam nesta secção será feita uma análise mais aprofundada para responder às seguintes perguntas:

1. Que tipo(s) de estilo de AT os estudantes apresentam com taxa de resultado mais alta?
2. Terá a diferença de géneros um impacto no estilo?
3. Qual a correlação entre o estilo com habilidades de tradução?
4. Desempenha um papel intermediário o estilo de AT?

3.3.4.1. Estudo Descritivo de Estilo de AT

Tabela 37. Estatística descritiva de estilo de AT

	Quant.	Mínimo	Máximo	Valor médio	SD (Desvio padrão)
Estilo Geral AT	32	1,00	5,00	3,2688	1,01169
Visual	32	1,00	5,00	3,3750	1,18458
Auditivo	32	1,00	5,00	3,3438	1,18074
Cinestético	32	1,00	5,00	3,2500	1,04727
Coletivo	32	1,00	5,00	3,5313	1,29476
Individual	32	1,00	5,00	2,8438	1,13903

Fonte: própria

O valor médio do estilo geral de AT é 3,27, sendo o valor mais alto, entre as cinco dimensões de estilo de AT, é o estilo coletivo com o valor de 3,53 seguido pelo estilo visual de valor de 3,37, e o estilo individual o mais baixo 2,84.

Com o resultado, descobrimos que diferentes estilos apresentam diferentes efeitos, e o estilo mais adotado pelos chineses é o estilo coletivo de aprendizagem.

3.3.4.2. Impacto de Diferença de Géneros no Estilo de AT

Esta secção estuda o impacto da diferença de géneros no estilo de AT através do teste T de significância de Amostra Independente

Tabela 38. Teste do impacto de diferença de géneros no estilo de AT

	Género	Quant.	Valor médio	SD (Desvio padrão)	T	Sig. (bilateral)
Estilo AT	M	6	3,2333	1,46105	-0,094	0,006
	F	26	3,2769	0,91752		
Visual	M	6	3,3333	1,50555	-0,094	0,006
	F	26	3,3846	1,13409		
Auditivo	M	6	3,3333	1,50555	-0,024	0,001
	F	26	3,3462	1,12933		
Cinestético	M	6	3,2692	1,47196	-0,213	0,003
	F	26	3,1667	0,96157		
Coletivo	M	6	3,0000	1,41421	-1,120	0,002
	F	26	3,6538	1,26309		
Individual	M	6	3,3333	1,50555	1,175	0,009
	F	26	2,7308	1,04145		

Fonte: própria

Conforme os resultados de Teste t para amostras independentes, o valor de distribuição de Teste t é -0,094 com o valor Sig. 0,006, que é inferior ao nível limite 0,05, indicando que há diferença significativa no estilo de AT entre estudantes do sexo masculino e do sexo feminino.

Conforme todos os valores Sig. das cinco dimensões do estilo de AT, que atingem o valor significativo, apresenta-se uma diferença significativa entre os estudantes do sexo feminino e estudantes do sexo masculino, relativamente às dimensões de estilo de AT, nomeadamente:

Em termos de estilos visual e auditivo, os estudantes do sexo masculino apresentam quase a mesma taxa de concordância da dos estudantes do sexo feminino. No entanto, em termos de estilo coletivo, os estudantes do sexo feminino (3,65) apresentam uma tendência muito mais alta do que os estudantes do sexo masculino (3,00), sugerindo que os do sexo feminino gostam mais de estudar em grupo do que sozinhos, o que foi provado pela taxa com pontuações no estilo individual (M=3,33, F=2,73).

Além disso, em relação ao estilo cinestésico, nota-se também uma ligeira diferença (M=3,27, F=3,17), indicando que os estudantes do sexo masculino costumam aprender com movimento das partes corporais com mais frequência em relação aos estudantes do sexo feminino.

3.3.4.3. Análise de Correlação entre o Estilo de Aprendizagem e as Habilidades de Tradução

Para ter uma ideia mais completa sobre a correlação entre o estilo de aprendizagem e as habilidades de tradução, foram feitas abordagens correlativas. A seguir, iremos apresentar os resultados quanto à correlação entre as habilidades de tradução e todos os aspetos do estilo de aprendizagem.

Tabela 39. Análise de correlação entre o estilo de AT e as habilidades de tradução

		Habilidades	Estilo Geral	Visual	Auditivo	Cinestés.	Coletivo	Individ.
Habilidades	Correlação	1	0,754**	0,711**	0,693**	0,685**	0,580**	0,603**
	Pearson		0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000
	Sig. (Bilateral)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000
	Quant.	32	32	32	32	32	32	32
Estilo Geral	Correlação	0,754**	1	0,915**	0,898**	0,921**	0,799**	0,805**
	Pearson			0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	Sig. (Bilateral)			0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	Quant.	32	32	32	32	32	32	32
Visual	Correlação	0,711**	0,915**	1	0,781**	0,780**	0,644**	0,762**
	Pearson				0,000	0,000	0,000	0,000
	Sig. (Bilateral)				0,000	0,000	0,000	0,000
	Quant.	32	32	32	32	32	32	32
Auditivo	Correlação	0,693**	0,898**	0,781**	1	0,763**	0,594**	0,761**
	Pearson					0,000	0,000	0,000
	Sig. (Bilateral)					0,000	0,000	0,000
	Quant.	32	32	32	32	32	32	32
Cinestés.	Correlação	0,685**	0,921**	0,780**	0,763**	1	0,827**	0,629**
	Pearson						0,000	0,000
	Sig. (Bilateral)						0,000	0,000
	Quant.	32	32	32	32	32	32	32
Coletivo	Correlação	0,580**	0,799**	0,644**	0,594**	0,827**	1	0,364*
	Pearson							0,040
	Sig. (Bilateral)							0,040
	Quant.	32	32	32	32	32	32	32
Individ.	Correlação	0,603**	0,805**	0,762**	0,761**	0,629**	0,364*	1
	Pearson							
	Sig. (Bilateral)							
	Quant.	32	32	32	32	32	32	32

** . significativamente correlato superior a 0,01 (bilateral)

** . significativamente correlato superior a 0,05 (bilateral)

Fonte: própria

Os resultados mostram que existe uma correlação positiva entre as habilidades de tradução com o coeficiente do estilo de AT 0,754, sendo as habilidades positivamente correlatos com todas as dimensões de estilo de AT.

Tabela 40. Análise comparativa de correlação das pontuações altas e baixas com estilo de AT

	Classificação das pontuações	Quant.	Valor médio	SD (Desvio padrão)	T	Sig. (bilateral)
Estilo Aprendizagem	Pontuações altas	5	4,0800	0,78230	3,657	0,006
	Pontuações baixas	5	1,9200	1,06395		
Visual	Pontuações altas	5	4,4000	0,54772	4,000	0,004
	Pontuações baixas	5	2,0000	1,22474		
Auditivo	Pontuações altas	5	4,4000	0,54772	4,000	0,004
	Pontuações baixas	5	2,0000	1,22474		
Cinestético	Pontuações altas	5	4,0000	1,00000	3,773	0,005
	Pontuações baixas	5	1,8000	0,83666		
Coletivo	Pontuações altas	5	4,0000	1,00000	2,092	0,070
	Pontuações baixas	5	2,2000	1,64317		
Individual	Pontuações altas	5	3,6000	1,14018	3,536	0,008
	Pontuações baixas	5	1,6000	0,54772		

Fonte: própria

Conforme os resultados comparativos das diferenças entre estudantes com pontuações altas e pontuações baixas em relação ao estilo de AT, o valor T de

distribuição de Teste t é de 3,657, o valor Sig. é 0,006, inferior ao nível limite de 0,05, atingindo um nível significativo, isso indica que os estudantes com pontuações altas no teste têm melhores notas na dimensão de estilo de AT no questionário. Além disso, em todos os aspectos de estilo AT, os estudantes com pontuações altas têm melhores notas que estudantes com pontuações baixas.

3.3.4.4. Análise do Papel Intermediário do Estilo de Aprendizagem

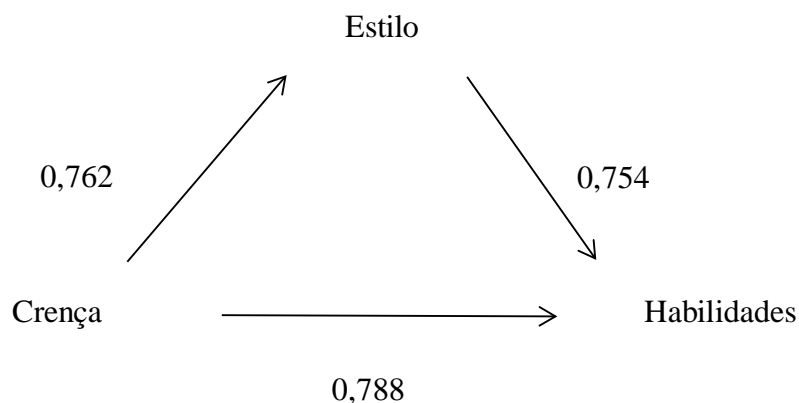
Esta secção estuda o papel intermediário de estilo de AT entre a variável dependente (as habilidades) e a variável independente (as crenças AT). Os resultados são:

Tabela 41. Análise do papel intermediário do estilo de AT

	Equação de regressão padronizada	Teste de coeficiente de regressão		
		Erro de padrão	T	P
Passo 1	$Y=0,788x$	1,658	7,005	0,000
Passo 2	$M=0,762x$	0,17	6,444	0,000
Passo 3	$Y=0,508x$	2,402	3,118	0,004
	$+0,367M$	1,667	2,255	0,032

Como indicam os resultados da análise de regressão, a influência das crenças de AT no estilo de AT é a seguinte: O primeiro passo de análise de regressão deu o resultado de que as crenças de tradução têm um impacto positivo significativo nas habilidades de tradução (valor $Y=0,788$) e, com o segundo passo, foi obtido o valor M de 0,762, significando que crenças de AT têm um impacto positivo significativo no estilo de tradução. Em termos de último passo de regressão, o valor de Y (0,754) pode implicar que existe um impacto positivo significativo do estilo de AT nas habilidades de tradução e, daí se confirma o papel intermediário da ansiedade de AT.

Figura 7. Análise do papel intermediário do estilo de AT



Fonte: própria

3.4. Análise dos Dados das Entrevistas

Esta entrevista tem como objetivo fornecer uma compreensão mais profunda sobre as crenças de AT dos estudantes do curso de português, servindo de um suporte complementar científico para a análise do questionário. Uma totalidade de 4 estudantes, nomeadamente, 2 do sexo masculino e 2 do sexo feminino participaram na entrevista, como referido no Capítulo II.

Além disso, uma professora do curso de português, que leciona há mais de 5 anos na Universidade de Estudos Estrangeiros de Jiangxi, foi convidada para a entrevista. A entrevista para cada estudante foi limitada a 15 minutos e para a professora, uma hora e foi realizada num local tranquilo e confortável, logo depois das aulas. O processo não foi gravado para que os entrevistados pudessem responder com menos ansiedade possível.

3.4.1. Entrevista com os Estudantes

Antes da entrevista, foi dada uma breve explicação do objetivo da entrevista e incentivou-se os estudantes a eliminar as suas preocupações e a responder de acordo

com o que eles realmente pensam. A seguir apresentamos o conteúdo principal das respostas dos seis estudantes entrevistados.

3.4.1.1. Expectativa da Aula de Tradução Português/Chinês

Quando os estudantes entrevistados foram questionados sobre “o que deseja aprender da aula de tradução português/chinês? Já tem alguma sugestão sobre isso?”. As suas respostas são resumidas a seguir:

Expectativa 1. Treino sistemático e mais intensivo

Os estudantes entrevistados reclamaram da exiguidade do tempo letivo para a disciplina de tradução português/chinês, isto é, essa disciplina é lecionada apenas 90 minutos, uma vez por semana, sendo o acesso às aulas de tradução só no 4º ano. Eles sugerem que um currículo mais sistemático e intensivo seja enquadrado no ensino e todas as aulas relevantes com tradução precisem de ser disponíveis, sejam opcionais ou obrigatórias, aos estudantes ingressantes e ter uma continuidade nos anos seguintes. A seguir apresentam-se algumas sugestões dos referidos e entrevistados:

“É necessário formular um treino de tradução sistemático que deve começar nos primeiros dois anos do curso de licenciatura. Isso pode despertar melhor a consciencialização dos estudantes sobre o aprofundamento da língua e outros conhecimentos necessários à tradução no terceiro e quarto ano. Desta forma, os estudantes do último ano são capazes de dedicar mais tempo à prática de técnicas de tradução do que de treino apenas da língua”. (citado da resposta da EF2)

“O currículo de tradução deve ser mais sistemático e científico, e cursos diferentes devem ser inter-relacionados e consistentes”. (EF1, EM2)

“Disciplinas mais relacionados, como a língua chinesa, etiqueta diplomática e discurso em público devem ser oferecidas aos estudantes nos dois primeiros anos a fim de melhor prepará-los para o treino de tradução no terceiro e quarto ano.” (EM1)

Expetativa 2. Especialidades e conteúdo de materiais didáticos

O aspeto mais abordado e falado entre os entrevistados é a questão em termos da especialidades e conteúdo de materiais didáticos.

Na entrevista os respondentes dedicaram muito tempo em dar as suas opiniões relativamente à escassez dos materiais didáticos. Até agora, não existem livros didáticos para muitas disciplinas, como, por exemplo:

Tabela 42. Currículo e materiais didáticos do curso de português da UEEJ

N.º	Nome da Disciplina	Material Didático	Horas de Ensino	Créditos
1	Português integrado	<i>Português para Ensino Universitário</i>	100	40
2	Leitura extensiva	<i>葡萄牙语阅读教程(Leitura em português)</i>	50	25
3	Tradução e interpretação	A definir por professor	40	20
4	Compreensão auditiva	A definir por professor	40	20
5	Produção oral	<i>Diálogos Práticos em Português</i>	30	15
6	Escrita	A definir por professor	30	15
7	Gramática portuguesa	<i>Gramática de língua portuguesa</i>	80	20
8	Tese	A definir por professor	100	40

Fonte: o plano curricular da UEEJ (tradução nossa).

Como mostrado na tabela acima, muitas disciplinas do primeiro semestre do terceiro ano do curso de português na UEEJ não têm livros didáticos correspondentes, sendo quatro materiais (50% da totalidade das disciplinas) a definir pelo(a) professor(a) que leciona, o que irá dificultar a aprendizagem dos estudantes. Eles vão sentir-se desorientados sem nenhum sentimento de realização. Após as pesquisas profundas no mercado da China, não há nenhum livro autorizado para aulas de tradução português/chinês no continente chinês.

Em relação às áreas de tradução que os estudantes desejam aprender, são basicamente as seguintes respostas:

“Muitos nossos colegas vão trabalhar como tradutor, sobretudo, tradutor no setor de construção civil em África, então, é muito necessário e importante que termos específicos e princípios básicos desta área sejam bem aprendidos antes da graduação.” (EM1)

“Pela comunicação cada vez mais frequente hoje em dia entre a China e CPLP, livros que ensinem conhecimentos sobre os costumes, a história, e a cultura serão muito bem-vindos.” (EF2)

“Tradutor desempenha um papel muito importante nas atividades de negociações e relações públicas entre duas empresas, entretanto, nós precisamos dos livros de português comercial, jurídico e de gestão, etc.” (EM2, EF1)

Expetativa 3. Atividades práticas nas aulas e treinos sociais

Falando das expetativas quanto às atividades práticas nas aulas e treinos sociais, os entrevistados estavam muito emocionados. Eles enfatizaram os seus desejos fortes para participar nas atividades práticas nas aulas e nos treinos sociais. Em vez de atividades práticas nas aulas de tradução, os professores encheram as aulas de tradução com teorias tradutórias e casos desatualizados. Quase todos disseram que eles raramente têm oportunidade de praticar as traduções de português/chinês e queixaram-se da falta de facilidades necessárias para fazer interpretação, como, por exemplo, os equipamentos de interpretação simultânea e interpretação consecutiva. Os computadores são atrasados na tecnologia e a falta de manutenção dos equipamentos desmotivam o estudo deles.

O treino social refere-se a todos os tipos de prática de tradução extracurriculares, exceto para quaisquer formas de aulas ou pós-aulas, que beneficiem não só em expor

os estudantes à tradução da vida real, adquirir experiência de tradução, mas também em trazer o sentimento de realização e remuneração para eles. Embora a qualidade da tradução possa não ser alta, irá cultivar o sentimento de responsabilidade e de ética de trabalho nos estudantes.

Os estudantes tornam-se mais confiantes em tradução, depois da prática social, assim como mais orientados no que querem aprender na aula, conhecendo os seus pontos fortes e fracos.

Portanto, enquanto as atividades em aulas podem ajudar os estudantes com a aprendizagem da tradução, o treino social beneficiá-los-á de maneira mais prática e mais direta.

3.4.1.2 Opiniões sobre os Métodos e as Características do Ensino dos Professores

Diferentes professores têm opiniões diferentes sobre métodos de ensino. Alguns acham que a teoria e a prática são igualmente importantes e a prática da tradução deve ser realizada sob a orientação da teoria; outros acreditam que a prática da tradução é mais importante que a teoria para estudantes de graduação e que a prática deve continuar a ser o foco no ensino de tradução para estudantes de licenciatura.

Em relação à pergunta “O que acha dos métodos de ensino do seu atual professor de português? Quais são as suas características?”. As respostas dos entrevistados são resumidas a seguir:

“Alguns professores pedem que os estudantes levantem e comentem os problemas que surgem da prática da tradução para todos os estudantes participarem na solução; alguns professores ensinam teorias e técnicas relacionadas com a tradução primeiro e depois pedem aos estudantes que reflitam um contexto pré-elaborado. Alguns professores prestam mais atenção à análise de versões diferentes do texto traduzido

pelos estudantes, ou comparam as versões dos estudantes com a versão publicada.”
(EM1, EF1)

Segundo as respostas, muitos métodos diferentes de ensino são adotados nas aulas de tradução. De facto, não existe nenhum método único que funcione em todas as circunstâncias. O importante é escolher um método de ensino adequado de acordo com as situações reais dos estudantes. Sejam quais forem os métodos de ensino adotados, um princípio importante é atender às necessidades dos estudantes.

Uma variedade de métodos será indispensável no ensino de tradução em diferentes períodos de tempo, pois um único método de ensino fará que os estudantes sintam a monotonia e menos motivados na aprendizagem da tradução. Além disso, a responsabilidade de expor os estudantes a uma variedade de tipos de texto, como portfólios de empresas, documentos legais, instruções técnicas ou até *slogan* publicitário para que a consciência dos estudantes seja despertada relativamente aos diferentes estilos de língua recai sobre os professores.

3.4.1.3 Opiniões sobre Estudo de Tradução Bem-sucedido

Em relação à pergunta “O que acha ser um estudante de tradução bem-sucedido e como domina a tradução português/chinês?”. Após análises das respostas dos estudantes entrevistados, descobre-se que estes têm opiniões bem racionais e alguns já possuem uma série de estratégias próprias sobre a aprendizagem, por exemplo:

“Para ter sucesso na AT, deve gostar muito de português e aproveitar cada oportunidade para se expressar em português. Deve também ouvir com atenção na aula, ler os textos antes da aula, fazer mais exercícios depois das aulas, ser capaz de usar português fluentemente e pode traduzir frases difíceis.” (citado da resposta da EF2)

“Deve fazer a tradução português/chinês todos os dias. Memorização das palavras, frases, e conhecimento das regras gramaticais são também importantes, sobretudo, a repetição é a chave do sucesso de qualquer língua. É preciso ler os livros originais em português e chinês, assim como aprendizagem gramatical e o vocabulário para ter um bom sentimento da língua. A diligência é indispensável para aprender bem a língua, e não há atalhos para seguir. Qualquer aquisição bem-sucedida depende dos seus próprios esforços.” (EF2)

“Português é uma língua que existe na vida cotidiana. Não se pode aprender bem a tradução apenas através da gramática. A chave para aprender a tradução é usar a língua”. Deve ser prático, diligente, consciencioso, paciente para aprender passo a passo, tratar corretamente as suas frustrações e fracassos no seu estudo. Aprender bem a tradução é um processo gradual de acumulação.” (EM2)

Consoante as respostas acima resumidas para os estudantes, como um adulto com um conjunto desenvolvido das suas próprias maneiras de aprendizagem depois anos de experiência de estudo, não há, basicamente, métodos errados ou corretos. O sucesso na AT existe, conforme a resposta do EF2, uma grande dedicação e diligência. Também se pode descobrir que, a partir das outras respostas de EM2 e EF2 citadas acima, estudantes têm uma boa noção sobre importância de prática de tradução e os componentes necessários para o sucesso de AT.

De acordo com as respostas acima dos entrevistados às perguntas da entrevista, os diferentes respondentes têm opiniões diferentes, mas parece que, de um modo geral, o ambiente atual de ensino universitário de português não atende plenamente às necessidades dos estudantes. No contexto do ensino tradicional, eles zelam pela aprendizagem mais autêntica das competências de tradução. Além do vocabulário e da gramática, eles esperam que os professores lhes digam mais sobre os costumes, a história, e a cultura-alvo que consideram mais interessante.

O ensino do conhecimento de língua não pode satisfazer mais as necessidades dos estudantes universitários atuais que esperam aprender a cultura e a história para ter uma aproximação e uma compreensão mais abrangente da língua que estão a aprender. Mas também pode ser surpreendentemente descoberto que os professores de língua portuguesa que estão a lutar na linha da frente estão constantemente a ajustar os seus métodos de ensino para atender melhor às necessidades dos estudantes e estimular o entusiasmo dos estudantes. Os estudantes repetidamente mencionaram na entrevista que “o modo como os professores portugueses dão aulas é especial”, “O meu professor de português é uma pessoa ativa e sempre nos dá muito incentivo”. Estes são sinais dos requisitos dos estudantes.

Além disso, a gramática e o vocabulário portugueses são o foco da atenção dos estudantes. Eles acham que “se a gramática for bem estudada, muitos problemas desaparecerão”. Ao mesmo tempo, eles também perceberam que o ensino de português é uma abordagem abrangente. É impossível isolar a tradução de outras partes, mas devem aprimorar a sua capacidade de ouvir, falar, ler e escrever.

Notámos que as necessidades de estudantes universitários sobre a AT português/chinês são cada vez mais diversificadas e eles esperam livrar-se das aulas monótonas. Esperam que os professores lhes deem mais filmes e canções portuguesas e digam os pontos linguísticos e culturais importantes sobre filmes e músicas portuguesas para que se aprofunde o interesse pela aprendizagem.

3.4.2. Entrevista com a Professora

Antes da entrevista, demos uma breve explicação do objetivo da entrevista para que a professora a ser entrevistada eliminasse as suas preocupações e respondesse de acordo com o que ela realmente pensa. Ligeiramente diferente em relação às respostas dos estudantes, a professora pareceu-nos bem preparada e reagiu de maneira muito sistemática com as suas opiniões bem esclarecedoras.

3.4.2.1. Opiniões sobre “o Corpo Principal” do Ensino nas Aulas

Para as perguntas “Qual é ‘o corpo principal’ do ensino nas aulas? Professores ou estudantes?”. As respostas da professora entrevistada são resumidas a seguir:

A professora tem uma noção bem clara sobre quem é o corpo principal nas aulas:

“Os estudantes são o nosso foco de ensino não só nas aulas, mas também fora de aulas”, “O papel dos professores mudou consideravelmente, tentamos ser amigos, guias ou conselheiros para estudantes”.

Reparamos que a professora, como uma educadora, enfatiza a formação de personalidade dos estudantes:

“Professores ajudam os estudantes a aprender, mas também a formar o seu caráter como ser um humano e, ao efetuarmos as atividades nas aulas, levamos sempre em conta os comportamentos dos estudantes, assim como o espírito de responsabilidade, a ética de trabalho e princípio de integridade, etc.”.

Para assegurar o estado do corpo principal dos estudantes nas aulas, a professora propôs várias sugestões relativamente à organização das aulas:

“o estado dos estudantes tem uma influência direta no efeito, na qualidade de aprendizagem, e no ensino de tradução português/chinês; professores não precisam apenas de ter conhecimento profissional, mas também precisam de saber orientar os estudantes a aprender de forma independente e cultivar a sua capacidade de inovar e explorar”;

“Além disso, os professores devem primeiro ter uma ideia da situação de aprendizagem de cada estudante e formular uma estratégia de ensino consistente com base na situação real dos estudantes, como estratégia de aprendizagem cooperativa em que os professores podem dividir os estudantes em grupos de acordo

com os traços de personalidade e a situação de aprendizagem dos estudantes. Os membros de cada grupo devem ser equilibrados e complementares para promover o progresso mútuo entre os estudantes”.

3.4.2.2. Opiniões sobre Problemas Existentes na Aprendizagem de Tradução

Esta secção trata das opiniões da professora entrevistada. Em resposta a “Quais são os problemas existentes na AT dos estudantes na China?”, a professora listou alguns exemplos abaixo:

Ela apontou que muitos estudantes não tinham a emoção adequada pela tradução português/chinês, nomeadamente, o interesse, a atitude, a motivação e a autoconfiança. “Como todos sabemos, a AT português/chinês é uma jornada árdua a longo prazo que requer forte motivação interna e prolongada, mas devido à pressão dos exames e rígido estilo do ensino chineses, os estudantes estão ocupados com todos os tipos de preparação para exames. Antes do começo da disciplina de tradução, a base dos conhecimentos necessários para tal disciplina é muito fraca, sendo o seu vocabulário e experiência de tradução bastante limitados que causa diretamente uma pressão psicológica aos estudantes durante o ano letivo”.

Realçou que a falta de autodisciplina na aprendizagem autónoma se manifesta obviamente: “Os estudantes não fazem preparações suficientes antes da aula, nem devidas revisões e ansiedade cresce-se num círculo vicioso. Com o tempo, a crescente dificuldade no conteúdo de estudo frustra os estudantes do curso de português”.

Em termos de estratégias de aprendizagem de vocabulário, a professora comentou que alguns métodos impróprios de aprendizagem foram adotados:

“Alguns estudantes tendem a memorizar mecanicamente as palavras, e não têm planos regulares de aprendizagem sem prestar atenção suficiente às relações semânticas, as características morfológicas e a etimologia entre as palavras, pelo que

as palavras já lembradas estão isoladas uma com outra e ausentes no contexto real. Como costumam perceber palavras no significado chinês, não é possível cultivar um pensamento direto na língua portuguesa, ignorando a expressão idiomática e o uso correto das palavras.”

Quanto às condições materiais da aprendizagem, foi mencionada uma escassez dos materiais didáticos no mercado chinês, como por exemplo, os livros relativos à AT não se encontram no mercado do continente chinês. Ela referiu ainda que as atividades extracurriculares na tradução português/chinês são destinadas apenas para a preparação de exames portugueses em vez de elevar a proficiência em tradução ou fomentar o interesse dos estudantes na AT.

Foi especialmente sublinhado pela professora que uma geral negligência do ensino da oralidade de português na UEEJ. “Os professores pensam sempre que a oralidade é apenas o trabalho do estudante, assim nas configurações do currículo se aloca uma hora semanalmente”. Por isso, não é difícil descobrir que os estudantes têm um nível bastante alto de ansiedade na produção oral em frente dos outros.

3.4.2.3. Opiniões sobre Ambiente Eficaz nas Aulas

Como o professor desempenha um papel crucial em guiar os estudantes em progressos nas aulas, é de muita importância tentarmos saber o ponto de vista da professora relativamente à sua metodologia de construir um ambiente eficaz nas aulas de tradução. Assim, fizemos perguntas: “o que acha ser um ambiente eficaz de ensino na aula? Terá alguma sugestão para tal ambiente eficaz?”. As respostas da professora entrevistada encontram-se a seguir:

“Nós enfatizamos a interação entre professor e estudantes no processo de ensino-aprendizagem nas aulas. Os professores não são a autoridade absoluta, devem estabelecer um ambiente de igualdade, democracia e harmonia. Isto irá melhorar a

eficiência da aprendizagem nas aulas e promover as personalidades e emoções dos estudantes”.

Para estabelecer o ambiente eficaz das aulas, a professora propôs as seguintes sugestões:

Sugestão 1. Organizar aprendizagem cooperativa de tradução

Conforme a professora, a aprendizagem cooperativa da tradução é uma maneira eficaz de melhorar a competência da tradução.

“A aprendizagem cooperativa é uma maneira de cultivar o pensamento divergente horizontal dos estudantes. É um meio eficaz para treinar os estudantes a ampliar o seu pensamento, e é também a principal maneira de desenvolver o pensamento inovador dos estudantes. Na aprendizagem cooperativa, os estudantes têm mais probabilidade de ter uma situação em que uma pergunta tenha várias respostas. Devido à iluminação mútua entre colegas, o pensamento deles é divergente e depois concentrado. Nesse processo alternativo, o rigor e a flexibilidade do pensamento dos estudantes desenvolver-se-ão e promoverão o desenvolvimento de habilidades inovadoras.

No ensino de tradução português/chinês, os professores devem tirar proveito de todo o espaço disponível para desenterrar o potencial, dar a máxima importância à imaginação dos estudantes e orientar os estudantes para o pensamento multidirecional. Como diz o ditado chinês, “o fogo queima alto quando todos adicionam madeira”. Quando se trata do foco e da dificuldade de ensinar, através da cooperação, os estudantes inspiram, discutem e aprendem uns com os outros e o pensamento individual desenvolve-se na sabedoria coletiva. Desta forma, os estudantes comparam-se, tiram lições uns dos outros, inspiram e criam uma rede de pensamento interativo tridimensional que geralmente produz um bom resultado com relativamente menos esforço. É mais eficaz para cada estudante usar o seu cérebro

no trabalho em grupo e é mais adequado para desenvolver a sua capacidade inovadora”.

Sugestão 2. Enfatizar o ensino intercultural

O ensino intercultural é, sem dúvida alguma, muito importante na AT dos estudantes. O ensino de línguas em si inclui o ensino de cultura. “No entanto, o ensino da cultura portuguesa atualmente nas instituições superiores na China apresenta maioritariamente à explicação da cultura em língua chinesa, o que é uma filosofia pedagógica errônea parcial. O objetivo básico do ensino de tradução é cultivar as habilidades abrangentes dos estudantes, especialmente cultivar a conscientização intercultural, ou seja, permitir que os estudantes usem língua de chegada como uma plataforma para divulgar a cultura de língua de partida e realizar a comunicação intercultural”. (Ding, 2010: 89)

A professora relatou que no contexto atual de ensino universitário de tradução português/chinês, influenciado pelo conceito de ensino tradicional, a cultura portuguesa é estudada e ensinada nas aulas e relaciona-se raramente com a cultura nativa da China. Como consequência, a ênfase exagerada e desequilibrada na cultura portuguesa e o fenômeno da negligência da cultura nacional na China faz com que os estudantes não sejam equipados com o conhecimento básico da cultura chinesa e têm imensa dificuldade nas atividades de tradução na área cultural.

Por isso, para garantir um ensino bem-sucedido de cultura, é preciso que os professores tenham não só altas qualificações culturais, mas também uma consciência de integrar os elementos da cultura no ensino de tradução.

CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

4.1. Os Principais Resultados desta Pesquisa

Foram obtidos neste trabalho resultados satisfatórios através de uma série de atividades empíricas, como testes, questionários, entrevistas. Segundo os resultados das análises das crenças, descobrimos que os estudantes têm uma noção relativamente clara sobre as crenças de AT português/chinês bem como a importância do estudo cultural na AT. No entanto, a importância de AT português/chinês na aprendizagem de português não foi bem reconhecida pela maioria dos estudantes, o que terá a direta influência na empregabilidade dos estudantes que pretendam ser tradutor/intérprete após a graduação. Além disso, uma atenção exagerada ao vocabulário e à exatidão gramatical foi descoberta pelo facto de que a maioria dos respondentes no questionário (66%) acredita “se não for corrigido o erro no início de aprendizagem, será muito difícil corrigir posteriormente.”

Foi revelado, ainda, que os estudantes carecem de forte confiança na AT português/chinês pois poucos estudantes acusam ter uma habilidade especial na AT e apenas 37.6% dos estudantes concordou que os chineses são bons em aprender a tradução português/chinês. Neste caso, vai reforçar-se o seu conceito que a competência é uma habilidade inata que apenas certas pessoas possuem e as falhas de AT podem ser atribuídas a razões não objetivas, o que afetará a confiança e o desenvolvimento científico da AT dos estudantes.

Descobrimos também que os estudantes não tomam iniciativa de utilizar uma variedade de métodos efetivos para a AT com uma consciência passiva de socialização dos estudantes: apenas 31% dos estudantes mantêm frequentes contactos e encontros com os bons amigos de língua portuguesa e poucos tentam falar português

e pensar à maneira portuguesa nas interações diárias. Antes de criar uma amizade, muitos estudantes consideram os fatores exteriores como nacionalidade e idade, em vez dos fatores internos como interesse e língua, o que dificultará a sua integração na sociedade de língua portuguesa ou fará perder os possíveis contactos e oportunidades de falar português. Ainda se verifica que os estudantes do sexo masculino, na dificuldade de se expressar, usam métodos mais passivos, como evitar o tema que pretendem abordar, ou falar inglês, não dando nenhum benefício para aperfeiçoar a língua. Em contraste, os estudantes do sexo feminino tomam, face à dificuldade de expressão, mais iniciativa como consultar dicionário, pedir ajuda dos outros, etc.

De acordo com os resultados dos outros fatores afetivos, os estudantes não são bem motivados para AT, mas mais motivados pelos fatores exteriores como desenvolvimento pessoal, e responsabilidade social. Poucos estudantes aprendem a tradução pelo interesse mas sim pela pressão social ou possivelmente pela empregabilidade, deste modo, os estudantes do sexo feminino são mais motivados do que os do sexo masculino, registando os do sexo feminino uma taxa mais alta com o desenvolvimento pessoal e interesse interno em relação aos do sexo masculino. Além disso, os estudantes do sexo feminino são mais confiantes no futuro, na empregabilidade ou no desenvolvimento pessoal.

Porém, os resultados sugerem também que eles estão interessados pela história e cultura dos países de língua portuguesa e, como a maioria dos estudantes tem já uma experiência positiva ao interagir com o povo de língua portuguesa, aumentará o interesse e motivação geral dos estudantes do curso.

Importa ainda salientar que os estudantes apresentam um nível alto de ansiedade, com taxas altas, especialmente nos casos de interação nas aulas, produção oral e dos exames, apresentando os estudantes do sexo masculino um nível de ansiedade mais alto do que os estudantes do sexo feminino, sobretudo nos casos da interação em

aulas, de exames e de cometer erro. Tudo isso terá a possível origem da pressão profissional e responsabilidade social que recaem sobre os homens no contexto atual da sociedade chinesa.

Foi igualmente relevante apurar que os estudantes chineses incluídos no questionário relevantes aos fatores afetivos não apresentam, influenciados possivelmente pelo ensino tradicional da China, autonomia alta na aprendizagem de tradução, dependente muito da organização e da execução curriculares dos professores.

O que constituiu um resultado interessante foi o facto de que os estudantes usam uma variedade de estilos de AT, sendo que os estudantes do sexo feminino gostam mais de estudar em grupo, e os estudantes do sexo masculino aprendem melhor com linguagem gestual.

Em segundo, através de entrevistas com os estudantes, pode verificar-se que diferentes estudantes respondem de forma diferente às perguntas da entrevista. As suas respostas estão relacionadas com as suas crenças sobre a aprendizagem da tradução, focando a sua atenção na gramática e no vocabulário portugueses pelos seus conceitos tradicionais bem enraizados. Acham que “se a gramática for bem estudada, muitos problemas desaparecerão”.

De um modo geral, os estudantes do curso português estão satisfeitos com o ensino de português e a relação professor-estudante atual não constitui constrangimento na aprendizagem de tradução. Os estudantes estão ansiosos para ter contacto com “a língua portuguesa original”, não só com os livros didáticos, mas também com filmes e músicas, novelas e notícias portuguesas. Esperam que os métodos de ensino do professor sejam mais variados e interessantes com a ajuda de *multimedia* (televisão, internet e jornais). Além do vocabulário e da gramática, esperam que os professores lhes deem mais conhecimentos sobre os costumes, a história e a cultura alvo que consideram mais interessantes.

Os estudantes mencionaram repetidamente na entrevista que “o modo como os professores de português dão aulas é especial”, como se descreve na passagem seguinte: “o meu professor de português é uma pessoa ativa e sempre nos dá muitos incentivos”, o que são sinais dos requisitos dos estudantes. Ao mesmo tempo, também perceberam que o ensino de português é uma área abrangente e não se pode isolar a tradução de outras competências linguísticas, mas devem também aprimorar a capacidade de compreensão do oral, leitura, produção textual e oralidade. Nota-se que as necessidades de estudantes universitários sobre a AT português/chinês são cada vez mais diversificadas e esperam livrar-se das aulas monótonas, desejando que os professores lhes deem mais filmes e canções portuguesas e ensinem os pontos linguísticos e culturais para que se intensifique o entusiasmo pela aprendizagem.

Na entrevista com a professora foram abordadas questões inovadoras de ensino como o corpo principal do ensino, opiniões sobre a importância de aprendizagem cooperativa, ensino intercultural e pensamento inovador. Além disso, foram analisados problemas existentes na AT na China, por exemplo: (i) os estudantes não têm qualidades emotivas adequadas como atitude, interesse, autoconfiança e motivação; (ii) os métodos adotados de AT pelos estudantes não são diversificados; (iii) as condições de AT de português/chinês não são suficientes, contando com materiais didáticos muito limitados, poucas atividades extracurriculares, falta de atenção à oralidade e uma escassez de professores qualificados.

4.2. Implicações para Ensino da Tradução português/chinês na China

Os estudos realizados nesta tese mostram que as crenças de AT na China têm uma grande influência no comportamento e nos resultados de AT dos estudantes. O estudo das crenças de AT pode ajudar-nos a entender as suas opiniões reais sobre a AT e permitir-nos identificar as vantagens e desvantagens no processo de AT. Portanto, através da análise dos dados obtidos neste estudo, daremos umas implicações que serão eventualmente propícias para o ensino de tradução.

4.2.1. Melhorar Materiais Didáticos, Currículos, Qualidades de Professor

Em primeiro lugar, os materiais didáticos desempenham, como bem conhecidos, um papel preponderante no ensino de línguas estrangeiras. “É com a ajuda de materiais didáticos que os professores podem aplicar o programa de ensino às atividades de ensino. A qualidade do ensino depende, em certo sentido, da pertinência do material didático”, apontou 李明 (2007: 12). Um bom material didático pode ser o foco da atenção dos professores e estudantes. Os materiais didáticos do ensino de tradução português/chinês são muito limitados, sem qualquer livro de tradução disponível no mercado continental e com um só livro em Macau. Como mostrado na tabela na secção 3.4.1.1, o currículo do curso e os materiais didáticos correspondentes deixam muito espaço a ser melhorados.

Com o desenvolvimento da economia e da tecnologia, as comunicações internacionais estão a multiplicar-se em muitos setores. A tradução, como meio de comunicação, desempenha um papel muito importante no contexto atual de globalização. Os estudantes que se formam em línguas estrangeiras farão traduções em diferentes especialidades. Serão precisos livros de tradução com informações atualizadas em áreas abrangentes. “Acredita-se geralmente que os materiais selecionados estejam desatualizados” (穆雷, 1999: 19). Todavia, muitos materiais didáticos de tradução atuais abordam a tradução de literatura, sendo o conteúdo muito atrasado. A partir desses livros, os estudantes podem raramente encontrar informações atualizadas em política, economia, comércio, cultura, etc. Além disso, diferentes universidades devem variar nos seus objetivos de ensino: algumas querem formar os seus estudantes para serem professores ao passo que as outras treinam os seus estudantes para trabalhar na área do comércio relativamente a finanças, medicina, área militar ou tecnológica. Assim, é urgente atender aos diversos propósitos e necessidades em vez de elaborar um só género de material didático.

Além de um livro de teoria, que introduz os princípios e as técnicas gerais de tradução, cada universidade deve também usar os materiais compilados pelos próprios professores para complementar os conteúdos, que combinem experiências de práticas reais dos professores.

Em segundo, um bom currículo pode sustentar a qualidade de ensino, e todas as instituições de ensino dão grande ênfase ao plano curricular. De acordo com *Programa de Ensino para o Curso de Português em Instituições do Ensino Superior (AAVV: 2017)*, a tradução é uma disciplina obrigatória para os estudantes de licenciatura do curso de português na China. Por isso, a inclusão de tradução no currículo do curso de português é muito importante para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Segundo o resultado das entrevistas neste estudo, alguns elementos disciplinares auxiliares relacionados com a tradução, como a estilística, escrita chinesa e comunicação intercultural, não estão incluídos no plano curricular na UEEJ.

Como resultado, os professores gastam muito tempo em complementar nos materiais fornecidos aos estudantes o que deve ser ensinado no curso, corrigindo os erros dos estudantes em dicção, gramática, lógica e estilo. Para fazer uma boa tradução, que é um processo de descodificação e codificação, um tradutor precisa de ter um comando abrangente de duas línguas, como por exemplo, escolher palavras certas, construir frases complexas, formular expressões idiomáticas e retóricas mais adequadas. Para dominar tudo isso, um tradutor precisa de fazer leitura e prática extensiva em duas línguas. “É difícil efetuar uma atividade de tradução de qualidade por um estudante que não seja bom em ler e escrever na língua estrangeira ou na sua língua nativa” (穆雷, 1999: 27).

Constitui um critério de boa tradução a equivalência na tradução que inclui a equivalência em estilo (穆雷, 1999: 31). Cada estilo de artigos tem as suas

características particulares. Um dos critérios de tradução é que o estilo do texto de origem deve ser mantido fielmente e, por isso, o conhecimento da escrita estilística é absolutamente necessário para um bom tradutor e aulas de estilística devem ser enquadradas no currículo do curso de tradução como opcional.

É de grande necessidade em vários setores a formação de interpretação português/chinês a que não é dada a devida atenção pela maioria dos institutos e universidades. Após a entrevista com a professora, descobrimos que “poucas universidades têm aulas de interpretação português/chinês”. Além disso, o tempo alocado às aulas de oralidade está longe de ser suficiente. Com a globalização, a interpretação é cada vez mais procurada em várias ocasiões e setores. Por tudo isso, é absolutamente importante que as universidades tenham aulas de interpretação no currículo do curso.

Em terceiro, professor é o organizador das atividades das aulas e desempenha um papel fundamental durante todo o processo de atividades de ensino. Um bom professor é a chave de qualidade de ensino. Um professor qualificado de tradução deve possuir as seguintes qualidades:

- (i) ter sólida base de conhecimento da língua nativa e da língua estrangeira;
- (ii) estar familiarizado com a linguística, literatura e outras disciplinas envolvidas (como a teoria da pedagogia e da aquisição de LE/L2);
- (iii) participar ativamente nas atividades de tradução.

No entanto, em muitas instituições do ensino superior, assim como a universidade envolvida neste estudo, os professores de tradução são insuficientes. Muitos professores são obrigados a lecionar várias disciplinas para diferentes classes ou ciclos ao mesmo tempo. Uma quantidade elevada de atividades de ensino e a falta de oportunidades de treino impossibilitam pesquisas científicas e progressos nas

atividades de tradução. Perante isto, dão-se sugestões no que diz respeito à situação atual do ensino de tradução como as seguintes:

Primeiro, participar ativamente na formação académica e intercâmbios sobre o ensino de tradução. Como bem conhecido, a tradução é um curso interdisciplinar e um bom professor de tradução deve dominar conhecimentos enciclopédicos.

Segundo, envolver-se em atividades de tradução. A tradução é uma área que exige tanto teorias quanto práticas. As técnicas de tradução e uma competência excelente de tradução podem servir de um exemplo concreto para os estudantes.

Terceiro, atualizar-se na exploração da metodologia CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Marçalo e Silva (2013: 131) afirmam que a falta de exploração da metodologia CALL, em Portugal, está bem documentada em vários relatórios da União Europeia. A falta generalizada de formação adequada dos professores de línguas, nas áreas da TIC fortalece esta tendência e há que combatê-la. O *e-learning* permite desfazer as distâncias geográficas: um professor situado em Portugal chega a alunos de qualquer lado de mundo. Nos seus estudos, Marçalo e Silva (2013: 132) lançaram questões desafiadoras sobre a importância do papel do professor: será que o professor continuará a ser o interlocutor entre o aluno e a sua aprendizagem ou poderá perder importância? Se o uso das novas tecnologias torna o aluno mais autónomo, ele também condiciona a intervenção do professor em sala de aula. Estas autoras propuseram (2013: 132) que o professor terá que ter um bom domínio não só de técnicas pedagógicas mas também um bom domínio das novas tecnologias associadas à *World Wide Web*.

4.2.2. Fortalecer o Ensino Comparativo da Cultura Chinesa e Ocidental

Como resumido no resultado da entrevista, alguns estudantes do curso de português não estão satisfeitos com o ambiente de ensino de tradução no qual se encontram. Muitos estudantes estão ansiosos para conhecer a cultura dos países lusófonos. Por

isso é muito importante que os professores sublinhem algum conhecimento cultural nas aulas e fortaleçam o ensino comparativo da cultura chinesa e ocidental.

Em primeiro lugar, a comparação cultural é um caminho e um meio pelo qual a humanidade continuamente realiza o autoaperfeiçoamento. É uma maneira de os seres humanos gradualmente alcançarem o seu próprio desenvolvimento. As características da diversidade cultural e da abertura determinam que a comparação cultural seja uma etapa necessária para a invenção cultural. A existência e o desenvolvimento das várias etnias do mundo apresentam diferenças culturais que contribui para a diversidade do desenvolvimento cultural, que é uma característica universal e permanente na história do desenvolvimento da sociedade humana.

Em segundo, a comparação cultural em si é um processo de conhecimento de identificação cultural. As comparações entre línguas contribuem para o enriquecimento das línguas. Portanto, a comparação cultural tem a missão de liderar reformas sociais e promover a evolução cultural. Através das comparações culturais e dos descobrimentos das regras do desenvolvimento cultural abrem-se novos horizontes para fornecer uma referência para o desenvolvimento cultural. Devemos não apenas entender a história e a cultura chinesas, mas também abrir os nossos olhos para o mundo, entender a história e a cultura da língua de destino e tirar o melhor proveito além de obter inspiração para o nosso próprio uso.

Por um lado, os provérbios portugueses e chineses partilham muitas semelhanças e, por outro lado, apresentam distinções próprias. Em Portugal, por exemplo, cães são considerados animais de lealdade e de intimidade ao passo que cães na China, muitas vezes, têm uma conotação depreciativa, descrevendo uma espécie sem dignidade ou de baixo valor. Por isso, figurativamente, expressões com a palavra cão pode transmitir sentidos totalmente diferentes em Portugal e na China. Por exemplo, nas línguas “Cão pela porta, cajadada certa” e “Não ladra cão sem ter razão”, “Chaves à

cintura, cães à lareira", etc. É dada aos cães em Portugal um tipo de intimidade e confiança.

Porém, na China, o estado emocional relativo ao cão é muito diferente pelo facto de que, na China antiga, era dada mais importância a quem tivesse mais utilidade agrícola para a vida humana e a principal força animal para a agricultura era o gado em vez de cães. Assim, o papel dos cães na China é menos importante que no Ocidente. O povo na China despreza psicologicamente este tipo de animal pois foi considerado um animal interesseiro, traidor e subordina-se facilmente para obter benefícios dos outros. Portanto, as expressões idiomáticas sobre o cão também possuem um significado depreciativo, como 狗仗人势 (um cão está a ser um valentão sob a proteção de uma pessoa poderosa), 狗眼看人低 (ser esnobe como um cão), 狐朋狗友 (maus amigos como raposas e cachorros), 狼心狗肺 (ser brutal de sangue frio como o coração de lobo e pulmão de cachorro), etc.

Um outro exemplo é a diferença entre a linguagem corporal chinesa e a portuguesa que reflete uma distinção cultural entre a China e Portugal. A linguagem corporal é diversificada e rica em conteúdo. Ninguém pode enumerar e explicar a linguagem corporal de uma determinada cultura em detalhes. Entretanto, na comunicação intercultural, as pessoas podem entender algumas informações comuns e básicas através da linguagem corporal e fazer uma compreensão geral do comportamento corporal dos outros. Na comunicação intercultural, os comunicadores experientes podem combinar adequadamente os comportamentos não-verbais com a linguagem verbal, especialmente para transmitir intenções, expressar as mudanças de sentimentos por meio do controlo dos contactos oculares. Ao mesmo tempo, os contactos oculares também podem regular adequadamente a atmosfera de comunicação e eliminar os obstáculos de comunicação causados por diferenças culturais entre os dois lados.

"Os olhos são as janelas da alma", "A beleza está nos olhos de quem a vê", "Olhos que não veem, coração que não sente" e "Longe da vista, longe do coração" são provérbios portugueses, mostrando que os olhos podem transmitir emoções ricas enquanto nas equivalentes chinesas existem também muitas palavras relacionadas com os contactos oculares, como por exemplo, 眉来眼去 (trocar olhares de compreensão silenciosa), 眉目传情 (enviar mensagens sem palavras com os olhares), etc.

Porém, os contactos oculares das pessoas no Ocidente são relativamente prolongados e a frequência de contacto na comunicação é maior que a dos chineses. As pessoas da cultura ocidental acreditam em "nunca confie numa pessoa que não olhe para os seus olhos". Quando duas pessoas conversam, concentram-se nos olhares uma com outra para mostrar a cortesia e o respeito uns pelos outros e a falta de contacto visual representa uma falta de sinceridade, desonestidade e irresponsabilidade.

Na China, influenciados pelo confucionismo, os chineses acreditam 非礼勿视, 非礼勿听, 非礼勿言, 非礼勿动 (não olhemos o que é contrário à cortesia; não ouçamos o que é contrário à cortesia; não fala o que é contrário à cortesia; não faça o que é contrário à cortesia) (孔子, *apud* 李贽, 2009: 101). Devido aos princípios da cortesia, os chineses evitam olhar um para outro por períodos prolongados. Portanto, na comunicação intercultural entre os países ingleses e chineses, os chineses são considerados pessoas de desconfiança, sem respeito e irresponsabilidade. E os chineses acham, por sua vez, as pessoas do Ocidente estranhos e sentem, muitas vezes, incómodo ao conversar com eles.

4.2.3. Adotar o Método do Caso

Nos últimos anos, com a expansão rápida das instituições de ensino superior na China, a qualidade insatisfatória de ensino superior está cada vez mais a preocupar as famílias chinesas. Como a competitividade obrigatória nos exames de ingresso às universidades, os professores continuam a prestar a maior atenção à educação orientada para o exame, sendo a capacidade dos estudantes de utilizar português na prática está ignorada. Como estudante do curso de português, é necessário ter profissionalismo da tradução e ter alta capacidade bilingue. Como referido anteriormente, a qualidade dos estudantes formados por universidades está atualmente longe de satisfazer as necessidades da indústria da tradução. Isso requer uma reforma do ensino de tradução português/chinês e explorar métodos de ensino que possam promover a capacidade prática dos estudantes. Por isso, propomos o método do caso com objetivo de melhorar ensino de tradução português/chinês.

O método do caso é uma metodologia de ensino que usa casos reais para colocar os alunos no papel de decisores, e os professores, em vez de darem as suas próprias opiniões sobre as decisões a tomar, incentivam os alunos a elaborar e defender soluções para os problemas confrontados.

O método do estudo de caso teve a sua origem no tempo dos gregos e romanos, quando Sócrates criou um método de ensino que se chama o método socrático. O método socrático é uma técnica de investigação filosófica a partir do diálogo, segundo a qual o professor conduz o estudante a um processo de reflexão para descobrir os seus próprios valores. Porém, foi proposta a teoria do método do caso só em 1870 por Christopher Columbus Langdell que foi o então professor da Escola de Direito da Harvard.

Desde então, muitos estudiosos tais como Kowalsi, Schulman, Merseth, entre outros, propuseram as suas definições do método do caso. Baseado em casos reais que

ocorrem no quotidiano, o método do caso visa colocar os estudantes numa situação simulada que permite mobilizar os seus interesses, pensar positivamente e encontrar soluções para os problemas. O método do caso muda do estilo de ensino tradicionalmente centrado no professor sendo o papel do professor de orientar e incentivar os estudantes a participarem ativamente em discussões e a resolver problemas em vez de transmitir conhecimentos teóricos.

Conforme Merseeth, *apud* 孙星 (2015: 8-9), o método do caso tem as cinco características seguintes:

- ajudar os alunos a desenvolver técnicas de análise crítica e solução de problemas;
- encorajar a prática reflexiva e a ação deliberada;
- trazer a realidade para a arena da teoria;
- envolver os alunos na sua própria aprendizagem;
- promover a criação de uma comunidade de aprendentes.

O método do caso envolve normalmente três fases: preparação individual, o trabalho em pequenos grupos e a discussão plenária. Durante a implementação do caso, de acordo com as etapas e planos de trabalho estabelecidos, todos os membros do grupo têm uma divisão clara de tarefas e trabalham juntos, nomeadamente, as de identificar os factos e problemas, partilhar, explicar e defender as suas visões e perspetivas e, por fim, o professor procura orientar a discussão para os estudantes tomar a decisão final.

O método do caso visa cultivar o sentimento de inovação dos estudantes. No estudo de caso, através da análise do caso, os estudantes pensam de forma independente e usam o conhecimento profissional para encontrar maneiras de resolver problemas práticos que, praticamente, cultivam a sua capacidade de pensar de forma inovadora.

Para melhorar a capacidade comunicativa dos estudantes, os professores geralmente precisam de dividir os estudantes em grupos para discutirem os problemas, os grupos trocam opiniões e realizam discussões mais aprofundadas em todo o processo, os estudantes são obrigados a expressar as suas próprias opiniões, aprender uns com os outros e fazer um *brainstorming*, o que é benéfico para melhorar as habilidades de comunicação dos estudantes e a capacidade de trabalho em grupo.

Os professores, como participantes, quando os estudantes encontram problemas, incentivam a discussão e orientam os estudantes a obter na escolha de informações úteis para resolver o problema. Desta forma, estimula-se a criatividade, a iniciativa, o entusiasmo dos estudantes e aumenta-se a autonomia e a consciência do trabalho em grupo.

Em resumo, no ensino-aprendizagem de línguas centrado nos aprendentes, o papel dos professores transformou-se, tornando-se em "conselheiros, facilitadores e recursos" (Voller & Benson, 1997: 103). Segundo Voller e Benson (1997: 103), tanto o facilitador quanto os conselheiros fornecem apoio psicológico e técnico. O apoio psicológico refere-se a "cuidar e motivar, bem como sensibilizar os aprendizes" (Voller & Benson, 1997: 104). Portanto, os professores devem dar mais apoio social e emocional aos estudantes no seu processo de aprendizagem e tentar evitar *feedback* negativo para não por em causa a autoconfiança dos estudantes. Assim, os professores de línguas devem dar aos estudantes mais conselhos sobre estratégias de aprendizagem e o apoio instrumental para os estudantes desenvolverem a competência para resolver novos problemas e, a longo prazo, aprenderem de forma autónoma (王国良, 2007: 46)

4.3. Implicações para Aprendizagem de Tradução Português/Chinês na China

A Aprendizagem de Tradução abrange muitos aspetos e, conforme os dados obtidos neste estudo, serão propostas sugestões para AT por parte dos estudantes do curso de português, tais como:

1. Ser confiante no seu próprio estudo

Segundo as pesquisas sobre as crenças dos estudantes, estes não possuem confiança suficiente no seu próprio estudo. Pelas características típicas dos estudantes chineses, os chineses tendem menosprezar as suas emoções e evitar ser considerados seres arrogantes, o que revela uma cultura enraizada pelo que os estudantes não tendem a expressar as suas ideias em público. Este tipo de característica prejudica, com o tempo, a aprendizagem de línguas. Por isso, para ter mais confiança na prática e no uso da língua, os estudantes precisam de cultivar primeiro o interesse pela língua, aprofundando o seu entusiasmo pela cultura lusófona, através dos contactos mais frequentes com os falantes nativos, das conversas e discussões com os colegas, leituras e práticas de tradução com o recurso a meios informáticos e a atividades que promovam a interação social.

2. Refletir e planear o seu estudo

A aprendizagem de tradução, como qualquer género de aprendizagem, requer planos sistemáticos e carece de reflexões regulares. Para ter progresso contínuo, os estudantes devem ter planos sistemáticos e reflexões regulares. Os planos podem ser divididos em prazos curtos e prazos longos. Em relação aos prazos longos, o objetivo deve ser exequível e estimulante ao passo que os prazos curtos devem ser pormenorizados e concretos baseados na situação real de estudo. Logo que sejam estabelecidos os planos, um mecanismo de resumo e de reflexão será implementado a fim de controlar as realizações de

detalhes. Após as tarefas de planos bem cumpridas, a confiança acumula-se automaticamente. Caso contrário, apresenta-se, conforme os resultados neste estudo, uma alta taxa de ansiedade, seja nas práticas de tradução seja nos exames.

3. Diversificar as estratégias de aprendizagem

Tradicionalmente, as estratégias de AT dos estudantes chineses são em certo sentido, homogêneas, sendo a repetição a maneira única para o aperfeiçoamento de tradução. No entanto, propomos, baseado nas análises e teorias anteriores, por exemplo, as pesquisas de O'Malley e Chamor: 1990: 24) e Oxford (1990: 34), que se dedicam ao estudo aprofundado das estratégias de aprendizagem de línguas, as seguintes estratégias:

(i). Desenvolver as estratégias metacognitivas

- Antes das aulas ou das atividades de estudo, fazer as devidas preparações;
- Analisar e preparar as condições de estudo;
- Controlar e avaliar o decurso do estudo.

(ii). Cultivar as estratégias cognitivas

- Classificar e agrupar os pontos de conhecimento a aprender ou já aprendidos, fazer resumos oportunos;
- Visualizar ou reproduzir os aprendidos por meio de imagens, sons e imaginações;
- Induzir e deduzir os dados de aprendizagem.

(iii). Treinar as estratégias socioemocionais

- Fazer perguntas ou pedir esclarecimentos sempre que se encontrem dúvidas em vez de esconder e, finalmente, esquecer pelo medo;
- Cooperar com os colegas para trocar métodos, informações, controle e

exame mútuos, cultivando um espírito de grupo.

- Interagir e comunicar ativamente com professores e colegas.

Todas as sugestões acima referidas são de caráter geral, a seguir proporemos as estratégias mais pormenorizadas para melhorar as crenças de AT e a competência de tradução.

4.3.1. Estratégias para Melhorar as Crenças de AT

Como foi analisado, os estudantes têm crenças facilitadoras/positivas e inibidoras/negativas relativamente à aprendizagem de línguas. As crenças facilitadoras/positivas ajudam os estudantes a superar problemas e, assim, reforçar a motivação, enquanto inibidoras / negativas sobre a aprendizagem de línguas podem diminuir da motivação ou aumentar a dependência de estratégias menos efetivas, resultando numa atitude negativa em relação à aprendizagem. Como as crenças dos estudantes são, entre outras características, de interatividade, os professores de línguas têm como função promover as crenças positivas / facilitadoras e minimizar ou até eliminar as crenças negativas em relação à aprendizagem de línguas. O professor pode remover os conceitos inibidores, fornecendo conhecimento ou promovendo uma comunicação persuasiva, a discussão em grupo para aumentar a consciência metacognitiva dos estudantes.

(i) Estabelecer Objetivos Razoáveis de AT.

Por causa das diferenças de níveis de cognição pessoal dos estudantes, a capacidade individual na definição dos objetivos varia de pessoa para pessoa. Estudantes com crenças de aprendizagem mais elevadas podem adaptar-se ao seu próprio nível para estabelecer objetivos de aprendizagem mais adequados. Trabalham sistematicamente para alcançar os seus objetivos e alcançar um sentimento de realização académica. Porém, os estudantes com crenças de aprendizagem de nível mais baixo, muitas vezes, não conseguem avaliar adequadamente as suas próprias capacidades e estabelecer metas muito altas ou baixas. Se a meta definida for muito

alta, os estudantes sentem-se frustrados. Se a meta definida for muito baixa, os estudantes não se sentem realizados.

Portanto, os professores devem ajudar os estudantes a estabelecer objetivos de aprendizagem específicos e claros para obterem satisfação e o sentimento de realização e, assim otimizarem, por sua vez, as crenças de aprendizagem. Entretanto, coloca-se a questão como podem os professores orientar os estudantes a estabelecer metas razoáveis de aprendizagem?

Em primeiro lugar, devem prestar atenção à racionalidade e à viabilidade das metas. Os estudantes podem apenas experimentar o sentimento da realização com um objetivo moderadamente difícil ou ligeiramente superior à capacidade do estudante desde que se esforcem para exercer a sua criatividade e o seu potencial. A experiência bem-sucedida de atingir metas pode aumentar as suas crenças positivas dos estudantes enquanto as experiências fracassadas podem causar as crenças negativas e baixar a autoconfiança dos estudantes. Quanto mais experiências bem-sucedidas e menos experiências fracassadas, mais fortes serão as motivações de aprendizagem dos estudantes, mais perseverança terão perante as dificuldades enquanto os estudantes com crenças negativas subestimam as suas habilidades e não estão dispostos a fazer esforços para alcançar os seus objetivos.

Em segundo lugar, o professor deve alocar tarefas de diferentes níveis de aprendizagem de acordo com o nível de aprendizagem dos estudantes e as diferenças individuais. No ensino de português, os professores devem ter uma compreensão mais precisas do nível de cognição, da capacidade de aprendizagem e das características de personalidade dos estudantes.

Para os estudantes do nível de aprendizagem mais alto, os professores devem formular tarefas mais desafiadores de tradução a fim de aprimorar a sua capacidade de aplicação de línguas e expandir a sua visão cultural. Para estudantes com notas

médias, os professores devem estabelecer tarefas de aprendizagem intimamente relacionadas com o plano normal de ensino da tradução, para estudantes com desempenho acadêmico mais baixo, os professores devem reduzir os requisitos de ensino e tentar estabelecer algumas tarefas mais simples, concentrando-se em cultivar o interesse e a autoconfiança dos estudantes na aprendizagem.

Em terceiro lugar, os professores devem orientar os estudantes a especificar e a dividir objetivos em diferentes subcategorias e prazos. Planos detalhados têm um alto nível de execução o que leva a alta eficiência de aprendizagem. No ensino da tradução português/chinês, os professores devem esclarecer as metas semestrais de ensino dos estudantes e, em seguida, orientá-los a desenvolver planos mensais, semanais e diários de estudos detalhados, com base no conteúdo de ensino de cada unidade e nas dificuldades e pontos de conhecimento. Quando um conteúdo de aprendizagem da unidade semanal for definido, os estudantes podem planejar os seus conteúdos de aprendizagem em etapas diárias.

(ii) Tratar Corretamente dos Resultados de Aprendizagem

Os professores devem, durante todo o processo de aprendizagem dos estudantes, prestar constante atenção e assinalar oportunamente o progresso ou regressão dos estudantes. É muito importante que professores tratem os resultados de AT com apreço e atitude estimulante, apontando as falhas e elogiando o progresso atempadamente a fim de fortalecerem as crenças de AT dos estudantes.

Nas atividades de tradução, tanto o sucesso como o fracasso são comuns. Alguns estudantes geralmente têm notas excelentes, porém, quando eles encontram falhas no teste por vezes, sentem-se frustrados e deprimidos por um longo tempo. No entanto, alguns estudantes procuram ativamente deficiências nos seus estudos e tentam fazer grandes progressos no próximo exame. Perante a mesma falha, muitos estudantes têm reações diferentes, que não só têm uma certa relação com a

personalidade dos estudantes, mas também com a atribuição dos resultados de aprendizagem pelos estudantes. Na aprendizagem da tradução, a atribuição do estudo não apenas explica as causas dos resultados do estudo anterior, mas também influencia o comportamento de aprendizagem posterior dos estudantes.

Estudantes com baixo desempenho acadêmico tendem a atribuir a sua insatisfação acadêmica a fatores internos, estáveis e incontroláveis, acreditando que não são inteligentes e a sua capacidade é limitada. Por mais que estudem, não conseguirão mudar da sua situação no momento de aprendizagem e, por consequência, não fazem esforços para alcançar melhores resultados.

Porém, os estudantes com excelentes resultados costumam atribuir o seu fracasso aos fatores externos, instáveis e controláveis. Acreditam no seu progresso através dos esforços desenvolvidos, resultando em melhor desempenho acadêmico e maior entusiasmo.

Por isso, o professor deve orientar os estudantes a ponderar sobre os resultados de aprendizagem e a conduzir orientações adequadas de atribuição.

Em primeiro lugar, os professores devem orientar os estudantes a fazer comparações longitudinais em vez das comparações horizontais. Se houver algum pequeno progresso em relação ao passado, os professores devem afirmar e encorajar os estudantes com o seu progresso. Deste modo, a sua confiança será aumentada e terão mais motivação para continuar a esforçar-se, e as suas crenças de aprendizagem também serão melhoradas. Se houver alguma falha nos resultados, o professor deve ajudar os estudantes a identificar as causas em vez de ficar desmoralizado.

Em segundo lugar, os professores precisam de ajudar os estudantes a descobrir as razões verdadeiras do seu sucesso ou fracasso. Os professores devem orientá-los a descobrir fatores objetivos que não sejam a capacidade, a inteligência, entre outros,

que afetem a emoção dos estudantes para que encontrem maneiras para resolver os problemas.

Além disso, o professor deve combinar atribuições positivas e ensino observacional. Cada falha tem a sua parte positiva e os professores devem orientar os estudantes a atribuir as suas falhas a fatores mais positivos do que negativos, pois os elogios e a confiança motivam os aprendizes mais do que críticas e culpas. O método de ensino observacional refere-se ao acompanhamento dos estudantes na sua aprendizagem, do percurso da aprendizagem dos estudantes. O método de ensino observacional visa controlar o estado da aprendizagem dos estudantes através da observação das palavras e das ações, evitando não apenas que os estudantes façam atribuições erróneas, mas também atitudes de arrogância.

(iii) Usar o Exemplo de Aprendizagem para Motivar a Aprendizagem

A experiência bem-sucedida obtida diretamente pelo estudante otimiza as suas crenças na aprendizagem. Descobrimo que os outros colegas de níveis similares de habilidades atingiram o desempenho académico, os estudantes sentem que podem também alcançar sucessos académicos semelhantes. Por exemplo, quando alguns estudantes veem outros estudantes que são semelhantes relativamente à sua capacidade de aprendizagem, passar nos exames, sentem que podem passar igualmente nos exames, sem problemas. Mesmo que não passem nos exames, analisam inconscientemente as causas do insucesso. Isso significa que, no processo de aprendizagem, os estudantes tomam os outros como referência para avaliar o seu próprio processo de aprendizagem e para motivar a sua própria aprendizagem.

O exemplo de aprendizagem é o exemplo que o estudante escolhe para atender às necessidades do seu próprio desenvolvimento e usar o papel exemplar e motivador a fim de melhorar o seu desempenho académico. No decorrer do processo de ensino-aprendizagem, sugere-se a aprendizagem cooperativa em grupo. Quando os

membros do grupo trabalham em conjunto para concluir uma determinada tarefa, todos os membros participam para trocar opiniões e dar a sua parte uns aos outros. Neste processo, os estudantes podem não só ver os seus pontos fortes, mas também aprender com os outros estudantes as vantagens que não têm. Deste modo, também consideram os excelentes estudantes do grupo como exemplos de aprendizagem para melhorar a sua aprendizagem.

Além disso, os professores devem ilustrar os bons exemplos concretos de diferentes níveis, através dos quais os estudantes podem observar e seguir para alcançar tarefas de aprendizagem semelhantes. Os exemplos de aprendizagem com habilidades semelhantes ou ligeiramente superiores às dos estudantes que podem ser como exemplo e ter carisma pessoal e personalidade específica, para que os estudantes possam ter um modelo mais integrado e concreto. Tudo isso exige que os professores tenham uma compreensão abrangente da competência dos estudantes e agrupem os estudantes de acordo com os níveis correspondentes.

(iv) Cultivar o Pensamento Inovador dos Estudantes

O pensamento inovador é a excitabilidade na atividade mental. Por um lado, pessoas com pensamento inovador têm amplo conhecimento que deve ser combinado para formar uma nova ideia em momentos necessários. Por outro lado, a chave para o pensamento inovador existe no uso de novos métodos para pensar em que já é conhecido, usando conhecimento e experiência existentes, como por exemplo, experimentar métodos diferentes, procurar inspiração fora do alcance normal e antecipar coisas inesperadas como trampolim de desencadeamento das novas ideias.

Em primeiro lugar, cultivar a capacidade de pensamento múltiplo dos estudantes. No ensino universitário de tradução, os estudantes ainda são muito jovens com o seu desenvolvimento físico ou psicológico não maduros e são propensos a ter um culto de professores e livros didáticos. Eles não acham adequado duvidar dos livros didáticos

ou professores, o que requer que os professores incentivem ativamente os estudantes a apresentar as suas próprias dúvidas e ajudá-los a resolver as questões.

Ao mesmo tempo, no processo de ensino, os professores também precisam de criar um ambiente tanto quanto possível para promover a divergência de pensamento dos estudantes, para orientar os estudantes a tomar a iniciativa de pensar, questionar e investigar, para que o ensino nas aulas possa formar um ciclo: desde sem dúvida, depois duvidar e até dúvida resolvida. Isso não apenas promoverá a melhoria da capacidade inovadora de raciocínio dos estudantes, mas também ajudará a cultivar o espírito de desafiar os definitivos.

Em segundo lugar, criar um ambiente harmonioso nas aulas. A fim de treinar efetivamente a capacidade de pensamento inovador dos estudantes, os professores desempenham um papel de ponte no caminho ao sucesso do estudante. Precisam efetivamente de escavar alguns elementos existentes de pensamento inovador no livro de modo a estimular o entusiasmo dos estudantes por inovações. Uma forte paixão pela aprendizagem inspirará a curiosidade dos estudantes e ajudará a desenvolver o seu interesse em aprender de modo que eles possam participar ativamente nas várias atividades inovadoras, ou seja, as aulas são destinadas para despertar os fortes interesses dos estudantes.

Em terceiro lugar, considerar os estudantes como “o corpo principal” da turma. No contexto de “Educação de Qualidade na China”, o conceito de “Ensino orientado para os estudantes” é o fortemente divulgado. Portanto, a fim de desenvolver a capacidade de raciocínio inovador dos estudantes, os professores devem estar cientes do estado dos estudantes nas aulas e considerar os estudantes como “o corpo principal” no processo de ensino. Os professores não precisam de apenas transmitir os seus conhecimentos básicos, mas também orientar a sua educação humanística. Nas aulas específicas de tradução, os professores são obrigados a promover o ensino democrático e seguir o método de lhes dar uma boa compreensão do que

aprenderam. Para o efeito, professores podem aplicar os seus conhecimentos de forma flexível e incentivá-los a pensar mais sobre o uso de diferentes maneiras para resolver problemas de modo a ajudá-los a romper o modo fixo de pensar. Ao mesmo tempo, os professores também precisam de combinar as diferentes situações de aprendizagem dos estudantes, estabelecer diferentes objetivos de ensino para lhes fornecer algum espaço para o pensamento independente.

Além disso, é necessário prestar atenção à aprendizagem dos estudantes, reconhecer o seu progresso, ajudá-los a aumentar a sua autoconfiança e cultivar a sua personalidade independente.

Em quarto lugar, combinar o conhecimento nas aulas e a prática de vida de forma eficaz. A essência de todo o conhecimento existe em práticas da vida. Portanto, no ensino da tradução, os professores lecionam estratégias e organizam algumas atividades práticas, para os estudantes poderem participar em todos os tipos de atividades de tradução real. Por meio de uma série de processos, como conversar, observar e praticar, os professores podem ajudar os estudantes a desenvolver o hábito de práticas de modo que os estudantes possam obter todos os tipos de conhecimento e acumular experiência de AT. Por exemplo, o professor pode conduzir uma discussão temática para encorajar cada estudante a diversificar completamente o seu pensamento, analisar o tópico de múltiplas perspetivas e, ao mesmo tempo, guiar os estudantes corretamente, para que os estudantes tenham sempre alternativas no seu pensamento, aumentando assim o seu pensamento inovador.

(v) Promover Avaliações Diversificadas de AT

Na implementação da avaliação do ensino, os professores avaliam as conquistas académicas e os efeitos de aprendizagem dos estudantes, observando o desempenho dos estudantes nas aulas e o desempenho académico. Mas essas avaliações são inevitavelmente influenciadas por fatores subjetivos, como o conhecimento pessoal,

habilidades e emoções dos professores. Portanto, as avaliações costumam ser subjetivas e não podem avaliar a capacidade dos estudantes de forma objetiva. No entanto, os estudantes, como objetos de educação tradicional, não participam na avaliação de ensino. Isso levará os estudantes a serem mais passivos nos estudos, e dificulta a melhoria de suas crenças de aprendizagem.

Se esta situação necessitar de ser alterada, é necessário adotar uma variedade de métodos de avaliação para o ensino de tradução. Além das avaliações feitas pelos professores, também é necessário ter em conta a autoavaliação e avaliação mútua entre os estudantes.

Em primeiro lugar, a autoavaliação de AT refere-se à avaliação dos estudantes sobre a sua própria capacidade, o desempenho e os resultados de AT. A autoavaliação reflete sobre o processo de aprendizagem através da avaliação dos seus próprios comportamentos de aprendizagem, o que não apenas promove a aprendizagem independente, mas também melhora a eficiência da aprendizagem.

Em segundo lugar, a avaliação mútua entre os estudantes indica a avaliação mútua dos membros do grupo de aprendizagem. Ou seja, o professor divide os aprendentes em grupos de aprendizagem. Os membros de cada grupo avaliam os desempenhos e resultados uns dos outros. Na avaliação mútua dos estudantes, os professores ajudam os estudantes a formular critérios objetivos, razoáveis e estratégias práticas de avaliação.

Em síntese, através das avaliações, os estudantes ficarão mais conscientes sobre o processo de aprendizagem e conseguirão regular a aprendizagem de forma mais ativa. Com a participação dos professores, estudantes serão mais orientados na interação entre professor e estudantes, o registo de aprendizagem, a reflexão de aprendizagem, a revisão de trabalho de casa, etc., e mais confiantes no estudo de tradução. Tudo isso pode cultivar bons hábitos dos estudantes no seu próprio

processo de aprendizagem, desenvolver e melhorar própria cognição e a autoaprendizagem, aprimorando as crenças de aprendizagem.

4.3.2. Estratégias para Melhorar a Competência de Tradução

Com o desenvolvimento da comunicação intercultural, à tradução, como um meio de comunicação internacional, é dada cada vez mais atenção. O estudo da teoria e prática de tradução é cada vez mais importante.

O desenvolvimento económico e globalização faz que os tradutores sejam cada vez mais procurados no contexto atual, portanto, a formação de tradutores torna-se num tema muito importante. Para otimizar o ensino, é preciso fazer abordagens aprofundadas sobre esta área que inclui os seguintes aspetos:

1). Teoria pedagógica

Muitas investigações em linguística, tradução, intercâmbio intercultural, aquisição de língua não materna foram feitas por linguistas. Todos os estudos são recursos preciosos para a investigação da teoria pedagógica em relação ao ensino de tradução.

2). Estrutura do currículo

Cada disciplina, seja antiga ou nova, tem as suas características e estruturas. Temos que, a partir dos traços de aprendizagem dos estudantes de língua estrangeira, formular uma estrutura adequada do currículo.

3). Metodologia de pedagogia

Como as metodologias em filosofia, lógica, a investigação do ensino da tradução também precisa de uma série de metodologias, combinando as características das estratégias dos estudantes, para implementar uma estrutura sistemática do curso.

4). Materiais didáticos

Os materiais didáticos são a base de conhecimento, com que os professores partilham os conhecimentos com os estudantes. Baseado num certo plano nacional ou regional, serve um princípio geral para o ensino de tradução e também é o fundo que as teorias de ensino serão aplicadas.

5). Avaliação do ensino.

Até ao momento, poucos livros foram publicados sobre a avaliação do ensino de línguas em geral. Isso compara-se desfavoravelmente com a situação geral da avaliação educacional, onde dezenas de títulos aparecem anualmente numa publicação. No entanto, nas esferas educacionais e sociais, as revistas de avaliação especializada proliferam.

O ensino de tradução, que inclui o ensino da prática e da teoria da tradução, tem como as suas tarefas principais e objetivos básicos: formação da competência da tradução e solidarização cognitiva da tradução.

Por isso, conforme as teorias anteriores, a formação da competência da tradução divide-se em cinco aspetos:

- Competência analítica e aplicativa de línguas;
- Competência de distinguir e demonstrar a cultura;
- Competência estética;
- Competência de transferência e expressão;
- Competência de lógica.

Em suma, a qualidade do ensino de tradução afeta diretamente a qualidade de tradutores. Para ter um bom tradutor é preciso melhorar o curso de tradução com um sistema de boa formação de tradutores profissionais. Neste sentido, o ensino da competência de tradução desempenha um papel fundamental e decisivo para o desenvolvimento da formação de tradutores:

(i) Concentração nas Diferenças de Língua

De acordo com a teoria da tradução de Nida (2000: 240), a tradução eficaz depende de como o leitor da língua-alvo responde às traduções ao invés de uma simples correspondência de língua. A teoria da tradução sublinha que não há necessidade de enfatizar demasiadamente a correspondência rígida de tradução de duas línguas, mas sim quando a tradução é fluente e o conteúdo é fácil de entender, as reações dos leitores serão efetivas. A teoria da tradução de equivalência funcional não apenas enfatiza a comunicação correta da informação, mas também enfatiza uma equivalência entre o estilo de comportamento do público-alvo e o contexto cultural relevante, de modo a expressar a informação completa e natural.

A tradução serve para transmitir as informações da língua de origem da maneira mais natural. O objetivo da tradução é a transmissão da informação. Atenção deve ser dada à resposta do leitor de língua de chegada que deve ser consistente com a resposta do leitor de língua de partida. A teoria da tradução da "equivalência funcional" é orientada para o leitor da língua-alvo e conecta o estilo comportamental ao leitor-alvo ao seu contexto cultural.

Portanto, a língua, a cultura e aceitabilidade devem ser levadas em consideração na prática da tradução. Cada língua tem as suas características únicas, tendo o português científico, por exemplo, a sua própria terminologia, padrões, fraseologia e a estrutura do discurso típica. A fim de alcançar uma equivalência fiel e quase natural da tradução português/chinês, diferenças linguísticas devem ser consideradas. A tradução fiel não é uma equivalência simples das palavras e a gramática entre as duas línguas, mas a intenção do autor na língua-alvo.

O núcleo da teoria da equivalência funcional é o estilo semântico e literário do texto. Na tradução, o tradutor deve prestar atenção particular à unidade da tradução e do texto original e seguir o princípio de “fiel ao texto original”. Com base neste princípio,

o tradutor deve dar a liberdade completa ao papel do texto original. Isto requer que o tradutor descubra não só o pensamento dos destinatários da língua de partida, mas também compreenda plenamente as intenções do texto da língua de partida para o destinatário. Por exemplo, ao traduzir os materiais promocionais de um produto, o tradutor não deve traduzir apenas as informações originais, mas também tentar convencer os leitores da qualidade e das funções do produto.

(ii) Concentração na Diferença Cultural

A teoria da equivalência funcional da tradução dá importância também à tradução de fatores culturais. Os erros graves na tradução, muitas vezes, não são causados pela falha das palavras, mas pelo mal-entendido da cultura. Na prática de tradução, o tradutor deve entender o contexto cultural.

Por exemplo, o significado básico de "portador" e "dispositivo" em português científico é “搬运器” e “装置、设备” respectivamente. No entanto, a tradução dessas duas palavras para o chinês tem significados diferentes. Se o tradutor faz uma tradução literal da frase “ele é o portador deste passaporte”, de acordo com o significado da palavra, certamente não está a corresponder aos designados chineses. No processo de tradução, a fim de alcançar o efeito da equivalência funcional, os fatores culturais devem ser levados em consideração de modo a fazer a tradução adequada.

No processo de tradução, para que tanto o leitor de partida quanto o leitor de chegada respondam ao mesmo conteúdo da mesma forma, a tradução deve ser adaptada de acordo com a língua, a cultura e o costume de língua de destino. Por exemplo: “Este tanque foi projetado a fim de minimizar o peso e a dimensão”. A tradução desta frase é fácil para leitores de partida entenderem. Para facilitar a compreensão do leitor de chegada, o tradutor fez ajustes adequados no processo de tradução da voz passiva em português para a voz ativa em chinês, traduziu o predicado português "foi projetado"

para o chinês “设计” e traduziu "minimizar" como “最大限度地减少或减轻”, e está mais de acordo com os hábitos linguísticos dos leitores chineses. Por isso, a importância do método de tradução "orientado para o leitor" está a ser aparente neste caso de tradução português/chinês.

(iii) Usar Métodos Diversificados de Tradução

- **Tradução Literal**

A tradução literal refere-se principalmente à tradução que mantém a forma da língua original tanto quanto possível, incluindo o uso de palavras e estrutura da frase, etc. Porém, a tradução literal não pode ser equiparada à “tradução morta”. É necessário assegurar o conteúdo e estilo do texto original e não destruir o estilo original pela equivalência de língua.

A questão central na tradução literal é como lidar com o significado e a forma a nível da língua. As imagens culturais incorporam um símbolo cultural da sabedoria e da história do país da língua. Devido aos seus diferentes ambientes, tradições culturais e nacionalidades diferentes, muitas vezes, formam imagens culturais únicas. Existem várias formas de imagens culturais, como imagens de animais, imagens de plantas, alusões idiomáticas e imagens digitais. Se a tradução de palavra por palavra puder expressar plenamente o significado das frases, o método de tradução literal pode ser adotado e não é necessário considerar uma tradução complexa. É apenas uma tradução a nível linguístico. Os tradutores precisam de considerar as características linguísticas das frases, incluindo gramática, estrutura de frase, etc.

- **Tradução Liberal**

No processo de tradução, nem todas as expressões idiomáticas, como os provérbios, ditados, podem ser traduzidos por tradução literal. O significado original de alguns deles não pode ser entendido palavra por palavra. Neste caso, o método de tradução

liberal será adotado, que é um dos principais métodos de tradução como a tradução literal. A tradução liberal exige que o tradutor expresse o significado original do texto, e o texto traduzido pode manter, tanto quanto possível, a língua original sem alterar o significado geral.

Além disso, a tradução deve ser naturalmente fluente sem perder o estilo do texto original não devem ser perdidos. Por exemplo, para a frase: “Ele está sempre na rua em aulas”, se for adotada a tradução literal, o significado da frase deixará os leitores confusos e não estará de acordo com o sentido original nem a lógica. De facto, se o tradutor adotar a tradução liberal para traduzir os elementos culturais ou idiomáticos, será mais fácil para os leitores entenderem o significado: “他上课总走神”. Um outro exemplo semelhante é "Silêncio é ouro ". Embora não haja erro através do método de tradução literal de chinês. Se o tradutor traduz com o método de tradução liberal, pode não apenas expressar o significado da frase original, mas também adicionar uma carga literária, o que faz os leitores sentirem-se confortáveis: “沉默是金”.

- **Tradução de Adição, Redução e Omissão**

No processo de tradução real, o tradutor deve relacionar o contexto de acordo com o significado das palavras e tratar adequadamente da tradução para que esta seja vívida, interessante e precisa. Ou seja, o significado do texto original deve ser expresso com exatidão e estar de acordo com os costumes do país, sendo as palavras sem sentido na tradução omitidas.

Um exemplo é a frequente omissão de pronomes na língua chinesa. Quase todas as frases em português tem um sujeito, cujos componentes são principalmente substantivos ou pronomes. O uso de pronomes em português é mais frequente do que em chinês. Além disso, a afiliação na frase também é explicitamente indicada de modo que a frequência de uso do pronome possessivo também é bastante alta. Uma

característica importante das frases em chinês é que há um grande número de frases sem sujeito. Às vezes, ao usar o mesmo sujeito em frases contínuas em chinês, apenas um sujeito deve ser usado lá. Por isso, ao traduzir de português para chinês, o uso de menos pronomes pode tornar a tradução mais fluente, natural e mais alinhada com os hábitos linguísticos da língua chinesa.

Um outro exemplo é que as preposições são frequentemente usadas na língua portuguesa e são muito rigorosas em termos de uso, ao passo que o uso de preposições em chinês não é tão frequente quanto em português. Portanto, preposições são, muitas vezes, omitidas na tradução de português para chinês. Particularmente, quando as preposições de tempo e de lugar aparecem no início de uma frase, a maioria das vezes as preposições podem ser omitidas na tradução chinesa.

Como acima ilustrado, a língua portuguesa, uma língua da família Indo-Europeia que expressa conceitos através das diversas formas de verbos, como número, pessoa, modo, tempo, aspeto e voz, sendo o verbo o núcleo da frase, é uma língua de hipotaxe que usa palavras de ligação (conjunções, advérbios, etc.), que constituem elementos de coesão, de coerência e de planificação discursiva do texto.

Totalmente diferente de língua portuguesa, a língua chinesa é uma língua que pertence à família de línguas sino-tibetanas. Uma característica comum das línguas dessa família é o facto de serem tonais, de morfologia analítica (sem flexões de palavras) e monossilábicos, isto é, os morfemas são compostos de apenas uma sílaba. A estrutura da língua chinesa é “Tema + Descrição/Explicação” com a lógica linear da sequência de verbos temporais. Como não tem flexões nos verbos, usam-se palavras adicionais para constituir ideias de número, pessoa, modo, tempo, aspeto e voz. É uma língua de parataxe, fortemente dependente de contextos extraverbais, tem uma forma altamente desenvolvida do aspeto como mostrado na tabela a seguir:

Tabela 43. Comparação dos aspetos entre português e chinês

	Português		Chinês
	Aspeto	Tempo	
Aspeto perfeito	Aspeto momentâneo	Pretérito perfeito simples, Prétérito mais-que-perfeito	Aspeto aditivo: 上, 上去 Aspeto transferível: 开 Aspeto desaparecido: 掉 Aspeto experiencial: 过
	Aspeto descontínuo	Pretérito perfeito simples Voltar a+Inf.	Aspeto efetivo: 上, 好 Aspeto incoativo: 了, 上
	Aspeto incoativo	Pretérito perfeito simples Começar a+Inf.	Aspeto logrativo: 上, 到 Aspeto mutante: 了
	Aspeto conclusivo/cessativo	Pretérito perfeito simples, Prétérito mais-que-perfeito Deixar de+Inf., Acabar de+Inf.	Aspeto perfeito: 过 Aspeto persistente: 下来 Aspeto inalterável: 下 Aspeto excluído: 去, 掉
	Aspeto mudável	Pretérito perfeito simples, Ficar+gerúndio/ Ficar a+Inf.	Aspeto referente: 起 Aspeto passado: 的 Aspeto resultante: 出 Aspeto revelável: 出来 Aspeto excedente: 过
Aspeto imperfeito	Aspeto durativo	Presente, presente progressivo, pretérito imperfeito, pretérito perfeito composto, Continuar a+Inf.	Aspeto continuativo: 下去 Aspeto progressivo: 着, 呢
	Aspeto incoativo	Pretérito imperfeito	Aspeto durativo: 着呢
	Aspeto frequentativo	Pretérito imperfeito	Aspeto imperfeito: 没
	Aspeto contínuo	Ir/Continuar+gerúndio/ a+Inf.	Aspeto iterativo: A 来 A 去

Fonte: Yu, X. (2016, 39-40).

Por exemplo:

- (1) Havia numa terra um indivíduo que possuía uma gaita com a virtude de fazer bailar os ouvintes quando tocava.

Tradução: 从前有一个人，他有一只神奇的风笛。每当吹奏起它，所有的听众都会跳起舞来。
(Yu, 2016: 102)

Como acima referido, na língua chinesa, para transmitir a ideia do tempo pretérito imperfeito como “havia”, “tocava”, é necessário adicionar palavras “从前”, “每” etc.

- (2) Gritava o dono da louça ao tocador da gaita que não tocasse, mas este só tirou a gaita dos lábios quando já não havia uma única peça de louça inteira.

Tradução: 餐具的主人发现这一情况后，立即叫那个吹笛子的人停止吹奏。但是这吹奏者直到餐具没有一个是完好的时候，才停了下来。
(Yu, X. 2016: 104)

Os pronomes relativos “que”, “qual”, etc. serão omissos pela forma da expressão chinesa. Como mencionada acima, a língua chinesa é uma língua de parataxe, dependendo do sentido bastante do texto, as palavras auxiliares como “já”, “ainda” foram omissas na tradução.

- **Tradução de Conversão**

Conversão é um método alternativo amplamente usado na tradução e pode ser usado como um método de tradução complementar para a tradução literal e liberal. Em geral, o método de conversão é uma contramedida indispensável para obter correspondência semanticamente flexível.

Na tradução português/chinês, o método de conversão é usado principalmente para converter as partes do discurso. A maioria das conversões é realizada entre substantivos e verbos, preposições e verbos, adjetivos e verbos. As classificações de palavras entre português e chinês não são idênticas, sendo a frequência de uso e o uso de cada palavra diferente. Portanto, as palavras originais, em português, que pertencem a uma certa parte do discurso podem ser convertidas ou devem ser usadas

exclusivamente para outra parte quando traduzidas para chinês. Portanto, para assegurar a exatidão da tradução, o tradutor deve adotar o método de conversão.

(1) Conversão de classes de palavras

Exemplo: A raposa pôs-se a fugir, os cães e caçadores foram atrás dela, e o galo começou então a gritar

Tradução: 狐狸一见大事不妙，撒腿就跑。猎狗和猎人随即紧追不放。这时，公鸡朝狐狸逃跑的方向高声喊起来：…… (Yu, X. 2016:106)

Para manter o estilo da frase e o texto, foi mudada, no texto traduzido, a classe das palavras como “atrás dela” para “紧追不放”。

(2) Conversão de vozes

Exemplo: Os produtos do Sudeste Asiático, sobretudo a pimenta e outras especiarias, de que os mercadores portugueses da altura eram intermediários, eram trocados, principalmente, por sedas e porcelanas.

Tradução: 当时的葡萄牙商人作为中间商，经销东南亚的产品，特别是胡椒和其他香料，用其来主要换取中国的丝绸和瓷器。 (Yu, X. 2016:110)

Em comparação com o português, a voz passiva usa-se raramente na língua chinesa, exceto nos casos desagradáveis com uma implicação triste ou miserável. Por isso, na tradução chinesa, foi convertido para os verbos ativos a fim de relatar a história da relação sino-lusa.

- **Método de Empréstimo e de Repetição**

O método de empréstimo refere-se à tradução das designações de uma língua na contraparte correspondente noutra língua. Este método de tradução aplica-se aos casos da tradução típica do país da língua de partida para a língua de chegada. Devido às diferenças entre as culturas oriental e ocidental, os significados escondidos na língua não podem ser bem expressos através de tradução literal nem a tradução liberal. Neste caso, o tradutor adota o método de empréstimo que minimiza o leitor a estranheza à cultura.

Outro método a propor é a repetição na tradução entre português e chinês. Repetição, além de ter uma função de reforçar ou enfatizar na retórica, é uma forma principal da fraseologia chinesa. Como, na língua chinesa, não há pronomes relativos nem artigos definidos para apontar uma coisa ou um assunto, usa-se a forma de repetição da palavra antecedente para o mesmo efeito, como se demonstra a seguir:

Exemplo: Nessa altura eu já não estava na escola onde o Paulo andou, tinha sido colocada mais cá para baixo, numa aldeia chamada Vale de Mu, lá para a serra do Caldeirão.

Tradução: 那时，我已经不在小保罗所读的学校了，已被调到更往南一点儿的小山村，这个山村的名字叫木谷，坐落在卡尔代朗崇山峻岭之中。（Yu, X. 2016:113）

Na tradução, foi repetida a palavra “*小山村* (aldeia)” para separar a frase em duas orações curtas. Para manter o estilo exótico, as palavras próprias como “*Vale de Um*”, “*serra do Caldeirão*” foram mantidas na tradução com a estratégia de empréstimo para manter o estrangeirismo “*木谷*”, “*卡尔代朗*”. É importante mencionar ainda que se vê frequentemente um participio passado como um elemento modificador numa

frase longa que não existe na língua chinesa, em vez disso, usam-se duas curtas orações repetidas para o efeito.

Resumida e simplificada, não existe nenhum único método versátil para todos os casos de tradução, tendo cada estratégia de tradução as suas vantagens e desvantagens. Uma combinação e aplicação inteligente nas circunstâncias concretas será a solução tradutória mais aconselhável.

4.4. Limitações deste Estudo

Em primeiro lugar, um dos objetivos do presente estudo foi procurar entender as crenças de AT de um total de 32 estudantes universitários da província de Jiangxi. O facto de a quantidade de amostragem ter sido relativamente limitada fez que os resultados deste estudo tivessem refletido parcialmente a realidade do ensino-aprendizagem de tradução dos estudantes universitário chineses do curso de português na China. Apesar disso, acreditamos prestar referências que melhorarão a qualidade do ensino-aprendizagem de tradução português/chinês no ensino superior chinês.

Por isso, se for possível, um novo estudo comparativo entre os universitários deve ser realizado com vista à obtenção de outros resultados de influência mais profunda.

Em segundo lugar, pensa-se que o estudo das crenças de aprendizagem e das competências de tradução dos estudantes possa ser diacrónico, isto é, os resultados comportamentais dos estudantes de tradução presentes nos relatórios de pesquisa devem ser bem observados e acompanhados com base numa perspetiva de desenvolvimento diacrónico.

Infelizmente, o presente estudo apenas se concentrou nas análises dos estudantes do terceiro ano, não permitindo a avaliação do desenvolvimento das suas crenças e competências de tradução. Assim, sugerem-se estudos longitudinais que

acompanhem o estudante ingressante no curso até ao seu final a fim de evidenciar o desenvolvimento de crenças desses mesmos estudantes e se comprovarem se os resultados alcançados anteriormente serão progressivamente melhorados nas classes subsequentes.

Em terceiro lugar, importa destacar que os testes, questionários e entrevistas foram desenhados num período de tempo muito limitado assim como as dimensões de estudo foram em quantidade limitada, o que não garantiu a fiabilidade absoluta e viabilidade dos processos de recolha e análise dos resultados. Perante isto, recomenda-se um estudo com métodos mais diversificados que possibilite análises mais abrangentes e científicas.

Em quarto lugar, esperava-se mais estudos aprofundados que focalizassem crenças mais específicas tais como crenças sobre o processo de avaliação, ensino de gramática, expectativas quanto a ser um bom professor, linguagem lúdica, correção/tratamento de erros, e aprendizagem do vocabulário, etc. Poderiam ser investigadas também as crenças sobre a cultura da língua-alvo, as crenças relacionadas com a seleção e a produção de material didático, além do planeamento de aulas e leitura de textos em língua portuguesa como língua estrangeira. É importante ressaltar que não há, até ao presente momento, nenhum estudo empírico que investigue as variáveis mencionadas acima na China.

Finalmente, os resultados da pesquisa, quer a pontuação do teste de tradução, quer dos questionários e entrevistas, foram obtidos como referência do ensino-aprendizagem de tradução português/chinês apenas na província Jiangxi, representando exclusivamente as realidades desta região. Por isso, futuras pesquisas com testes e objetos de análises mais amplos serão necessárias, caso se pretenda uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem de tradução português/chinês no sistema universitário chinês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- [1] Aragão, R. C. (2003). *Reflexões Epistemológicas sobre o Campo de Ensino e Aprendizagem de Segunda Língua e sua Relevância para a Prática de Sala de Aula* (Dissertação de Mestrado não editada). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- [2] Aragão, R. C. (2005). Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(2), Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 101-122.
- [3] Aragão, R. C. (2008). A Dimensão Afetiva no Ensino e na Aprendizagem de L2 *Múltiplas Perspectivas Em Linguística*. Uberlândia: Edufu, 2655-2662.
- [4] Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-24.
- [5] Arnold, J., & Brown, H. D. A. (1999). A Map of the Terrain. In J. Arnold, *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 4-24.
- [6] Bandeira, G. M. (2003). *Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de Língua Estrangeira (Inglês)* (Dissertação Mestrado não editada). Brasília: Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 65.
- [7] Barbe, W. B., Swassing, R. H.; & Milone, M. N. (1979). *Teaching through modality strengths: concepts practices*. Columbus, Ohio: Zaner-Bloser.
- [8] Barcelos, A. M. F. (1995). *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Dissertação de Mestrado não editada). Campinas, Universidade da Campinas.
- [9] Barcelos, A. M. F. (2000). *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. (Tese de Doutorado não editada). Tuscaloosa: University of Alabama.

- [10] Barcelos, A. M. F. (2001). Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 1(1) Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 71-92.
- [11] Barcelos, A. M. F. (2004a). Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, 7(1), Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 123-156.
- [12] Barcelos, A. M. F. (2004b). Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas: o que todo professor de línguas deveria saber. In M. C. P. Campos, & Gomes, M. C. A. (Orgs). *Interações Dialógicas: Linguagem e Literatura na Sociedade Contemporânea*. Viçosa: Editora UFV, 15-40.
- [13] Barcelos, A. M. F. (2005). *Crenças sobre aprendizagem de línguas: o que todo professor deveria saber*. Palestra proferida no Curso “Teorias Implícitas dos Professores de Língua Inglesa”.
- [14] Barcelos, A. M. F., Batista, F. S., & Andrade, J. C. (2005). Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In M. H. Vieira, (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. São Paulo: Campinas, Pontes, 11-29.
- [15] Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating*. London: Longman.
- [16] Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (eds.), 18–34. *Applied Linguistics*, 7, Oxford: Oxford University Press, 46-55.
- [17] Benson, P., & Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System*, 27 (4). Amsterdam: Elsevier Publications, 459-472.
- [18] Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall.
- [19] Campbell, C. M., Shaw, V. M., Plageman, M. E., & Allen T. A. (1993). *Exploring student beliefs about language learning*. In W. N. Hatfield, (ed.), *Visions and reality in foreign language teaching: Where we are, where we are going*. Lincolnwood, IL: National

Textbook Company.

[20] Carvalho, J., & Delgado, S. C. (2010). Ensino-aprendizagem do português – Língua Estrangeira em modalidade híbrida. *Revista Animação e Educação*, http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2010/02/Ensino_aprendizagem.pdf, consultado em 22 de dezembro de 2018.

[21] Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

[22] Clark, C. (1988). *Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking*. *Educational Researcher*, 17(2). 5-12. California: SAGE Publications.

[23] Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.

[24] Conceição, M. P. (2005). As relações entre experiências, crenças e ações do professor na sala de aula: um processo cíclico de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em LE? Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/mariney.htm>>. Consultado em 30 de dez de 2018.

[25] Correia, C., & Tomé, I. (2007). *O que é o e-learning? -modalidade de ensino electrónico na internet e em disco*. Lisboa: Plátano Editora.

[26] Cortazzi, M., & Jin, L. (1996) Cultures of learning: Language classrooms in China. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 169-206.

[27] Cotterall, S. (1995). Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs. *System*, 23 (2). Amsterdam: Elsevier Publications, 195-205.

[28] Curry, L. (1983). An Organization of Learning Styles Theory and Constructs. Montreal, Quebec: Paper presented at the 67th Annual Meeting of the American Educational Research Association, 19.

[29] Curry, L. (1975). *Integrating concepts of cognitive or learning style: A review with attention to psychometric standards*. Ottawa, ON: Canadian College of Health Service

Executives.

[30] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

[31] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*. Amsterdam: Elsevier Publications. 19th ed., 109–134.

[32] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

[33] Dewey, J. (1933). *How we think*. Lexington, MA: D. C. Heath and Company.

[34] Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Universidade de Ottawa, 1980.

[35] Diab, R. L. (2006). University students' beliefs about learning English and French in Lebanon. *System*, 34(1). Amsterdam: Elsevier Publications, 80-96.

[36] Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation. A literature review. *System*, 23(2), 165–174.

[37] *Dicionário de língua portuguesa Contemporânea*, (2001). João Malaca Casteleiro, coordenador (Academia das Ciências de Lisboa). Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo, 3809.

[38] Dwyer, E., & Heller-Murphy, A. (1996). Japanese learners in speaking classes. Edinburgh Working Papers in *Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, 46-55.

[39] Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: a literature review. *System*, 23 (2), Amsterdam: Elsevier Publications, 165-174.

[40] Ding, A. Q. (2010). *Research on Learners of Chinese as a Second Language*, Beijing: World Book Inc. Editor.

[41] Dunn, R. (1984). Learning style: State of the scene. *Theory into Practice*, 23, Oxfordshire: Taylor & Francis, 10-19.

[42] Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning*

styles: a practical approach. VA: Reston Publishing Co.

[43] Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. (1977). *Diagnosing Learning Styles: A prescription for avoiding malpractice suits against school systems*. VA: Kappan, 418-420.

[44] Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education.

[45] Ehrman, M., & Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adults' language learning strategies. *Modern Language Journal*, 73(1). New Jersey: Wiley, 1-13.

[46] Ehrman, M. (1996). *Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

[47] Ellis, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 6(1). Oxford: Oxford University Press.

[48] Esch, E. (1996). Promoting learner autonomy: Criteria for the selection of appropriate methods. In R. Pemberton, S. L. W. W. F. Edward, & H. D. Pierson, (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 35-48.

[49] Fernández, J., & Gómez B. (2009). *La motivación en la clase de ELE: estrategias de motivación para estudiantes japoneses*. Documento disponível em <http://www.canela.org.es/cuadernos/canela/canelapdf>. Consultado em 02/01/2019).

[50] Ferreira, A. B. H. (1986). *Novo Dicionário de língua portuguesa* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

[51] Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention, and behaviour: An introduction to theory and research. *Reading, MA: Addison Wesley*.

[52] Freud, S. (1936). *The problem of anxiety*. New York, NY, US: W. W. Norton & Co.

[53] Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Motivational variables in second language acquisition*. In R. C. Gardner, & W. Lambert (eds.) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 119-216.

- [54] Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*, 43(2). New Jersey: Wiley, 157-194.
- [55] Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Bejamins.
- [56] Hansen, G. (1997). "Success in Translation," *In Perspectives: Studies in Translationology*. 5(2). Oxfordshire: Taylor & Francis, 201-210.
- [57] Herron, S. (2009). A Curious thing happened on the way to constructivism. *Journal of College Science Teaching*, 38(6). Arlington, Virginia, US: The National Science Teachers Association, 8-11.
- [58] Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- [59] Honey, P., & Mumford, A. (2006). *Learning styles questionnaire: 80-item version*. London: Maidenhead.
- [60] Horwitz, E. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annuals*, 18(4). New Jersey: Wiley, 333-340.
- [61] Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign-Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>.
- [62] Horwitz, E. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. L. Wenden & J. Robin (eds.). *Learner Strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 119 -132.
- [63] Horwitz, E. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72. New Jersey: Wiley, 283-294.
- [64] Horwitz, E. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27 (4), Amsterdam: Elsevier Publications, 557-576.

- [65] Hosenfeld, C. (1978). Students' mini theories of second language learning. *Association Bulletin*, 29(2), 31-40.
- [66] Hurd, S. (2008). *Second language learning at a distance: Metacognition, affect, learning strategies and learner support in relation to the development of autonomy*. V. 1: Introduction to the published work. PhD thesis, The Open University, Walton Hall, Kents Hill, UK.
- [67] Hurtado A. A. (1996a). "La enseñanza de la traducción directa 'general.' Objetivos de aprendizaje y metodología." In A. Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la traducción*, Castellón: Universitat Jaume I, 31-55.
- [68] Hurtado A. A. (1996b). "La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción," *Sendebarr* 7.
- [69] Hurtado A. A. (2005). A aquisição da competência tradutória: Aspectos teóricos e didáticos. In A. Pagano, & C. Magalhães, & F. Alves (Orgs.). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 19-57.
- [70] Hymes, D. (1967). *On communicative competence*. Harmondsworth: Penguin.
- [71] Hymes, H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Crédif-Hatier, Collection LAL (Langues et Apprentissage des Langues).
- [72] Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (Eds.). (2003). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer, 231-238.
- [73] Kamarulzaman, M. H., Ibrahim, N., Yunus, M. M., & Ishak, N. M. (2013). Language anxiety among gifted learners in Malaysia. *English Language Teaching*, 6(3), Richmond hill, ON: Canadian Center of Science and Education, 20-29.
- [74] Keefe, J. W. (1979). *Learning Style: An overview*. In *NASSP's Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. Reston, VA: National Association of Secondary School, 1-17.
- [75] Keefe, J. W. (1989). *Learning style profile handbook: Accommodating perceptual, study and instructional preferences*, 2. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

- [76] Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign language Annals*, 28. Hoboken, New Jersey: Wiley: Wiley-Blackwell, 71-92.
- [77] Kiraly, D. C. (1995). *Pathways to Translation*, The Kent State University Press.
- [78] Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- [79] Kowalski, T. J. (1995). *Keepers of the flame: Contemporary urban superintendents*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- [80] Kunt, N. (1997). *Anxiety and beliefs about language learning: a study of Turkish-speaking university students learning English in north Cyprus*. Unpublished doctoral dissertation. Austin, TX: The University of Texas.
- [81] Lemos, M. (2005). Motivação e aprendizagem. *Psicologia da Educação, Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa. Relógio D'Água Editores, 193-221.
- [82] Langdell, C. C. (1871). *A Selection of Cases on the Law of Contracts*. Boston: Little, Brown, and Company.
- [83] Lowe, P. (1987). "Revising the ACTFL/ETS Scales for a New Purpose: Rating Skill in Translating," In M. G. Rose (ed.) *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance. American Translators Association Series*, 1. New York: SUNY Binghamton Press. 53-61.
- [84] MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In Robinson, P. *Individual Differences in Instructed Language Learning*. Philadelphia: John Benjamins, 45-68.
- [85] Mumford, A. (1997). "Putting learning styles to work". *Action learning at work*. Aldershot, Hampshire; Brookfield, VT: Gower. 121-135.
- [86] Marçalo, M. J., & Silva, A. A. (2013). *Aulas de português língua não materna, e-learning e experiências de ensino*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora PUC Rio, 131-138.
- [87] Merseth, K. K. (1991). The early history of case-based instruction: Insights for teacher education today. *Journal of Teacher Education*, 42(4). California: SAGE Publications, 243-249.

- [88] Neubert, A. (2000). *Competence in Translation*. In Yuan Zhiqian (2011). *cultivation of translation competence and college English teaching: investigation on translation teaching in college*. Wuhan: Central China Normal University Press.
- [89] Nida, E. A. (1964). *Toward a Science of Translating with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden: Brill.
- [90] Nida, E. A., & Charles R. T. (1969). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill.
- [91] Nida, E. A. (1993). *Language, Culture and Translation*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- [92] Nida, E. A. (2000). *Translation Studies Reader*. Edited by Venuti, L. New York: Routledge.
- [93] Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi.
- [94] Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- [95] O' Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [96] Oxford, R. L., & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1). Amsterdam: Elsevier Publications, 1-23.
- [97] Oxford, R. L. (1996). Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied language learning*, 7(1): 28-47.
- [98] Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73. New Jersey: Wiley, 291-300.
- [99] Oxford, R. (1989). Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for teacher training. *System*, 17. Amsterdam: Elsevier Group, 235-247.

- [100] Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies and beyond: a look at strategies in the context of styles. In S. S. Magnan (ed.). *Shifting the Instructional, Focus to the Learner*. Middlebury VT: *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*, 35-55.
- [101] Orozco, M., & Hurtado Albir, A. (2002). Measuring Translation Competence Acquisition. *Meta*, 47(3). Montreal, Quebec, Canada: Les Presses de l'Université de Montréal: 375-402.
- [102] Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* (v. 62, n. 3). California: SAGE Publications, 307-332.
- [103] Paiva, V. L. M. O. (2006). Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, 9 (1). Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 77-127.
- [104] Paiva, V. L. M. O. (2009). O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: Lima, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 31-38.
- [105] PACTE, (1998). "La competencia traductora y su aprendizaje. Objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación," Poster presented at the IV *Congrés Internacional sobre Traducción*, Universitat Autònoma de Barcelona.
- [106] PACTE, (2000). "Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project," In A. Beeby, D. Ensinger, & M. Presas (eds.). *Investigating Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- [107] Park, G. P. (1995). *Language learning strategies and beliefs about language learning of university students learning English in Korea*. Unpublished doctoral dissertation. Austin: The University of Texas.
- [108] Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The modern language journal*, 76(1). New Jersey: Wiley, 14-26.
- [109] Price, H. H. (1969). *Beliefs*. Bristol: Thoemmes Press, 19-20.
- [110] Pritchard, A. (2014). *Ways of learning: learning theories and learning styles in the*

classroom (3rd ed.). Abingdon, Oxon: Routledge. 46–65.

[111] Pym, A. (1993). *Epistemological problems in translation and its teaching*. Teruel: Caminade.

[112] Reid, J. (2002). *Learning styles in the ESL-EFL Classroom*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 81-84.

[113] Reiss, K. & Vermeer H. (1984). *Groundwork for a General Theory of Translation*. Tübingen: Niemeyer.

[114] Riley, P. (1989). Learners' representations of language and language learning. *Mélanges Pédagogiques, CRAPEL*, 2, Université de Nancy, 65-72.

[115] Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass, 113.

[116] Roberts, R. (1984). Compétence du nouveau diplômé en traduction. In *Traduction et Qualité de langue. Actes du Colloque Société des traducteurs du Québec/ Conseil de la langue française*, Québec: Editeur officiel du Québec: 172-184.

[117] Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, (1). New York: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL), 41-51.

[118] Sakui, K., & Gaies, S. K. (1999). Investigating Japanese Learners' Beliefs about Language Learning. *System*, 27(4). Amsterdam: Elsevier Publications, 473-492.

[119] Schleiermacher, F. (1813). Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens, In H. J. Stoerig, (ed.) *Das Problem des Übersetzens*, edited by Hans Joachim Störig, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 38-70.

[120] Schulman, J. H. (ed.). (1996). *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.

[121] Schumann, J. (1997). *The neurobiology of affect in language*. Boston: Blackwell.

[122] Shreve, M. G. (1997). Cognition and the Evolution of Translation Competence. In J. H., Danks, M. G., Shreve, B. S., Fountain, & M. McBeath, (eds.). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- [123] Shuttleworth, M., & Cowie, M. (1997). *Dictionary of Translation Studies*. London/New York: Routledge.
- [124] Siebert, L. L. (2003). Student and teacher beliefs about language learning. *The ORTESOL Journal*, 21. Portland, Oregon: University of Oregon, 7-39.
- [125] Silva, K. A. (2003). *Conceito crenças no túnel do tempo da Linguística Aplicada, apresentada na XVII Spring Conference*. São Paulo: Centro Universitário Ibero-Americano.
- [126] Silva, K. A. (2005). *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. (Dissertação de Mestrado não editada). São Paulo: Universidade de Campinas.
- [127] Silva, K. A. (2007). Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, 10 (1). Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 235-271.
- [128] Silva, K. A., Rocha, C. H. & Sandei, M. L. R. A. (2005) Importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. *Contexturas: Ensino Crítico de Inglês*, 8. São Paulo: APLIESP, 19-40.
- [129] Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13th ed., Cambridge, UK: Cambridge University Press, 275-298.
- [130] Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (ed.). *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press, 3-20.
- [131] Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychological Press.
- [132] Titone, R. (1983). *Psicolinguística Aplicada*. São Paulo: Editora Summus.
- [133] Toury, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute.
- [134] Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- [135] Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. *Translation Studies*. Oxford, U. K.: Routledge, 1-353.
- [136] Voller, P., & Benson, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Addison Wesley Longman, 86-163.
- [137] Wen, Q. F. (1993). *Advanced level English Language learning in China: The relationship of modifiable learner variables to learning outcomes*. Unpublished (Ph. D. thesis not edited). Hong Kong: Hong Kong University.
- [138] Wenden, A. L. (1987). How to be a successful second language learner: Insights and prescriptions for L2 learners. In: A. L. Wenden, & J. Rubin, (eds.). *Learner strategies in language Learning*. London: Prentice Hall, 103-117.
- [139] Wenden, A. L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall.
- [140] Wenden, A. L. (1999). An introduction to meta-cognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System*, 27, Amsterdam: Elsevier Publications, 435-441.
- [141] Wilss, W. (1976), Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. In R. W. Brislin (ed.), *Translation applications and research*. New York: Gardner, 117-37.
- [142] Wilss, W. (1982). *The science of translation: Problems and Methods*. Tubingen: Gunter Narr.
- [143] Wilss, W. (1989). "Towards a Multi-facet Concept of Translation Behavior," *Target*, 34. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 129-149.
- [144] Yu, X. (2016). *Tradução português/chinês: Teoria e Prática*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 25-195.
- [145] 薄振杰. 英汉翻译课堂上应该教什么?——山东大学(威海)英汉翻译教学实践报告. 北京: 中国外语, 2016(2), 12-19.
- [146] 蔡晨. 非英语专业大学生翻译学习风格与翻译能力关系研究. 蒙自: 红河学院

学报, 2016(14), 115-118.

[147] 昌晶. 留学生汉语学习观念研究. 上海: 华东师范大学, 2008.

[148] 戴炜栋, 王栋. 一项有关英语专业学生语言学习观念的调查分析. 上海: 外语界, 2002(5), 24-29.

[149] 丁安琪, 吴思娜. 汉语作为第二语言学习者实证研究. 北京: 世界图书出版公司, 2011.

[150] 丁安琪. 汉语作为第二语言学习者研究. 北京: 世界图书出版公司, 2010.

[151] 高等学校外语专业教学指导委员会葡萄牙语组, 高等学校葡萄牙语专业葡萄牙语教学大纲. 北京: 外语教学与研究出版社, 2017.

[152] 郜鸿春. 基于翻译能力培养的翻译教学模式初探. 硕士研究生学位论文. 哈尔滨: 黑龙江大学, 2009.

[153] 郭峰. 大学英语专业学生翻译能力和翻译学习风格相关性研究. 扬州: 扬州大学, 2014.

[154] 何欢欢. 语言学习观念、学习策略与英语成绩的关系——以西南交通大学非英语专业学生为例. 重庆: 西南交通大学, 2010.

[155] 胡志军. 论外语学习的观念体系及其构建. 上海: 外语界, 2007(2), 32-38.

[156] 黄子东. 语用与翻译研究述评. 洛阳: 解放军外国语学院学报, 1999.

[157] 靳帆. 英语专业学生学习观念、学习焦虑和学习成绩相关研究. 石家庄: 河北师范大学, 2010.

[158] 李海燕. 黎族大学生的英语学习信念对其学业成就的影响研究. 重庆: 西南大学, 2007.

- [159] 李明. 近20年短期速成初级汉语教材发展概览. 昆明: 云南师范大学学报, 2007.
- [160] 李瑞芳, 杭菊. 清华大学大一学生词汇学习观念与策略调查. 北京: 清华大学教育研究, 2002, 107-113.
- [161] 李贻. 焚书. 北京: 中华书局, 2009, 101.
- [162] 刘妮. 普通高校大学生英语学习焦虑研究. 西安: 西安外国语大学硕士论文, 2011.
- [163] 刘宓庆. 论翻译的技能意识. 北京: 中国翻译, 1987, 7-11.
- [164] 苗菊. 翻译能力研究——构建翻译教学模式的基础. 北京: 外语与外语教学 2007(4), 47-49.
- [165] 苗菊, 朱琳. 本地化与本地化翻译人才的培养. 北京: 中国翻译, 2008.
- [166] 穆雷. 口译教学——方兴未艾的事业. 北京: 中国科技翻译, 1999.
- [167] 穆雷. 心弦——女翻译家金圣华教授访谈录. 北京: 中国翻译, 1999.
- [168] 穆雷. 信息社会对翻译教学的影响. 上海: 上海科技翻译, 1999.
- [169] 饶振辉, 郑淑媛. 中澳大学生语言学习观念的比较研究. 南昌: 南昌航空工业学院学报(第6卷第3期), 2004, 66-69.
- [170] 苏晓军. 高校英语专业学生学习观念研究. 上海: 外语界, 1997, 29-32.
- [171] 孙其标. 从翻译能力看翻译学习策略——关于英汉及汉英翻译的实证研究. 合肥: 合肥工业大学, 2007.
- [172] 孙星. 案例教学法在高职商务英语翻译教学中的应用. 济南: 山东师范大学, 2015.
- [173] 仝慧媛. 英语翻译专业高年级学生翻译能力调查及对翻译教学的启示. 西安:

西北大学, 2014.

[174] 仝亚辉. *PACTE* 翻译能力模式研究. 洛阳: 解放军外国语学院学报, 2010, 88-92.

[175] 王国良. 中国非英语专业硕士研究生英语学习观念调查. 重庆: 重庆大学, 2007.

[176] 王守元. 海外语言学习观念研究综评. 上海: 外语界, 1999, 46-49.

[177] 王锁瑛, 鲁晏宾. 葡萄牙语语法. 上海: 上海外语教育出版社, 1999.

[178] 韦兵项. 论英语专业学生翻译能力的培养. 南宁: 广西大学, 2007.

[179] 文军. 论以发展翻译能力为中心的课程模式. 大连: 外语与外语教学, 2004(8): 49-52.

[180] 文军, 李红霞. 以翻译能力为中心的翻译专业本科课程设置研究. 上海: 外语界, 2010.

[181] 文秋芳, 王海啸. 大学生英语学习观念与策略的分析. 洛阳: 解放军外国语学院学报, 1996(4).

[182] 文秋芳. 大学生英语学习策略变化的趋势及其特点. 大连: 外语与外语教学, 1996(4).

[183] 文秋芳, 王立非. 英语学习策略实证研究. 西安: 陕西师范大学出版社, 2004.

[184] 文秋芳. 英语学习者动机、观念、策略的变化规律与特点. 北京: 外语教学与研究, 2001(2).

[185] 许建平. 从 CET4 翻译考试看学生翻译能力的欠缺. 北京: 中国翻译, 2000, 44-46.

[186] 闫兴红, 张金海. 新疆非英语专业维吾尔族民考民学生英语学习信念调查. 石家庄: 价值工程, 2010.

- [187] 杨丽云. 基于建构主义理论的外语教学问题的思考. 井冈山: 井冈山师范学院学报, 2001(22), 88-91.
- [188] 俞翔. 葡汉翻译理论与实践. 北京: 外语教学与研究出版社, 2011.
- [189] 袁知乾. 翻译能力的培养与大学英语教学——基于大学英语翻译教学的调查. 华中师范大学, 2011.
- [190] 赵世开. 美国语言学简史. 上海: 上海外语教育出版社, 1989.
- [191] 中国国际广播电台葡萄牙语台. 发现 *Fanzine*. 北京: 中国国际广播电台, 2009-2018.

ANEXOS

ANEXO I: QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS DE AT

一、翻译观念调查问卷

(5分：完全同意；4分：比较同意；3分：不同意也不反对；2分：比较不同意；1分：完全不同意)

性别：_____ 是否在葡语国家留过学：_____ 学号：_____

1	有些人有学习葡语翻译的特殊能力。	1	2	3	4	5
2	葡语翻译是 (1.非常难学; 2.难学; 3.一般难学; 4.易学; 5.非常容易学习)	1	2	3	4	5
3	我相信我可以学好葡语翻译，因为我具备特殊潜质。	1	2	3	4	5
4	中国人比较擅长学好葡汉翻译。	1	2	3	4	5
5	当我与葡国人交谈时，不知道用葡语表达时，1.使用肢体动作；2.查字典；3.找别人帮忙；4换成英语表达；5.避免谈及。	1	2	3	4	5
6	为了更好地学习葡语翻译，了解葡语国家的文化背景很重要。	1	2	3	4	5
7	与别人交往前，我会考虑对方的1.兴趣；2.年龄；3.国籍；4.外在等其他因素.5.不重要。	1	2	3	4	5
8	如果您已经掌握了另一门外语，您可以轻松学习葡语翻译。	1	2	3	4	5
9	擅长自然科学的人不擅长学习葡语翻译。	1	2	3	4	5
10	学习葡语翻译的最佳方式是在葡语国家学习。	1	2	3	4	5
11	我有要好的葡国朋友，我们经常在一起聚会并提升葡语水平。	1	2	3	4	5

12	学习葡语翻译最重要的是学习葡语词汇。	1	2	3	4	5
13	在学习葡语翻译的过程中，大量的翻译重复、记忆和练习是非常必要的。	1	2	3	4	5
14	在葡语翻译学习中，女生比男生学得更好。	1	2	3	4	5
15	我对葡国的法多、红酒文化和悠久的历史很感兴趣。	1	2	3	4	5
16	当我在别人面前进行葡汉翻译时，我感到很尴尬和为难。	1	2	3	4	5
17	学习葡汉翻译最重要的是学习葡语语法。	1	2	3	4	5
18	葡国人对中国文化很好奇，对外国文化很开放和包容。	1	2	3	4	5
19	口译比笔译难，听说比读写难。	1	2	3	4	5
20	葡汉翻译是葡语学习中最重要的方面。	1	2	3	4	5
21	葡国人很乐意帮助我，我感觉受到尊重。	1	2	3	4	5
22	掌握多种语言的人很聪明。	1	2	3	4	5
23	葡国人的想法和表现经常让我感到尴尬和不适。	1	2	3	4	5
24	我觉得葡国人对中国很有偏见，对中国人很排斥。	1	2	3	4	5
25	如果努力学习，每个人都可以学好葡语翻译。	1	2	3	4	5
26	儿童比成人更容易学好外语	1	2	3	4	5
27	在生活中，我尽量使用葡语交谈，用葡国人的方式思考和与人交往。	1	2	3	4	5

ANEXO II: TRADUÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS DE AT

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Basicamente não concordo
- 3 - Não concordo nem concordo
- 4 - Basicamente concordo
- 5 - Concordo totalmente

Gênero: _____ Já estudou num país da CPLP _____ Aluno N.º: _____

1	Algumas pessoas têm uma habilidade especial em aprender a tradução português/chinês.	1	2	3	4	5
2	A tradução português/chinês é (1. muito difícil de se aprender; 2. difícil de se aprender; 3. razoavelmente difícil de se aprender; 4. fácil de se aprender; 5. muito fácil de se aprender).	1	2	3	4	5
3	Acredito que posso dominar a tradução português/chinês pois tenho a vocação necessária.	1	2	3	4	5
4	Os chineses são bons em aprender a tradução português/chinês.	1	2	3	4	5
5	Quando tenho dificuldade em expressar-me em português, 1. uso gestos; 2. consulto dicionários; 3. peço ajuda dos outros; 4. falo inglês; 5. evito este tema.	1	2	3	4	5
6	Para aprender bem a tradução português/chinês, é importante entender o contexto cultural dos países de língua portuguesa.	1	2	3	4	5
7	Antes de criar amizade com os estrangeiros, levo mais em conta: 1. interesse; 2. idade; 3. nacionalidade; 4. aparências ou outros fatores exteriores; 5. não interessa.	1	2	3	4	5
8	Se já dominou outra língua estrangeira, é fácil aprender a tradução português/chinês.	1	2	3	4	5

9	As pessoas que são boas em ciências exatas não são boas em aprender tradução português/chinês.	1	2	3	4	5
10	A melhor maneira de aprender tradução português/chinês é estudar num país de língua portuguesa.	1	2	3	4	5
11	Mantenho frequentes contactos e encontros com os bons amigos de língua portuguesa, melhorando assim a minha competência de português.	1	2	3	4	5
12	O mais importante na AT português/chinês é aprender o vocabulário	1	2	3	4	5
13	No processo de AT português-chinês, muitas repetições, memorização e práticas da tradução são necessárias.	1	2	3	4	5
14	No estudo da tradução português/chinês, os estudantes do sexo feminino aprendem melhor que os estudantes do sexo masculino.	1	2	3	4	5
15	Estou interessado pela história e cultura da CPLP, como fado e cultura de vinho de Portugal.	1	2	3	4	5
16	Se não for corrigido o erro no início de aprendizagem, será muito difícil corrigir posteriormente.	1	2	3	4	5
17	A parte mais importante de aprendizagem de tradução é gramática.	1	2	3	4	5
18	O povo de língua portuguesa mostra uma alta curiosidade, tolerância e abertura à cultura chinesa.	1	2	3	4	5
19	A interpretação é mais difícil que a tradução; e a oralidade/compreensão é mais difícil que a escrita/leitura.	1	2	3	4	5
20	A AT português/chinês é o aspeto mais importante da aprendizagem de português.	1	2	3	4	5

21	A maioria do povo da CPLP para mim é muito prestável e respeitoso.	1	2	3	4	5
22	As pessoas que dominam várias línguas são inteligentes.	1	2	3	4	5
23	A maneira de pensamento e o comportamento do povo da CPLP causam-me muitas vezes embaraço e desconforto.	1	2	3	4	5
24	Penso que o povo da CPLP é muito parcial e xenófobo face ao povo chinês.	1	2	3	4	5
25	Todos podem aprender bem a tradução português/chinês se fizerem esforços.	1	2	3	4	5
26	Crianças aprendem línguas estrangeiras com maior facilidade do que adultos.	1	2	3	4	5
27	Tento falar português e pensar à maneira portuguesa nos comportamentos diários.	1	2	3	4	5

ANEXO III: QUESTIONÁRIO DE OUTROS FATORES AFETIVOS DE AT

翻译学习调查问卷

(5分：完全同意；4分：比较同意；3分：不同意也不反对；2分：比较不同意；1分：完全不同意)

性别：_____ 是否在葡语国家留过学：_____ 学号：_____

一		学习葡语的动机				
序号	题目	分数分布				
		5	4	3	2	1
1	家长建议我要学好葡语。					
2	为了通过考试、获得毕业证。					
3	葡语翻译是一门收入不错的职业。					
4	毕业了以后可以出国就业或者生活。					
5	我对语言特别感兴趣，特别是优美的葡语。					
6	我喜欢去葡语国家旅游、想了解他们的生活和习惯。					
7	我特别钟情于文化、艺术、电影、电视和音乐。					
二		翻译学习出现焦虑的情况				
8	在翻译时特别害怕犯错。					
9	每次翻译错了的时候感觉特别丢人。					
10	我经常不喜欢在翻译课上主动发言。					
11	每次老师提问翻译时，我特别紧张。					
12	葡语太难了，每次开口说话都很紧张，想说的都忘了。					
13	在和葡语国家的人说话时，我特别兴奋。					
14	每逢有成绩排名的考试的时候，我特别担心考不好。					
15	考试时，我觉得很放松、很自信。					
三		翻译学习的自主性				
16	为了完成学习目标，我会一直努力并不断督促自己。					
17	我会定期反思学习策略和方法，并适时地调整学习计划。					
18	和葡语国家的人聊天时，我会想办法让对方明白我意思。					
19	听不懂或者看不懂时，我总能想办法弄清楚意思。					
20	学习过程中，我能及时调整学习方法和解决学习的困难。					
21	我会经常对自己的学习进展进行评估，改正自己的弱项。					
22	我能保质保量地完成老师安排的学习任务。					
23	课堂上，我能完全跟上老师的进度并很清楚老师每个活动的目的。					
四		翻译学习风格				
24	学习葡语时，我对图片和文字的记忆效果最好。					
25	我对葡语听力最感兴趣，听力成绩比其他科目好。					
26	学习新知识时，动手操作的印象最深。					
27	翻译学习过程中，我最喜欢和别人互动。					
28	学语言最好的方法是独自一人冷静地对语言进行分析、研究。					

ANEXO IV: TRADUÇÃO DO QUESTIONÁRIO DOS OUTROS FATORES AFETIVOS DE

AT

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Basicamente não concordo
- 3 - Não concordo nem concordo
- 4 - Basicamente concordo
- 5 - Concordo totalmente

Género: ____ Já estudou num país da CPLP _____ Aluno N.º: _____

I	No.	Motivação de AT Conteúdo	Pontuações					
			5	4	3	2	1	
	1	Os pais querem que eu aprenda o português.						
	2	Passar os exames a fim de obter um diploma.						
	3	Tradução português/chinês proporciona bom futuro na carreira.						
	4	Para encontrar emprego ou residir no estrangeiro.						
	5	Estou particularmente interessado nas línguas, especialmente no português.						
	6	Gosto de viajar por países de língua portuguesa e quero conhecer a vida e os seus costumes.						
	7	Paixão especial pela cultura, artes, filmes, programas de televisão e músicas portuguesas.						
II		Ansiedade de AT						
	8	Tenho medo de cometer erros na tradução.						
	9	Sinto vergonha sempre que erre na tradução.						
	10	Muitas vezes não gosto de tomar a iniciativa de falar em aulas de tradução.						
	11	Cada vez que o professor faz uma pergunta, sinto-me muito nervoso.						
	12	Português é muito difícil, sinto sempre a dificuldade em falar e esqueço-me muitas vezes do que pensei.						
	13	Estou sempre animado ao falar com as pessoas dos países de língua portuguesa.						
	14	Estou particularmente preocupado com a má classificação nos exames.						
	15	Sinto-me muito relaxado e confiante em exames.						
III		Aprendizagem Autónoma de Tradução						

16	Para atingir os objetivos de aprendizagem, faço sempre esforços e controlos próprios.						
17	Faço regularmente reflexões sobre os métodos de aprendizagem e ajusto oportunamente os planos de estudo.						
18	Consigo sempre expressar-me claramente ao falar com os estrangeiros.						
19	Posso sempre entender o significado do conteúdo na conversa ou na escrita.						
20	Procuo resolver todos os problemas ao aprender a tradução.						
21	Faço avaliações regulares sobre o meu estudo e ultrapasso os pontos fracos.						
22	Consigo terminar com qualidade as tarefas alocadas pelos professores						
23	Acompanho bem as aulas de tradução e entendo as intenções dos professores relativamente a cada atividade de aulas.						
IV	Estilos de AT						
24	Memorizo os pontos de conhecimento escritos nas imagens dos textos com mais facilidade.						
25	Sinto-me mais realizado nos exercícios auditivos no estudo de língua.						
26	A impressão será mais profunda ao aprender novos conhecimentos com movimento das partes corporais.						
27	No processo de AT, gosto de interagir com os outros.						
28	A melhor maneira de aprender a língua é analisar calmamente a língua.						

ANEXO V: GUIÃO DE ENTREVISTA

采访内容：

采访学生的问题

1. 你期望在翻译课上学到什么？你对课程设置有什么建议吗？
2. 你觉得现在葡语翻译老师使用的方法怎么样？特点有哪些？
3. 你觉得成功的葡汉翻译学习者应该具备什么样的特质？你觉得如何才能学好葡汉翻译？

采访老师的问题

1. 你觉得课堂教学的主题是谁？老师还是学生？
2. 在中国你觉得学生的翻译学习中存在的问题有哪些？
3. 你觉得课堂教学的有效情景是怎么样的, 应如何营造这种有效情景？

ANEXO VI: TRADUÇÃO DO GUIÃO DE ENTREVISTA

A. Tradução de guião de entrevista com os estudantes:

1. O que deseja aprender da aula de tradução português/chinês? Já tem alguma sugestão sobre isso?
2. O que acha dos métodos de ensino do seu atual professor de português? Quais são as características desses métodos?
3. O que acha ser um estudante de tradução bem-sucedido e como domina a tradução português/chinês?

B. Tradução de guião de entrevista com os professores:

1. Qual é “o corpo principal” do ensino nas aulas? Professores ou estudantes?
2. Quais são os problemas existentes no ensino-aprendizagem na China?
3. O que acha ser um ambiente eficaz de ensino na aula? Terá alguma sugestão para tal ambiente eficaz?

ANEXO VII: TESTE DE TRADUÇÃO

Parte 1. Tradução de Palavras (10 valores, 1 para cada)

1. Municípios diretamente subordinados ao poder central
2. 一带一路
3. Guerra comercial entre EUA e China
4. 货到付款
5. Industrialização em grande escala
6. 生物多样性
7. Matar dois coelhos com uma só cajadada
8. 人工智能
9. Veículo autónomo
10. 荒漠化

Parte 2. Tradução de Frases (20 valores, 2 para cada)

11. Engordarei por menos que coma.
12. 无论是什么困难，都不能阻止我达到目标。
13. Não existe maior perigo que conduzir embriagado.
14. 随着经济的发展，失业人口越来越少。
15. Quem não arrisca não petisca

16. 三天打鱼，两天晒网
17. A administração estatal de imigração da China anunciou no dia 18 de abril que o país isentará de vistos os turistas de 59 países, incluindo Brasil e Portugal, que chegaram à Província de Hainan a partir de 1º de maio, numa medida para apoiar a reforma e abertura da ilha.
18. 10月下旬至11月中旬，中国海军和平方舟医院船先后访问了安哥拉和莫桑比克，并为当地民众提供人道主义医疗服务。这是和平方舟船首次到访非洲国家。
19. O primeiro avião a fazer a ligação aérea direta entre a China e Portugal aterrou no aeroporto de Lisboa no dia 26 de julho, por volta das 8h30, horário local. O trajeto foi cumprido em 13 horas pela companhia aérea chinesa Beijing Capital Airlines.
20. 值此中华人民共和国建国68周年之际，葡萄牙波尔图拥有百年历史的来罗书店联合中国驻葡萄牙使馆，在10月1日举办“中国日”活动。

Parte 3. Tradução de Parágrafos (40 valores, 10 para cada)

21. A Ministra do Mar de Portugal, Ana Paula Vitorino, esteve em visita oficial à China, a convite da SOA (Administração Estatal Oceânica da China) e recebeu o prémio “Embaixadora Global do Mar” na cerimónia de abertura do Dia Mundial dos Oceanos, que teve lugar em Zhoushan, no dia 8 de junho. A ministra do Mar aproveitou a Ocasão para uma série de encontros bilaterais com atuais e potenciais parceiros em áreas marítimas estratégicas na China.
22. 葡萄牙首部电子葡汉词典在2月16日春节当天在波尔图出版社网站上线，网址为 www.infopedia.pt。该词典分为葡汉和汉葡两部分，共收入2.55万个词条。这部词典是在2010年波尔图出版社出版的纸质词典的基础上编辑而

成的，编纂者为克里斯蒂娜·阿尔维斯，她于2005年获得里斯本大学中国历史和文化博士学位。

23. A Equipa Brasil para os Jogos Olímpicos de Inverno 2018, composto por oito atletas e uma reserva, competiu em Pyongchang com uniformes confeccionados pela nova fornecedora de material desportivo, a chinesa Peak. A empresa chinesa assinou contrato com o Comité Olímpico Brasileiro (COB) até os Jogos Olímpicos de Paris em 2024, e fornecerá 150 mil itens ao COB já para os Jogos de Tóquio em 2020. A empresa também promete premiação em dinheiro para os atletas brasileiros que subirem ao pódio nas Olimpíadas.
24. 新年伊始，中国外长王毅访问了卢旺达、安哥拉、加蓬、圣多美和普林西比四国。这是中国外长连续第28年开年首访选择非洲。王毅外长此次访非期间，分别拜会了四国国家领导人，并同四国外长举行了会谈，就双边关系与合作、中非关系以及共同关心的国际和地区问题广泛交换意见，达成重要共识。在安哥拉，双方一致认为当前两国关系面临承前启后、继往开来的重要契机，两国合作进入转型升级、提质增效的关键阶段。在圣普，双方再次确认一个中国原则是两国关系发展的政治基础，将在基础上不断夯实政治互信，全面推进各领域友好合作。

Parte 4. Tradução de Artigos (Traduza duas das quatro tarefas seguidamente apresentadas, 30 valores, 15 para cada)

25. A Embaixada de Portugal em Beijing celebrou com uma receção comemorativa em 9 de junho o Dia de Portugal, de Camões e da Comunidades Portuguesas. A celebração foi iniciada com um discurso do Embaixador de Portugal na China, Jorge Torres Pereira, que lembrou os destaques de Portugal no cenário internacional ao longo do último ano: a eleição de António Guterres como Secretário-Geral da ONU, a vitória de Portugal na Eurocopa 2016 e a recente vitória de Portugal no Festival da Eurovisão.

O Embaixador disse ainda que as relações de intercâmbio bilateral têm sido pautadas por vários sucessos. No âmbito da educação, a China conta já com mais de 30 universidades com ensino de língua portuguesa. Por sua vez, o número de estudantes de mandarim em Portugal apresenta também uma tendência de crescimento.

26. 上海外国语大学附属闵行外国语中学从今年三月起在该校开设葡萄牙语选修课程。36名语言天赋好、外语学习能力强的学生在选拔考试中脱颖而出，除了葡萄牙语，学生还可以选修德语或者法语。

学校开设此课程旨在通过外语学习开阔学生的眼界，培养学生成为“世界公民”。

27. O MOLEIRO

Trabalhava no seu moinho um moleiro, quando chegaram o rei e a comitiva.

- Há dois dias que nos perdemos na floresta e estamos cheios de fome. Tens alguma coisa que nos sirvas?

- Tenho pão de cevada e mel.

Ficaram todos muito contentes. O moleiro foi buscar um tabuleiro de pão, que desapareceu num momento.

- Venha o mel! - ordenou o rei.

- O mel comeram os senhores com o pão.....

O rei compreendeu a resposta do moleiro: não há melhor apetite do que a fome-até o pão de cevada sabe a mel!

28. 每年寒冬将尽，春天快要来临的时候，中国人民照例要隆重而热烈地庆祝

一年中的第一传统佳节：春节（农历新年）。春节时，家家贴春联、贴年画、装饰居室。春节前一夜叫除夕，是家庭团聚的重要时刻，全家人欢聚在一起，吃一顿丰盛的年夜饭。饭后，合家围坐欢叙，或做游戏，许多人通宵不眠，称作守岁。次日清晨，大家就到亲朋好友加拜年了，相互祝贺在新的一年里万事如意。春节期间，各地都有当地传统的文娱活动，以狮子舞、龙灯舞、划旱船、踩高跷最为普遍。

ANEXO VIII: SOLUÇÃO SUGESTIVA DO TESTE DE TRADUÇÃO

Parte 1. Tradução de Palavras

1. 直辖市
2. Um Cinturão e Uma Rota
3. 中美贸易战
4. Pagamento contra entrega
5. 大规模工业化
6. Diversificação biológica
7. 一箭双雕（一石二鸟）
8. Inteligência Artificial
9. 无人汽车
10. Desertificação

Parte 2. Tradução de Frases

11. 哪怕吃得再少，我也会发胖。
12. Qualquer seja a dificuldade, não me impedirá de alcançar a meta.
13. 没有比醉酒驾车更危险的事情了。
14. À medida que se desenvolvia a economia, diminuía o número de desempregados.
15. 不入虎穴焉得虎子。

16. Um dia da caça, outro do caçador.
17. 国家移民管理局4月18日通报，自2018年5月1日起，在海南省实施59国人员入境旅游免签政策，免签入境停留时间为30天，进一步支持海南全面深化改革开放。
18. O navio-hospital da Marinha Chinesa Arca da Paz visitou Angola e Moçambique entre o final de outubro e meados de novembro, oferecendo serviços médicos gratuitos às populações dos dois países. Foi a primeira vez que a embarcação chinesa esteve nessas nações africanas.
19. 葡萄牙和中国首条直航航线7月26日首航成功。经过13小时的长途飞行，北京首都航空公司一架飞机当天早晨8点30分安全抵达葡萄牙首都里斯本机场。
20. Para comemorar o 68º aniversário da fundação da República Popular da China, a histórica Livraria Lello e Irmão, na Cidade do Porto, e a Embaixada da China em Portugal realizaram o evento Dia da China, em 1º de outubro.

Parte 3. Tradução de Parágrafos

21. 应中国海洋局邀请，葡萄牙海洋部长安娜·葆拉·维托里诺，于6月8日在舟山参加了世界海洋日开幕式，并接受了“国际海洋使者”荣誉称号的授奖。海洋部长此次中国之行还与中国海洋战略领域现有和潜在合作伙伴进行了一系列的双边会谈。
22. Desde o dia 16 de fevereiro, o dia da celebração do Ano Novo Chinês, é possível aceder online o primeiro dicionário Português-Chinês e Chinês-Português. O dicionário está disponível através do serviço Infopédia, em www.infopedia.pt, e disponibiliza mais de 25 mil entradas. Estas obras lexicográficas foram trabalhadas a partir do dicionário bilíngue publicado em papel

pela Porto Editora em 2010. O processo contou com o apoio de Ana Cristina Alves, autora do dicionário e Doutora em Filosofia da História e da Cultura da China na Universidade de Lisboa em 2005.

23. 由八名运动员和一名替补选手组成的巴西东奥代表团身着中国匹克赞助的运动装备参加了平昌冬奥会。据悉，中国运动装备制造厂商匹克赞助巴西奥运代表队的合同将持续至2024年年巴黎奥运会。除了装备赞助之外，匹克还将向获得奖牌的巴西选手颁布奖金。

24. O chanceler chinês, Wang Yi, realizou uma visita à Ruanda, Angola, Gabão e São Tomé e Príncipe logo no início de 2018. Em 28 anos consecutivos, os países africanos têm sido o destino da primeira viagem anual dos chanceleres chineses. Durante a viagem, Wang Yi encontrou-se com os líderes e chanceleres dos quatro países, trocou opiniões sobre as relações bilaterais, a parceria China-África e abordou as questões de interesse comum, alcançando importantes consensos. Em Angola, os altos oficiais dos dois países confirmaram a grande oportunidade para as relações bilaterais e a fase decisiva para atualizar as cooperações e elevar a sua qualidade e eficiência. Em São Tomé e Príncipe, os dois lados reiteraram novamente o princípio de Uma só China como o fundamento político para desenvolver as relações, no qual os dois países consolidarão a confiança política mútua e promoverão cooperações em diversos setores.

Parte 4. Tradução de Artigos

25. 葡萄牙驻华使馆6月9日在京举办庆祝葡萄牙日和卡蒙斯日招待会活动。首先葡萄牙驻华大使若热·佩雷拉在致辞中回顾了葡萄牙过去一年中在国际舞台的成就：葡萄牙前总理古铁雷斯当选联合国秘书长，葡萄牙足球队荣获2016年欧洲杯以及葡萄牙歌手在欧洲歌唱大赛夺冠。佩雷拉大使还指出两国的人文交流取得了累累硕果，中方已有超过30所高

校开设葡萄牙语课程，而葡萄牙每年学习汉语的人数也呈上升趋势。

26. No recomeço das aulas após as férias de inverno, a Escola Secundária de Línguas Estrangeiras de Minhang, afiliada à Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai (SISU) abriu uma turma experimental com mais quatro horas semanais dedicadas à aprendizagem de uma segunda língua estrangeira opcional. Entre elas, o Português.

Muitos estudantes se inscreveram para integrar esta turma experimental. Apenas 36 estudantes foram selecionados pela sua capacidade e vocação para a aprendizagem de línguas estrangeiras com base em exames anteriores. Em alternativa ao Português, os estudantes podem optar pelo Alemão ou Francês. A escola afirmou que a aprendizagem de línguas estrangeiras abre novos horizontes aos estudantes. Portanto, quer educar os estudantes como “Cidadãos do Mundo”

27. 磨坊主

国王和随从到野外去游览。当他们来到一家磨坊时，磨坊主正在紧张地工作。国王上前对他说：

“两天前我们在这片茫茫的森林里迷路了。现在我们饿得要命，你有什么东西给我们吃吗？”

“有大麦面包和蜂蜜。”

国王和随从们都很高新。磨坊主进屋取出了一大盘面包。不一会儿工夫，一大盘面包被他们吃得个精光。

“快拿蜂蜜来！”国王命令道。

“那蜜，陛下和大人們都已经和着面包一块儿吃了……”

国王明白了磨坊主答话的含义：没有比饥饿更好的胃口了，甚至大麦面包也有蜂蜜的味道！

28. Quando o rigoroso inverno vai terminar e a primavera se aproxima, o povo chinês costuma celebrar com solenidade e com grande animação a Festa da Primavera (Ano Novo do Calendário Lunar), a primeira festa tradicional do ano. Durante a Festa da Primavera, colocam-se dísticos nas portas de todas as casas e colam-se pinturas de Ano Novo nas paredes dos quartos. A véspera do Ano Novo é o momento importante de reunião de toda a família. Todos os membros se reúnem para compartilhar um jantar abundante. Depois da comida, toda a família se senta para conversar ou dedicar-se aos jogos. Numerosas pessoas passam a noite sem dormir, o que se chama de “guardar o ano”. Na madrugada do dia seguinte, visitam-se os amigos ou parentes, o que se chama de “venerar o ano”, para fazer votos de que tudo seja satisfatório no ano que vem. Durante a Festa da Primavera, realizam-se as atividades culturais e recreativas tradicionais de cada localidade, como por exemplo, dança do leão, dança das lanternas do dragão, o remar do barco na terra e caminhar de andas.