

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**CHAVE MEDIADORA DA COMPREENSÃO: O PAPEL DA TRADUÇÃO
CONSCIENTE NA COMPREENSÃO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Regina Márcia Silva Faria

Brasília, 2006

REGINA MÁRCIA SILVA FARIA

**CHAVE MEDIADORA DA COMPREENSÃO: O PAPEL DA TRADUÇÃO
CONSCIENTE NA COMPREENSÃO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Mark David Ridd

Outubro de 2006

Aos meus filhos Ana Clara, Lucas e Sofia.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Mark David Ridd, com toda minha gratidão, pela confiança em mim depositada, pela dedicação e pela paciência nos percalços que surgiram no caminho.

Ao meu esposo, Leonildo, pelo apoio incondicional e pela lição de generosidade ao abrir, temporariamente, mão de seus sonhos para me ajudar a realizar o meu.

À Professora Lillian DePaula, por aceitar, prontamente, o convite para participar da banca examinadora, na qualidade de examinadora externa.

Às Professoras Cynthia Ann Bell e Maria Luisa Ortiz Alvarez, por terem, gentilmente, aceito integrar a banca.

Ao Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Professor José Carlos Paes de Almeida Filho, pela compreensão e disposição em me ajudar.

Aos participantes da pesquisa, pela valiosa colaboração.

“A aprendizagem de uma língua estrangeira deveria ser apresentada não como uma aquisição de novo conhecimento e experiência, mas como uma extensão ou uma realização alternativa do que o aluno já sabe.”

(Widdowson)

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar o papel da tradução consciente na compreensão de leitura em língua estrangeira. Os dados foram colhidos através de técnicas de relatos verbais durante a realização de tarefas de leitura, compreensão e tradução de dois textos por seis brasileiros aprendizes de inglês, com nível intermediário de proficiência na língua, divididos em duplas. Os resultados obtidos demonstram que a tradução, usada de forma consciente para realizar funções metalingüísticas, na tomada de decisão e na resolução de problemas de compreensão, contribui para uma compreensão mais apurada de leitura em língua estrangeira, principalmente por neutralizar efeitos da interferência prevenindo desvios de compreensão causados pela falta de monitoramento da tradução (uso da tradução subliminar).

Palavras-chave: protocolos de pausa dialogados - tradução consciente - tradução subliminar - processamentos conscientes - processamentos automáticos - compreensão de leitura em língua estrangeira

ABSTRACT

Using verbal reports to elicit data, this study examines the role of conscious translation in foreign language reading comprehension. The data were gathered during reading comprehension and translation tasks performed by six Brazilian learners of English at intermediate level of language proficiency, working in pairs. The results obtained indicate that the use of conscious translation as a decision-making process and a means of problem-solving during foreign language reading enhances comprehension mainly by preventing the occurrence of interference and misunderstanding related to uncontrolled, subliminal translation.

Key-words: pairwork pause think aloud protocols - conscious translation - subliminal translation - controlled processing - automatic processing - foreign language reading comprehension

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A PESQUISA

Contextualização e justificativa do tema	01
Perguntas de pesquisa	02
Objetivos da pesquisa	02
Organização da dissertação.....	03

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA OU HABILIDADE DE LEITURA?	04
1.2 MODELOS TEÓRICOS DE LEITURA.....	14
1.2.1 A questão dos métodos em pesquisa de leitura	14
1.2.2 Principais modelos teóricos de leitura.....	16
1.2.2.1 O modelo de processamento serial de Gough	18
1.2.2.2 O modelo de processamento automático de LaBerge e Samuels	19
1.2.2.3 O modelo de sistema de comunicação de Ruddell	21
1.2.2.4 O modelo de testagem de hipóteses de Goodman	22
1.2.2.5 As propostas de leitura como interação.....	24
1.2.2.6 A hipótese a respeito da compreensão de textos em segunda língua de Wolff	26
1.3 A LÍNGUA MATERNA NA COMPEENSÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	32
1.3.1 Diferença entre aquisição de língua materna e aquisição/aprendizagem de outra língua	32
1.3.2 A influência da língua materna na compreensão de língua estrangeira	34
1.3.3 Tipos diferentes de tradução e a compreensão de leitura em língua estrangeira..	37
1.4 CONSCIÊNCIA	41

1.5 LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA, TRADUÇÃO E COMPREENSÃO	46
-----------------------------------------------------------------	----

CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Elicitação dos dados	52
2.2 Análise dos dados	58

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS

3.1 Resultados encontrados durante a primeira etapa da análise dos dados.....	60
3.2 Resultados encontrados durante a segunda etapa da análise dos dados	70
3.2.1 Primeiro momento	70
3.2.2 Segundo momento.....	82
3.2.3 Discussão dos resultados.....	93
3.3 Resultados encontrados durante a terceira etapa da análise dos dados	104

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusão	105
Limitações da pesquisa.....	107
Caminhos a explorar.....	108

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
-----------------------------------------	-----

ANEXOS

Anexo 1: Textos utilizados na pesquisa

Anexo 2: Transcrição de trechos dos protocolos dialogados, transcrição das traduções orais e escritas e de trechos da auto-observação protelada

Anexo 3: Transcrições das entrevistas

SIMBOLOGIA

Na transcrição das interações dos participantes da pesquisa durante os protocolos de pausa dialogados e das traduções orais, foram utilizadas as seguintes simbologias parcialmente baseadas em Marcushi (1986):

- { . } pausa breve
- { ... } pausa longa
- (*) uma palavra incompreensível
- (****) trecho incompreensível
- (x) informação adicional não verbal
- () comentários meus

Estilos da fonte:

Itálico reprodução de segmentos do texto original

Negrito traduções feitas pelos participantes da pesquisa

Os nomes que aparecem nas transcrições e entrevistas são fictícios.

INTRODUÇÃO: A Pesquisa

Justificativa e contextualização do tema

O meu interesse por esse tema surgiu a partir de minha própria experiência como aprendiz e, posteriormente, como professora de língua estrangeira.

Estudei inglês durante anos através de um método que não permitia o uso da tradução e que tinha como alguns de seus princípios básicos o de que para aprender outra língua era preciso “aprender a pensar naquela língua” e o de que “só evitando o uso da tradução podia-se evitar a interferência da língua materna na aprendizagem da língua-alvo”.

No entanto, apesar de não traduzirmos em sala de aula, uma forma de tradução estava sempre presente em minha mente: era como se eu precisasse reorganizar na minha língua a informação recebida na língua-alvo, para que eu pudesse efetivamente compreendê-la. Eu acreditava, entretanto, que isso acontecia por eu não ter ainda aprendido a “pensar na outra língua”.

Convencida do efeito nocivo da tradução e de que era possível evitá-la, eu mesma, ao passar a lecionar através desse método, repetí, inúmeras vezes, diante do questionamento de alunos inconformados com o não-uso da tradução, o argumento que nós professores mais usávamos nessas situações: o de que o uso da tradução quebrava a espontaneidade na produção da língua, que não era natural aprender através da tradução, sendo o mais correto aprender da mesma forma que havíamos adquirido a nossa língua materna.

No entanto, algo me chamou particularmente a atenção: a despeito do não-uso da tradução, havia sempre um alto grau de interferência tanto na produção oral quanto na escrita de meus alunos. Comecei a me perguntar se o fato da tradução não estar sendo realizada de forma explícita em sala de aula significava que ela também não estava sendo usada pelos aprendizes “internamente”, a exemplo do que acontecia comigo. Ocorreu-me, então, que talvez o “problema” da interferência residisse justamente no fato da tradução não estar sendo realizada de forma explícita, o que a deixava fora do “controle” dos aprendizes. Surgiu daí a decisão de investigar melhor a relação tradução implícita, tradução explícita e interferência.

De acordo com Ringbom (1992¹, apud KERN, 1994), para se compreender melhor como a língua materna influencia a aprendizagem de outra língua, deve-se concentrar no estágio no qual a transferência ocorre primeiro: a compreensão. Seguindo esta orientação e

¹ RINGBOM, H. On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. *Language Learning*, v. 42, 1992, p. 85-112.

buscando apoio na psicologia cognitiva, esta pesquisa pretendeu investigar o papel da tradução consciente - aquela que está sob “controle consciente” (em contraposição ao que denominamos aqui “tradução subliminar”, a tradução não-monitorada) - na compreensão de leitura em língua estrangeira.

Esta pesquisa pertence ao campo de investigação da linguística aplicada, pois seu interesse maior é na contribuição que a tradução, como estratégia de compreensão, pode trazer para a aprendizagem de outra língua, o que remete ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Perguntas de Pesquisa

As perguntas de pesquisa que fundamentam o presente trabalho são:

- 1-Durante a tentativa de compreender um texto em língua estrangeira, em que situações os alunos recorrem à tradução consciente?
- 2-Qual o resultado do uso da tradução consciente para a compreensão do segmento no qual foi empregada?
- 3-Qual o papel da tradução consciente na compreensão global do texto?

Objetivos da pesquisa

Os objetivos desta pesquisa são:

- **Objetivo Geral:** investigar o papel da tradução consciente na compreensão de leitura em língua estrangeira, ressaltando sua influência sobre a compreensão nesse tipo de leitura.
- **Objetivos específicos:** 1- identificar situações em que os leitores recorrem à tradução consciente durante uma atividade de leitura e interpretação de texto em língua estrangeira; 2- comparar o resultado de emprego da tradução consciente nessas situações com aquele obtido em situações nas quais a tradução não foi explicitada; 3- detectar o resultado do emprego dessa estratégia de compreensão e sua influência na compreensão do texto como um todo.

Organização da dissertação:

A presente dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro, 0entitulado “Fundamentação Teórica”, contém elementos teóricos acerca do tema da pesquisa, e objetiva apresentar os subsídios da literatura que fundamentam a análise desenvolvida neste trabalho. O Capítulo 2, “Procedimentos Metodológicos”, apresenta a orientação metodológica seguida aqui e os procedimentos adotados tanto para a coleta quanto para a análise dos dados. No Capítulo 3, “Resultados”, são apresentados os resultados obtidos durante as três etapas da análise dos dados de acordo com as perguntas de pesquisa que deram origem a cada etapa. Após o Capítulo 3, seguem as “Considerações Finais”, onde apresentamos a conclusão, algumas limitações da pesquisa e sugestões de caminhos a serem explorados. No final, apresentamos a relação das referências bibliográficas e os anexos contendo as fontes de onde foram retirados os dados.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A Leitura em Língua Estrangeira: Competência Lingüística ou Habilidade de Leitura?

A transição do *aprender a ler* para o *ler para aprender* é um dos maiores problemas da pedagogia de língua estrangeira. Ainda assim, muitos educadores reconhecem que a leitura talvez seja a habilidade que capacita o aprendiz a continuar “trabalhando com a língua” por mais tempo depois de findo o período de instrução, por ser um meio de estudo autônomo e autodirecionado. Em situações de não-imersão, talvez seja também a habilidade que o aprendiz mais irá usar, além de fornecer um insumo, ou exposição à língua, que caiba no modelo de “insumo + 1” (um grau além da competência atual do indivíduo) de Krashen (1985).

A leitura, por um lado, atende às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aprendiz de língua estrangeira pode usar em seu contexto social imediato, além de fornecer uma fonte rica de vocabulário e estrutura, que são naturalmente recicláveis e, portanto, ajudam a construir a fluência (HOUGHTON e HURST, 1993).

No entanto, a leitura realizada por aprendizes de língua estrangeira é tida como superficial e tem resultado, muitas vezes, em processamentos ineficientes.

Uma questão repetidamente levantada por lingüistas aplicados que investigam o processo da compreensão de leitura em língua estrangeira é se as deficiências de compreensão de leitura em língua estrangeira seriam devidas a problemas de desconhecimento do código, ou a problemas de competência em leitura, independentemente da língua.

Alderson, por exemplo, (1984², p.1-27, apud MACIEL, 1989), propõe duas hipóteses para explicar o problema de leitura em língua estrangeira: a primeira correlaciona as deficiências de leitura em língua estrangeira às deficiências de leitura em língua materna, considerando que a primeira depende da aplicação de habilidades específicas já desenvolvidas na segunda. A outra hipótese pressupõe que a não competência lingüística na língua estrangeira impede que a habilidade de leitura desenvolvida na língua materna se aplique.

² ALDERSON, J.C. Reading in a foreign language: reading problem or language problem? In: ALDERSON, J.C; URQUHART, A.N. **Reading in a foreign language**. London: Longman, 1984, p. 1-27.

Embora admita as limitações de sua pesquisa³, para fundamentar objetivamente tanto uma como outra hipótese, o autor sugere que a segunda hipótese é a mais plausível.

Maciel (1989) salienta que para ler com compreensão é preciso conhecer a língua em que foi escrito o texto, mas também é preciso dominar uma habilidade adquirida e desenvolvida a custo de exercícios e treinamentos específicos, como a criança que aprende naturalmente a falar, mas somente por meio de um longo aprendizado, aprende a ler e escrever.

Segundo a autora, parece que, quando o indivíduo é proficiente na língua estrangeira, e, ao mesmo tempo, proficiente em leitura na língua materna, ele consegue facilmente transferir as habilidades da primeira para a segunda língua, mas apenas o conhecimento, mesmo avançado, da língua não garante a compreensão da leitura. Por outro lado, segundo a autora, não se pode esperar que estudantes que apresentam graves deficiências de conhecimento lingüístico possam ir além do nível de compreensão geral de um texto em língua estrangeira, mesmo com grande habilidade de leitura em língua materna. A autora sugere que para que o problema, proficiência em língua / proficiência em leitura, possa ser esclarecido, a investigação do grau de compreensão de leitura em língua materna é essencial.

Ainda de acordo com Maciel, no final da década de 70, reconhecendo a falácia da abordagem que esperava levar o aluno a entender plenamente o texto sem iniciá-lo no desenvolvimento de habilidades e sub-habilidades que o capacitassem a tanto, os professores se deixaram fascinar pela abordagem inversa, que dava ênfase à metacognição no processo de leitura. Prioridade foi dada à introspecção dos processos psicolingüísticos essenciais ao ato de ler, ao desenvolvimento de habilidades capacitadoras e à aquisição de técnicas de leitura.

Essas diretrizes teóricas, se, por um lado, colocaram em evidência o papel ativo que cabia ao leitor durante o ato de ler, por outro lado, relegaram a um papel secundário o ensino formal da língua-alvo (BRAGA e BUSNARDO, 1993⁴ apud BRAGA, 1997). Em outras palavras, a evidência dada ao universo do leitor foi acompanhada por uma desconsideração das questões estritamente lingüísticas, constitutivas do universo do texto e, assim, os trabalhos teóricos na área passaram a explorar cada vez mais o papel de processos

³ A comparison of reading comprehension in English and Spanish, Alderson et al., 1987 (apud MACIEL, 1989).

⁴ BRAGA, D.B.; BUSNARDO J. Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive process in the teaching of language through text. **Linguas Modernas** v. 20, 1993, p. 129-149.

descendentes, e pouco, ou quase nada, se refletiu sobre o papel dos processos ascendentes (cf. seção 1.2.2). Estes últimos quando considerados, tendiam a se restringir a questões macro-estruturais: estrutura de texto e organização retórica (BRAGA, 1997).

De acordo com Braga, esta orientação, existente nas propostas de segunda língua e língua materna, foi posteriormente incorporada às propostas para o ensino de leitura em situação de não-imersão lingüística, ou seja, situação de ensino de língua estrangeira. Nesta área, a prática pedagógica centrou-se no ensino de estratégias descendentes, dado à influência, também, de várias pesquisas que apontavam para a possibilidade de esquemas de conhecimento mais amplos, conhecimento enciclopédico prévio do leitor, compensarem a falta de conhecimento lingüístico específico. E assim, no início da década de 80, várias propostas para o ensino de leitura em língua estrangeira, ancoradas em algumas diretrizes básicas do método comunicativo, levaram esta possibilidade de compensação ao extremo, advogando que, se a interação entre leitor e texto fosse significativa e motivante para o leitor, a língua estrangeira seria um sub-produto naturalmente adquirido através do processo de construção do sentido.

Entretanto, segundo a autora, ainda nos anos 80, nota-se que a importância do conhecimento lingüístico prévio para a compreensão de textos em outra língua passa a ser recolocada, gerando polêmica entre os pesquisadores na área. Autores de destaque como Carrel, passam a rever suas posições iniciais. Em um trabalho publicado em 1985⁵ (apud BRAGA, 1997), esta autora alertou que a confiança excessiva em processos descendentes podia promover construções inadequadas de sentido e sugeriu que a leitura, para ser eficiente, precisava também ser apoiada no texto. Essa mesma posição foi defendida por Eskey (1988⁶ apud BRAGA, 1997), que afirmava que a boa leitura dependia muito mais do conhecimento lingüístico do que “a metáfora do jogo de adivinhações” proposta por Goodman (1967⁷, idem) poderia fazer supor.

Após examinar como o processo de leitura é descrito na literatura relativa à metodologia de ensino de inglês como segunda língua, Amos Paran (1996) observou que muitas dessas descrições são baseadas no modelo psicolingüístico de Goodman (1967 apud PARAN, 1996). De acordo com Paran, esse modelo alcançou grande popularidade no ensino

⁵ CARRELL, P. Facilitating ESL reading comprehension by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 4, 1985, p. 727-52.

⁶ ESKEY, D.E. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. In: CARRELL, P; DEVINE, J.; ESKEY, D. (Eds.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

⁷ GOODMAN, K.S. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, v. 4, 1967, p. 126-35.

de leitura em segunda língua, e mesmo com o surgimento do modelo interacional, ele permaneceu forte. O autor fez uma análise de referências a modelos de leitura na pesquisa de leitura em língua estrangeira e descobriu que 66,4 por cento eram de referências ao modelo de Goodman ou de Smith. Segundo Paran, essa visão de leitura não permaneceu no âmbito da pesquisa em segunda língua, mas permeou os cursos de treinamento de professores, os livros de metodologia, e o material de ensino produzido entre as décadas de 70 e 80. Paran revisou, então, a literatura relacionada à leitura em língua materna, com o objetivo de encontrar evidências dessa visão “descendente”. Os “achados” foram os seguintes:

- Leitores em língua materna não realizam tantas previsões quanto se imagina (cf. MITCHELL e GREEN, 1978⁸ apud PARAN, 1996);
- A diferença entre bons e maus leitores não reside em sua habilidade de “adivinhar”, mas em sua habilidade de decodificar;
- Não há evidência direta que demonstre que bons leitores usam seu conhecimento de redundância ortográfica ao ler. Bons leitores devem ter uma consciência maior do contexto, mas eles não parecem usá-la enquanto estão lendo;
- Finalmente, pesquisas relevantes demonstram a importância da informação visual para os leitores: Rayner e Pollatsek (1989⁹ apud PARAN, 1996), por exemplo, apresentam uma longa série de experimentos sobre movimentos oculares, estudando padrões de fixação (períodos durante os quais o olho se fixa em um ponto específico e durante o qual a informação é extraída) e sacadas (os “saltos” que os olhos dão de um ponto de fixação a outro, durante o qual nenhuma informação pode ser extraída da página). Eles descobriram que, em média, cada palavra de um texto é fixada. Foi usada nos experimentos uma variedade de textos: de textos de ficção a artigos de jornal ou textos sobre biologia. Os autores concluíram que: está claro que a informação visual e sua disponibilidade têm um papel importante no processamento do material escrito; é possível que as pessoas sejam capazes de processar a “escrita” sem a informação completa, mas isso não parece ser o que acontece durante o processo natural de leitura.

Baseado nessas evidências, Paran (1996) deduz que severas reservas com relação ao modelo descendente de leitura parecem ter emergido nas pesquisas de leitura em língua materna.

⁸ MITCHELL, D.C.; D. W. GREEN. The effects of context and content on immediate processing in reading. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, v. 30, 1978, p. 609-36.

⁹ RAYNER, K; POLLATSEK, A. *The Psychology of Reading*. Englewood Cliffs, N.J.: Erlbaum, 1989.

Com o intuito de determinar como alunos chegam a uma interpretação de texto a partir de uma informação lingüística precária (em outras palavras, que tipo de leitura o professor pode esperar quando o conhecimento da língua dos alunos é incompleto), Laufer e Sim (1985) realizaram uma pesquisa, na qual os sujeitos eram quinze alunos do primeiro ano de uma universidade americana, falantes nativos de Hebraico, que tinham estudado inglês no segundo grau, durante aproximadamente sete anos. Os alunos haviam feito um curso de compreensão de leitura em língua estrangeira, no qual eles trabalharam principalmente com estratégias de leitura. De acordo com os autores, os dados da pesquisa revelaram que o processo de interpretação com base em informação lingüística insuficiente tem a seguinte forma:

1) O aluno se prende primeiro a itens lexicais: aqueles que ele sabe e aqueles que ele tenta adivinhar seguindo pistas das próprias palavras. Entretanto, ele também está disposto a “descartar” totalmente uma palavra desconhecida.

2) Ao chegar a um significado a partir daquele item lexical, o aluno acrescenta a ele qualquer conhecimento relevante que possua, seja textual ou extratextual.

3) Ao chegar a uma interpretação mais precisa, com base na palavra e em seu “conhecimento de mundo”, o aluno tenta, então, “aplicar” uma estrutura de sentença que se ajuste à sua interpretação.

Segundo os autores, embora seja arriscado tirar muitas conclusões desse estudo, visto que o processo de interpretação que ele descreve parece ser característico de leitores com uma base lingüística insuficiente para o material lido, eles consideram razoável sugerir alguns pontos que podem ser relevantes para o ensino de compreensão de leitura em inglês em ambientes de não-imersão:

- Alunos com base lingüística fraca não necessariamente lêem como seus professores acreditam: enquanto os professores gostariam de acreditar que os alunos usam a redundância lexical e a sintaxe para tentar descobrir o significado de uma palavra desconhecida, na verdade eles se prendem à própria palavra e não vão nem para frente, nem para trás; enquanto os professores pensam que os alunos estão usando a estrutura da sentença como uma das “pistas” para detectar o significado, na verdade, os alunos impõem uma estrutura no que se ajusta à sua própria noção do que a sentença significa; enquanto os professores esperam que os alunos estejam construtivamente tentando trazer seu conhecimento de mundo ao assunto do texto, na verdade, eles, às vezes, aplicam uma opção baseada em suas próprias impressões (opiniões / pré-conceitos) para criar uma falsa hipótese.

- Se o problema de compreensão em leitura resulta de uma base lingüística fraca, então, para remediar a situação, o trabalho com a língua seria mais benéfico do que a prática de uso de pistas contextuais, uma vez que a primeira é, aparentemente, um pré-requisito para a segunda.
- A base lingüística sólida necessária para capacitar o leitor a usar pistas contextuais parece ser principalmente de natureza lexical pelas seguintes razões:
 - Os alunos procuram primeiro, e principalmente, por pistas lexicais, enquanto as pistas sintáticas parecem ser descartadas;
 - Interpretações léxicas equivocadas distorcem a mensagem do texto mais que interpretações sintáticas equivocadas (a sintaxe é, de qualquer forma, aplicada ao léxico);
 - Não se pode promover a expansão de uma base léxica estreita por meio de adivinhação contextual, já que isto provou ser ineficaz.

No Brasil, Souza (1982¹⁰ apud MACIEL 1989) analisou as habilidades de leitura na língua materna de universitários do primeiro ano da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), objetivando, principalmente, conseguir subsídios para o ensino de leitura em inglês. Os resultados do estudo, no entanto, parecem não ser conclusivos quanto à existência ou ausência de habilidades específicas de leitura na população examinada, seja no domínio cognitivo, metacognitivo ou lingüístico.

De acordo com Kato (1985), foi a introdução do ensino de leitura em língua estrangeira, em especial em inglês, na universidade que despertou o interesse crescente pelo processo de leitura no Brasil durante a década de 70. A análise e a discussão das principais dificuldades encontradas pelos estudantes ao lerem o texto em inglês levantaram a hipótese de que, mais do que um problema essencialmente de idioma, a não compreensão talvez resultasse de problemas de leitura em língua materna não resolvidos pelo ensino de primeiro e segundo graus (MACIEL, 1989).

Apesar da ausência de pesquisa formal na área, especialistas no assunto, como Cavalcanti (1985¹¹), Kleiman (1984¹²) e Kato (1985¹³) (apud MACIEL 1989), concordam que o universitário brasileiro não sabe ler. Naturalmente, o conceito de leitura aqui “não se

¹⁰ Não consta na Referência Bibliográfica do artigo de Maciel.

¹¹ CAVALCANTI, M.C. **The pragmatics of FL reader-text interaction:** key lexical items as source of potential reading problem. Lancaster, the Department of Linguistics and Modern English Language of the University of Lancaster, 1985. 654 lvs. Ph.D. Thesis

¹² KLEIMAN, A.B. Leitura e legibilidade: reflexões sobre o texto didático. In: CELANI, M.A.A., (org.) **Ensino de Línguas**. São Paulo: EDUC, 1984, p. 79-104.

¹³ KATO, M. **O aprendizado de leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985, 121 p.

reduz à mera decodificação e reprodução de textos, mas implica a interpretação pessoal do discurso escrito” (MACIEL, 1989 p. 43).

Leffa (1984¹⁴, apud MACIEL 1989), usando instrumentos metacognitivos desenvolvidos na pesquisa do processo de monitoração da leitura, descobriu que, em estudantes universitários, a competência sintática na língua estrangeira é estatisticamente mais significativa do que as habilidades de leitura em língua materna como elemento preditivo da compreensão da leitura em língua estrangeira. Estudando a questão sob a perspectiva do professor de línguas, Leffa aplicou três instrumentos de avaliação a noventa e nove alunos dos cursos de inglês instrumental na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa de Leffa favorece a abordagem do ensino de leitura em inglês que dá prioridade ao conhecimento do sistema lingüístico. Leffa (idem) admite que, quando se trata de estudantes universitários, a contribuição do ensino dirigido para as estratégias de leitura parece ser muito menor do que a do ensino das estruturas da língua, processo de aprendizagem de inglês para fins de leitura.

Entretanto, essa avaliação do processo de leitura alcançada no campo teórico não se estendeu ao âmbito da sala de aula, talvez pelo desconhecimento desses estudos por parte dos professores.

Segundo Souza e Bastos (2001), as abordagens de ensino de leitura no contexto do Inglês Instrumental, por exemplo, em geral tendem a se centrar no ensino de estratégias como meio mais eficiente de formar leitores independentes aptos a negociar sentidos. Conseqüentemente, tem-se o abandono do ensino mais sistemático da gramática e do léxico em favor de uma postura compensatória, na qual se entende que o leitor, mesmo que não seja proficiente na língua estrangeira, pelo uso de estratégias variadas e da ativação de seu conhecimento prévio, consegue ler satisfatoriamente (SOUZA e BASTOS 2001).

De acordo com as autoras, nesse contexto, o tratamento dado ao léxico, em particular, reduz-se quase que exclusivamente ao ensino e à fixação de estratégias de vocabulário, a saber: a análise de afixos e classe gramatical das palavras, a identificação de cognatos e falsos cognatos, a inferência pelo contexto, o uso de sinônimos e antônimos, dentre outras, apresentadas em uma seção específica, geralmente antes da compreensão do texto. O objetivo do uso de tais estratégias é a obtenção do significado das palavras que causariam possíveis barreiras locais à compreensão, sem considerar sua contribuição efetiva

¹⁴ LEFFA, V. M. **The role of comprehension monitoring skills and syntactic competence on reading comprehension in a foreign language**. Austin: The Faculty of Graduate School of the University of Texas, 1984. 161 lvs. Ph.D. thesis.

na construção do sentido global do texto, bem como a intenção do autor, refletida na escolha destas palavras (KLEIMAN, 1993¹⁵ apud SOUZA e BASTOS, 2001).

As abordagens instrumentais, segundo Souza e Bastos, destacam a importância do contexto, que é reduzido ao conhecimento prévio que o leitor traz para o texto, tanto no que se refere à inferência de palavras como à extração da intenção do autor. Nesse ambiente, o conhecimento lingüístico é considerado algo secundário que pode ser compensado pelo conhecimento de mundo, do assunto do texto, não levando em consideração o nível de proficiência lingüística do leitor/aprendiz. Conseqüentemente, as limitações apresentadas pelos leitores, principalmente no aspecto lingüístico, devido ao tratamento que lhe é dado, acabam, muitas vezes, por determinar uma leitura no nível da idéia global do texto (SCARAMUCCI, 1990¹⁶ apud SOUZA e BASTOS, 2001).

Essa postura de ensino, portanto, que não considera o nível de conhecimento lingüístico que o aluno traz para a sala de aula de leitura, acaba, muitas vezes, frustrando o leitor aprendiz.

Desde o desenvolvimento dos modelos psicolingüísticos de leitura, pesquisadores e professores igualmente afirmam que a melhor forma de tratamento do vocabulário do texto é a negociação das palavras desconhecidas por meio de inferências. Laufer (1997¹⁷ apud SOUZA e BASTOS, 2001) afirma, entretanto, que a apreensão dos significados das palavras pelo uso de pistas contextuais é mais difícil do que geralmente se pode perceber. A autora não questiona a importância da atividade de inferência como tal ou sua existência, mas questiona a aceitação passiva da inferência em segunda língua como factível em relação à maioria das palavras desconhecidas. Em sua opinião, esta é uma crença ingênua visto que uma variedade de fatores interferirá nas tentativas de inferência do leitor.

A autora apresenta uma lista dos fatores que dificultariam o processo de compreensão por meio dessa estratégia, a saber:

- A não-existência de pistas (*nonexistent contextual clues*), ou seja, um dado contexto pode não oferecer várias possibilidades de uso, ou pistas, para que o leitor atribua significado às palavras desconhecidas;

¹⁵ KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1993.

¹⁶ SCARAMUCCI, M.U.R. O resumo e a avaliação da compreensão em leitura em língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 15, jan/jun 1990, p. 65-86.

¹⁷ LAUFER, B. The lexical plight in second language reading. In: COADY, J.; T.N. HUCKIN. **Second Language Vocabulary Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 20-34.

- A pouca familiaridade com as palavras que geralmente forneceriam as pistas (*unusable contextual clues*);
- A presença de pistas parciais ou enganosas (*misleading and partial clues*);
- A incompatibilidade entre o esquema do leitor e o conteúdo do texto (*suppressed clues*).

Schmitt e McCarthy (1997¹⁸ apud SOUZA e BASTOS, 2001), também apontam problemas associados à inferência lexical no que se refere à aprendizagem de vocabulário no ensino de leitura, que pode ser um processo gradual e muito lento, dependente de várias exposições ao mesmo item para que este seja aprendido e armazenado. Para os autores, os alunos, especialmente aqueles com baixa proficiência na língua-alvo, são geralmente frustrados com essa abordagem, pois a utilizam de forma compensatória, o que resulta, muitas vezes, em inferências incorretas e sentidos distorcidos, difíceis de serem desfeitos.

Os pesquisadores Laufer (1997) e Coady (1997)¹⁹ (apud SOUZA e BASTOS, 2001) defendem a importância de uma base lingüística mais sólida para que a compreensão seja alcançada, e salientam a necessidade da criação de propostas pedagógicas mais significativas para o ensino da leitura, nas quais o léxico seja concebido, tanto por professores quanto por alunos, como parte integrante da língua e não como algo que se coloca no caminho para atrapalhar a compreensão, ou como algo dispensável à compreensão da mensagem do texto.

Várias outras pesquisas realizadas sobre o fenômeno da leitura (SCHMITT & MCCARTHY 1997; LAUFER, 1997 e CAVALCANTI, 1989²⁰ apud SOUZA e BASTOS, 2001) apontam, também, para a importância da proficiência lingüística na língua-alvo para que a compreensão seja viável. Segundo essas pesquisas, um piso mínimo de competência lingüística é imprescindível para que a transferência das habilidades de leitura da língua materna para a leitura em língua estrangeira possa acontecer.

De acordo com Braga (1997), a importação acrítica de modelos de leitura em língua materna e segunda língua e sua aplicação para a situação de língua estrangeira foi, em parte, responsável pela concepção idealizada da competência que o leitor tem para superar os problemas lingüísticos que confronta durante a leitura. Segundo a autora, como revelam os

¹⁸ SCHMITT, M.; MCCARTHY, M. **Vocabulary**: description, acquisition and pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

¹⁹ COADY, J. L2 Vocabulary acquisition through extensive reading. In: COADY, J.; HUCKIN, T.N. **Second Language Vocabulary Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

²⁰ CAVALCANTI, M.C. **Interação Leitor-Texto**: aspectos de interpretação pragmática. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

dados experimentais obtidos por Carrell (1989²¹, 1991²², apud BRAGA, 1997) a partir do desempenho em leitura em situação de não-imersão, no caso da língua estrangeira, nem sempre a abordagem descendente ancorada em esquemas mais amplos produz leituras adequadas. Leitores não-fluentes necessitam de uma orientação que os auxilie a controlar e direcionar de forma eficiente a sua tendência natural de se focalizar na estrutura superficial do texto de modo a levá-los a aprender a língua através da leitura.

Modelos de leitura em língua estrangeira que encorajam o leitor a explorar as “dicas” no texto e fora dele, na tentativa de compreendê-lo, podem representar um risco de compreensão inadequada pelo fato de interpretações equivocadas de “dicas” poderem levar a inferências incorretas. Seria o caso, por exemplo, do leitor que confia exageradamente em seus próprios esquemas a ponto de desprender-se do texto e interpretá-lo de uma maneira tendenciosa. Além disso, esse tipo de leitura nos parece muito centrado na tarefa de extrair do texto informações específicas, não contribuindo, desta forma, para aumentar o conhecimento lingüístico e/ou geral do leitor.

De acordo com Cavalcanti (1989, apud Souza e Bastos, 2001) a proficiência em língua e a proficiência em leitura são fatores complementares no processo da compreensão, qualquer que seja a língua envolvida. Procedimentos pedagógicos exclusivamente centrados no texto favorecem a formação de um leitor passivo, não criativo, que aceita a língua escrita com força de lei; por sua vez, procedimentos que sejam exclusivamente centrados no sujeito favorecem a formação de um leitor ingênuo em relação às regras sociais subjacentes ao uso lingüístico.

Para Kato, “leitor proficiente é aquele que faz uso apropriado tanto de processos ascendentes quanto de processos descendentes, o que o torna um leitor ao mesmo tempo fluente e preciso” (1985:53).

Segundo Leffa (1996), ao considerarmos a leitura, quer como um processo de extração de significado (ênfase no texto), quer como um processo de atribuição de significado (ênfase no leitor), encontramos, em ambos os casos, uma série de problemas mais ou menos intransponíveis, pois a complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus pólos, com exclusão do outro. De acordo com o autor, na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto: é preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram.

²¹ CARRELL, P. Metacognitive awareness and second language reading. **Modern Language Journal**, v. 73, n. 2, 1989, p. 121-34.

²² CARRELL, P. Second language reading: reading ability or language proficiency? **Applied Linguistics**, v. 12, n. 2, 1991, p. 159-179.

Assim, para compreendermos o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto.

Acreditamos que o ensino de leitura em língua estrangeira poderia se beneficiar de um trabalho pedagógico que explorasse simultaneamente estratégias de leitura e consciência de linguagem. Gostaríamos de ressaltar, no entanto, que no ambiente de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, em que o objetivo é, também, a aprendizagem da língua-alvo, o trabalho com a linguagem deveria ser enfatizado, e que esse trabalho poderia se tornar mais produtivo pela mediação da tradução consciente.

A tradução pode facilitar tanto processos associados a processamentos ascendentes quanto processos associados a processamentos descendentes, tais como síntese de significado e metacognição (Kern, 1994), o que significa que ela não se limita a permitir aos sujeitos apoiar-se em certo número de âncoras lexicais, mas os dota de ferramentas heurísticas com caráter metalingüístico utilizáveis ao longo do percurso de decifração (MOORE, 2003).

A tradução consciente se constitui, então, na estratégia de compreensão de leitura em língua estrangeira capaz não só de levar os leitores a compreender melhor os sentidos de textos na outra língua, mas, também, de aumentar o conhecimento metalingüístico, em ambos, aluno e professor, o que facilita a aquisição da língua ao explorar os mecanismos cognitivos subjacentes aos processos de transferência e potencialização (BUTZKAMM, 2003).

1.2 Modelos Teóricos de Leitura

1.2.1 A questão dos métodos em pesquisa de leitura:

De acordo com Araújo (1987), o ato de ler tem sido definido de modos muito diferentes através do tempo. Segundo a autora, uma perspectiva inicial considerava a leitura como a simples atualização fônica dos caracteres escritos. Essa perspectiva foi batizada de “Método ABC”, também conhecido por “Método Silábico”. Apesar de muito antigo, tem-se revelado muito resistente, sendo ainda defendido nos dias de hoje.

Em 1975, Gibson²³ (apud ARAÚJO, 1987) apresentou como resultado de uma investigação, que mais de 90% das crianças americanas que freqüentavam aulas de leitura

²³ GIBSON, E.J.; LEVIN, H. **The Psychology of Reading**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1975.

não compreendiam o sentido do que liam, de modo que a mensagem do autor não chegava a atingí-las. Essa e outras investigações subseqüentes criaram as condições para o desenvolvimento de um novo método: o “Método Global”. Esses dois métodos têm coexistido e perdurado e ainda hoje se fala de dois métodos distintos no ensino da leitura: o sintético e o analítico. O primeiro, com um percurso que vai das letras ou dos sons para a leitura e para a frase, o segundo, que começa com gravuras, palavras ou frases e afunila depois para os elementos visuais e vocais.

Embora essas duas escolas de pensamento (o Método ABC e o Método Global) tenham trazido contribuições para a área da leitura, a investigação recente tornou praticamente inútil a controvérsia “fônico versus global”.

No final dos anos cinqüenta, psicólogos cognitivistas e psicolingüístas juntaram recursos e uniram esforços para investigarem como a criança aprende a língua. O objetivo era analisar os processos mais complexos de comunicação humana no quadro de experiências laboratoriais bem controladas. O movimento deu origem a um conjunto de modelos teóricos. Chomsky foi o pioneiro desse movimento com a sua “gramática gerativa e transformacional”, construída como “um modelo da compreensão da linguagem humana e da leitura” (DE BEAUGRANDE E DRESSLER, 1981²⁴ apud ARAÚJO, 1987). No período que precedeu Chomsky, a ênfase nas teorias da aprendizagem, incluindo a aprendizagem de leitura, era behaviorista. Pensava-se que os indivíduos aprendiam por hábitos gerados por situações de estímulo/resposta. A capacidade de ler seria, então, adquirida em função da formação de hábitos, sendo o sentido resultante da soma linear das palavras numa frase. Os psicolingüístas mostraram ser a psicologia behaviorista inadequada para explicar o processo de leitura. Em sua substituição criaram um modelo teórico, mas de acordo com Araújo (1987), a construção de uma teoria psicolingüística da leitura não conduziu os seus principais autores à criação de um método psicolingüístico, erigindo em dogma um caminho único para a compreensão da comunicação entre o autor e os seus leitores, ou seja, não existe um “Método Psicolingüístico” para ensinar a ler.

²⁴ BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 1981.

1.2.2 Principais modelos teóricos de leitura

Os modelos teóricos de leitura foram desenvolvidos para tentar explicar como funciona o ato de ler, ou seja, são modelos descritivos, embora a partir de alguns tenham surgido métodos para o ensino da leitura.

De acordo com Souza e Bastos (2001), as pesquisas sobre o fenômeno da leitura até 1960 concentravam-se exclusivamente na compreensão da linguagem, numa dimensão físico-perceptual. De acordo com as autoras, esta concepção de leitura, centrada na abordagem *bottom-up* ou *data driven* (processamento ascendente ou de baixo para cima), que se preocupava com o texto em si como centro da compreensão, pelo enfoque dado ao vocabulário e à estrutura da frase, caracterizava-se pela limitação à microestrutura do texto, não reconhecendo a participação do contexto ou esquema na compreensão do significado. A leitura nesse contexto, então, era vista como um processo preciso, detalhado, passivo, em que o leitor, simples decodificador, priorizava o processamento gráfico, centrando sua atenção unicamente no texto. Tratava-se o texto, portanto, como um objeto completamente determinado, e a leitura consistia na análise e decodificação desse objeto (KLEIMAN, 1989²⁵ apud SOUZA e BASTOS, 2001).

Assim, toda falha na compreensão da mensagem do texto era atribuída às deficiências específicas de conhecimento lingüístico, excluindo nesse processo tanto o aspecto sociolingüístico (regras da língua em uso) quanto o aspecto psicossocial (atitudes do leitor na interação) (CAVALCANTI, 1989 apud SOUZA e BASTOS, 2001).

De acordo com Braga (1997), a partir do final dos anos 60 e início dos anos 70 o ensino de leitura passou a ser centro de reflexões teóricas, com trabalhos como os de Goodman (1967 apud BRAGA, 1997) e Smith (1971²⁶ apud BRAGA, 1997), centrados na recepção escrita em língua materna, que criticavam a noção do ato de ler como mera decodificação e defendiam a concepção da leitura como um processo seletivo, que envolve uma interação complexa entre o conhecimento prévio do leitor e as informações veiculadas pelo texto.

No final dos anos 70 e início dos anos 80, os estudos cognitivos passaram a dar grande ênfase à importância que o conhecimento prévio do sujeito tem no processo de

²⁵ KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

²⁶ SMITH, F. **Reading**, Cambridge: Cambridge University Press, (1971).

compreensão e retenção de informações (RUMELHART e ORTONY, 1977²⁷; ADAMS e COLLINS, 1979²⁸; RUMELHART, 1980²⁹, todos apud BRAGA, 1997).

Assim, a teoria da leitura, sob a influência da psicolinguística, muda o foco do texto para o leitor, centrando-se na demonstração dos papéis que os leitores individuais desempenham no processo de compreensão. Segundo Braga, estas tendências teóricas incorporadas aos modelos de ensino de segunda língua (KRASHEN, 1982³⁰ apud BRAGA, 1997), vinham ao encontro de uma tendência mais geral das propostas educacionais que, nessa época, valorizavam a importância de centrar o ensino nas necessidades do aprendiz.

Identificam-se, nesse período, modelos psicolinguísticos de processamento, conhecidos como *top-down* ou *conceptually driven* (processamento descendente ou de cima para baixo) que, diferentemente dos modelos *bottom-up* (ascendentes), estipulam estágios interpretativos, a partir de hipóteses fundamentadas no conhecimento linguístico e enciclopédico do leitor.

A diferença destes em relação aos modelos anteriores está na natureza do texto, que passa a ser visto como objeto indeterminado, dependente de uma participação mais eficiente do leitor por meio de previsões, inferências e ponderações sobre a leitura, baseadas em seu conhecimento prévio e em seu papel, agora seletivo no que se refere às pistas necessárias para produzir “adivinhações” corretas.

O modelo interativo surge na década de 80 para aproximar diferenças existentes entre os modelos centrados no texto ou no leitor e, portanto, mostra-se mais abrangente (SOUZA e BASTOS, 2001). Este modelo de leitura é favorável à interação entre o fluxo descendente e ascendente de informação, pois leva em consideração não somente o conhecimento prévio e a interação de diversos conhecimentos do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo), mas entende a leitura como um ato comunicativo que envolve a interação do leitor com o autor através do texto, contemplando aspectos psicológicos e sociais dos interlocutores.

Kleiman (2004) classifica os modelos teóricos de leitura em: modelos pré-interacionistas ou unidirecionais e modelos de interação. Segundo a autora, os modelos pré-

²⁷ RUMELHART, D. E.; ORTONY A. The representation of knowledge in memory. In: ANDERSON, R.C.; SPIRO, R.J.; MONTAGUE, W.E. (eds). **Schooling and the acquisition of knowledge**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1977.

²⁸ ADAMS, M. J.; COLLINS A. A scheme-theoretic view of reading. In; FREEDLE, R.O. (ed.), **New directions in discourse processing**. Norwood, NJ: Ablex. 1979.

²⁹ RUMELHART, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In: ANDERSON, R.C.; SPIRO, R.J.; MONTAGUE, W.E. (eds.) **Schooling and the acquisition of knowledge**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980.

³⁰ KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

interacionistas, por sua vez, se dividem em modelos de processamento e modelos psicolingüísticos.

São exemplos de modelos de processamento, o modelo de processamento serial de Gough (1976³¹ apud KLEIMAN, 2004) e o modelo de processamento automático de LaBerge e Samuels (1976³² apud KLEIMAN, 2004).

1.2.2.1 O modelo de processamento serial de Gough

De acordo com Kleiman (2004), este modelo leva a extremos inaceitáveis desde o ponto de vista empírico, o sequenciamento dos processos envolvidos na decodificação (na leitura, segundo o autor).

O modelo de leitura de Gough tem como objetivo “descrever a seqüência de eventos que ocorrem em um segundo de leitura, a fim de sugerir a natureza dos processos que unem esses eventos” (GOUGH. 1976:509³³ apud KLEIMAN, 2004). O processamento seria constituído de duas etapas. Os eventos que Gough focaliza são: fixação ocular e movimento sacádico, representação icônica do percepto visual, identificação da letra, serialmente, mapeamento das letras com a representação fonêmica abstrata da palavra e busca da entrada lexical (acessível mediante a representação fonêmica abstrata dos caracteres), também serialmente, palavra por palavra. Postulam-se, em seguida, processos de natureza menos específica, que vão desde o armazenamento das entradas lexicais na memória primária (de curto-prazo), na qual os mecanismos de compreensão operam, utilizando a informação fonêmica, sintática e semântica das entradas lexicais. Após o processamento, que seria constituído de duas etapas, um mecanismo “assombroso” operando na informação da memória primária tenta descobrir a estrutura profunda do fragmento, as relações gramaticais entre suas partes e, se há êxito então, uma interpretação semântica do fragmento é alcançada.

Posteriormente, os fragmentos de natureza não especificada (constituintes frasais, sentenças), passariam ao “registro definitivo”, presumivelmente a memória secundária (a longo-prazo). Um modelo seqüencial separa os processamentos de primeira ordem dos processamentos de ordem superior. Assim, segundo Kleiman, embora o modelo retrate a

³¹ GOUGH, P.B. One second of reading In: SINGER, H.; RUDDELL, R. B. (orgs), **Theoretical Models and Processes of Reading**. Delaware: International Reading Asso, 1976.

³² LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. Toward a theory of automatic information processing in reading. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. B. (orgs), **Theoretical Models and Processes of Reading**, Delaware, International Reading Asso., 1976.

³³ GOUGH, P. B. One second of reading. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. B. (orgs), **Theoretical Models and Processes of Reading**. Delaware: International Reading Asso., 1976.

complexidade de um segundo de leitura, a natureza da leitura fica desvirtuada até o fato observável de que há interação entre o processamento visual e processamentos lingüístico-cognitivos: o padrão ocular não é uniformizado; diferentes leitores exibem padrões oculares diferentes na leitura de um mesmo texto. Segundo a autora, o modelo de Gough não prevê o papel desambiguador do contexto, nem o papel desambiguador do conhecimento sintático, nem o efeito da informação já processada nos diversos processos, desde a identificação de letras até a interpretação sintática e semântica.

De acordo com Kleiman:

(...) pela sua especificidade, o modelo tem a vantagem de que as predições que ele faz podem ser facilmente testadas. Contudo, na investigação empírica fazem sentido tarefas de latência e reconhecimento de letras, sílabas, palavras, e até sentenças isoladas, que não sendo tarefas de leitura, tem escassa pertinência às questões aplicadas. A contribuição do modelo nessa área de aplicação é seu posicionamento inequívoco, com respeito à necessidade de adquirir o código, contra os métodos globais de alfabetização e junto aos métodos fônicos e lingüísticos. (2004 p.46).

1.2.2.2 O Modelo de Processamento Automático de LaBerge e Samuels

O modelo de processamento automático de LaBerge e Samuels (1976 apud KLEIMAN, 2004), é um modelo complexo do processo de leitura “que descreve os principais estágios envolvidos em transformar padrões escritos em significados e diz respeito ao mecanismo de atenção no processamento em cada um destes estágios” (op. cit.: 548). Ele se baseia na premissa de que estímulos bem aprendidos são processados e transformados em uma representação interna, ou código, independentemente do foco de atenção no momento de apresentação do estímulo. A teoria propõe que a atenção pode ativar, seletivamente, códigos tanto dos níveis visuais como dos níveis mais profundos. O modelo pressupõe também estágios sequenciais no processamento da informação.

De acordo com Kleiman, o modelo é complexo e dois de seus aspectos representativos são: o desenvolvimento de automatismos e as opções de processamento do leitor experiente.

Para o processo chegar a ser automático, os autores postulam três ou quatro estágios de aprendizagem perceptual:

Em um primeiro estágio, o leitor procura no estímulo grafêmico as dimensões relevantes para a discriminação de traços

distintivos (abertura, curvatura, orientação espacial, etc.); esta busca se tornará automática quando o leitor tiver realizado muitas tarefas discriminatórias. Em um segundo estágio, o aprendiz constrói um código das letras mediante a organização dos traços relevantes em uma unidade maior, processo este que precisa da atenção do aprendiz. Em um terceiro estágio, o processo de organização dos traços relevantes se torna automático. O procedimento visual pelo qual o sujeito alcança o estágio de unificação, “scanning”, pode também se tornar automático com a prática, o que constituiria o quarto estágio de aprendizagem. No leitor experiente, o processo de unificação se estende até o nível frasal. (op.cit. p 47).

Outros sistemas de processamento operam nos insumos do código visual. Este pode ser recodificado, por um processo associativo, no sistema fonológico (que também opera com unidades de outros códigos, como o semântico, por exemplo), cuja organização seria semelhante à do código visual (traços distintivos, fonemas, sílabas, palavras), ativando os processos de unificação de unidades sucessivamente maiores dependendo da experiência do leitor. O leitor experiente tem opções relativas ao sistema em que se efetuará a unificação: se a leitura é fácil, e, portanto, ele lê rapidamente, poderá selecionar unidades visuais maiores; se ele está lendo material difícil, lentamente poderá selecionar padrões ortográficos para unificação no nível fonológico. Durante a leitura rápida, nenhuma atenção é dada ao sistema visual, e a unidade visual mais alta disponível é a que automaticamente ativa seu código fonológico correspondente. Para a leitura lenta, a atenção é dirigida para o sistema visual, onde uma ativação aumentada é dada a unidades menores, resultando na ativação de unidades fonológicas menores. Estas unidades fonológicas, então, são automaticamente ligadas a unidades fonológicas maiores.

O significado da palavra é ativado mediante uma associação direta entre a unidade fonológica e a unidade semântica, que já é automática pela experiência com a fala, mas que talvez na criança seja mediada pela memória episódica (memória de eventos físicos e temporais) até que as associações se tornem diretas.

O leitor experiente tem várias opções de recodificação, dependendo da familiaridade com o estilo grafêmico: desde as recodificações automáticas ao código visual e imediatamente depois ao código semântico (palavras muito comuns, por exemplo) até a recodificação não-automática com mediação da memória episódica, ao código semântico (por exemplo, nomes estrangeiros dos protagonistas de um romance).

De acordo com Kleiman (2004), o modelo é rico em predições sobre desenvolvimento de automatismos no processo de alfabetização. Fica claro, em primeiro lugar, que pela prática e repetição, os automatismos são desenvolvidos. A fim de reorganizar

o material em unidades superiores (grupos frasais, por exemplo), a criança precisa atender a essa tarefa. Para ajudar a criança nesse processo de reorganização, deverão ser relaxadas as exigências de precisão: a insistência na leitura “correta” pode impedir o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento mais sofisticadas.

Ainda segundo Kleiman, pela autolimitação do modelo, que objetiva apenas a explicação de processos de ordem inferior, a investigação empírica a partir das predições limitou-se a micro-unidades (ex: latência na percepção e associação de letras em diversas condições de atenção) e, portanto, tal como o modelo de Gough, sua relevância a problemas aplicados é limitadíssima.

Diminuindo em especificidade e já com características dos modelos de interação, há os modelos psicolinguísticos: o modelo de sistemas de comunicação de Ruddell (1976³⁴ apud KLEIMAN, 2004), e o modelo de testagem de hipóteses de Goodman (1967³⁵, 1976³⁶ apud Kleiman, 2004). Segundo Kleiman, esses modelos constituem um grupo importante na reflexão em torno da leitura, uma vez que tencionam caracterizar a totalidade dos processos envolvidos na leitura, embora, segundo a autora, a relação entre esses processos fique, de fato, obscura.

1.2.2.3 O modelo de sistema de comunicação de Ruddell

Para Ruddell (1976 apud KLEIMAN, 2004), a leitura é “um desempenho psicolinguístico complexo que consiste na decodificação de unidades lingüísticas escritas no processamento das unidades lingüísticas ao longo de dimensões estruturais e semânticas, e na interpretação dos dados semânticos segundo os objetivos do leitor” (op. cit.: 452). No modelo, o insumo visual inicia o processo de decodificação no qual o sistema grafêmico, fonêmico e morfêmico é utilizado. O material analisado é agrupado em constituintes pelo sistema sintático, e armazenado na memória imediata para servir de insumo a regras transformacionais. Os padrões sonoros organizados envolvem diretamente o sistema morfêmico. Neste ponto, a memória a curto-prazo é ativada e o sistema sintático começa a separar em partes menores as unidades de língua através das estruturas para propósitos

³⁴ RUDELL, R. B. Psycholinguistic implications for a system of communication model. In: SINGER, H.; RUDELL, R. B. (orgs) **Theoretical Models and Processes of Reading**, Delaware: International Reading Asso., 1976.

³⁵ GOODMAN, K. S. Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. In: GUNDERSON, D. (org.) **Language and Reading**, Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1967.

³⁶ GOODMAN, K. S. Behind the eye: What happens in reading? In: SINGER, H. e RUDELL, R.B., (orgs) **Theoretical Models and Processes of Reading**. Delaware: International Reading Asso., 1976.

transformacionais e de reescrita. Em seguida, o sistema semântico é ativado a fim de obter uma leitura lexical que, junto com o significado estrutural, produzirá o significado do constituinte a ser armazenado na memória a longo-prazo. Após a transformação e reescrita da sentença em sua forma mais básica, o aspecto semântico do modelo é encontrado, e os significados dos vários morfemas são considerados por meio de uma leitura semântica utilizando os componentes de dicionário denotativos, conotativos e não-lingüísticos.

Os significados semânticos e estruturais são, então, captados pela interpretação semântica ou regras de projeção, e o sentido é estabelecido. Simultaneamente, os marcadores semânticos e conteúdos estruturais são colocados na memória a longo-prazo (SINGER e RUDELL, 1976³⁷ apud KLEIMAN, 2004). Os níveis de processamento interagem entre si; o modelo estipula o retorno a níveis já utilizados no processamento quando os elementos são difíceis ou ambíguos; ele estipula também a utilização de informação já armazenada na memória a longo-prazo para o processamento de novas unidades. O modelo também comporta um componente afetivo, os interesses e objetivos do leitor, que influenciam todos os níveis de processamento, e um componente de estratégias cognitivas, que influenciam, em qualquer nível de processamento, a maneira em que o leitor avalia, organiza e sintetiza a informação, testa hipóteses preditivas, e determinam as estratégias metacognitivas do leitor durante o processo.

De acordo com Kleiman (2004):

Na medida em que questionamos a realidade psicológica das regras transformacionais de projeção semântica, questionamos a validade do modelo, que utiliza experiências que partem do pressuposto da nuclearidade do sentóide canônico (NVN), pressuposto contestável na situação dialógica, para postular os processos envolvidos na percepção e compreensão de, novamente, microunidades: frases e sentenças” (op. cit.: 29).

1.2.2.4 O modelo de testagem de hipóteses de Goodman

Goodman (1967³⁸ apud Araújo, 1987) define a leitura como "um processo psicolingüístico através do qual o leitor reconstrói, o melhor que pode, uma mensagem codificada por um escritor com uma determinada disposição gráfica..." Esta reconstrução assume as características de um processo cíclico envolvendo operações complexas de

³⁷ SINGER, H.; RUDELL, R. H. (orgs) **Theoretical models and processes of reading**. Delaware: International Reading Asso., 1976.

³⁸ GOODMAN, K. S. Psycholinguistic Universals in the Reading Process. In: PIMLEUR, P.; QUINN, T. (Eds.) **The Psychology of Second Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

amostragem, previsão, testagem e confirmação, a partir da construção inicial de uma hipótese sobre a mensagem de um texto. O conceito de amostragem constitui algo de novo, em oposição direta a outros modelos, nos quais a leitura pressupõe o processamento de todas as letras do texto escrito. O que significa tal conceito? Apenas o seguinte: o bom leitor, tirando partido dos aspectos redundantes da linguagem, faz a reconstrução de um texto completo recorrendo apenas a uma parte do material gráfico, como que envolvido num processo de reprodução de uma réplica da mensagem textual - uma análise pela via da síntese.

Conseguida esta reconstrução, torna-se necessário testar a sua validade, o que poderá ser feito com base na informação anterior, tanto a informação extraída do próprio texto em estudo como a quantidade de informação armazenada na memória de longo prazo do leitor relacionada com o tópico em análise. Se acontecer de o leitor confirmar que a reconstrução está realmente de acordo com o seu conhecimento anterior, então o ciclo de amostragem começa de novo. Se, porém, se revelar existir alguma inconsistência associada à reconstrução, o leitor poderá adotar uma estratégia compensatória, como, por exemplo, repetir a leitura.

Segundo Araújo, uma implicação clara de tal modelo é a de que qualquer leitor disporá de um número elevado de pontos potenciais em que a incerteza poderá surgir. Goodman se referiu à leitura como um "jogo de adivinhação psicolinguística" (1967³⁹ apud Araújo, 1987), salientando que todos os leitores poderiam "adivinhar erradamente" em qualquer fase da sua leitura, mas sublinhando, também, que os leitores eficientes têm a capacidade de se recuperar rapidamente dos erros assim cometidos.

Uma outra implicação do modelo é a de que os leitores mais fluentes utilizarão um mínimo de amostragem do texto. A leitura surge, assim, nesta teoria, como um processo seletivo.

De acordo com Araújo, as teses de Goodman foram sendo construídas com base na investigação empírica de origem diversa. Smith (1971⁴⁰, apud Araújo 1987), por exemplo, tinha argumentado que a leitura letra-a-letra ou palavra-a-palavra era altamente deficitária, na medida em que o sentido de uma palavra tenderá a ficar esquecido antes de o leitor atingir o sentido da palavra seguinte. Isto é, as técnicas de leitura que se constituem na

³⁹ GOODMAN, K.S. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, 1967, p. 126-135.

⁴⁰ SMITH, F. **Understanding reading**: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York: Holt Rinehart and Winston, 1971.

individualização dos elementos do discurso não são susceptíveis de criar no leitor relações significantes.

Uma outra vertente da investigação, segundo a autora, está relacionada com o conceito de não-linearidade. O leitor fluente faz a abordagem de um texto com expectativas baseadas no conhecimento que tem sobre o tema. À medida que avança na leitura, ele confirma ou revê essas expectativas recorrendo às chaves ortográficas, sintáticas e semânticas do texto.

Segundo Souza e Bastos (2001), há que se destacar que a abordagem descendente, apesar de sua grande contribuição para a compreensão do processo de leitura, é limitada por enfocar o conhecimento anterior como fator mais relevante na construção do significado textual. Perde-se de vista, por isso mesmo, a interação com o texto escrito e com as intenções do autor, entendendo o processo, dessa forma, em seu aspecto puramente cognitivo.

1.2.2.5 As propostas de leitura como interação

Hudson (1998⁴¹ apud SOUZA e BASTOS, 2001) separa os modelos interativos de leitura em dois pólos: aqueles que se centram no processo de leitura, cujo ponto crucial é a interação entre os processos cognitivos componenciais em leitura fluente, e aqueles que se centram no produto da interação do leitor com a informação textual e o seu conhecimento prévio.

A primeira perspectiva que enfatiza o processo da leitura, como é o caso dos estudos de Rainer e Pollatsek (1989⁴², apud SOUZA E BASTOS, 2001), considera a leitura uma habilidade que deve ser estudada sem considerar questões de compreensão geral, prestando-se a uma visão autônoma da leitura. Isto é, o contexto pode ajudar no processo, mas este tem menos influência direta do que o processamento cognitivo da escrita.

A segunda perspectiva associa-se à interação do conhecimento prévio e o texto, refletida nos estudos de Smith (1971 apud SOUZA E BASTOS, 2001), que defende a existência de uma estrutura superficial, baseada na linguagem, e uma estrutura profunda, centrada no significado que é obtido da mensagem. Tal visão de natureza interativa da leitura tem como foco a interação das intenções do autor com as interpretações do leitor.

⁴¹ HUDSON, T. Theoretical perspectives on reading. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge: Cambridge University Press, v. 18, 1998, p. 43-60.

⁴² RAINER, K.; POLLATSEK, A. **The Psychology of Reading**. New Jersey: Prentice Hall, 1989.

Hudson (1998, apud SOUZA E BASTOS, 2001) ainda aponta o modelo interativo de Stanovich (1980⁴³, idem), de característica compensatória, no qual o déficit em um dos componentes superficiais da leitura (pouca habilidade no reconhecimento da palavra) seria compensado por habilidades de nível profundo (confiança em fatores contextuais). Logo, o leitor contaria, para a compreensão do texto, com outras fontes de conhecimento independente do seu nível de leitura.

Apesar de diferentes, estas perspectivas interativas se completam.

Segundo Kleiman (2004), as propostas interacionistas ou interativas, cujas predições são testadas em grande parte das pesquisas empíricas realizadas atualmente, alcançam um maior grau de especificidade relativa à natureza dos processos envolvidos na leitura, e a relação entre eles, aproveitando as contribuições de várias disciplinas: lingüística, ciência cognitiva e inteligência artificial. Não se trata, estritamente, de um modelo de interação, mas de reflexões e propostas de pesquisa cujas hipóteses se fundamentam em algum aspecto dessa interação: conhecimento lingüístico e discursivo e compreensão; conhecimento do mundo e compreensão.

Essas propostas consideram a leitura como uma atividade essencialmente construtiva. A interação não se dá entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, através do objeto. Essa interação se refere especificamente ao inter-relacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento do mundo) utilizados pelo leitor na leitura. Interação se opõe aqui aos modelos de processamento, “bottom-up” ou “data driven”, que estipulam estágios a partir do processamento gráfico, e modelos psicolingüísticos, “top down”, ou “conceptually driven”, que estipulam, essencialmente, estágios a partir de hipóteses baseadas no conhecimento lingüístico e enciclopédico do leitor. Nos modelos em discussão, ambos os tipos de processamento se inter-relacionam no processo de acesso ao sentido.

Uma vez que a interação dos níveis de conhecimento é central ao modelo, o foco de estudo muda da compreensão de micro-unidades à compreensão de textos. Assim, em vez de utilizar modelos de reconhecimento e processamento de sentenças, procuram-se subsídios nas teorias funcionais, na pragmática, nas gramáticas de texto. O conhecimento de mundo do

⁴³ STANOVICH, K. E. Towards an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, v. 16, 1980, p. 32-71.

leitor é descrito utilizando a teoria de esquemas (BARTLETT, 1932⁴⁴, RUMELHART, 1980⁴⁵ apud KLEIMAN, 2004) que faz predições sobre a natureza desse conhecimento, sobre a organização do mesmo, e sobre as regras para sua utilização, permitindo caracterizar os processos inferenciais, de retenção, de síntese do leitor vis-à-vis seu conhecimento de mundo, que inclui a sua familiaridade com tipos discursivos.

Segundo Kleiman (2004), nos modelos em discussão, a compreensão pode ser barrada tanto por limitações do texto quanto por limitações do leitor. Isso dá origem à hipótese de compensação da teoria, segundo a qual se um nível de conhecimento não pode ser utilizado, seja por limitações do texto ou do leitor, então outros níveis de conhecimento fornecerão maneiras alternativas de se chegar ao significado (FREEBODY e ANDERSON, 1981⁴⁶, apud KLEIMAN, 2004), hipótese esta que permite a montagem de experiências em que se condiciona algum aspecto do texto ou a tarefa solicitada do sujeito: estruturação do texto, coesão, léxico, saliência, perspectiva, inferência, retenção.

1.2.2.6 A hipótese a respeito da compreensão de textos em segunda língua de Wolff

Wolff (1987), baseou sua pesquisa e sua hipótese a respeito da compreensão de textos em segunda língua nos pressupostos teóricos da psicologia cognitiva, a qual, segundo o autor, tem desenvolvido os modelos mais ricos e mais convincentes para a explicação de processos de compreensão.

Segundo o autor, a teoria cognitiva define compreensão como processamento de informação, o que, necessariamente, pressupõe que a compreensão seja um processo cognitivo.

De acordo com a teoria cognitiva, os seres humanos processam todos os tipos de informação sensorial: visual, auditiva, tátil, olfativa, etc. Esta faculdade pode ser chamada de uma faculdade global que é adaptada à modalidade específica da informação recebida. A compreensão de linguagem seria uma subfaculdade dessa faculdade humana mais geral de processamento de informação. O insumo percebido é inicialmente decodificado em seu modo específico (auditivo na compreensão oral, visual na compreensão de leitura), e então

⁴⁴ BARTLETT, F.C. **Remembering, a study in experimental psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.

⁴⁵ RUMELHART, D.E. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO et al. (Orgs). **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.

⁴⁶ FREEBODY, P.; ANDERSON, R.C. Effects of vocabulary difficulty, text cohesion and schema availability on reading comprehension. **Technical Report 225**, Urbana, Illinois: Center for the Study of Reading, 1981.

passa a ser processado em um nível cognitivo geral (VAN DIJK e KINTSCH, 1983⁴⁷ apud WOLFF, 1987).

Segundo Wolff (1987), a partir da definição de compreensão como um processo cognitivo, pode-se concluir que mesmo informações lingüísticas pertencentes a sistemas lingüísticos distintos são processadas da mesma forma. Se estímulos lingüísticos são percebidos e então tratados como os outros “produtos” de nossa percepção sensorial, nós podemos supor que o processamento de informação é universal e que, portanto, os processos de compreensão de primeira e de segunda língua não exibam quaisquer diferenças substanciais.

Entretanto, de acordo com o autor, nós também temos que analisar os processos de compreensão em primeira e segunda língua de outro ângulo: considerando o processamento geral de informação, Wolff usa como exemplo o processamento de informação visual. Quando abrimos nossos olhos e vemos, por exemplo, uma paisagem, percebemos rapidamente que não podemos captar todos os detalhes apresentados. Em circunstâncias normais, a densidade da informação é tão alta que nós processamos apenas uma pequena porcentagem dela. O processamento é seletivo e controlado pelo modelo que desenvolvemos a respeito da informação recebida, ou seja, o modelo nos diz em quais elementos da informação nós temos que focalizar nossa atenção.

Porém, segundo Wolff, quando processamos informação lingüística, a quantidade de informação negligenciada é bem menor: rejeitamos menos elementos porque o fluxo de informação é menos denso. Para sermos capazes de conectar o modelo de texto construído a partir de nossas expectativas com a informação recebida, temos que extrair o máximo de aspectos que a capacidade limitada de nossa memória a curto-prazo nos permite.

Visto desta perspectiva, segundo Wolff, podemos esperar diferenças de processamento entre a compreensão em primeira língua e a compreensão em segunda língua. Na compreensão em segunda língua, é menos provável que os indivíduos consigam processar a mesma quantidade de informação que conseguiriam se estivessem expostos à primeira língua, da qual possuem conhecimento de quase todas as palavras, das regras gramaticais, e da formação sociocultural. Para sobrepujar essas dificuldades relacionadas à quantidade menor de conhecimento da língua, esses indivíduos passam a enfatizar mais o uso de suas estratégias de processamento cognitivo universal.

⁴⁷ VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic, 1983.

Assim, de acordo com Wolff, tal como leitores/ouvintes em primeira língua, diante da tarefa de compreender um texto/enunciado em segunda língua, os indivíduos empregam as estratégias de processamento de informação universal. Eles adquiriram essas estratégias quando crianças ao desenvolverem todos os outros instrumentos necessários no contato com seu ambiente. Ao serem expostos ao texto ou enunciado na segunda língua, rapidamente percebem que, empregando essas estratégias de processamento de informação da forma habitual, não conseguem o mesmo desempenho que na primeira língua. Para começar, não conseguem compreender todo o estímulo visual ou auditivo que recebem, e assim o processamento ascendente no nível perceptivo se torna fragmentado. Passam então, a recorrer a estratégias de processamento descendente. Assim, no nível perceptivo, criam esquemas de combinações de som e letras e de formas das palavras e tentam encaixá-las aos estímulos recebidos. Ao fazê-lo, lançam mão, primeiramente, de seu conhecimento incompleto da segunda língua no nível fonológico, mas recorrem ao conhecimento da primeira língua quando percebem que surgem dificuldades de processamento no nível perceptivo. Assim, os processamentos de dificuldades levam ao aumento e à aceleração de vários processos descendentes. Quanto mais dificuldades esses indivíduos encontram ao decodificar o estímulo de significado, mais produtivos se tornarão em ativar esquemas guiados por conceitos. A harmonia entre processamentos ascendentes e descendentes é quebrada.

Ao encontrar essas dificuldades, é provável que eles mudem para o próximo nível. Os processamentos perceptivos ascendentes levam a resultados fragmentados, e isto os leva a querer fazer uma ligação entre as pistas perceptivas decodificadas. As palavras das quais dispõem como resultado do processo de reconhecimento de palavras e uma avaliação da situação na qual o enunciado ocorre ou o texto é lido, irão promover uma ativação de possíveis esquemas cognitivos gerais. Eles estão acostumados a usar esses processos em sua primeira língua, mas a extensão e o grau de exploração precisam ser adaptados às suas necessidades específicas como indivíduos que buscam compreender uma segunda língua.

Como as lacunas entre as pistas lingüísticas que conseguem decodificar são grandes, eles terão que ativar um número maior de esquemas cognitivos do que fariam na primeira língua para lidar com seu problema de compreensão. Assim, pode-se esperar uma quantidade maior de processos descendentes do que na compreensão em primeira língua.

Além disso, há ainda a questão do desenvolvimento do conhecimento lingüístico dos indivíduos: aprendizes nos níveis iniciais da aquisição irão recorrer quase que exclusivamente a esquemas guiados por conceitos. A estratégia geral irá consistir na ativação

de um esquema guiado por conceito atrás do outro e em tentar encontrar confirmação para a adequação destes esquemas no comportamento do parceiro ou em outras pistas secundárias. A harmonia entre processos ascendentes e descendentes é quebrada repetidamente. Aprendizes que já adquiriram uma quantidade razoável de conhecimento lingüístico na segunda língua podem usar processamentos ascendentes em um grau mais alto, embora ainda possa ser notada uma predominância dos processos descendentes. Apenas aprendizes que possuem uma competência lingüística alta na segunda língua poderão atingir uma harmonia entre processamentos ascendentes e processamentos descendentes comparável a da primeira língua. Entretanto, sempre que encontrarem problemas de decodificação, irão recorrer a uma aceleração de processamentos descendentes em ambos os níveis do processamento.

De acordo com Wolff, mais do que para leitores em primeira língua, para leitores em segunda língua a dificuldade de um texto está relacionada ao conhecimento da língua. Para eles, um texto difícil é, antes de mais nada, um texto que contém palavras e estruturas difíceis. Se leitores em segunda língua se deparam com palavras não-familiares ou estruturas gramaticais complicadas, o processamento ascendente é impedido.

Assim, a conclusão de Wolff a respeito da compreensão de textos em segunda língua é a de que “leitores em segunda língua processam textos da mesma forma que o fazem em sua primeira língua e compensam suas deficiências de conhecimento de língua recorrendo mais eficientemente ao seu conhecimento de mundo e se apoiando mais pesadamente em processos descendentes” (WOLFF, 1987 p.325).

Os modelos teóricos de leitura aqui descritos, com exceção, claro, da hipótese da compreensão de textos em segunda língua de Wolff, foram desenvolvidos com o intuito de explicar o que ocorre na mente do leitor em língua materna. O conhecimento desses modelos é importante para a área de leitura em língua estrangeira, principalmente por explicitar os processos envolvidos no ato de ler, uma vez que a leitura em língua materna compartilha numerosos elementos básicos com a leitura em segunda língua ou língua estrangeira (SINGHAL, 1998). No entanto, apesar das similaridades, um número de variáveis complexas torna o processo de leitura em língua materna diferente do processo de leitura em outra língua.

Apesar disso, de acordo com Singhal (idem), a pesquisa em segunda língua relacionada à leitura é freqüentemente menosprezada por se considerar que esta é derivada da leitura em língua materna. Ou seja, segundo a autora, a leitura em segunda língua foi sempre vista apenas como uma versão diferente de se realizar a mesma tarefa na língua

materna. Segundo Singhal, na leitura em segunda língua, muitos fatores vêm à tona, o que faz desse tipo de leitura um fenômeno em si mesmo.

Com relação a Wolff, sua hipótese é sobre compreensão de textos em segunda língua. Ou seja, ele trata de leitura em um ambiente de segunda língua e não de língua estrangeira. Embora essas duas instâncias de leitura também possam ser semelhantes em muitos aspectos, a leitura em língua estrangeira possui características próprias (ex.: a situação e os objetivos da leitura), que precisam ser levados em consideração.

Wolff, por exemplo, não deixa claro o papel da língua materna na compreensão de leitura em segunda língua. Segundo o autor, os leitores recorrem ao conhecimento da primeira língua quando percebem que surgem dificuldades de processamento no nível perceptivo. O autor parece classificar esse “recorrer ao conhecimento da primeira língua” (que identificamos como uso da tradução mental, a principal estratégia de compreensão em língua estrangeira (KERN, 1994)) como processamento descendente. No entanto, a tradução pode se constituir tanto em processamento descendente (uma abordagem geral de longo-prazo ao processamento do texto na segunda língua (KERN, 1994)), quanto em processamento ascendente (a tradução usada como resposta específica de curto-prazo a obstáculos à compreensão (idem)).

Apesar das contribuições importantes que os modelos de leitura e a hipótese de Wolff nos trazem, temos que estar atentos ao fato de que importar modelos de leitura em língua materna e segunda língua para a situação de língua estrangeira pode resultar em uma abordagem inadequada ao fenômeno da leitura em língua estrangeira.

Além disso, de acordo com Kleiman (2004), é preciso levar em consideração que esses modelos formais de leitura, ao tentarem impor uma ordem a uma série de fenômenos, apresentam uma visão parcial do fenômeno global, já que o conhecimento, os resultados empíricos, é parcial. Segundo a autora, na área de ensino de leitura, em que a prática antecede elucidaciones provenientes da pesquisa básica, esta última oferece, muitas vezes, opções conflitantes, devido ao próprio questionamento epistemológico intrínseco à ciência, que tem, como uma de suas conseqüências, o surgimento de teorias e investigação empíricas isoladas dentro do próprio campo de investigação (PIAGET, 1970⁴⁸ apud KLEIMAN, 2004).

Ainda segundo Kleiman (idem), o professor tem a responsabilidade de se manter atualizado, para incorporar, na sua prática, resultados de pesquisa, mas o seu papel não é

⁴⁸ PIAGET, J. **A Situação das ciências do homem no sistema ciências**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1970.

apenas passivo: a sua contribuição não está limitada a adequar sua prática às descobertas na área. Ele é ativo na medida em que identifica e avalia resultados e efeitos não previstos.

Assim, a prática, pela formulação de propostas pedagógicas flexíveis conseqüentes não com um modelo específico de leitura, mas com uma postura em relação ao processo, pode levar à descoberta de fenômenos e efeitos específicos que podem gerar, numa revirada do processo, investigação básica.

Além disso, segundo Araújo (1987), não existe apenas uma via para o ensino da leitura. O professor deverá conscientizar-se de que a abordagem da leitura terá de ser eclética.

1.3 A Língua Materna na Compreensão de Língua Estrangeira: Tradução Subliminar e Tradução Consciente

1.3.1 Diferenças entre a aquisição da língua materna e a aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira

De acordo com Bialystok (1994), a aquisição da primeira língua e a aquisição de uma segunda língua são diferentes porque cada uma começa com uma representação mental diferente: a aquisição de primeira língua é construída a partir de significados ou conceitos simples; a aquisição de segunda língua pode fazer referência a um sistema lingüístico elaborado. Ou seja, a aquisição da primeira e a da segunda língua diferem na medida em que elas estão sob o controle de processos biológicos e cognitivos de desenvolvimento: elas começam com representações iniciais diferentes e freqüentemente ocorrem em pontos diferentes no desenvolvimento cognitivo.

Segundo a autora (*idem*), de alguma forma, a aquisição de primeira língua se desenrola como uma função de uma seqüência de restrições prescritas biologicamente ou de forma inata. Pelo menos parte da aquisição de primeira língua é construída a partir de especificações inatas à linguagem. Parece que alguma forma de uma gramática universal se encontra disponível para guiar o progresso da aquisição da primeira língua. Além disso, segundo a autora, parece claro que uma série mínima de princípios universais é suficiente para assegurar que uma criança construa as regras e estruturas para a língua que está sendo adquirida. As restrições da gramática universal permitem que ela desenvolva uma estrutura complexa para uma língua específica.

Por sua vez, a aquisição de segunda língua tem mais espaço para fatores cognitivos influenciarem e dirigirem o curso de seu desenvolvimento. Ao ser exposto à segunda língua, o aprendiz, com base no que sabe sobre sua primeira língua, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela. Assim, a aquisição de segunda língua pode ser construída a partir do conhecimento analisado da língua que foi criado durante o processo de aquisição de primeira língua e é representado como conhecimento formal ou simbólico. Estas representações incluem conceitos lingüísticos fundamentais tais como sujeito e predicado, tempo e aspecto, subordinação, modificação, etc. Aprender uma segunda língua requer aprender os meios para expressar essas noções lingüísticas subjacentes.

De acordo com Corder (1978⁴⁹ apud BIALYSTOK, 1994) a segunda língua é “um código simples derivado da primeira língua, uma espécie de “modelo mínimo” que contém a essência da estrutura lingüística”, e é o processo de análise que produz representações lingüísticas que constituem o código simples. Portanto, são as representações mentais desenvolvidas no curso da aquisição da primeira língua que fornecem o ponto de partida para as representações que serão desenvolvidas para a segunda língua. Similarmente, os procedimentos de atenção desenvolvidos para processar uma primeira língua são a base para construir os novos procedimentos necessários para a segunda.

De acordo com Pereira de Castro (1997⁵⁰ apud CAVALLARI, 2000), a aquisição da língua materna é uma experiência inaugural e definitiva, pois é pela língua materna que um corpo não falante (infans) passa a ser um sujeito falante ou sujeito da linguagem, assim sendo, ela não se reduz a uma materialidade, mas tem a ver com um funcionamento, com uma passagem. A língua materna tem a singularidade de constituir o ser falante, já que alguém se torna falante como efeito da aprendizagem dessa língua. A língua estrangeira coloca o sujeito aprendiz em contato com outras discursividades. Ela provoca, então, efeito de sentido em um ser que já é efeito da língua materna, e como não há como apagar esse efeito, a particularidade da língua materna se torna um elemento latente na relação com qualquer outra língua e a língua estrangeira não terá jamais o mesmo estatuto da língua materna.

A esse respeito, Revuz postula que:

É a língua materna que constitui a base psíquica do ser, e o exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos, enquanto sujeito que se autoriza falar em primeira pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna. Assim, toda tentativa de aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua, mas embora esse “estar já aí” da primeira língua seja um dado iniludível, essa língua é tão onipresente na vida do sujeito que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido, e o

⁴⁹ CORDER, S. P. Language-learner language. In: RICHARDS, J.C. (Ed.) **Understanding second and foreign language learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1978, p. 71-93.

⁵⁰ PEREIRA DE CASTRO, M. F. Língua Materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n.2, 1997, p.81-7.

encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova. (1997:215⁵¹ apud CAVALLARI, 2000).

A aprendizagem de uma outra língua permite que o aluno estabeleça um distanciamento em relação à língua materna, desenvolva comparações lingüísticas e destaque as diferenças e as semelhanças existentes entre as duas. A confrontação das duas línguas favorece o estabelecimento de novos procedimentos mentais através de um duplo movimento de desconstrução e de reconstrução: desconstrução por abandono dos traços pertinentes válidos para a língua materna e reconstrução por apropriação dos traços válidos para a outra língua. (MOORE, 2003)

Assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira constitui um processo criativo, interno, ativado pelo potencial mental do aprendiz, que codifica, seleciona, processa novas informações, integrando-as aos esquemas de seu saber prévio, inferindo novos conceitos ou conhecimentos (como regras de funcionamento do sistema lingüístico), reavaliando sua representação de mundo (CERVO, 2003).

1.3.2 A influência da língua materna na aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira

De acordo com Butzkamm (2003), por meio da língua materna nós (1) aprendemos a pensar, (2) aprendemos a nos comunicar e (3) adquirimos um entendimento intuitivo de gramática. A língua materna é, portanto, o maior “trunfo” que as pessoas trazem à tarefa de aprendizagem de uma segunda língua e fornece um sistema de apoio para aquisição de língua, pois abre as portas, não apenas para a sua própria gramática, mas para todas as gramáticas, visto que ela desperta o potencial para a gramática universal que existe dentro de todos nós. Esse conhecimento anterior é o resultado de interações entre uma primeira língua e nosso dom lingüístico fundamental, e é o alicerce sobre o qual construímos nossas identidades.

Essa visão da língua materna como “um sistema de apoio para a aquisição de uma segunda língua” está relacionada à função exercida pelo que Ausubel (1960⁵² apud

⁵¹ REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. S. Serrani-Infante In: SIGNORINI, L. **Linguagem e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

⁵² AUSUBEL, D. P. The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material, **Journal of Educational Psychology**, v. 51, 1960, p. 267-72.

MEURER, 1987) chamou de conceito subsunçor: uma estrutura de conhecimento específica existente na estrutura cognitiva do indivíduo à qual a nova informação se associa tornando a aprendizagem significativa. De acordo com Ausubel, a aprendizagem significativa envolve a interação da nova informação com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo (subsunçor).

Contrastando com a aprendizagem significativa, Ausubel (idem) define aprendizagem mecânica (automática) como a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação a conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária, não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada. O conhecimento assim adquirido fica arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva sem ligar-se a conceitos facilitadores específicos. Ausubel, porém, não estabelece a distinção entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica como uma dicotomia, mas um continuum.

A teoria de Ausubel deixa clara a importância da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira: se o procedimento básico de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o indivíduo faz do que vai aprender com aquilo que já sabe, no que se refere aos conhecimentos que o aprendiz precisa adquirir em relação à língua estrangeira, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna. Ou seja, no processo de organização e integração de informações da língua-alvo na estrutura cognitiva, o subsunçor por excelência é a língua materna. A transferência do que sabe como usuário de sua língua materna para a língua estrangeira é uma das estratégias típicas usadas por aprendizes de língua estrangeira (LDB, 1996).

De acordo com Trevis:

Os aprendizes não são uma tábula rasa. Eles já possuem a linguagem, têm a experiência do que é a atividade “linguística” com tudo o que isso implica de conhecimento de um sistema linguístico de representação do mundo e de comunicação. A apreensão deles do segundo sistema linguístico se fará com ajuda de processos cognitivos que trarão o desconhecido para o conhecido, tanto através do filtro prévio da L1 quanto através dos conhecimentos pragmáticos, discursivos e semânticos já constituídos (1993⁵³, p.41 apud CUNHA, 2003 p. 58).

⁵³ TRÉVISE, A. Acquisition / apprentissage / enseignement d'une language 2: modes d'observation, modes d'intervention. **Études de Linguistic Appliquée**, 92, Paris: Didier Erudition, 1993.

A aprendizagem de uma língua estrangeira nunca é independente da aprendizagem anterior ou simultânea da língua materna (CUNHA, 2003), como supõe essa perspectiva fundamentalmente monolingüe que conduziu lingüistas da aquisição e especialistas em didática, num primeiro momento, a pensar as relações entre língua materna e língua estrangeira como essencialmente parasitárias e a considerar o aluno como um monolingüe de língua materna a quem se pediria também que se tornasse monolingüe em língua estrangeira (MOORE, 2003), e que, continua ainda hoje sendo defendida por muitos professores de língua estrangeira.

Segundo Cook (1992⁵⁴ apud UPTON e THOMPSON, 2001), todos os aprendizes de línguas recorrem à língua materna enquanto processam a outra língua, ou seja, eles não “desativam” efetivamente a língua materna, mas a mantêm constantemente disponível. Assim, segundo o autor, ao trabalharem com aprendizes de outras línguas os professores não devem tratar a língua-alvo isoladamente da língua materna. Na verdade, segundo Cook, não se pode fazê-lo: a língua materna está presente nas mentes dos aprendizes, queiram os professores ou não, e o conhecimento da outra língua que está sendo construído ali está conectado de todas as formas com seu conhecimento da língua materna.

Através do vai-e-vem entre língua materna e língua estrangeira, o aprendiz estabelece transferências lingüísticas de sua experiência cognitiva interiorizada. Essa experiência pode ser considerada como parte integrante de uma competência mais global de comunicação (CUNHA, 2003).

Por essa razão, a língua materna é a “chave mestra” para línguas estrangeiras, a ferramenta que nos dá o meio mais rápido, mais certo, mais preciso e mais completo de acessar uma língua estrangeira.

Assim, ao invés de trabalharem no sentido de evitar o confronto entre a língua estrangeira e a língua materna, passando a imagem de que aprender línguas é uma atividade sem conflitos (WEININGER, 2001⁵⁵ apud ECKERT-HOFF, 2002), os professores deveriam fazer tudo para trabalhar com essa tendência natural e não contra ela – não apenas porque ela é inevitável, mas porque é um estágio vital para o iniciante: sem ela haveria compreensão nula. Aprendizes bem-sucedidos recorrem ao vasto acervo de habilidades lingüísticas e conhecimento de mundo que acumularam por meio da língua materna.

⁵⁴ COOK, V. J. Evidence for multicompetence. *Language learning*, v. 42, 1992, p. 557-91.

⁵⁵ WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: ALAB / EDUCAT, 2001.

De acordo com Butzkamm (2003), lições monolíngües sem a ajuda da língua materna são extrinsecamente possíveis; entretanto, aprendizagem monolíngüe é uma impossibilidade intrínseca, pois ninguém pode simplesmente “desligar” o que já sabe.

É necessário, então, se apoiar no sistema lingüístico de que o aluno já dispõe, partir do conhecido e aproveitar-se de sua perícia lingüística, nova e ainda em fase de construção, para levá-lo a refletir sobre a linguagem e seu funcionamento, de maneira a afinar, polir e tornar mais complexas as estratégias de aprendizagem postas à sua disposição (MOORE, 2003). O aluno, de vítima das relações entre língua materna e língua estrangeira, volta a ser, nesse sentido, ator de sua própria aprendizagem, podendo recorrer à língua materna de acordo com suas necessidades (idem).

1.3.3 Tipos diferentes de tradução e seus papéis na compreensão de leitura em língua estrangeira.

O ato de ler em uma outra língua não é um evento monolíngüe (UPTON e THOMPSON, 2001): leitores em outra língua têm acesso à sua língua materna enquanto lêem e a usam como estratégia para compreender o texto na língua-alvo.

De acordo com Kern (1994), uma variável que parece influenciar a compreensão de leitura em língua estrangeira é a tradução mental, a qual ele define como “o reprocessamento mental de palavras, frases ou sentenças da língua estrangeira em formas da língua materna durante a leitura na língua estrangeira”⁵⁶.

De acordo com Upton e Thompson (2001), pesquisas têm demonstrado que essa tradução mental é uma estratégia cognitiva comum entre aprendizes de línguas (ex. CHAMOT e KUPPER, 1989⁵⁷ apud UPTON e THOMPSON, 2001 e KERN, 1994). Segundo os autores, ela está relacionada ao que Vygostsky (1986⁵⁸, apud UPTON E THOMPSON, 2001), chamou de “discurso interior”: uma linguagem interna que é para o próprio indivíduo, em oposição à linguagem externa, o discurso social produzido para os outros. A tradução mental, por estar intrinsecamente relacionada à decodificação lingüística é espontânea e inevitável.

⁵⁶ Texto em inglês: “...a mental reprocessing of L2 words, phrases or sentences in L1 forms while reading L2 texts”.

⁵⁷ CHAMOT, A. U.; KUPPER, L. Learning strategies in foreign language instruction. **Foreign Language Annals**, v. 22, 1969, p.13-24.

⁵⁸ VYGOTSKY, L. **Thought and language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

No entanto, pesquisas realizadas com o intuito de identificar o papel geral que a língua materna exerce na compreensão de leitura em língua estrangeira (ex.: KERN, 1994, UPTON e THOMPSON, 2001) têm demonstrado que o papel da língua materna na compreensão de leitura em língua estrangeira vai além de servir como um “elo lingüístico de decodificação”, ou seja além dessa tradução subliminar: ela também pode ser usada na forma de uma tradução consciente para realizar funções metalingüísticas como ajudar a resolver problemas no nível de palavras e sentenças, confirmar a compreensão, predizer estrutura e conteúdo do texto, e monitorar características do texto e comportamento de leitura.

Segundo Upton e Thompson (2001), o uso da tradução consciente por leitores em segunda língua, para pensar sobre e fazer sentido (mediar seu “pensar sobre”) das estruturas, do conteúdo, e significados dos textos que lêem na segunda língua sustenta uma visão sócio-cultural da linguagem como uma ferramenta do pensamento tal como proposto por Vygotsky. Na literatura relacionada à aquisição de segunda língua, a teoria sócio-cultural está predominantemente relacionada ao processo de aquisição da língua-alvo no plano “interpsicológico” ou entre pessoas, ou seja, a pesquisa tem se concentrado em como professores ou colegas mais competentes podem facilitar, por meio da linguagem, o desenvolvimento cognitivo da segunda língua dentro da zona de desenvolvimento proximal, a qual é definida como “o espaço interacional dentro do qual um aprendiz é capacitado a desempenhar uma tarefa além de seu próprio nível de competência atual através do desempenho assistido”⁵⁹ (OHTA, 2000⁶⁰ apud UPTON e THOMPSON, 2001). No entanto, resultados de estudos apresentados por Upton e Thompson sugerem que os leitores em segunda língua tentam construir em um plano “intrapicológico”, ou cognitivo, uma “estrutura de apoio” usando sua própria perícia na língua materna como um meio de potencializar sua competência na segunda língua para além de seu nível atual.

Danchev (1982⁶¹ apud JAMES, 1989), fez a distinção entre o que ele chamou de “tradução inconsciente” e “tradução consciente”. Segundo o autor, a tradução inconsciente é algo relacionado à transferência lingüística pelo fato de ocorrer sem que o aprendiz esteja atento aos processos envolvidos, ou seja, por ser involuntária. Embora, na literatura relacionada à aquisição/aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira, a transferência seja, muitas vezes, atribuída ao uso da tradução, segundo Danchev, a transferência é um

⁵⁹ Texto em inglês: “...the interactional space within which a learner is enabled to perform a task beyond his or her own current level of competence, through assisted performance”.

⁶⁰ OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 27-50.

⁶¹ DANCHEV, A. “Transfer and translation”. **Finlance**, v. 2, 1982, p. 39-64.

processo incontrolado, enquanto a tradução é, na maioria das vezes, controlada. Segundo o autor, geralmente temos consciência dos processos de tradução quando fazemos substituições ao nível do léxico, mas o nível sintático é menos tangível.

Assim, de acordo com Danchev, o que precisamos para usar a tradução de forma mais proveitosa e segura ao ensinarmos uma língua estrangeira é encontrar meios de aumentarmos o controle.

Essa distinção entre tradução consciente e tradução inconsciente corresponde à discussão de Dornic (1979⁶² apud KERN, 1994) de tradução deliberada versus tradução não-intencional ou inconsciente.

A tradução deliberada reflete a necessidade de precisão por parte do leitor ao interpretar a informação visual, e indica uma mudança de processamento automático para processamento controlado (McLEOD e McLAUGHIN, 1986⁶³ apud KERN, 1994), no qual a atenção consciente é trazida ao processamento de itens difíceis.

Ativada por palavras e estruturas não-familiares, a tradução deliberada funciona não tanto como uma forma primária de acessar o significado geral do texto (como a tradução involuntária), mas como uma forma de resolução de problemas, quando a informação visual do texto não corresponde às hipóteses já formadas sobre seus significados. Esse uso intermitente da tradução combinado com atenção cuidadosa a pequenos detalhes representa, então, uma mudança de modo de processamento descendente para ascendente.

Tradução deliberada é, assim, uma resposta específica de curto-prazo a obstáculos à compreensão, enquanto que a tradução involuntária é uma abordagem geral de longo-prazo ao processamento do texto na outra língua (KERN, 1994).

A tradução involuntária não se constitui em espaço apropriado para que o leitor trabalhe na estrutura profunda do texto: como ocorre no nível inconsciente, ela não é um processo controlado, evidenciado por longas fixações dos olhos (KERN, 1994) e, portanto, não é usada para tornar compreensível um trecho anteriormente incompreensível do texto.

Assim, ela pode facilitar a ocorrência de interferência durante a compreensão de leitura em língua estrangeira, representando uma barreira para uma compreensão mais apurada.

⁶² DORNIC, S. Information processing in bilinguals: some selected issues. **Psychological Research**, v. 40, 1979, p. 329-48.

⁶³ McLEOD, B.; McLAUGHLIN, B. Restructuring or automaticity? Reading in a second language. **Language Learning**, v. 36, 1986, p. 109-23.

Bouvet (2002) distingue a tradução em: tradução “desintegrativa”, ou tradução palavra-por-palavra (que indica ausência de coesão sintática e estrutural), e tradução “integrativa” ou tradução para coerência.

A tradução integrativa, segundo Bouvet, é uma estratégia utilizada por leitores proficientes para consolidar ou confirmar o significado de um segmento mais difícil do texto, enquanto que a tradução desintegrativa é uma abordagem “ler e traduzir” aplicada à compreensão de texto no nível local. A tradução integrativa não é usada para processar fragmentos do texto, como a tradução desintegrativa, mas para auxiliar no processamento de sentenças significativas inteiras. A tradução integrativa possui propriedades coesivas e é, de certa forma, similar a parafrasear ou construir um resumo. É uma estratégia de nível mais alto usada por leitores, cuja principal função é assegurar que a compreensão esteja acontecendo de forma coerente, em um nível consciente.

De acordo com Bouvet (2002), é justamente na área da tradução que aparece a mais notável diferença entre leitores proficientes e menos proficientes em segunda língua/ língua estrangeira: o uso da tradução integrativa por leitores proficientes e as estratégias de tradução desintegrativa por leitores menos proficientes.

Assim, não é possível dissociar aprendizagem de língua estrangeira de uso da língua materna por se constituir em um processo intrínseco, que não deve ser refutado, mas deve ser controlado para que essa associação possa se tornar um rico mecanismo de aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira.

A tradução causa interferência quando não é utilizada de forma produtiva e consciente, isto é, quando não é utilizada a favor da compreensão.

Se a compreensão em língua estrangeira passa pelo crivo da tradução, para não correr os riscos que a tradução subliminar⁶⁴ pode oferecer à compreensão, ou seja, para neutralizar a interferência, a solução seria trabalhar a tradução deliberadamente, procurando, desta feita, evitar que o inconsciente arme armadilhas para o interpretante.

Não trabalhar a tradução consciente significa deixar atuar livremente os mecanismos de tradução subliminar que prejudicam a aprendizagem da língua. Isto contraria frontalmente conceitos largamente difundidos no treinamento de professores de língua que enaltecem a aprendizagem da língua estrangeira desvinculada da língua materna, como se a aprendizagem de uma implicasse num recobrimento e apagamento do tempo de aprendizagem da outra (DAHLET, 2003 p. 33).

⁶⁴ Adotamos o termo “tradução subliminar” por considerarmos que ele sintetiza as características: inconsciente, involuntária, e, portanto, desintegrativa.

Acreditamos que a tradução consciente precisa ser reabilitada na aula de línguas como metalingua e como instrumento de reflexão que permite uma comparação entre as duas línguas na tentativa de resolução de problemas de compreensão. Dessa forma, ela pode representar um antídoto contra as interferências, além de, pela análise das similaridades e diferenças no funcionamento dos dois sistemas lingüísticos, reforçar a compreensão e a interiorização do funcionamento da linguagem (CERVO, 2003).

Dispositivos de ensino orientados em uma otimização didática da proximidade interlingüística permitem a valorização da perícia dos alunos, dando-lhes a ocasião de se servir de suas competências lingüísticas e de pôr à prova suas intuições sobre a linguagem e os meios de transferir suas competências de um contexto para outro. O desenvolvimento dos conhecimentos metalingüísticos permite a construção de competências transversais que podem ser reativadas para facilitar a aprendizagem lingüística almejada e manipular as línguas, para melhor conhecer a sua e melhor compreender e aprender outras (MOORE, 2003).

1. 4 Consciência

De acordo com Bialystok (1994), na aquisição de segunda língua, consciência é a questão que se recusa a morrer. Ela ressurgue constantemente sob diferentes formas: regras conscientes versus regras inconscientes, conhecimento consciente versus conhecimento inconsciente, processamento consciente versus processamento inconsciente. A aprendizagem é considerada consciente, mas a aquisição não; a instrução leva a processamentos conscientes, mas a conversação não.

O que é consciência e qual é o seu papel na aquisição/aprendizagem de outra língua?

Segundo Braga (1997), no início dos anos 70 estudiosos da Psicologia passaram a se interessar pela possibilidade do indivíduo exercer algum controle consciente sobre o seu desempenho cognitivo. A esse controle deu-se o nome de “metacognição”. John Flavell foi um dos primeiros pesquisadores a usar o termo de forma consistente (FLAVELL, 1971⁶⁵ apud BRAGA, 1997). Desde então, uma série de estudos e pesquisas empíricas tem procurado relacionar metacognição à aquisição de conceitos ou resolução de problemas em áreas específicas.

⁶⁵ FLAVELL, J. H. First discussant's comments: What is memory development the development of? **Human Development**, v. 14, 1971, p. 272-8.

O uso do termo “consciência” em aquisição de segunda língua tende a ser associado ao processamento de capacidade limitada de alto nível que é típico de certos tipos de resolução de problema, os processos controlados, em oposição aos processos automáticos (McLAUGHLIN, 1987⁶⁶ apud BIALYSTOK, 1994). Ou seja, “consciência” se refere às estratégias de natureza meta-cognitiva que operam no sentido de desautomatizar conscientemente as estratégias de natureza cognitiva, que regem comportamentos automáticos e inconscientes dos sujeitos (BROWN, 1980⁶⁷ apud GRIGOLLETO, 1990).

De acordo com Bialystok (1985⁶⁸ apud BRAGA, 1997), os dois componentes básicos da metacognição são controle cognitivo e conhecimento analisado.

Análise do conhecimento é o processo pelo qual as representações mentais que estavam organizadas de forma não sistemática em torno de significados (conhecimento de mundo) se reorganizam em representações explícitas, que são organizadas em torno de estruturas formais. Isto é, é o processo subjacente à experiência fenomenológica pelo qual o conhecimento implícito se torna explícito. Representações de linguagem relativamente não-analisadas se baseiam nos significados e funções da linguagem sem preocupação com a maneira como esses significados e funções são expressos. A conversação é bem servida por essas representações, mas a análise gramatical não. Representações mais analisadas são baseadas em relações simbólicas como a conexão entre letras e sons na linguagem escrita. Conseqüentemente, um nível bem maior de análise é necessário para dar suporte a habilidades de letramento do que aos usos orais da língua.

O movimento em direção a representações mais analisadas é uma mudança em direção a uma simbolização maior, e esse aumento na análise de representações mentais leva a um aumento na facilidade de acesso ao conhecimento: o que é referido na literatura como “acesso flexível” ou “acesso consciente”.

Controle é o processo de atenção seletiva que é realizado em tempo real. Pelo fato da cognição se originar em tempo real, deve haver um meio de focar a atenção na representação específica, ou no aspecto de uma representação, relevante para um propósito particular.

De acordo com Tomlin e Villa (1994), geralmente é dado como certo que a atenção é empregada pelo aprendiz em uma de duas formas: ou para ajudar na compreensão do

⁶⁶ MCLAUGHLIN, B. **Theories of second-language learning**. London: Edward Arnold, 1987.

⁶⁷ BROWN, A. “Metacognitive development and reading.” In: SPIRO, R.J. et al. (Eds.) **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

⁶⁸ BIALYSTOCK, E; RYAN E. A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In: FORREST-PLESLEY, D.L.; MACKINNON, G.E.; WALLER, T.G. (Eds.), **Metacognition, cognition and human performance**. New York: Academic Press, 1985.

significado de um enunciado - atenção ao significado – ou para ajudar no processamento psicolinguístico dos componentes de um enunciado - atenção à forma. O controle é a escolha de processamento sobre aonde a atenção deve ser melhor empregada no sistema de capacidade limitada. A necessidade desse tipo de função de processamento é mais aparente quando há conflito ou ambigüidade, situações em que várias representações mentais podem ser ativadas.

Diferenças estruturais entre línguas, por exemplo, tais como a posição do verbo e como a predicação é expressa, requerem formas diferentes de controle da atenção: diante de uma sentença na língua alvo cujos elementos frasais coincidem com elementos frasais rotinizados na língua materna (ex: sujeito-verbo-predicado), e que, portanto, não exige uma reflexão consciente com relação à forma, o aprendiz poderá estar atento apenas ao significado. No entanto, ao tentar compreender uma sentença na língua-alvo cujo modelo não coincide com o modelo utilizado na língua materna, ele terá que estar tanto ciente da sintaxe subjacente, quanto atento ao significado, o que requer um nível maior de controle e análise: entra em cena a consciência.

Do mesmo modo, os aprendizes, ao tentarem criar uma sentença nova e bem-formada na língua-alvo, precisam verificar se a sentença que estão para criar pertence à categoria “enunciados bem-formados” (BIRDSONG, 1994). Também nos casos em que elementos frasais, lexicais e morfológicos do enunciado são rotinizados, pode haver pouca ou nenhuma reflexão consciente e, assim, nenhuma decisão com relação a pertencer a categorias. Em outros casos, (ex: na distinção entre desempenho monitorado, controlado e processamento automático), os aprendizes podem estar tomando uma decisão consciente “on-line” sobre boa formação, do tipo: “a sentença que estou pensando em produzir é uma sentença bem-formada?”. Isso pode ser comparado ao discurso ou produção escrita monitorada de nativos quando se encontram em contextos ou registros altamente formais (ex: Should I say “I feel good” or “I feel well?”). A decisão final no nível da sentença pode refletir várias decisões locais sobre concordância, aspecto e tempo, escolha léxica, etc. Os fundamentos epistemológicos desta decisão são vários tipos de conhecimento linguístico: o conhecimento da segunda língua que está em desenvolvimento no aprendiz, seu conhecimento estável da primeira língua e seu conhecimento da Gramática Universal.

Como, o aprendizado de uma língua estrangeira é um processo deliberado desde o princípio, (na língua materna, os aspectos primitivos do discurso são adquiridos antes dos mais complexos, que pressupõem certa consciência das formas fonéticas, gramaticais e sintáticas; em uma língua estrangeira, as formas superiores se desenvolvem antes da fala

espontânea e fluida (LOGOS MULTILINGUE PORTAL, 2003)), a resolução de problemas e as tomadas de decisão (o exercício da consciência) exercem um papel fundamental nesse processo, pois, sempre que o conhecimento analisado da língua é usado como meio de resolução de problemas dentro de contextos significativos específicos, a forma lingüística torna-se saliente para o aprendiz (BRAGA, 1997), A saliência contribui para a aquisição porque, de acordo com estudos da memória, informações mais salientes são mais facilmente percebidas e recuperadas. Em situações de não-imersão, onde a exposição lingüística é restrita, esta análise consciente pode ser entendida como uma etapa facilitadora no processo de internalização da língua-alvo.

A tradução consciente é vista com freqüência como uma atividade de tomada de decisões para a resolução de problemas (cf. WILSS, 1996 e LEVY, 2000), e, portanto, exerce um papel crítico na aprendizagem da outra língua: esse tipo de tradução leva o aprendiz a focalizar um determinado aspecto lingüístico e a refletir e elaborar hipóteses explicativas sobre o que observou, a partir do confronto consciente entre as duas línguas, essa atenção às características do insumo envolve formas pelas quais o insumo é feito mais saliente para o aprendiz (TOMLIN e VILLA, 1994).

Segundo Bley-Vroman (1989⁶⁹ apud BIRDSONG, 1994), o conhecimento da língua nativa, junto com uma habilidade de resolução de problemas poderia, de alguma forma, compensar a perda em adultos do conhecimento que a criança tem da Gramática Universal e de um procedimento de aprendizagem desenvolvido especificamente para construir gramáticas. A questão do conhecimento da Gramática Universal versus conhecimento da língua materna nos permite concentrarmos na possibilidade de que entre adultos os procedimentos de aprendizagem dedicados à construção da gramática deram lugar à resolução de problema geral. A resolução de problemas dos adultos é vista, assim, como substituindo, embora não perfeitamente, um procedimento de aprendizagem específico para línguas. Ela representa a evolução das funções psicológicas elementares da criança (reflexos, atenção involuntária) em funções psicológicas superiores (consciência, planejamento, tomada de decisões) (CERVO, 2003).

No entanto, de acordo com Birdsong (1994), como tem sido demonstrado repetidamente na literatura, a resolução de problemas humana é propensa a falhas e é razoável hipotetizar que essa falha pode ser responsável, pelo menos em parte, pela falha

⁶⁹ BLEY-VROMAN, R. What is the logical problem of foreign language learning? In: GASS, S.M.; SCHACHTER, J. (Eds.) **Linguistic**: perspectives on second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, p. 41-68.

típica de adultos na aprendizagem de outra língua. Birdsong sugere que a principal razão é porque as hipóteses dos aprendizes sobre as associações forma-significado na segunda língua podem ser limitadas por “fixações funcionais”, termo aplicado a uma variedade de efeitos determinados onde uma função simples ou limitada é atribuída a um instrumento - e que frequentemente essas fixações podem impedir a aprendizagem. Em uma língua, uma forma simples pode ter funções múltiplas, mas aprendizes se prendem rapidamente a uma concepção limitada da função de formas, demonstrando, assim, fixação funcional.

Embora atos decisórios sejam realizados de forma consciente, as categorias e conceitos que formam as bases representacionais ou epistemológicas de decisões se desenvolvem como o resultado de atividades cognitivas, tanto conscientes quanto inconscientes. Tais representações mentais podem ou não ser suscetíveis à introspecção consciente ou controle (BIRDSONG, 1994).

No entanto, a tradução consciente, ao trazer o problema para ser resolvido em um espaço de trabalho mais controlado, permite ao aprendiz a introspecção consciente e o controle das suas representações mentais. Por exemplo, na busca pela adequação do sentido de uma palavra ou expressão a um contexto específico, o aprendiz é levado a reavaliar o significado que possui armazenado em sua memória a longo-prazo, o que pode vir a desenvolver nele a consciência de que significados não são estáveis (formas fixas de significado não existem) e que ao adquirirem uma função devem aprender a estender essa função a outros usos. Além disso, ele é levado a estar atento ao que se passa em sua mente, a avaliar a própria tradução que está fazendo. Monitorar a tradução significa monitorar a compreensão. O uso metacognitivo da tradução como uma avaliação da compreensão é sempre associado à compreensão apurada (KERN, 1994).

Além disso, a análise das semelhanças e diferenças entre as duas línguas conduz àquilo que os antropólogos chamam de estranhamento - cria um certo distanciamento que resulta na possibilidade de uma atitude analítica que pode vir a favorecer a passagem para a conceituação de saberes que o aluno já tem, de tirá-los da obscuridade, tornando-os objeto de reflexão, e de aprender a apoiar-se neles para a apreensão de outros contextos lingüísticos. (AUADA e FONSECA, 2003).

Acreditamos, que somente por meio da mediação de uma tradução consciente o aprendiz de língua estrangeira pode ser levado a desenvolver a consciência metacognitiva sobre seu processo de compreensão na outra língua, o que, além de ampliar o conhecimento que o aluno tem sobre o fenômeno lingüístico, isto é, incluindo a percepção de sua língua materna, tem um alto valor na aprendizagem de língua estrangeira (LDB, 1996).

1.5 Leitura em Língua Estrangeira, Tradução e Compreensão

Segundo Sheng (2000), leitura é o processo de reconhecimento, interpretação e percepção de material escrito ou impresso. A compreensão, por sua vez, é o entendimento do significado desse material e inclui as estratégias conscientes que levam a esse entendimento. O processo de leitura está associado às formas da língua, enquanto a compreensão, o produto final, está relacionada ao conteúdo.

A leitura, de acordo com o autor, é um processo de comunicação entre escritor e leitor e envolve o reconhecimento das letras, palavras, frases e orações e, em alguns aspectos, pode ser considerada um processo mais simples que a compreensão. A compreensão, por outro lado, é um processo de negociação de sentido entre o leitor e o texto. É um processo psicológico mais complexo e inclui fatores lingüísticos tais como elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, além de fatores cognitivos e emocionais: o leitor recebe informações do autor por meio de palavras, frases, parágrafos, e assim por diante e tenta captar seus sentimentos e/ou idéias.

Ainda segundo Sheng (idem), como em uma análise gramatical, distinções entre estruturas superficiais e estruturas profundas também existem em uma análise semântica. No nível superficial, o sentido pode ser classificado em duas categorias: significado denotativo e significado conotativo. O significado denotativo é o significado das palavras que pode ser encontrado em um dicionário e, de acordo com Leech (1981⁷⁰, apud SHENG 2000), ele integra o funcionamento essencial de uma língua como nenhum outro tipo de sentido. O significado conotativo é o valor comunicativo de uma expressão, em virtude daquilo a que ela se refere, e não de seu significado puramente denotativo. Ele reflete a experiência de mundo real que alguém associa a uma expressão.

Na estrutura profunda, segundo Sheng (2000), o significado também pode ser dividido em duas categorias: significado contextual e significado pragmático. Diferentemente do significado superficial de uma simples palavra, o significado contextual é realizado no nível da sentença e é o significado expresso por uma sentença associada ao seu contexto, ou seja, o seu sentido. Esse tipo de significado não é decidido pela palavra em si, mas pelo contexto verbal no qual toda a sentença está inserida. O significado pragmático é comunicado pelos sentimentos e atitudes do autor. É o significado pretendido pelo autor, mas não falado ou escrito. De acordo com Sheng (idem), no processo de leitura, a compreensão

⁷⁰ LEECH, G. **Semantics, the study of meaning**. Harmondsworth: Penguin Books, 1981.

desse tipo de significado é implicativa, porque reside fora da organização da língua. Ele não pode ser deduzido pelo sistema lingüístico em si: é realizado no nível funcional. Tanto o significado contextual quanto o pragmático exigem uma habilidade cognitiva por parte do leitor. Assim, a distinção entre significado de estrutura superficial e significado da estrutura profunda é a de que o primeiro é o significado literal e o segundo é o significado inferencial.

A fase crucial da compreensão de um texto consiste na negociação de sentido, um procedimento que tem o propósito de mediar entre o repertório do leitor e as novas percepções de leitura (LOGOS MULTILINGUAL PORTAL, 2003).

A esse respeito Cavallari (2000) afirma que:

Compreender um texto é relacionar elementos da representação mental que temos do mundo com elementos do texto, ultrapassando, por isso mesmo, os limites da extração pura e simples de informação e vislumbrando uma dimensão onde a negociação de sentido, baseada nos sistemas de valores, conhecimento anterior e contextos vários, assegura o acesso à interpretação da mensagem do texto. Dizer que alguém compreendeu um texto significa dizer que ele encontrou um espaço mental para a informação textual, ou ainda, que ele modificou um espaço mental existente para acomodar a nova informação.

Entretanto, a leitura em língua estrangeira, na maioria das vezes, não tem sido realizada de forma a permitir essa negociação de sentido, não possibilitando, muitas vezes, sequer o acesso à interpretação da mensagem do texto. Isto é, as dificuldades encontradas durante a tentativa de decodificar o texto retêm o leitor no nível da estrutura superficial dos significados, impedindo que alcance os significados contextual e pragmático, inviabilizando a verdadeira negociação de sentido entre ele e o texto. Ou seja, na leitura em língua estrangeira, muitas vezes, problemas de compreensão associados às formas da língua representam obstáculos para que os leitores avancem em direção à compreensão como um processo de negociação de sentido entre leitor e texto.

Além disso, na leitura em língua estrangeira, os leitores não costumam possuir habilidades sócio-culturais suficientes, ou seja, um leitor em segunda língua não está equipado com o conhecimento necessário para perceber os textos de uma forma culturalmente autêntica ou específica: ele carece de esquema de conteúdo, e assim o resultado final, a compreensão, é baseado em dados lingüísticos, pois se torna difícil ativar esquemas (conhecimento de mundo) a partir de uma informação que não se compreende (SINGHAL, 1998). No entanto, se a estrutura sintática da língua materna do aprendiz de língua estrangeira é muito diferente da língua alvo, um grau maior de reestruturação

cognitiva é necessário. Assim, a base para a compreensão é, de certa forma, lexical e os esquemas que são ativados nesses casos estão relacionados ao fato das palavras já terem sido encontradas anteriormente pelo leitor (SOUZA e BASTOS, 2001).

O leitor em língua estrangeira vai buscar uma experiência prévia com a palavra e, se houver, sua tendência é aplicar aquele mesmo significado ao contexto atual. Isso se torna especialmente complicado porque esse leitor tem mais dificuldades em rastrear até o contexto, significados do tipo conotativo, ficando, na maioria das vezes, preso a significados denotativos. Se a única “pista” que ele possui é aquela palavra, irá se ater a ela, distorcendo inclusive o sentido do enunciado para adequá-lo ao significado que conhece da palavra, ou seja, ele acaba se apegando à resolução de problema do léxico, e ao encontrar uma solução tenta adaptar a sintaxe a ela (LAUFER e SIM, 1985).

Um exame de protocolos verbais (SOUZA e BASTOS, 2001) revelou que o que motiva as decisões de muitos nativos e quase-nativos não é nem a consideração do significado primário/secundário do verbo, nem considerações de plausibilidade do mundo real. Pelo contrário, os sujeitos parecem estar preocupados com a escolha léxica apropriada. No entanto, isso representa um problema para aprendizes de língua estrangeira que seguem o mesmo caminho, pois a sua luta com o vocabulário acaba relegando a segundo plano a luta com a sintaxe, onde mais ocorre a interferência. Enquanto que para nativos isso não seria um problema, uma vez que eles têm domínio da sintaxe, aprendizes de língua estrangeira têm menos domínio da sintaxe da língua alvo.

Ao enfrentar problemas de compreensão, o leitor em língua estrangeira recorre a várias estratégias. No entanto, a mais comum é a tradução. Em pontos do texto em que lutam com o significado no nível de palavras, frase, ou sentença, esses leitores freqüentemente mudam para a sua língua materna na tentativa de transformar o que está sendo lido em uma representação mental mais significativa (KERN, 1994).

Segundo Kern, isso seria porque a dificuldade em pensar sobre conceitos e idéias difíceis em uma outra língua coloca um fardo extra na memória e nos processos de compreensão, o que, por sua vez, faz esses leitores mudarem para sua língua materna para pensar sobre o que estão lendo, pois a tradução pode reduzir a carga posta sobre recursos cognitivos: uma vez que as palavras são traduzidas para a forma da língua materna, podem ser mais efetivamente combinadas em proposições significativas. O resultado é que, uma vez que um segmento de texto foi traduzido em uma forma mais familiar, os processos de compreensão do leitor podem proceder mais como na língua materna: não-impedidos por processamento integrativo e semântico ineficiente. Em outras palavras, segundo Kern

(idem), a tradução pode permitir que o leitor estabeleça um “enchimento” mental ou um “amortecedor” semântico, em que significados no nível da frase e do discurso podem ser representados e ajuntados na língua materna.

Além disso, como palavras familiares podem ser armazenadas na memória operante mais rápida e mais efetivamente do que palavras não-familiares (HABER e HERSHENSON, 1980⁷¹ apud KERN, 1994), quando o leitor traduz, ele otimiza a retenção na memória a curto-prazo.

De acordo com Kern (1994), a tradução exerce um papel importante e multidimensional nos processos de compreensão de leitura em segunda língua. Em seu estudo (*The role of mental translation in second language reading*, 1994) o autor descreve a tradução nos seguintes aspectos: seus benefícios potenciais (facilitar o processamento semântico, aliviar as restrições de memória, reduzir barreiras afetivas); seu contexto de uso (uso intermitente versus uso contínuo para lidar com fatores tais como extensão da sentença e complexidade sintática e semântica); e seus usos estratégicos (consolidar o significado, reter informação contextual, esclarecer funções sintáticas, verificar o tempo verbal e checar a compreensão).

De acordo com Upton e Thompson (2001), leitores em outra língua usam seus recursos lingüísticos para ajudá-los a pensar no significado do texto, ou seja, eles ativam seu domínio na língua materna para mediar a compreensão. A tradução fornece uma paleta de ferramentas que podem ser usadas para criar um espaço cognitivo no qual o leitor pode facilitar sua própria compreensão do texto na outra língua.

De acordo com Cavallari (2000), na leitura em língua estrangeira, é o funcionamento da língua materna no sujeito, ou até mesmo o funcionamento da língua estrangeira marcada pela língua materna, que direciona a interpretação do leitor, que parece estar em busca de uma tradução. Os significados da língua estrangeira estabelecem uma relação com um determinado significado, que só se faz possível pela referência à língua materna. Esta referência, por sua vez, é estabelecida pelo sujeito-aprendiz de língua estrangeira, que é sempre afetado pela língua materna. É a tradução que viabiliza a comunicação entre texto e leitor. A simples leitura é em si um ato de tradução. Mesmo quando nos circunscrevemos ao âmbito de um código, ou seja, sem trocar de idioma, realizamos vários processos de tradução. Tanto a leitura quanto a compreensão (adotando a

⁷¹ HABER, R. N.; HERSHENSON, M. *The psychology of visual perception*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1980.

distinção de Sheng (2003)), são processos de tradução. Segundo George Steiner, “alcançar a significação é traduzir” (2005 apud LOGOS MULTILINGUAL PORTAL, 2003).

De acordo com Bouvet (2002), a tradução obviamente constitui uma dimensão importante da leitura em outra língua e deveria ser, mais freqüentemente, foco de investigação. Segundo o autor, a tradução seria usada para criar um “paratexto” mais “amigável” em condições de leitura próximas a condições de rotina. Ao elaborar um formato mais familiar em sua língua materna, os leitores objetivam recriar condições de processamento livres de problemas, para manter o fluxo de leitura.

Entretanto, de acordo com Kern (1994), embora a tradução possa ajudar na compreensão de textos em segunda língua, ela pode trabalhar contra a aquisição da segunda língua, na medida em que o aprendiz que está traduzindo durante a leitura possa estar atentando para as formas da segunda língua apenas muito brevemente e reservando a maior parte do processamento do significado para a representação mental na língua materna.

No entanto, como vimos anteriormente (cf. Seção 1.4, “Consciência”), ao traduzir conscientemente o leitor é levado a observar e a refletir sobre aspectos lingüísticos do insumo, o que acaba tornando o insumo mais saliente para ele, e, atingir tal saliência é crucial à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Quando traduzimos de forma inconsciente ou automática, trabalhamos apenas na estrutura semântica superficial do texto e dos enunciados. Recorremos, na maioria das vezes, ao conhecimento denotativo das palavras e expressões que já possuímos armazenados em nossa mente (na memória a longo-prazo).

Para alcançarmos os sentidos contextual e pragmático de um texto ou enunciado, precisamos trabalhar na estrutura semântica profunda. Esse é um processo cognitivo dinâmico e consciente caracterizado pela busca de equivalências textuais em situações sócio-culturais de uso e de comunicação que mobiliza a capacidade reflexiva do leitor (CERVO, 2003).

Se a leitura em língua estrangeira deve preparar o aluno, também, para ser um leitor crítico, a compreensão não pode ficar no nível da idéia global do texto, o que ocorreria sem a tradução (SOUZA e BASTOS, 2001), pois em uma compreensão global, não se pode dizer que houve uma interação verdadeira entre texto e leitor. Para que haja essa verdadeira interação, o leitor precisa ser levado a avaliar o contexto, levando em consideração questões não só sintáticas, mas semânticas e pragmáticas (o que requer consciência), lembrando que tudo ali, inclusive a escolha do léxico, faz parte das intenções do autor e fornece pistas sobre o contexto sócio-cultural em que o texto foi escrito.

Acreditamos que o trabalho com a compreensão de leitura em língua estrangeira mediada pela tradução consciente seja o espaço ideal para a realização de uma leitura mais significativa e mais crítica, uma vez que a compreensão pode ser descrita como um trabalho intenso da consciência na tentativa de dar sentido e coerência ao texto.

Ao decidir por soluções de tradução, o aluno-leitor é levado a avaliar não só o significado denotativo e conotativo de palavras e expressões, mas também, e principalmente, o significado contextual e o significado pragmático, trabalhando, assim, na estrutura semântica profunda do texto (SHENG, 2000). Ao buscar o significado pragmático, o leitor é obrigado a analisar as circunstâncias de tempo e espaço em que o texto foi produzido bem como peculiaridades do contexto histórico-social em que ele se insere e, ao tentar compreender enunciados mediante o uso da tradução consciente, ele é levado a perceber que: a) o sentido de um enunciado depende da situação de comunicação em que foi produzido; b) enunciados diferentes nos níveis lexical e sintático podem, em determinadas situações, expressar o mesmo sentido; c) o nível da linguagem utilizada depende de fatores sócio-culturais - uma mesma formulação pode ser adequada em uma situação e inadequada em outra (estando, portanto, de acordo com o princípio no qual se fundamenta a tradução vista sob o enfoque comunicativo ou interpretativo (CERVO, 2003)).

Essa prática pode levar o aluno a perceber que os elementos lingüísticos não significam por si sós, mas em relação uns aos outros e em relação ao contexto lingüístico-comunicacional como um todo e, também como o sentido é construído por um sujeito pela interação com os sinais que o texto oferece. A leitura não é passiva, mas requer envolvimento, esforço por parte do leitor que não deve ser visto como mero decifrador do significado disponível, mas como criador de sentidos.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 - Elicitação dos dados:

Como o interesse da presente pesquisa está na tradução enquanto estratégia de compreensão, ou seja, enquanto processo e não enquanto produto, considerou-se conveniente adotar uma abordagem mentalística, utilizando como método de investigação a introspecção, que já faz parte da tradição de estudo das estratégias usadas pelo leitor no processo de compreensão (COHEN, 1989).

De acordo com Tavares (1997), *introspecção* é o termo padrão empregado em psicologia e em lingüística aplicada para referir-se genericamente a diferentes métodos de investigação de processos mentais. Tais métodos utilizam como dados declarações dos próprios sujeitos sobre as formas de organizarem e processarem a informação.

Segundo a autora, as origens do uso da introspecção para o estudo da leitura podem ser atribuídas ao trabalho de Huey (1908, apud BROWN e LYTLE, 1988⁷² apud TAVARES, 1997) onde a introspecção (quando o sujeito verbaliza os seus pensamentos ao mesmo tempo em que realiza uma tarefa) e a retrospecção (quando a verbalização ocorre após a tarefa) foram utilizadas para investigar a compreensão de itens lexicais. Desde então, técnicas introspectivas foram empregadas esporadicamente na pesquisa sobre leitura.

De acordo com Cavalcanti (1989⁷³ apud TAVARES, 1997), a partir da década de setenta, os pesquisadores passaram a se interessar não só em medir o produto da leitura, mas também em descrever o comportamento do leitor a fim de inferir o(s) seu(s) processo(s) de compreensão. Esta tendência, segundo a autora (idem), se reflete tanto nos modelos de leitura quanto na seleção de instrumentos para investigar o processo de leitura. Esses métodos são vistos como meios de pesquisa capazes de oferecer ao pesquisador um acesso mais direto aos processos cognitivos do leitor.

Tavares (1997) salienta que, embora nenhum processo mental seja passível de ser observado de forma direta, a introspecção permite, pelo menos, o estabelecimento de inferências e especulações a partir das verbalizações dos sujeitos, que são aqueles que, na verdade, têm o acesso mais direto possível aos seus próprios processos cognitivos.

⁷² BROWN, C. S.; LYTLE, S.L. Merging assessment and instruction: protocols in the classroom. In: GLAZER, S.M.; SEARFOSS, L.W.; GENTILE, L.M. (Orgs) **Reexamining reading diagnosis: new trends and procedures**. International Reading Association, 1988.

⁷³ CAVALCANTI, M.C. **Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

De acordo com Cohen (1989), na obtenção de informação sobre estratégias de aprendizagem de línguas, os pesquisadores têm utilizado três categorias (técnicas) de relatos verbais:

- O auto-relato - refere-se a descrições sobre o comportamento do sujeito, feitas por ele mesmo. Ex: “Quando quero aprender uma palavra tento associá-la a outra que já conheço...”. Pode ser também caracterizado por rótulos que os sujeitos dão a si mesmo: “Tenho facilidade em compreensão oral em outra língua...” Essas declarações são geralmente decorrentes de crenças ou conceitos que os alunos têm sobre o modo como aprendem línguas, e não baseados na observação de um evento específico.
- A auto-observação - diz respeito ao exame de um comportamento lingüístico ou no momento de sua ocorrência ou enquanto a informação ainda está na memória a curto-prazo, isto é, introspectivamente, ou depois do evento, retrospectivamente. A retrospectiva pode ser imediata (dentro de até uma hora após o evento) ou protelada (algumas horas, dias ou mesmo semanas depois).
- Auto-revelação - está relacionada aos relatos que nem são descrições de comportamentos gerais, nem baseados no exame de comportamentos específicos. A auto-revelação consiste no desvelamento do tipo stream-of-consciousness (fluxo de consciência) de processos de pensamento enquanto se presta atenção na informação com a qual se está interagindo: “Este pronome está se referindo ao que?” Os dados de auto-revelação vão para o pesquisador sem revisão e sem análise.

Há ainda a técnica de protocolo de pausa utilizada por Cavalcanti (1987⁷⁴ e 1989, apud TAVARES, 1997), a qual consiste em: pedir ao sujeito que leia silenciosamente com o objetivo de fazer um resumo oral no final da leitura e que pense alto sempre que notar uma pausa no processo de leitura. As pausas, decorrentes de problemas de compreensão ou de pontos relevantes encontrados pelo leitor, representam uma ruptura no processo de leitura que deixa, então, de ser automático e passa a ser um processo consciente (TAVARES, idem).

De acordo com Cohen (1989), há pelo menos seis fatores principais que caracterizam os dados obtidos por meio de relatos verbais:

- O número de participantes;
- O contexto da pesquisa;

⁷⁴ CAVALCANTI, M. C. Investigating FL reading performance through pause protocols. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Eds.) **Introspection in second language research**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

- A recência do evento (diz respeito à proximidade do relato verbal do evento de aprendizagem);
- A modalidade de elicitación e resposta (refere-se à maneira como o pesquisador elicita o relato verbal, se oralmente ou através de instruções escritas, e à maneira como os informantes respondem, oralmente ou por escrito);
- A formalidade de elicitación (diz respeito ao grau de rigidez / flexibilidade imposto na elicitación pelo pesquisador);
- O grau de intervenção externa (é o grau em que o investigador modela o processo de relato do informante).

Com base nos fatores enumerados por Cohen, a elicitación de dados na presente pesquisa foi caracterizada da seguinte forma:

- Número de participantes: seis ao todo, divididos em três duplas. Os participantes selecionados são todos brasileiros, falantes de português como língua materna, aprendizes de inglês como língua estrangeira, alunos de nível intermediário de um mesmo Centro de Línguas ⁷⁵. “Nível intermediário”, neste caso específico, corresponde a um período de aproximadamente quatro anos de estudo, com duas aulas de uma hora e meia por semana.
- Contexto da pesquisa: as duplas foram colocadas em locais diferentes, sendo uma dupla em uma sala de aula, outra na biblioteca, e a terceira no laboratório de línguas do mesmo Centro de Línguas.
- Recência do evento: os dados registrados em áudio foram dados verbalizados durante a discussão e/ou interação entre os dois sujeitos, surgidas em função das pausas, ou durante a realização das traduções orais (protocolos imediatos), e dados verbalizados durante as entrevistas (retrospecção protelada) e auto-observação protelada.
- A modalidade de elicitación e resposta: os relatos verbais foram elicitados através de instruções orais, e, com exceção das traduções escritas (terceiro momento), em todos os outros momentos os informantes também responderam oralmente.

⁷⁵ O Centro de Línguas em questão, situado na cidade do Gama, na periferia de Brasília, é uma das oito escolas públicas de idiomas criadas para atender a alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino. Através de um convênio firmado entre as duas escolas, as aulas de línguas (Inglês, Francês e Espanhol) desses alunos são deslocadas para o centro de línguas. Quando há vagas remanescentes, estas são sorteadas entre pessoas da comunidade local que tenham demonstrado interesse em estudar línguas, através de uma inscrição prévia. Esses “alunos da comunidade” são, em grande parte, alunos de segundo grau e professores da Rede Oficial, e alunos de universidades públicas e particulares. Os sujeitos desta pesquisa fazem parte desta categoria de alunos (da comunidade), sendo um deles professor de Artes Plásticas da Rede Pública; dois alunos universitários; dois que concluíram recentemente o segundo grau e que estão se preparando para o vestibular; e um que está cursando o terceiro ano do segundo grau em uma escola da Rede Privada. As duplas foram formadas por alunos que estudavam na mesma sala no Centro de Línguas.

- A formalidade de elicitación: o grau de formalidade de elicitación foi baixo, não sugerindo sequer que língua os sujeitos deveriam usar durante as tarefas: a materna ou a estrangeira. Durante os protocolos dialogados não houve intervenção externa por parte da pesquisadora que esteve ausente do lugar onde os mesmos foram realizados. Durante a auto-observação, houve, sim, intervenção da pesquisadora, na forma de perguntas estratégicas que levassem às respostas procuradas, quando essas respostas não eram dadas espontaneamente.

Na presente pesquisa, os dados foram obtidos em cinco momentos distintos para cada um dos textos utilizados (dois ao todo), dispostos de forma a irem aumentando gradativamente o nível de “consciência”. Os cinco momentos e a técnica de elicitación de dados utilizada em cada são descritos a seguir:

Primeiro momento: Protocolo de pausa/dialogado.

O objetivo desse primeiro momento era verificar se os sujeitos iriam recorrer à tradução consciente durante a tentativa de compreender os textos, e identificar as situações de uso desse tipo de tradução.

O protocolo de pausa foi a técnica escolhida por estimular a leitura silenciosa (característica usual da atividade de leitura) durante os protocolos, além de explicitar para o sujeito o momento em que ele deve relatar seus pensamentos (ou seja, ao observar uma pausa na leitura), uma vez que a instrução de pensar alto enquanto lê pode ser genérica demais e vir a confundi-lo (TAVARES, 1997).

Estávamos cientes da maior objeção colocada ao uso de protocolos de relatos verbais em investigações de processos mentais: a de que muitas vezes não é possível conhecer até que ponto o relato verbal é uma descrição dos processos reais usados na tarefa de compreensão de leitura em língua estrangeira e até que ponto é adivinhação *post hoc* ou inferência baseada na compreensão (Cohen, 1989). Além disso, reconhecíamos que se tem colocado em questão o fato de que a preocupação em relatar o que se está pensando pode prejudicar a concentração durante a realização da tarefa. Portanto, com a preocupação de tornar a verbalização menos artificial, decidimos utilizar nesse trabalho, uma versão adaptada do “procedimento de protocolo interativo”, proposto por C. Brown (1986 apud BROWN e LYTLE, 1989⁷⁶, apud TAVARES, 1997). Como originalmente proposto pela

⁷⁶ Vê p. 58.

autora, este procedimento é pautado na interação direta entre professor e aluno durante a leitura: enquanto lê, o aluno pensa alto e é interrompido pelo professor para que este lhe apresente sugestões de outras formas de responder ao texto. Na presente pesquisa, foi utilizada a modalidade de “protocolo de pausa dialogado”, uma fusão do protocolo dialogado - modulação do protocolo interativo (opção derivada da situação de coleta, sem a presença da pesquisadora) com o protocolo de pausa, como proposto por Tavares⁷⁷ (1997), pois julgamos que essa técnica se constituiria em uma oportunidade para que eles pudessem, ao negociar seus pontos de vista, expor o seu produto, o que lhes possibilitaria trocar informações e avaliar aspectos processuais da compreensão de cada um, refletir sobre os erros que cometessem e observar a estrutura da língua (FIGUEIREDO, 2006), e, à pesquisadora, fazer, a partir da análise do produto e das próprias observações dos sujeitos, inferências mais acertadas sobre seus processos de compreensão.

Neste estudo, o procedimento foi pautado no diálogo entre sujeitos da pesquisa durante a tarefa de compreensão de textos em língua inglesa. Foi pedido aos sujeitos que fizessem, em duplas, uma leitura silenciosa do texto, e que, ao encontrarem alguma pausa, expusessem para o colega o seu problema de compreensão, a fim de que, juntos, tentassem solucioná-lo. Não mencionamos a palavra “tradução” e nem estabelecemos a língua que os sujeitos deveriam usar para interagir. Foram fornecidos aos sujeitos dois dicionários: um monolíngüe e um bilíngüe. A instrução foi dada na língua-alvo e nesse momento os sujeitos não sabiam que teriam, posteriormente, que fazer traduções de alguns segmentos do texto.

Os relatos obtidos nesse momento fazem parte da categoria “auto-revelação”, pois surgiram a partir da interação entre os sujeitos enquanto tentavam resolver problemas de compreensão.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesse momento foram dois textos, uma notícia da CNN sobre armas de destruição em massa e uma matéria de um jornal internacional sobre churrascarias, escrita para turistas estrangeiros que pretendem visitar o Brasil (ver anexo 1), e um gravador de fitas cassete usado para registrar tanto os protocolos dialogados como as traduções orais.

Os dados referentes a cada texto foram coletados em dias diferentes, com um intervalo de aproximadamente uma semana. Preferimos não realizar o trabalho com os dois textos no mesmo dia para evitar que fatores como cansaço ou pouca disponibilidade de tempo interferissem nos resultados.

⁷⁷ Tavares propôs o uso do protocolo de pausa em duplas e em grupos como tarefa pedagógica para o ensino de leitura.

O critério seguido para a seleção dos textos foi o de que fossem autênticos⁷⁸.

Procuramos não intervir durante a realização dessa parte da pesquisa, deixando os sujeitos livres para decidir como proceder durante os protocolos dialogados.

Segundo Momento: Tradução oral ou escrita de trechos do texto.

Essas atividades foram propostas por exigirem um grau maior de consciência durante sua realização do que os protocolos de pausa dialogados, permitindo à pesquisadora elucidar com maior clareza situações de uso da tradução consciente e identificar o “efeito” do uso desse tipo de tradução sobre a compreensão dos segmentos selecionados. Assim, após a seleção do texto foi feito um levantamento das partes críticas em termos de estratégias que se desejava verificar (LEFFA, 1996), e, uma vez que os sujeitos já haviam passado por essas partes críticas anteriormente, durante uma tarefa que exigia um grau menor de controle consciente, buscou-se comparar as estratégias utilizadas em cada um desses dois momentos a fim de se poder evidenciar aquelas que seriam mais eficientes. Foi pedido aos sujeitos que fizessem, juntos, a tradução oral de alguns trechos do texto e a tradução escrita de outros, para posterior comparação dos resultados de compreensão nos dois momentos: protocolos de pausa dialogados e tradução oral/escrita. O gravador de fitas cassete foi utilizado durante a realização das traduções orais mas não durante a realização das traduções escritas, assim, apenas os resultados finais das traduções escritas foram registrados..

Terceiro momento da pesquisa: entrevista retrospectiva (retrospecção protelada)

Foi realizada, oralmente, uma entrevista retrospectiva com os sujeitos em pares, com o intuito de levá-los, a fornecer pistas sobre seu comportamento durante a tentativa de compreender os textos, a justificar tal comportamento e a avaliar seus efeitos sobre a compreensão global do texto. Essa entrevista foi gravada.

⁷⁸ Adotamos aqui a definição de Nunan (1989 apud Sousa, 2005): “(...) *autêntico* é qualquer material que não tenha sido especificamente produzido para fins de aprendizagem de línguas.”

Quarto momento da pesquisa: auto-observação protelada

Com o objetivo de preencher lacunas e esclarecer possíveis pontos obscuros, e visando oportunizar a observação pelos próprios sujeitos das estratégias por eles empregadas durante a tarefa de resolução de problemas de compreensão, evitando, assim, conclusões baseadas apenas em nossas inferências, foi-lhes dado acesso às transcrições dos protocolos dialogados referentes aos trechos que foram traduzidos e das traduções, para que nos fornecessem “pistas” sobre seus processos de compreensão.

Os relatos verbais obtidos nessa segunda parte fazem parte da categoria “auto-observação protelada” e foram gravados.

2.2 - Análise dos dados:

O Processo de Análise

Procuramos, nesse estudo, chegar a uma tipificação dos processos de compreensão, mas não à sua quantificação; assim sendo, não trabalhamos com dados estatísticos e, sim, com tendências e padrões sugestivos (GRIGOLETTO, 1990).

A análise dos dados coletados nessa pesquisa foi realizada em três etapas, sendo cada uma relacionada a uma pergunta de pesquisa. As três etapas da análise dos dados foram:

Primeira etapa

- **Objetivo:** Responder à primeira pergunta de pesquisa: *Durante a tentativa de compreender um texto em língua estrangeira, em que situações os alunos recorrem à tradução consciente?*
- **Origem dos dados:** Dados coletados durante a realização dos protocolos de pausa dialogados.
- **Procedimento:** Percorremos as transcrições dos protocolos dialogados procurando identificar situações em que os sujeitos recorreram à tradução consciente e listamos sob cada situação identificada, todos os exemplos encontrados.

Segunda etapa:

- **Objetivo:** Responder à segunda pergunta da pesquisa: *Qual o resultado do uso da tradução consciente para a compreensão do segmento no qual foi empregada?*
- **Origem dos dados:** Dados coletados durante a realização dos protocolos dialogados, das traduções orais e/ou escritas e da auto-observação protelada.
- **Procedimento:** Em um **primeiro momento**, analisamos desvios de compreensão localizados nas transcrições dos protocolos de pausa dialogados e selecionamos aqueles em que foram encontradas evidências do uso da tradução subliminar. Em um **segundo momento**, selecionamos os segmentos dos protocolos de pausa dialogados em que foram encontrados desvios que coincidiam com aqueles para os quais haviam sido realizadas traduções orais e/ou escritas, e confrontamos os resultados de compreensão alcançados em cada um dos dois momentos (protocolos de pausa dialogados e traduções orais e escritas) para verificarmos se houve ou não melhoras para a compreensão durante as traduções. Analisamos, em seguida, as observações feitas pelos próprios sujeitos, durante a auto-observação protelada, sobre seu desempenho em cada um dos dois momentos.

Terceira etapa

- **Objetivo:** Responder à terceira pergunta de pesquisa: *Qual o papel da tradução consciente na compreensão global do texto.*
- **Origem dos dados:** Dados oriundos da entrevista retrospectiva e da auto-observação protelada.
- **Procedimento:** Para tentarmos responder a essa pergunta de pesquisa, analisamos as transcrições da entrevista retrospectiva e da auto-observação protelada, buscando nas respostas e observações dos próprios sujeitos, pistas sobre se e como a tradução consciente influenciou na compreensão global dos textos.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

3.1 Resultados encontrados durante a primeira etapa da análise dos dados.

Como nosso objetivo nessa primeira etapa da análise dos dados era apenas identificar situações em que a tradução consciente foi utilizada, não fizemos julgamento com relação ao resultado de seu emprego. Fizemos isso em um outro momento, ao tentarmos responder a segunda pergunta de pesquisa.

Embora os exemplos listados aqui sob uma situação de uso da tradução consciente talvez pudessem também constituir exemplos de outras situações (assim como outros exemplos de cada situação talvez pudessem ser encontrados nas transcrições), esses foram escolhidos de acordo com a representatividade de cada situação.

As situações em que os leitores recorreram à tradução consciente identificadas foram, principalmente:

1) Durante a tentativa de resolver problemas de compreensão (pausas):

Ao surgirem as pausas, o processo de compreensão que estava em curso sofreu uma ruptura e passou de processamento automático para processamento consciente. Nos excertos a seguir, a estratégia empregada pelos sujeitos para resolver as pausas foi a tradução.

a) No nível do léxico:

- (1) Carlos: *“Diners” are treated to a nonstop...*
 Ana: *“Diners”*, seriam **“as pessoas que vão comer lá”**?
 Carlos: Isso!
 Ana: **Os apreciadores da carne**
 Carlos: **Os comedores.**
- (2) Ana: *And for the true marathon-enter, there’s an amazing dessert trolley*
 Carlos: *Trolley?*
 Ana: **“Carrinho”**.
 Carlos: *“Carrinho”*?

Ana: **“Carrinho de sobremesa”**.

Carlos: *Cuts*?

Ana: *Cuts* são **“cortes”**.

Carlos: Cortes?

Ana: **“Pedaços”**.

(3) Pedro: *Sticker with a hungry-looking pig...*

André: *Hungry-looking?*

Pedro. Do you know? I guess it's ... **“Um porco com olhar de fome”**... **“um olhar faminto”**.

(4) Carlos: *Some of the cuts are quite rare and very large...*

Ana: *Reminding the diners more of a butcher's shop than a restaurant...*

Carlos: *Butcher?* What is it?

Ana: It's a place where sells meal...meat

Carlos: All right...a place for dinner?

Ana: **“Açougue”**

Carlos: Ah! Açougue

(5) Ana: *...In 1991, in the wake of the fall of the Soviet Union, Republican Lugar and former Democratic Sen. Sam Nunn initiated a program to combat the proliferation threat posed by former Soviet States...In the wake of the fall?*

Carlos: No, it's Ok, but this *“Democratic Sen.”* seria o que? **“Um estado democrático”**? **“Uma república democrática”**?

Ana: Não acho que é um...uma pessoa, não? Sen. Ou não?

(6) Pedro: *The most likely scenario for a nuclear attack...peráí (sic)...the most...likely scenario for a nuclear attack would be for terrorists to use a weapon they made themselves with material acquired in the black market, the survey said...a maioria, né?*

André: é... eu não entendi isso aí... *Most likely scenario...*

Pedro: Seria **“a maioria dos cenários... dos cenários de ataques nucleares”**...

André: Ah!

(7) Pedro: *US survey finds more nations will acquire nuclear weapons...* Do you know *“survey”*?

André: No. *Survey*...(consulta o dicionário) **“Examinar, observar, medir”**...

Pedro: Tem substantivo?

André: Tem: **“inspeção, exame, pesquisa, estudo, vitória”**...

Pedro: **“Vistoria”**

Pedro e André: (Risos)

Pedro: “A **inspeção dos Estados Unidos acha mais nações que vão adquirir armas nucleares**”...

- (8) Marcelo: Bush fez um...*bid*? I don't know what is *bid* (sic)(consulta o dicionário monolíngue)
Bid: “**uma atividade...uma tentativa de fazer algo**”...
 Luís: ... *a bid to crack down* ... tentou ... “**desmontar**”, né?
- (9) Marcelo: É *crack down*... desmontar os regimes que... *sponsor*? (consulta o dicionário monolíngue): “**uma pessoa ou organização que dá dinheiro para sustentar uma atividade ou evento**”.
 Luís: Ah! Então é “**financia**”.

b) No nível da sentença:

b.1) Diante de complexidade semântica:

Os sujeitos também recorreram à tradução diante de sentenças complexas, que não permitiam uma decodificação linear ou sequencial, para tentar transformá-las em representações mentais mais significativas, e assim, refletirem sobre seus sentidos.

- (10) Carlos: A frase é que tá... que eu não tô conseguindo...
 Ana: **Pass me by on this lap?**
 Carlos: *On this lap...pass me...*
Ana: Eu entendi assim: “Passe adiante nessa rodada”.
- (11) **Carlos: É, tá...This is not for the faint of heart.**
 Ana: *Faint?*
 Carlos: É alguma coisa do coração aí...
 Ana: É...
 Carlos: Deve fazer mal pro coração...
 Ana: *Faint...* (consulta o dicionário e lê algumas definições), desmaiar, desmaio...
 Carlos: *It's not for the faint of heart...*não é muito....“**Isto não é para corações fracos**”...
 Ana: É... “**Isso não é para corações fracos**”... acho que é isso.
- (12) Carlos: *Everything is at risk if we fail in this one area. Rogue States. Following the September 11 attacks on America, U.S. president George W. Bush made a bid to crack down on regimes that sponsor terrorists...*

Ana: Ah! Essa parte aqui ficou confusa pra mim. *Made .a bid to crack down*. Eu tinha visto no dicionário *bid* era prometer...prometeu...fez uma promessa...

Carlos: É, mas aí então tem sentido: *made a bid to crack down*...“**prometeu quebrar**” **os regimes...responsáveis...que são...que produzem o terrorismo no mundo**”, né? Isso ele prometeu mesmo...

(13) Carlos: Hit me with all you have got...What's hit?

Ana: Hit? Yes, it's a good question...

Carlos: (*) agora pegou bravo aqui...(consulta o dicionário) Hit: bater...

Ana: Só tem bater?

Carlos: Tem mais: alcançar, atingir...

Ana: Eu acho que é assim: “**Me coma assim com tudo o que você pode**” “**Me devora**” não sei...

(14) “*Pass me by on this lap*”

Ana: *On this lap*...volta...até onde eu sei é volta...

Carlos: *Lap* é volta, né?

Ana: É.

Carlos: Então passe...

Ana: “**Passe essa rodada**”...*Pass me by*...Querendo dizer assim: já chega, né?

Carlos: Chega...

Ana: “**Nessa rodada, eu passo**”.

(15) Luís: *Pass me by on this lap*... “**Passe mais um...leve pedaço**”?

Marcelo: É volta... Pode ser pedaço, volta...deixa ver aqui...*lap*

Luís: É não é um gesto correto para não dizer, né?

Marcelo: Lê definições de *lap*...

Luís: Você falou volta?

Marcelo: É...

Luís: “**Passe mais uma rodada**”, será?

Marcelo: “**É me dê lá mais uma rodada**”.

(16) Carlos: Bem, então o que significa “*Hit me with all you have got*”? “**Eu tô livre para comer tudo**”, não é isso?

Ana: Ah! Hit...bater, lá tava “bater”, mas eu acho assim, no sentido aqui: “**me devore enquanto você pode**”, né?

Carlos: É, eu estou aqui para comer tudo, né?

b.2) Diante de complexidade sintática:

Os sujeitos recorreram à tradução diante de sentenças cuja sintaxe não coincidia com a sintaxe da língua materna, a fim de colocar seus elementos em uma ordem mais familiar, ou seja, para transformar estruturas não-familiares em estruturas mais familiares (Kern, 1994), antes de poderem extrair os seus sentidos.

- (17) Pedro: *Bush has also said that Iran must not be allowed to obtain nuclear weapons; Tehran says its program is purely for the production of energy.* **“Bush também disse que o Irã não precisa...precisa não estar permitido a obter armas nucleares”...“precisa não estar permitido”?**
 André: Bush disse que o Irã...
 Pedro: ...precisa *not to be allowed*...precisa é...**“precisa não estar permitido a obter armas nucleares”**...Isso é estranho...
- (18) Pedro: *Washington has also been trying to get North Korea to come to the table to curb its nuclear ambitions. In February this year, Pyongyang said it possessed nuclear weapons.* **“Washington foi, também”**...Washington também...Ah! Meu Deus! **“Washington também tentou”**, né? O presente perfeito...present perfect...Fazer com que a Coreia do Norte viesse à mesa, to *curb*?
- (19) Marcelo: ...ou radiológico...*radiological means*...quer dizer...**“usar (*) também nuclear, biológico, químico e radiológico”**
 Luís: Esse *means* no final aí ficou...
 Marcelo: Ele pode ser “significa” ou, às vezes quando ele vem no fim da frase é “quer dizer”
“Usar também como nuclear, biológico, químico e radiológico”...
- (20) Luís: Uma atividade, né?
 Marcelo: É...**“que pode ser parada pela atividade de relações internacionais extraordinárias”**...**“pela extraordinária atividade de relações internacionais”**...né?
 Luís: É...fica difícil a colocação em português...
 Marcelo: Não, mas aqui é mais assim, ó (sic):**“pode ser parada, detectada pela atividade de relacionamentos extraordinários internacionais”**.

2) Para criar um contexto estável na LM a partir do qual inferir os significados de palavras desconhecidas ou empregadas em um sentido diferente: (Kern, 1994 p. 452).

Ao traduzirem todo o segmento, a inferência de palavras desconhecidas, ou usadas em uma acepção diferente daquela conhecida pelos sujeitos, se tornou mais fácil.

- (21) Pedro: *Several courses can take as long as four or five hours to cook...courses...several courses... can take as long as four or five hours to cook...courses?*
 André: *Many courses. Do you know courses? No?*
 Pedro: Yes, but...the same...the same sense?
 André: I think...
 Pedro: Noooo!! Courses...(bem devagar), *several courses can take as long as four or five hours to cook... five hours to cook...courses are being cooked.*
 André: Yes, It's not like we (sic)? We do one course...
 Pedro: No, I guess no because *several courses can take as long as four hours to cook...(bem devagar), several courses can take a lot of time to cook....{} What do you think?*
 André: (não responde).
- (22) Pedro: *It's a course to cook...*
 André: Yes...
 Pedro: Oh! (x)?
 André: What *courses?*
 Pedro: Ah! (risos)...um-hum...will be ?
 André: I think...
 Pedro: Will it be?
 André: The courses...
 Pedro: But in this context?
 André: Não tem nada a ver, né?
 Pedro: (risos) Por que?
 Pedro e André (juntos e bem devagar): **“Muitos cursos podem levar quatro ou cinco horas para cozinhar”...**
 Pedro: Talvez possa ser sinônimo de cortes.
 André: Também acho.
- (23) Pedro: *Since eating is the name of the game, and eating as much as possible is encouraged, there is little time for menus and specials. Specials? I know “special”, but in this sense? Special menu?*
 André: I guess so...
 Pedro: (Bem devagar): *There is little time ... and specials? Special food...Something like that?*
 André: Quer dizer que eles já saíram do menu, né?

Pedro: Algo assim... **“Há pouco tempo pra menu e”**... Será que seria: **pedidos especiais?**

André: É... que saem totalmente do menu, não é?

(24)

Ana: *Arms experts have predicted in...*

Carlos: ...: *in a U.S. survey...predicted* seria o que? Seria assinalado?

Ana: É tem...

Carlos: *Have predicted...* Ele fala que **“a chance de ataque, nesses dez anos é de setenta por cento”**, não é isso?

Ana: É.

Carlos: E ai ele completa: *arms experts have predicted*

Ana: Têm previsto, né?

Carlos: Previsto! É, né? Está previsto nesse relatório

Ana: Isso!

(25)

Pedro: *Skewered meat*, deve ser **“cortadas”**, não **“servidas”**, **“colocadas”**, alguma coisa assim... em longas...em...Vixi! Pior que não dá não...

André: Em lugares...

Pedro: Eu tava pensando em bandejas...

André: It can be.

Pedro. *Skewed*

(26)

Pedro: *In 2002, Bush labeled pre-war Iraq, Iran and North Korea as part of an “axis of evil”.*

Bush labeled?

André: Elaborou?

Pedro: Elaborou, será?

Pedro e André: **“Uma pré-guerra ao Iraque, Irã e Coréia do Norte, como parte de uma...um eixo do mal”**... (?) **“Bush “marcou” uma pré-guerra ao Iraque, Irã e Coréia do Norte, como parte de um eixo do mal”**? Sabe, eu acho que não é isso, *Labeled...*(consulta o dicionário)...rotular, pôr etiqueta, marcar,classificar...eu acho que é assim: **“em 2002, Bush rotulou, classificou, antes da guerra, o Iraque, o Irã e a Coréia do Norte como parte de um eixo do mal”**.

André: Oh! Congratulations!

Pedro: A-ha...thanks...

3) Ao surgirem incertezas em relação à compreensão. (Kern, 1994 p.453).

Para confirmarem se os sentidos apreendidos correspondiam de fato aos sentidos expresso pelo texto, ou seja, a tradução funcionou nesses casos como uma verificação da compreensão.

- (27) Carlos: *What you see is what you get...* “o que você vê você pega”...é isso?
Ana: Yes, yes...
- (28) Ana: Since eating is the name of the game...
Carlos: “Comer como um jogo”?
Ana: É...não...já que comer é o nome do jogo...
- (29) Carlos: Então o que significa “*Hit me with all you have got*”? “Eu tô livre para comer tudo”, não é isso?
- (30) Carlos: *Countries joining? With two to five countries “joining”...*
Ana: To belong...I think it’s too belong
Carlos: Belong
Ana: To belong...being...being part of something...
Carlos: “Parte de alguma coisa”?
Ana: É...pertencer a algo.
Carlos: “Então pertencer ao clube”...
Ana: A esse clube dos...
Carlos: Eighteen experts, né?

4) Diante da necessidade de precisão, por parte dos sujeitos, ao interpretarem informação visual. (Kern, 1994 p. 451).

Na tentativa de encontrar palavras e/ou expressões mais adequadas ao contexto, ou de acomodar melhor os sentidos na língua materna (o que requer um alto grau de análise consciente), os sujeitos iam reavaliando as traduções que estavam fazendo. Conseqüentemente, os sentidos iam evoluindo e a compreensão se tornando cada vez mais apurada.

- (31) Pedro: *Underscore*...abaixo do score?
Pedro e André: (risos)

André: Abaixo do nível...

Pedro: Não, não...aqui é...

André: Abaixo da escala...

Pedro: *Underscore* a necessidade de improvisar...improvisar não, melhorar né? A segurança...

André: (depois de consultar o dicionário) **Sublinhar**.

Pedro: Sublinhar?

André: É.

Pedro: **O resultado sublinha...destaca**, né? A necessidade de...

André: **Salienta**

Pedro: Isso! A necessidade...**salienta a necessidade de melhorar a segurança...**

(32) Luís: *There's nothing that brings...*

Marcelo: Que traga... que traga pra eles mais prazer do que os patrões...

Luís: Do que os pedidos dos patrões...Mas eu acho que esse *patron* vai ter outro sentido...acho que ta mais pra **clientes**...

Marcelo: Cliente...é...**que os pedidos dos clientes**

(33) Marcelo: Aqui, essa primeira frase aqui...*most of the more than 80 experts surveyed in the report released on Tuesday believed...* podia ser: a maioria...ou a maior parte de... mais que oitenta por cento de examinadores...a maioria...

Luís:...mais da maioria, né? *Most of the more than...*

Marcelo: Oitenta... **A maior parte dos mais de oitenta experts... a maior parte dos...oitenta...**

Luís:...**oitenta peritos...**

(34) Pedro: *The chance of an attack with a weapon of mass destruction somewhere in the world in the next 10 years runs as high as 70 percent...*A chance de um ataque com armas de destruição em massa em algum lugar do mundo nos próximos dez anos, “corre”?

André: Tão rápido quanto 70 por cento, né? Mas não é a expressão certa “tão rápido quanto...”.

Pedro: Nem corre... **avança...**

André: Avan... Cara! Essa foi demais! Avança...é ...70 por cento...é como 70...Hum! Avança em 70 por cento.

(35) Pedro: *In an introduction to the report he commissioned...hum? Lugar said the success of the program proves the spread of WMD can be stopped by building “extraordinary international relationships”...* Numa introdução à reportagem...é?

André: Uh-hum.

Pedro:...que ele comissionou...acho que report não é reportagem... Lembro de alguma coisa assim...

André: Ah! É **relatar, contar...**

Pedro: Ah! Pode ser “**relatório**” também, né? **Uma introdução ao relatório que comissionou,**
Lugar disse...

Pedro e André:...que o sucesso daquele programa...

(36) Pedro: *Report* é reportagem?

André: É.

Pedro: Repórter... ou não? *On the report...* não...reportagem...

André: Reportagem

Pedro: *Released* é...

André: Realizaram!

Pedro: Não, calma aí...*A report* foi *released*...

André: Pois é... a **reportagem foi realizada**, não?

(37) Luís:...experts é...como é que fala ...em português também é expert, masé ...**perito**, né?

Marcelo: É perito...predisseram em um exame nos Estados Unidos...*in a survey*...**em um exame nos Estados Unidos**....

(38) Pedro: É... procurando armas de destruição em massa, esses regimes...

André:...puseram...

Pedro: ...uma grave...

André:...um crescendo...

Pedro. Ah! Perigo... será que é grave mesmo?

André: Deve ser.

Pedro: Um crescente perigo, não?

André: Perigo grave e crescente.

Pedro: Ele disse na época...na época, né? *At the time*...

(Pedro e André consultam o dicionário)

André: Isso mesmo.

Pedro: Grave?

André: Grave, profundo...

Pedro: É... procurando armas de destruição em massa esse regimes... põe?

André: Puseram

Pedro: Puseram um grave e crescente perigo

André: Não, põe!

Pedro: Põe

André: Se fosse puseram seria *posed*.

Pedro. Põe um grave e crescente perigo...no

André: Yes!

Pedro: Põe um grave e crescente perigo, ele disse naquela época...naquele tempo...não...pode ser na época? É acho que na época tá legal...na época.

- (39) Pedro: Mesmo se? Pode ser... mesmo se nós *succeed*? Suceder espetaculosa...espetacularmente construindo uma democracia ao redor do mundo trazendo estabilidade para estados falidos...
 André: *Failed*?
 Pedro: Caídos, falidos...
 André: Derrubados
 Pedro: Derrubados?
- (40) André: **Falidos**, mesmo.
 Pedro: Então tá... **Estados falidos** e espalhando...é... oportunidade econômica largamente...**amplamente!**
 Pedro:... nós não vamos estar seguros...
 Pedro e André:...de que ações de pequenos...
 André:...desafetos?
 Pedro:...grupos desa... é...grupos desa...como é que é? **Grupos desafetados**, não...**grupos que não têm afeto**
 André: Grupos desafetados...
 Pedro: Grupos desafetados? Que horror! “**Grupos desafetados que adquiriram armas de destruição em massa**”, Lugar Said...só que a gente fez a maior salada...
 André: Uh-hum

3.2 Resultados encontrados durante a segunda etapa da análise dos dados

3.2.1 Primeiro momento

Neste primeiro momento, analisamos desvios de compreensão encontrados nas transcrições dos protocolos de pausa dialogados e selecionamos aqueles em que foram detectadas evidências do uso da tradução subliminar (aqueles localizados em segmentos onde a tradução consciente não foi empregada)..

O uso da palavra “desvio” em vez de “erro”, sugere que esses erros não são aleatórios, mas produzidos pelo processo de interação entre o leitor e o texto (LEFFA, 1996). O leitor é, de certo modo, desviado por algo que acontece entre ele e o texto e acaba seguindo uma pista errada, desviando-se do texto. De acordo com Goodman (1973⁷⁹ apud

⁷⁹ GOODMAN, K. S. Miscues: windows on the reading process. In: GOODMAN, K.S. (Org). **Miscues analysis: applications to reading instruction**. Urbana, Illinois: Clearinghouse on Reading and Communicative Skills, National Council of Teachers of English, 1973.

LEFFA, 1996), estudando os desvios cometidos pelos leitores, podemos ter acesso aos processos que ativam para atribuir um significado ao texto.

Algumas conseqüências do uso da tradução subliminar para a compreensão:

1) Traduções literais ou pouco analisadas (Ausência de análise semântica no nível contextual ou pragmático (Sheng, 2000))

(41) Marcelo: ...*are all-you-can-eat barbecue restaurants...* “**Em todas elas você pode comer churrasco, restaurante de churrasco**”.

(42) Marcelo: ...lembrando o jantar mais...*butcher é açougueiro...aqui, loja de açougueiros...*
Luís: Você sabe o que significa *reminding*?
Marcelo: É...lembrando...
Luís: Lembrando o jantar mais de um açougueiro...
Marcelo: **Do...churrasco de um açougueiro do que de um restaurante...**

Nos excertos 41 e 42, as palavras foram traduzidas exatamente na seqüência em que apareceram, sem que fosse feita uma análise de suas inter-relações, ou seja, sem uma análise no nível da frase que permitisse aos sujeitos interpretarem as proposições.

(43) Marcelo: *Some of the cuts are quite rare and very large...* “**Alguns dos cortes...das carnes são completamente raros e muito grandes**”...

(44) Marcelo: *But if you like, (no, better make that love) meat...* “**Mas se você gosta é melhor não fazer o que ama**”...

(45) Carlos: And *former*? O que seria *former*? **Produzido**?
Ana: **Formado**, não?
Carlos: É **produzido**, né? **Formado**...aqui ó: *threat posed by former Soviet States...*
Ana: Esse *threat* é ameaça, né? Seria ameaça...
Carlos: Então, “*combate à proliferação da ameaça causada pela formação destes Estados Soviéticos*”
Marcelo: Aí tem aqui, **em 1991, no acordar...in the wake of the fall...**
Luís: *Fall...of the Soviet Union...* **No acordar da primavera**?
Marcelo: **Do outono**, né?
Luís: É **do outono**...

Marcelo: ...**No acordar do outono da União Soviética**

(46) *In 1991, in the wake of the fall of the Soviet Union, Republican Lugar and former Democratic Sen. Sam Nunn initiated a program to combat the proliferation threat posed by former Soviet states.*

Marcelo: ...E o autor senador democrático Sam Nunn, iniciaram um programa para combater a proliferação...*threat* é **tratado**, né? **A proliferação do tratado por autoria dos Estados Soviéticos.**

Nos excertos 43, 44, 45 e 46, faltou aos leitores uma análise do contexto para que percebessem que as palavras foram empregadas em acepções diferentes daquelas que conheciam.

2) Distorções semânticas: (Grigoletto, 1990 p.30).

a) Afirmações contrárias ao original (Grigoletto, 1990 p. 30):

(47) Carlos: *“Even if we succeed spectacularly at building democracy around the world, bringing stability to failed states and spreading economic opportunity broadly, we will not be secure from the actions of small ...disaffected...disaffected groups that acquire weapons of mass destruction”*, Lugar said.

Ana: Ele meio que intimida, né? Os estados...Ele fala assim: **“Se nós que conseguimos construir a democracia, que levantamos os estados caídos, por que esses pequenos vão intimidar a gente”**, né?

Carlos: (*) “vamos assim desinfetá-los”, né?

Ana: É “vamos eliminá-los”...

Carlos: *Everything is at risk if we fail in this one area”*

O desvio de compreensão, ao que nos parece, foi causado, principalmente, por uma leitura superficial do segmento. Os sujeitos leram o segmento em voz alta, sem nenhuma pausa, e tentaram tirar a idéia geral. No entanto, a conclusão que chegaram é justamente o oposto do que diz o texto. A hipótese que nos parece válida para explicar esse desvio é a de “interferência de conhecimento prévio sobre o assunto” (Grigoletto, 1990), ou seja, de uma possível visão estereotipada do papel que os Estados Unidos representam atualmente nas relações internacionais.

- (48) Ana: *All right. Bush has also said that Iran must not be allowed to obtain nuclear weapons. Tehran says its program is purely for the production of energy.*
 Carlos: Mas foi o Bush que disse, né? Bush has also said...
 Ana: **É ele também disse que o Irã...**
 Carlos: **...não obteve, não tinha armas nucleares...**
- (49) Carlos: *“The results underscore the need to improve security around tactical nuclear weapons and nuclear material in Russia, and to expand our ability to detect transfer of weapons or materials from rogue states to terrorist organizations”... e expandir nossa habilidade de transferir material de...*
 Ana: **... dos estados inferiores?**
 Carlos: **É... alguma... ou terceiro mundo, né?**
 Ana: **É...**

As distorções nos excertos 48 e 49, parecem ter sido ocasionadas por um erro de interpretação, resultado, talvez, de uma análise superficial que levou os sujeitos a ignorarem partes importantes das frases como “be allowed to” e “to detect”.

- (50) Luís: *Pass me by on this lap... Passe mais um leve pedaço?*
 Marcelo: *lap... é volta... Pode ser pedaço, volta*
 Luís: ***Passe mais uma rodada*, será?**
 Marcelo: **É *me dê lá mais uma rodada*...**

No excerto 50, a tradução literal de *Pass me* como “Passe me” parece ter ativado nos sujeitos esquemas relacionados a situações de uso dessa expressão, ou seja, parece ter criado neles uma expectativa com relação ao contexto que os levou a antecipar o significado do restante da frase.

b) Busca de coerência (Grigoletto1990, p.38).

- (51) Carlos: *...Said a summary of the report outlining...the survey results.* Carlos: Será que ele fez uma observação? Disse... o report outlining... como se ele tivesse assim do lado de fora da pesquisa mas aí fez uma observação...
 Ana: *... said a summary of a report outlining the survey results...É ó (sic) uma reportagem... que a gente até falou, que era uma coisa fora de contexto, assim uma coisa adicional que ele colocou na pesquisa...*

Carlos:... como uma observação, né?

Ana: É uma coisa assim...

A inferência precipitada de que *outlining* obrigatoriamente teria que se referir a algo que estivesse “do lado de fora”, por causa da sua tradução literal (out = de fora) e de que *report* seria repórter, parece ter levado os sujeitos a uma busca por coerência (Grigoletto, 1990). Isto é, ao interpretarem erroneamente as palavras *report* e *outlining*, os sujeitos tentaram criar um contexto coerente. Ou seja, procuraram estabelecer uma seqüência coerente, ainda que errônea, provocando a distorção semântica.

(52) *Luis: ...The red sticker with the pig looking pleasantly full, holding his trotter up, in the universally polite gesture for no, means “Pass me by on this lap”.*

Marcelo: Um gesto universalmente educado por não significar: “Passe mais uma rodada”. Então quer dizer: **“estique o pedaço vermelho”**....

Luís: Acho que ele tá querendo dizer assim: **“levanta o pedaço de carne”**, né?

Marcelo: Isso é um gesto universalmente educado...para dizer assim: “Me dê mais uma rodada”...

Luís: Mas aqui acho que ele tá dizendo mais criticando... que enquanto o cara tá lá se empanturrando... ao invés dele chamar gentilmente o garçom, ele levanta o pedaço de carne como quem diz: “traga-me mais”... “traga mais uma rodada”...

Parece-nos que a interpretação equivocada de “pass me by on this lap” provoca outra distorção aqui. Convencidos de que a expressão significa “Passe mais uma rodada”, os sujeitos se concentram apenas nas palavras que permitem estabelecer uma seqüência coerente, como *gesture*, *red* e *sticker*. Em uma busca inconsciente de tornar o contexto coerente, se deixam confundir pela semelhança entre *sticker* e *estique*, e pela presença da palavra *gesture*, e concluem que *red* se refere à carne. Assim, o gesto mencionado seria o de “esticar (levantar) o pedaço de carne” para pedir mais uma rodada. Os sujeitos concluem, ainda, que o autor está fazendo uma crítica ao se referir a tal gesto ironicamente como “universalmente educado”.

3) Distorções sintáticas:

- (53) Marcelo: ...*Gorge themselves* seria **empanturrar-se eles mesmos...**
 Luís: *Themselves*...
 Marcelo: *Themselves* é eles mesmos Eles podem empanturrar-se, **comer muito eles mesmos**, né?
 A noite toda.

Ao traduzir *themselves* como obrigatoriamente “eles mesmos”, o sujeito acabou criando um pleonasmo na primeira frase e uma distorção semântica na segunda.

- (54) (Consultam o dicionário)
 Marcelo: *Hog* é porco, suíno...Então uma churrascaria provavelmente irá ser sua idéia de **porco do paraíso?**
 Luís: Paraíso de... **porco de paraíso**, né?

Hog heaven é traduzido literalmente como “porco de paraíso”: os sujeitos parecem ignorar que, em inglês, adjetivos antecedem o substantivo.

- (55) Luís: *High risk of WMD attack in decade*
 Marcelo: **Alto risco de armas de destruição em massa ataca a década.**

Attack é tido como verbo e nem a presença da preposição *in* faz os sujeitos repensarem seu sentido.

- (56) Marcelo: *U.S. survey finds more nations will acquire nuclear weapons...Ah! É... Estados Unidos cuidadosamente encontram mais nações adquirindo armas nucleares.*

Acreditamos que a falta de *that* depois de *finds* pode ter provocado essa distorção. Um pouco mais de atenção ao tempo verbal (*will acquire*), talvez causasse um desconforto que poderia fazer com que o sujeito repensasse suas escolhas.

- (57) “...*The survey found that the most significant risk of a WMD attack was from a radiological weapon, or a so-called “dirty bomb”, in which radioactive material is put into a conventional explosive device...*”
 Marcelo: É colocado... um explosivo *device*... convencional...(Consulta o dicionário monolíngüe)
Device: um pedaço de equipamento que é usado para um propósito particular, ou um pequeno

pedaço de coisa... de objeto eletrônico para enviar mensagem. **Os sobreviventes encontraram que o maior significado dos ataques de armas de destruição em massa, de uma arma radiológica, ou então chamada bomba suja em cuja radioatividade material é colocada como explosivo convencional... device... é... teleguiado, no caso...**

Survey é traduzido como *sobrevivente*; *significant* é transformado em um substantivo: *significado*; há supressão da palavra *risk* e de *was*; *material* que no original era substantivo é interpretado como adjetivo, enquanto o adjetivo *radioactive* é traduzido como *radioatividade* tendo também alterada sua função sintática; *in which* é traduzido como *em cuja*, passando assim a se referir à “radioatividade” e não à bomba suja.

Em todos os exemplos os desvios foram causados, principalmente, pela falta de atenção às relações entre as palavras dentro dos enunciados. Uma análise consciente no nível da frase seria necessária para explicitar as funções sintáticas das palavras, permitindo sua reorganização pela língua materna, o que poderia ter evitado os desvios.

4) Inadequação de vocabulário ao contexto:

a) Causada pelo conhecimento prévio da palavra com um significado diferente ou por inferência incorreta (geralmente falsos cognatos):

Nesses casos, faltou uma análise mais cuidadosa do contexto para que os sujeitos percebessem que a tradução encontrada era inadequada:

(58) Marcelo: Esse *cuts* aqui são **pedaços de carne**, né? Qual é a diferença, então...**pedaços de carne são cozidos com... over faming** (sic) *pits... to bring out their unique flavour....para fazer seu único favor?*

(59) Marcelo: É...Alguns dos cortes... das carnes são completamente **raros** e muito grandes... lembrando o jantar mais... *butcher é açougueiro... aqui, loja de açougueiros...*

(60) Luís: É serviço pesado nas...

Marcelo: Sessões de *sweating*... deixa eu ver *sweating*...

Luís: Doces sessões de spa? Gym não é spa?

Marcelo: Acho que é... **doces sessões de spa...**

- (61) Pedro: Dentre os especialistas que participaram da inspeção estavam *Nunn*; General aposentado *Norman Schwarzkopf*, **autor** da defesa...
 André: Defensoria?
 Pedro: É...defesa... defesa...
 André: **Autor** da Secretaria de Defesa? E secretários...
 Pedro: *William Cohen and Frank Carlucci*, **autor** da CIA... não deve ser autor não... deve ser outra coisa que não tem no dicionário, né?
 André: No começo era autor...
 (62) Pedro: É na primeira parte... É **autor** diretor da CIA *James Woolsey*:... é autor... *adviser*... conselheiro? *Advise*...
 André: No... será?
 Pedro: *Adviser*? Conselheiro da...Segurança nacional, Richard Allen, autor da *chief* é chefe, né? **Autor** dos inspetores das armas do Iraque *Richard Butler*, **autor** deputado secretário de estado *Strobe Talbot*, e *David Kay*...

Apesar da falta de sentido, os sujeitos parecem não perceber que a definição que encontraram no dicionário para *former* (“formador”) não cabe no contexto e não reavaliam essa tradução.

- (63) Carlos: É. *Establishing*...he said *establishing*....a...
 Ana: *Establishing*...
 Carlos: *Worldwide system*... *worldwide* seria o que?
 Ana: É uma coisa que seja mundial...
 Carlos: Mundial, né? Como uma (*)...uma coisa assim, né?
 Ana: É uma coisa...
 Carlos: Uma **comissão**...
 Ana: É **uma comissão para prevenir**, né? Os terroristas de adquirirem as armas...

b) A partir da dificuldade em fazer escolhas mais analisadas (adequadas ao contexto) de definições encontradas no dicionário

- (64) Marcelo: É cerca de... 15 dólares, né? É...*guests*, né? Frequentadores, né? Podem sentar e *gorge themselves*...
 (Consultam o dicionário)
 Marcelo: *Gorge*: **garganta, desfiladeiro, conteúdo do estômago.**
- (65) Marcelo: Agitando enormes... *hunks*...esse *hunks*...
 (Consultam o dicionário)

Marcelo: **Naco de pão... naco de pão... enormes pedaços de pão... nacos de pão...**É *brandishing*...o que é *brandishing* mesmo?

Luís: Agitando, né?

Marcelo: É agitando...

Luís: *Hunks* você sabe o que é?

Marcelo: *Hunks* é “**pedaços de pão**”...

(66) Luís: Esse *broadly* aí...

Marcelo: É ...I don't know what it means.

(Consulta dicionário monolíngue) **Em geral... de uma maneira geral e não inclusa... included...** ou... **para todos...de uma forma geral um modo de não incluir tudo ou**

Luís: Todos né?

Marcelo: É...oportunidade.

Luís:...econômica de não incluir todos.

Marcelo:... de não incluir todos.

Muitos aprendizes acreditam que o dicionário é a solução absoluta dos seus problemas e não cogitam da possibilidade de que o que encontram no dicionário pode não caber no contexto que estão trabalhando. Daí porque insistem em forçar a tradução a se adequar àquilo que o dicionário apresenta.

5) Inferências incorretas ou não-autorizadas pelo autor (em contraposição ao conceito de inferências autorizadas pelo autor em Sperber e Wilson, 1982⁸⁰ apud Grigoletto, 1990).

a) Acréscimos (Grigoletto, 1990 p.31).

(67) Carlos:...*But if you like, no better make that love*...Se você gosta, a churrascaria provavelmente é... o que que é *hog heaven* mesmo?

Ana É paraíso dos porcos, né?

Carlos: Seria a idéia... o ideal do paraíso dos porcos

Ana: **Tá comparando realmente as pessoas a porcos**, né?

Carlos: Que come, come, come, come até não poder mais, né? É verdade...

⁸⁰ SPERBER, D.; WILSON, D. Mutual knowledge and relevance in theories of comprehension. In: SMITH, N. (ed.) **Mutual Knowledge**. New York: Academic Press, 1982.

O autor usa a expressão *hog heaven* em uma referência ao nome Porcão. No entanto, os sujeitos inferiram que ele estaria comparando pessoas que freqüentam churrascarias a porcos.

- (68) Ana: Ele critica bem, né? **As pessoas comendo, desesperadas...**
 Carlos: É a própria observação: “*No better make, that love!*” (risos)
 J: É... porque o preço, assim, que elas pagam, é um preço que pra comer este tanto de comida...
 Então já que é pra comer, **você pode comer até morrer**, né?

A asserção exagerada de que “*as pessoas estão comendo desesperadas*”, ou de que em uma churrascaria “*você pode comer até morrer*” parece ter sido devida a uma espécie de “interferência de informação ocasionada por processamentos descendentes que os sujeitos imaginaram fazer parte do texto, nas entrelinhas” (Grigoletto, 1990). Aqui parece ter sido ocasionada pela compreensão inadequada da expressão “*No better make that love*”.

6) Falta de coerência

- (69) Marcelo: ...*over faming* (sic)... *esse family*... *faming* (sic) pits
 Luís: Para agradecer os seus... os seus únicos... sabores?
 Marcelo: *Fame* é fama, renome... então quer dizer afamado, renomado...
 Luís: *Faming* (sic) *pits*... vamos olhar “*pits*”? Porque vai...
 Marcelo: Vai dar o sentido da palavra, né?
 (Consultam o dicionário)
 Marcelo: *Pit*, é...*cova*, *buraco*, abismo... mina de carvão, armadilha, arapuca, depressão... *ai*, *oh*:
 estômago...é a boca do estômago... é... Deixa eu ler aqui: **Diferentes pratos são cozidos sobre a boca do estômago... a famosa boca do estômago...**
- (70) Luís: Os mais diferentes cortes e preparos, não?
 Marcelo: **Os mais diferentes cortes e preparos sobre a boca do estômago trazem seu único sabor**, né? *Flavour*?
- (71) Marcelo: **Jantares são tratados para não parar de servir**, os servidores seguem agitando enormes pedaços de carne espetados em longos espetos.
- (72) Marcelo: **Outro serviço...traz ao redor...**
 Luís: “*Drink cart*”...o que será isso?

Marcelo: Traz uma carta de “*drink*”...de bebida, né? É um menu...um cardápio de bebida... e... a verdadeira maratona... é... existe uma incrível... sobremesa...

Luís: Carrinho de sobremesa. É... então... **é uma verdadeira maratona entre ir lá e um carrinho de sobremesa...**

(73) Marcelo:....Em uma introdução, uma apresentação o repórter ele comissionou...Lugar disse **o sucesso do programa prova a expansão das armas de destruição em massa** que pode ser parada pela construção extraordinária de relacionamentos internacionais...

(74) Marcelo:...estabelecendo um sistema mundial de explicações, de esclarecimentos para as armas de destruição em massa poderia prevenir terroristas de adquirir armas semelhantes. Mesmo se nos sucedêssemos espetacularmente em uma atividade democrática ao redor do mundo, trazendo estabilidade para os estados... *failing*... falhou...

Luís: É falhar mesmo...falhar, fracassar...

Marcelo: É... **trazendo estabilidade para...**

Luís:... **para falhar estados em...**

Marcelo:**em expansão econômica...**

(75) Ana: “*He said establishing a “worldwide system of accountability” for WMD could prevent terrorists from acquiring such weapons.*”

Carlos: **É possível que ele previna-se...**

Ana:... **fazendo o caixa?** No caso?

(76) Marcelo: **Os resultados principalmente precisam melhorar a segurança** em volta da tática de armas nucleares e material nuclear da Rússia, e expandir nossa habilidade para detectar transferência de armas ou materiais de organizações terroristas, **disse o sumário de um repórter dos principais resultados observados.**

Todo o processo de tradução durante a leitura deve ser reavaliado, o tempo todo, em termos do que passou e do que virá. É essa reavaliação que evita que o sentido do que se lê fique fragmentado provocando desvios de compreensão como esses. Os sujeitos parecem nem estar cientes da incoerência das conclusões a que chegam em relação ao sentido das frases e/ou parágrafos.

Esse era o momento em que os sujeitos deveriam tentar compreender os textos, podendo lançar mão dos recursos que desejassem dentre aqueles de que dispunham: colega, dicionários, tradução. No entanto, em grande parte dos exemplos selecionados aqui, a compreensão parece estar longe de ser uma compreensão que tenha acontecido de forma

coerente, em um nível consciente. Preocupados, na maioria das vezes, apenas com os significados das palavras, sem atentar para o seu sentido no contexto, os sujeitos lançam mão de uma tradução palavra-por-palavra, sem preocupação com coesão sintática e estrutural, e sem avaliar a adequação ao contexto das escolhas que vão fazendo..

Embora em alguns momentos tenhamos a impressão de que os sujeitos estão tentando realizar uma tradução mais consciente, na verdade, o que eles fazem é discutir sobre alguns significados, isolados do contexto, e já a partir de uma tradução subliminar, como no exemplo a seguir:

- (77) Carlos: And *former*? O que seria *former*? **Produzido**?
 Ana: **Formado**, não?
 Carlos: É **produzido**, né? **Formado**...aqui ó: *threat posed by former Soviet States*...
 Ana: Esse *threat* é ameaça, né? Seria ameaça...
 Carlos: Então, “*combate à proliferação da ameaça causada pela formação destes Estados Soviéticos*”.

Equívocos como esse do exemplo, e de muitos outros tipos, abundam nos protocolos dialogados, apesar do fato de que, neste estudo, a tarefa de compreensão de textos foi realizada em duplas, o que deveria, a princípio, torná-la mais consciente, já que, ao serem “obrigados” a verbalizar, assim explicitando seus próprios processos de compreensão, os sujeitos acabariam tendo um acesso maior a esses processos do que se estivessem, por exemplo, realizando a tarefa individualmente.

Acreditamos, no entanto, que essa tradução subliminar, por se constituir em um modo de processamento descendente, e não possuir propriedades coesivas, não se constituindo, portanto, em espaço apropriado para que o leitor trabalhe na estrutura profunda do texto, pode ter impedido que os sujeitos adquirissem uma familiaridade com o contexto. Isso seria fundamental para que pudessem reconhecer as inadequações de suas escolhas, reavaliando os resultados a que chegaram e, dessa forma, monitorando seus processos de compreensão.

3.2.2 Segundo momento:

A fim de verificarmos se houve melhora na compreensão durante a realização das traduções, selecionamos os segmentos do texto em que foram encontrados desvios de compreensão que coincidiam com aqueles para os quais haviam sido feitas traduções orais e/ou escritas, e procuramos comparar o resultado de compreensão obtido em cada um dos momentos. Analisamos também as observações feitas pelos próprios sujeitos, durante a auto-observação protelada, sobre seu desempenho em cada um dos dois momentos.

Para obtermos um material mais passível de análise, que pudesse facilitar a comparação, tentamos reconstruir o que seria o resultado de tradução oral do segmento, a partir de soluções de tradução a que os sujeitos foram chegando. Para saber como os sujeitos chegaram a esses resultados, consultar o Anexo 2.

DUPLA B⁸¹:

Segmento 1:

Protocolos de pausa dialogados:

(78) Carlos: *“The results underscore the need to improve security around tactical nuclear weapons and nuclear material in Russia, and to expand our ability to detect transfer of weapons or materials from rogue states to terrorist organizations”... expandir nossa habilidade de transferir material de...*

Ana:... **dos estados inferiores?**

Carlos: É... alguma... ou **terceiro mundo**, né?

(79) Carlos: ... *Said a summary of the report outlining... the survey results.* {.}

Carlos: Será que ele fez uma observação? Disse... o report outlining... como se ele tivesse assim do lado de fora da pesquisa mas aí fez uma observação...

⁸¹ Durante a auto-observação protelada, essa dupla decidiu ler toda a transcrição dos protocolos dialogados para o Texto 2 antes e só comentar no final.

Ana: ... *said a summary of a report outlining the survey results*... É ó (sic) uma reportagem, uma coisa fora de contexto, assim uma coisa adicional que ele colocou na pesquisa...

Carlos:... como uma observação, né?

Ana: É uma coisa assim...

Resultado da tradução oral:

Os resultados estavam abaixo do necessário para melhorar a segurança em relação à tática de armas nucleares e material nuclear na Rússia e **expandir a nossa habilidade de criar uma tática para trazer esses materiais desses lugares**, disse o **sumário de uma reportagem adicional sobre os resultados da pesquisa**.

Acreditamos não ter havido aqui uma melhora na compreensão durante a tradução, pelo fato dos sujeitos terem sido influenciados pelas conclusões equivocadas a que haviam chegado durante os protocolos dialogados (78 e 79), momento em que não fizeram traduções, apenas leram o segmento e tentaram extrair a idéia principal. Isto acabou fazendo com que ignorassem partes importantes do segmento como, por exemplo, as palavras *underscore*, *detect* e *summary*, e inferissem incorretamente o significado de *outlining* e *report*, ocasionando as distorções semânticas. Como essas conclusões não foram reavaliadas, os equívocos persistiram no segundo momento.

Segmento 2:

Protocolos de pausa dialogados:

(80) Carlos: ---*He said establishing a “worldwide system of accountability” for WMD could prevent terrorists from acquiring such weapons*... É possível que ele previna-se...

Ana:... **fazendo o caixa**? No caso?

(81) Carlos: É. *Establishing*...he said *establishing*... a...

Ana: *Establishing*...

Carlos: *Worldwide system*...*worldwide* seria o que?

Ana: É uma coisa que seja mundial...

Carlos: Mundial, né? Como uma (*)... uma coisa assim, né?

Ana: É uma coisa...

Carlos: Uma comissão...

Ana: É **uma comissão, para prevenir os terroristas de adquirirem as armas**...

Resultado da tradução oral:

Em uma introdução para o relatório que ele comissionou, Lugar disse que o sucesso do programa prova que a difusão de armas de destruição em massa pode ser parada pela construção de extraordinárias relações internacionais. Ele disse que estabelecendo uma **comissão mundial de contabilidade** poderia prevenir terroristas de adquirirem armas de destruição em massa.

Durante a tradução oral, os sujeitos percebem que *accountability* não significa “fazendo o caixa”, como pensavam no primeiro momento. Como só encontram *account* (conta) no dicionário, concluem que *accountability* seja “contabilidade”, o que pode ter comprometido apenas o sentido da última sentença, enquanto que “é possível que ele se previna fazendo o caixa”, poderia comprometer todo o segmento.

Segmento 3:

Protocolos de pausa dialogados:

(82) Carlos: *“Even if we succeed spectacularly at building democracy around the world, bringing stability to failed states and spreading economic opportunity broadly, we will not be secure from the actions of small ...disaffected...disaffected groups that acquire weapons of mass destruction”*, Lugar said.

Ana: Ele meio que intimida, né? Os estados...Ele fala assim: **“Se nós que conseguimos construir a democracia, que levantamos os estados caídos, por que esses pequenos vão intimidar a gente”**, né?

Carlos: (*) **vamos assim desinfetá-los**, né?

Ana: **É vamos eliminá-los...**

Carlos: *“Everything is at risk if we fail in this one area”*

Resultado da tradução oral:

“Ainda que nós tivermos sucesso espetacularmente em construir a democracia em redor do mundo, trazendo estabilidade para os estados caídos e espalhando oportunidade econômica largamente, nós não estaremos seguros das ações de pequenos desafetos que adquirem armas de destruição em massa”, Lugar disse. “Tudo está em risco se nós falharmos nessa área”.

Podemos dizer que a compreensão desse segmento só aconteceu durante a tradução oral, quando o equívoco foi desfeito.

Auto-observação protelada (relacionada aos segmentos 1, 2 e 3):

Carlos: Bem, revendo assim, agora, eu percebo que, pelo fato do texto ter sido mais fácil do que o primeiro, nós achamos que havíamos compreendido tudo perfeitamente... eu digo... naquele primeiro momento, o da leitura, né? Na verdade nós tínhamos feito uma leitura silenciosa, primeiro: tiramos algumas dúvidas um com o outro, de palavras que tínhamos marcado, e depois fomos lendo juntos e discutindo. Mas parece que muita coisa não ficou bem entendida nessa parte.

Ana: É, muita coisa eu só fui entender direito na hora de fazer a tradução.

Carlos: É como a gente já disse antes, na hora de traduzir a gente fica mais atenta a tudo... e também o fato de você passar pra sua língua facilita muito... assim, a pensar mesmo sobre o texto. Você acaba tendo uma idéia mais clara do que você está lendo.

DUPLA C:

Segmento 1:

Protocolos de pausa dialogados:

- (83) Marcelo: Lembrando o jantar mais...butcher *é* açougueiro...aqui, **loja de açougueiros...**
 Luís: Você sabe o que significa *reminding*?
 Marcelo: É...lembrando...
 Luís: Lembrando o jantar mais de um açougueiro...
 Marcelo: **Do...churrasco de um açougueiro do que de um restaurante...**
- (84) Marcelo: *But if you like, (no, better make that love) meat...*”**Mas se você gosta é melhor não fazer o que ama”...**
- (85) Marcelo: *Hog é porco, suíno...*Então uma churrascaria provavelmente irá ser sua idéia de **porco do paraíso?**
 Luís: Paraíso de... **porco de paraíso, né?**

Resultado da tradução oral:

Alguns cortes de carne são completamente raros e muito grandes, lembrando o jantar mais de um açougue do que de um restaurante. Mas se você gosta de comer carne (e é melhor não fazer o que ama) então uma churrascaria provavelmente será sua idéia de um paraíso de porco.

Auto-observação protelada:

Luís: Ficou sem coerência: “paraíso de porco” e outras coisas...A gente ficou muito “ligado” ao dicionário... ficou uma tradução mais ao pé da letra, sem ter muita... sem ter discernimento das sentenças, das expressões...

Marcelo: É, a gente tava traduzindo mais de palavra em palavra... no final não parava pra ver se tinha sentido ou não...

Luís: A gente tava mais interessada em traduzir as palavras que não conhecia, sem dar muita importância ao sentido da frase.

Com exceção de “**Mas se você gosta de comer carne (e é melhor não fazer o que ama)**”, podemos dizer que houve melhora durante a tradução oral.

Segmento 2:

Protocolos de pausa dialogados:

- (86) Marcelo: **Outro serviço... traz ao redor...**
 Luís: “*Drink cart*”... o que será isso?
 Marcelo: Traz uma carta de “*drink*”...de bebida, né? É um menu... um cardápio de bebida... e... a verdadeira maratona... é... existe uma incrível... sobremesa...
 Luís: Carrinho de sobremesa. É... então... **é uma verdadeira maratona entre ir lá e um carrinho de sobremesa...**
- (87) Luís: **É serviço pesado nas...**
 Marcelo: Sessões de *sweating*... deixa eu ver *sweating*...
 Luís: Doces sessões de spa? Gym não é spa?
 Marcelo: Acho que é... **doces sessões de spa...**

Resultado da tradução oral:

Outros servidores se aproximam com o cardápio de bebidas e para a verdadeira maratona existe um incrível carrinho de sobremesa. Mas lembre-se, você já foi avisado: uma noite em uma churrascaria pode te custar pesadas sessões de suor em um spa.

Auto-observação protelada:

Luís: Acho que na primeira parte (dos protocolos dialogados) ficou sem sentido por ter sido uma tradução de palavras e não da frase...
 Marcelo: É, por ser uma tradução de palavra não tinha sentido nem coerência sintática. E ainda tinha umas traduções erradas...
 Luís: Já na segunda parte (tradução oral) a gente pegou o que tinha traduzido... as palavras que foram traduzidas e que não encaixavam no contexto a gente procurou outros significados... Assim que coubessem no contexto, e em português. Em um sentido geral, a gente entendeu, meio fragmentado, mas entendeu, mas já pra fazer a tradução essa pouca compreensão não era suficiente. A gente procurou fazer uma tradução de forma que tivesse sentido em português também. Pensando mais em português... e o que ficava sem sentido em português, a gente ajustava.

Durante a tradução oral: “*Outro serviço traz ao redor*” evoluiu para “*Outros servidores se aproximam*”; “*É uma verdadeira maratona entre ir lá e um carrinho de*

bebidas” para “*Para a verdadeira maratona existe um incrível carrinho de sobremesa*”; “*Serviço pesado nas doces sessões de spa*” para “*Pesadas sessões de suor em um spa*”.

Assim, podemos dizer que a compreensão, de certa forma, melhorou durante a tradução oral.

Segmento 3:

Protocolos de pausa dialogados:

(88) Marcelo: **Jantares são tratados para não parar de servir**, os servidores seguem agitando enormes pedaços de carne espetados em longos espetos.

Tradução escrita:

Jantares são tratados por um seguimento ininterrupto de servidores agitando enormes pedaços de carne enfiados em longos espetos.

Auto-observação protelada:

Luís: Em ambas as partes a gente não conseguiu uma compreensão exata dessa primeira sentença... as duas primeiras sentenças ficaram sem coerência. “Jantares são tratados para não pararem de servir” e “Jantares são tratados por um segmento ininterrupto de servidores”... não têm sentido. O problema é a falta de conhecimento da outra língua...

Marcelo: Não sei, mas esse “Diners” aí... acho que a gente não olhou no dicionário. Agora revendo assim dá pra perceber que não é “jantares”, mas a gente tinha tanta certeza que nem olhou no dicionário... talvez se tivesse olhado, teria chegado a outra palavra, uma que encaixasse melhor...

Luís: É e poderia ter ficado melhor... essa parte e as outras...

Convencidos de que *diners* significa “jantares” durante os protocolos dialogados, os sujeitos não reavaliaram seu significado, apesar de sua inadequação ao contexto.

Segmento 4:

Protocolos de pausa dialogados:

- (89) Os resultados principalmente precisam melhorar a segurança em volta da tática de armas nucleares e material nuclear da Rússia, e expandir nossa habilidade para detectar transferência de armas ou materiais de organizações terroristas, disse o sumário de um repórter dos principais resultados observados.

Resultado da tradução oral:

Os resultados enfatizaram principalmente que precisa melhorar a segurança ao redor da tática de arma nuclear e material nuclear na Rússia e expandir nossas habilidades para detectar a transferência de armas e materiais nucleares para estados não confiáveis de organizações terroristas, disse o resumo de uma principal reportagem de resultados observados.

Auto-observação protelada 1:

Luís: Olhando assim agora, acho que faltou um pouco mais de análise até mesmo na hora da tradução... a gente ficou muito sem senso crítico do que faz sentido ou não em português...

Pesquisadora: E como ficou a compreensão desse segmento?

Marcelo: Na hora a gente pensou que tivesse compreendido... mas só que foi muito...

Luís: Acho que foi muito superficial...

Marcelo: Isso!

Luís: Na verdade não faz nem sentido. Acho que nem houve compreensão.

Marcelo: Talvez a gente tenha compreendido algumas palavras e pensou que tivesse compreendido a parte toda...Se eu tivesse, por exemplo que explicar o que dizia essa parte do texto, talvez eu nem conseguisse direito.

Acreditamos que o sentido geral do segmento melhorou nesse segundo momento.

Segmento 5:

Protocolos de pausa dialogados:

(89) “*Even if we succeed spectacularly at building democracy around the world, bringing stability to failed states and spreading economic opportunity broadly...*”

Marcelo: Mesmo se nos sucedêssemos espetacularmente em uma atividade democrática ao redor do mundo, trazendo estabilidade para os estados... *failing*... falhou...

Luís: É falhar mesmo... falhar, fracassar...

Marcelo: É... **trazendo estabilidade para...**

Luís:... **para falhar estados em...**

Marcelo:... **em expansão econômica...**

(90) Luís: Esse *broadly* aí...

Marcelo: É ...I don't know what it means.

(Consulta dicionário monolíngue) Em geral... de uma maneira geral e não inclusiva... *included*... ou... para todos... de uma forma geral um modo de não incluir tudo ou

Luís: Todos né?

Marcelo: É... **oportunidade ... econômica de não incluir todos**

Luís: **De não incluir todos.**

Como ficou nos protocolos dialogados⁸²:

Mesmo se nos sucedêssemos espetacularmente em uma atividade democrática ao redor do mundo, trazendo estabilidade (econômica de não incluir todos) para falhar estados em expansão econômica, não estaremos seguros das ações de pequenos grupos de desafeto que adquiriram armas de destruição em massa. Tudo isso é um risco se nós falharmos nessa única área.

Resultado da tradução oral:

Mesmo se nos sucedêssemos espetacularmente em uma atividade democrática ao redor do mundo, trazendo estabilidade para os estados em expansão econômica, não estaremos seguros das ações de pequenos grupos de desafeto que adquiriram armas de destruição em massa. Tudo isso é um risco se nós falharmos nessa única área.

⁸² Para facilitar a comparação com o resultado da compreensão durante a tradução, procuramos juntar fragmentos surgidos durante a tentativa de compreensão do segmento nos protocolos de pausa dialogados.

Talvez por terem compreendido apenas superficialmente o segmento no primeiro momento, os sujeitos acabaram sintetizando duas frases em uma só, e o resultado foi uma distorção semântica (“*trazendo estabilidade para os estados em expansão econômica*”).

Embora o segundo resultado de compreensão esteja mais coerente, o desvio de compreensão persiste, ou seja, eles não se deram conta dele durante a tradução oral. O que aconteceu, na verdade, foi que eles haviam chegado a esses resultados durante os protocolos dialogados e durante a tradução apenas fizeram alguns “ajustes” no que estava “sem sentido”. Como não há incoerência na frase, mantiveram como estava. Assim, podemos dizer que foi a tradução que melhorou no segundo momento, e não a compreensão.

Segmento 6:

Protocolos de pausa dialogados:

- (91) *“...The survey found that the most significant risk of a WMD attack was from a radiological weapon, or a so-called “dirty bomb”, in which radioactive material is put into a conventional explosive device...”*

Marcelo: É colocado... um explosivo *device*... convencional...(Consulta o dicionário monolíngüe)
Device: um pedaço de equipamento que é usado para um propósito particular, ou um pequeno pedaço de coisa...de objeto eletrônico para enviar mensagem. Os sobreviventes encontraram que o maior significado dos ataques de armas de destruição em massa, de uma arma radiológica, ou então chamada bomba suja em cuja radioatividade material é colocada como explosivo convencional... *device*... é... *teleguiado*, no caso...

Tradução Escrita:

Arma suja. A pesquisa encontrou que o mais significativo risco de um ataque de armas de destruição em massa seria de uma arma radiológica, ou uma então chamada “bomba suja”, na qual material radioativo é colocado dentro de um aparelho explosivo convencional. O próximo mais alto risco seria de um ataque com uma arma química ou biológica, com o risco de ataque nuclear provavelmente julgado menor.

Auto-observação protelada:

Marcelo: No começo “survey” era “sobreviventes”, depois passou para “pesquisa”...

Luís: Não tem nada a ver, né?

Marcelo: É só que nessa segunda parte aí a gente checou o dicionário, e viu que era “pesquisa”...

Luís: A questão é que quando você vai traduzindo, tem palavras que soam parecidas com português e aí você nem pensa. É engraçado, né?

Marcelo: Um falou “survey: sobrevivente” e o outro nem questionou.

Luís: É, então... porque parece mesmo, né?

Marcelo: Mas a gente já não tinha visto “survey” antes? Em outra parte do texto?

Luís: Acho que já, mas nem lembrou, né?

Acreditamos que aqui, a compreensão melhorou significativamente. Pode-se perceber que os sujeitos sabem do que estão falando, o que não acontece no primeiro momento.

3.2.3 - Discussão dos resultados:

Embora haja algumas situações em que a compreensão não melhorou durante as traduções orais e escritas, em muitas, os desvios e problemas de compreensão foram corrigidos e resolvidos nesse momento. A melhora alcançada na maioria das vezes é inegável, principalmente se observarmos em termos não de quantidade, mas de qualidade, ou seja, da extensão dessa melhora para a compreensão. Podemos dizer que ela foi diretamente proporcional ao prejuízo causado pelos “erros de interpretação”: quanto maior o desvio, mais facilmente foi percebido durante as traduções e melhor corrigido.

Erros do tipo *rare = raros* ou *diners = jantares*, foram erros que não causaram grandes problemas para a compreensão (pelo menos aqui nesses casos). Talvez por isso mesmo, muitas vezes não foram percebidos, persistindo durante as traduções. No entanto, erros mais graves, que poderiam ter comprometido mais seriamente não só a compreensão do segmento, mas a compreensão global do texto, como, por exemplo, as distorções semânticas, foram, na maioria das vezes, resolvidos durante as traduções. O que ocorre é que esse tipo de erro, ocasionado, geralmente, por uma compreensão superficial, não resiste à avaliação mais cuidadosa do contexto que a atividade de tradução exige, justamente por aumentar no leitor a necessidade de precisão ao interpretar a informação visual.

Assim, podemos dizer que a compreensão melhorou durante as traduções na maioria das vezes.

Em relação ao desempenho das duplas:

Dupla A:

No primeiro texto, durante os protocolos dialogados, os sujeitos não fizeram traduções explícitas, além de usarem apenas a língua-alvo para discutir sobre os significados do texto ou para tentar resolver problemas de compreensão (recorrendo, inclusive, apenas ao dicionário monolíngüe), dificultando, assim, a identificação de possíveis situações de uso da tradução inconsciente. Tivemos que recorrer às transcrições das traduções orais e escritas e à auto-observação protelada para fazer inferências sobre seus processos de compreensão.

Por exemplo, durante as traduções orais, os sujeitos resolveram várias dúvidas e problemas de compreensão, o que indica que não tinham sido compreendidos adequadamente durante os protocolos dialogados:

André: Na primeira parte, eu pensei que tivesse entendido algumas coisas... por exemplo aí o “quite”, mas na verdade eu tava pensando em “quieto”, aí na hora de traduzir percebi que não era o que eu pensava.

Pedro: É como o “rare”, que a gente entendeu como raro e “passou”. Nem pensei que não coubesse no contexto...Na verdade pra mim a idéia do contexto tava meio vaga...Assim, eu tinha uma noção meio vaga...

André: É quando a gente tem que traduzir a gente se preocupa mais com os detalhes...

Pedro: Com os significados...

André: Essa “No better make that love”, por exemplo, foi difícil. Da primeira vez não ficou muito claro. Eu tava pensando em “faça amor” ou algo assim...

Pedro: Às vezes a forma como as palavras são colocadas... assim... na frase, dificulta muito. Ele poderia ter dito “I mean, love...” não ficaria mais fácil?

André e Pedro: (risos)

Assim, de acordo com os sujeitos, a compreensão do segmento, durante os protocolos dialogados, parece ter sido, de tão geral, um tanto superficial. A idéia do contexto ficou, usando suas próprias palavras, “vaga” a ponto de não permitir que os sentidos encontrados fossem avaliados contextualmente. Os significados de muitas palavras ou expressões não foram compreendidos adequadamente, e algumas dúvidas foram ignoradas.

No entanto, como uma compreensão geral não é suficiente para traduzir, durante a tradução oral essa preocupação com uma precisão maior, exigida pela própria atividade, parece ter levado os sujeitos a buscarem uma compreensão mais profunda do segmento. A análise mais cuidadosa do contexto fez com que esse fosse se tornando, aos poucos, mais claro. Passou, então, a permitir aos sujeitos inferir os sentidos de algumas palavras e expressões, reavaliar os sentidos de outras, esclarecer dúvidas que tinham sido ignoradas no primeiro momento, além de fazer análises mais profundas no nível da sentença.

Comparando, então, o resultado de compreensão nos dois momentos, podemos dizer que a compreensão melhorou durante a tradução oral, passando de uma compreensão apenas geral para uma compreensão mais profunda, como podemos observar em:

Protocolos de pausa dialogados⁸³:

- (92) *Pedro: But if you like, no, better make that love...no...(Devagar)...better make that love...Ah!*
If you love...No, better... make that love....
 André: Uh-hum.
 Pedro: Yeah? You agree?
 André: Yes

Transcrição da tradução oral:

Pedro: Mais se você gostar, mais se você gosta... não... melhor...
 André:...melhor fazer ... o amor
 Pedro:... melhor faça... *better make that love...* é melhor
 André:... colocar o amor...
 Pedro:... é melhor colocar aqui amor no lugar de *like, love...* amar... não, melhor dizer ama... *but if you like, no better make that love...*
 André e Pedro: ...*but if you love meat*
 André: Yeah... mas se você ama carne.

Protocolos de pausa dialogados:

- (93) *Pedro: (Bem devagar) Reminding the diner more of a butcher's shop than a restaurant... {...}*
André: Reminding the diner more of a...the diner more...
Pedro: Reminding the diner more of a butcher's shop than a restaurant...
André: More? More...

Transcrição da tradução oral:

André: Lembre-se do cliente?
 Pedro: Não é parecido... É parecido... é lembrando... o... restaurante lembrando mais um açougue do que...
 (André consulta o dicionário monolingüe)
 André: (*)...*Remind: to make aware of something you have forgotten* (*)
 Pedro: Ok!
 André: É... é isso mesmo...lembrando...

⁸³ Sobre esse trecho, os sujeitos confessariam posteriormente (durante a auto-observação protelada):
Pedro: Aqui eu perguntei se você concordava, mas nem sei com quê, porque nem eu tinha entendido essa parte aí direito..
Pedro e André: (risos)
André: Eu também não.

Pedro: É, uai... aqui tá no sentido de parecer, né?

André:... lembrando que o restaurante...

Pedro:... lembrando o restaurante

André:... lembrando o restaurante mais um açougue do que um restaurante... não!

Pedro. É... lembrando o cliente mais um açougue... mais de um açougue do que de um restaurante

André: Não é “parecendo mais”?

Pedro: Isso! Parecendo ao cliente mais um açougue do que um restaurante!

No segundo texto, ao contrário do que ocorreu no primeiro, a dupla fez uso da língua materna e da tradução durante praticamente todos os protocolos dialogados, restando-lhes durante as traduções orais e escritas apenas fazer alguns “ajustes” com o intuito de fazer “soar melhor em português” (conforme suas próprias palavras).

As conseqüências da forma com que cada texto foi abordado para a compreensão estão evidentes nas transcrições dos protocolos dialogados e da auto-observação protelada referentes a cada um desses textos. Enquanto no primeiro temos como resultado, nesse primeiro momento, uma compreensão superficial, temos no segundo uma compreensão mais profunda e uma familiaridade com o contexto que permite aos sujeitos, entre outras coisas, inferir corretamente o significado de palavras desconhecidas, ou usadas em acepções diferentes daquelas conhecidas por eles, como em:

- (94) Pedro: *Everything is at risk if we “fall” in this one area...* Tudo está em risco se nós cairmos....
 André:... nesta área.
 Pedro: Isto é “*fail*”... se nós fracassarmos nesta área... vê aí se é fracassar... A gente tá crescendo muito, né? Aquele texto tinha altas palavras...(se referindo ao primeiro texto usado na pesquisa)
 André: Pena que pra você não vai ter tanta... (André está se referindo ao fato de Pedro estar de partida para a Bélgica)
 Pedro: (*)... O que que é?
 André: *Fail*... Yeah! Faltar, falhar, fracasso.
 Pedro: Fracassar? Cara! Uh!! (risos)
 André: Congratulations!
 Pedro: Thanks God! Tudo está em risco se nós fracassarmos nesta área.
- (95) Pedro: Era de uma arma radiológica, ou uma chamada... ou uma chamada bomba suja... na qual material radioativo é colocado dentro de um explosivo convencional... *device* é o que?
 André Advice?
 Pedro: No, *device*. Deve ser “dispositivo”, olha aí...
 André: Lê algumas definições:... “dispositivo”.

Pedro: Dispositivo? Iuhuu! Thanks God! (risos) Hum... é colocado dentro de um dispositivo de explosivo convencional, né?

E perceber inadequações de vocabulário ao contexto, como em;

- (96) Pedro: Numa introdução à reportagem... né?
 André: Uh-hum.
 Pedro:... que ele comissionou... acho que *report* não é reportagem... Lembro de alguma coisa assim...
 André: Ah! É relatar, contar...
 Pedro: Relatório, então.

Assim, podemos dizer que há uma relação entre o uso da tradução consciente e os melhores resultados de compreensão durante o segundo texto. No final, a tradução consciente funcionou não só como uma forma de esclarecer dúvidas e resolver problemas locais de compreensão, que acabaram por melhorar a compreensão do segmento como um todo, mas, também, como uma forma de melhorar o entendimento do funcionamento da outra língua, através de descobertas que os sujeitos foram fazendo ao longo da atividade. Ou seja, a tradução consciente funcionou como um meio de potencializar a competência dos sujeitos na segunda língua para além de seu nível atual (UPTON e THOMPSON, 2001).

Dupla B:

Curiosamente, essa dupla, que foi a que mais fez uso da tradução e a que mais discutiu cada parte do primeiro texto, aparentemente optou, no segundo, por não recorrer à tradução explícita durante os protocolos dialogados. Os sujeitos pararam apenas diante de pausas para fazer um comentário ou outro (tanto que há pouca verbalização durante esse momento), e cometeram vários desvios de compreensão, dos quais só se deram conta durante a realização das traduções orais. Foi exatamente o contrário da forma como procederam no primeiro texto. Naquela ocasião quando, enquanto tentavam compreender iam e voltavam no texto de forma não-linear, traduzindo, avaliando suas traduções e adaptando-as ao contexto, usando o contexto para fazer inferências com relação ao vocabulário, tentando visualizar as situações, recorrendo, muitas vezes, ao seu conhecimento prévio, e trocando impressões sobre os posicionamentos do autor, como nos exemplos:

- (97) Carlos: E aí fica “brandindo”? ”*Diners*” are treated to a nonstop...
- Ana: “*Diners*”, seriam as pessoas que vão comer lá?
- Carlos: Isso!
- Ana: Os apreciadores da carne
- Carlos: Os comedores...
- Ana: São tratados...
- Carlos: “*Nonstop*”... Como se eles não parassem de comer... *nonstop*, né?
- Ana: Isso! “*Nonstop*”...
- Carlos: O rodízio, né? Acho que tá falando do rodízio... “*Flow*” não é, não é passar?
- Ana: Yes
- Carlos: Ah! Os garçons estão passando... e não param de servir, deve ser isso... brandindo...
- Ana: Brandindo enormes “*hunks*”... ”*hunks*”
- Carlos: Pedacos de carne... de *meat*... of *meat*
- Ana: *Poles*? Ah! Ok...*poles*...let me see...
- Carlos: *Poles* (consulta o dicionário)... Pólo...Ah! Espeto, né? *Skewered on long poles*...quer dizer ela está presa num longo espeto de...
- Ana: É... as carnes estão, porque eles... É bem aquela cena deles passando em volta da mesa, carregando aquelas carnes, cortando...

Durante as traduções orais e escritas, desimpedidos de palavras e expressões desconhecidas, já que tinham resolvido a maioria no primeiro momento, os sujeitos puderam “trabalhar” mais profundamente, no nível das sentenças e do texto. Percebemos, nesse momento, uma preocupação maior com o resultado da tradução, com o que ia ou não “ficar bom” na língua materna, o que acabou apurando mais a compreensão:

Excertos da transcrição das traduções orais:

- Carlos: É... espetos... falar comedores é feio, né?
- Ana: È.
- Carlos: *Diners*...
- Ana: Apreciadores, não sei...
- Carlos: É...
- Ana: Porque em inglês é assim, ó: *diners* vem de jantar... mas essa palavra não existe aqui...
- Carlos: Não com “rs” não...Não é com “rs” não... não tem isso, né? Ele faz o que aqui? Transforma um verbo em um nome? (relê a primeira oração).
- Ana: São tratados para não parar de comer... não... não parando de comer... não... não eles são tratados... na verdade é o serviço dos garçons, né? Então, são servidos pelos garçons sem... num fluxo contínuo. Pronto!

Carlos: Dinner é jantar (comercial?)... não tem isso? E o *diner* seria o cliente, né?

Ana: É, o cliente.

Carlos: Pode falar (*)? Comedores são tratados para...Aqui é comedor de carne, né? Podia por essa observação que fica mais no estilo, né?

Ana: Isso... vou colocar aqui...

Carlos: Ou os frequentadores de churrascaria... também pode ser, né?

Ana: É.

Carlos: São tratados pelos garçons... não servidos pelos garçons sem interrupção.

Ana: É, são servidos em um fluxo contínuo pelos garçons...

Ana: Então o que seria *delight*?

Carlos: Deleite, não? Seria um falso cognato, ou seria um cognato?

Ana e Carlos: (risos)

Carlos: (Consulta dicionário) Encantar, deleitar...é deleite mesmo.

Ana: É um cognato!

Carlos: É cognato.

Ana: Que ótimo! E não há nada que os traga mais...

Carlos: Mais satisfação... que... o deleite... que satisfazer o pedido dos clientes?

Ana: Isso! Vou colocar aqui... que os traga mais...

Carlos: Mais satisfação.

Ana: Mais deleite, né?

Carlos: É que deleite é uma coisa tão... né?

Ana:... mais satisfação... então vamos colocar satisfação.

Carlos: Porque olha só, deleite: encantar, deleitar... great pleasure... satisfação em português tem um sentido diferente... deleite tem um sentido diferente, né?

Ana: É. Não há nada que os traga mais...

Carlos: Põe deleite mesmo

Com relação ao segundo texto, consideramos importante a seguinte observação feita pelos sujeitos durante a auto-observação protelada:

Carlos: Bem, revendo assim, agora, eu percebo que, pelo fato do texto ter sido mais fácil do que o primeiro, nós achamos que havíamos compreendido tudo perfeitamente... eu digo... naquele primeiro momento, o da leitura, né? Na verdade nós tínhamos feito uma leitura silenciosa, primeiro: tiramos algumas dúvidas um com o outro, de palavras que tínhamos marcado, e depois fomos lendo juntos e discutindo. Mas parece que muita coisa não ficou bem entendida nessa parte.

Talvez seja essa mesmo a explicação para o que ocorreu: o fato de não terem encontrado muitos obstáculos durante a leitura do texto pode ter levado os sujeitos a

trabalharem de forma automática, permitindo que a tradução subliminar “entrasse em cena”. Ou seja, como a tradução consciente é, normalmente, ativada por anomalias no processo de decodificação, a aparente ausência de problemas de compreensão, principalmente no nível do léxico que é mais tangível (DANCHEV, 1982), pode ter privado os sujeitos de um controle consciente, de certa forma impedindo que a atenção consciente fosse trazida ao processamento dos segmentos. Prova disso é que os sujeitos perceberam os equívocos durante as traduções orais e/ou escritas, atividades que requerem uma intervenção mais específica da mente analítica. No excerto:

Carlos: In an introduction to the report he commissioned, Lugar Said the success of that program proves the spread of WMD can be stopped by building “extraordinary international relationships”. He said establishing a “worldwide system of accountability” for WMD could prevent terrorists from acquiring such weapons. É possível que ele previna-se...

Ana... fazendo o caixa? No caso?

Não há nenhuma menção a:

In an introduction to the report he commissioned, Lugar Said the success of that program proves the spread of WMD can be stopped by building “extraordinary international relationships”.

A impressão que temos, então, é que a dupla compreendeu perfeitamente toda a sentença. No entanto, nas transcrições da tradução oral referente a esse seguimento temos o seguinte:

Carlos: Em uma introdução para o repórter ele comissionou Lugar...

Ana: *Report* seria o que mesmo aqui?

Carlos: Não é repórter?

Ana: Não sei... Vamos ver?

(Consultam dicionário bilíngüe)

Ana: Relato, relatório, boletim, reportagem...

Carlos: Então é reportagem?

Ana: Em uma introdução para a reportagem que ele comissionou... ele comissionou uma reportagem?

Carlos: Quem comissionou?

Ana: O Lugar, não é?

Carlos: O Lugar?

Acreditamos que não se pode mais dizer que eles haviam compreendido a sentença perfeitamente. Felizmente, durante a tradução oral, os sujeitos tiveram a oportunidade de compreendê-la melhor, o que não aconteceu, por exemplo, em:

- (98) J: *High risk of WMD attack in decade. U.S. survey finds more nations will acquire nuclear weapons. Washington (CNN), the chance of an attack of a weapon of mass destruction somewhere in the world in the next ten years runs as high as 70 per cent, arms experts have predicted in a U. S. survey. Most of the more than 80 experts surveyed in the report released on Tuesday believed one or two new countries will acquire nuclear weapons in the next five years, with two to five countries joining the nuclear club during the next decade.*
- W: *Country joining? With two to five countries joining...*
- J: *To belong...I think it's too belong*
- W: *Belong?*
- J: *To belong...being...being part of something...*
- W: *Parte de alguma coisa?*
- J: *É... pertencer a algo.*
- W: *Então pertencer ao clube...*
- J: *A esse clube dos...*
- W: *Eighteen experts, né?*

Como esse segmento não estava entre os que foram selecionados para que os sujeitos traduzissem, talvez não tenham tido a oportunidade de desfazer o equívoco.

Assim, podemos dizer que, se não houvesse a tradução oral, a compreensão do segundo texto teria ficado como estava no primeiro momento (o dos protocolos dialogados), e que, portanto, a tradução foi de extrema importância para a compreensão adequada de ambos os textos.

Dupla C:

Essa dupla fez uso da tradução durante praticamente todo o primeiro momento dos dois textos. No entanto, não é difícil observar que as traduções feitas não foram traduções conscientes: embora tenham traduzido explicitamente, essa tradução foi feita de forma literal, na medida em que as palavras iam surgindo. Esse tipo de tradução, aplicada à compreensão de texto apenas no nível local e não para auxiliar no processamento de sentenças significativas inteiras, corresponde àquela denominada por Bouvet (2002) de “tradução desintegrativa”: “uma abordagem de ler e traduzir usada apenas para resolver dificuldades locais (cf. capítulo 1 seção 1.2), sem levar em consideração o contexto, ou questões sintáticas, semânticas e pragmáticas”. Trata-se de tradução para decodificação.

Os próprios sujeitos, em seus comentários durante a auto-observação protelada, várias vezes se referiram a essas traduções como “traduções de palavras que não tinha sentido nem coerência sintática”, “tradução ao pé da letra, sem discernimento das sentenças e das expressões”. São deles as observações: “A gente tava mais interessada em traduzir as palavras que não conhecia, sem dar muita importância ao sentido da frase”, “faltou um pouco mais de análise até mesmo na hora da tradução” e “a gente ficou muito sem senso crítico do que faz sentido ou não em português”.

A tradução a que os sujeitos se referem é a tradução subliminar: tradução sem análise, o tipo de tradução em que “só se olha pra frente”. Infelizmente é o tipo de tradução mais frequente durante a leitura em língua estrangeira. É esta tradução que causa problemas de compreensão por se constituir em uma forma primária de acessar o significado geral do texto, sem muita reflexão.

Durante as atividades de tradução oral e escrita que, como já vimos, requerem um controle consciente maior, observamos que, muitas vezes, os sujeitos tiveram a oportunidade de discutir e reavaliar as soluções de tradução que foram encontrando, como podemos observar em:

Resultado dos protocolos de pausa dialogados: ⁸⁴

Outro serviço ao redor traz um cardápio de bebida em uma verdadeira maratona entre ir lá e um carrinho de sobremesa. Mas lembre-se você será avisado: uma noite numa churrascaria pode requerer serviço pesado nas doces sessões de spa.

Transcrição da tradução oral:

Luís: (*)...Outro serviço... ao redor... traz ao redor...

Marcelo: Um cardápio de bebida... e...

Luís:... para a real maratona...

Marcelo:... e... para a verdadeira maratona... é... existe um incrível carrinho de sobremesa...

Marcelo: Mas lembre-se você deve estar avisado... mas lembre-se você será avisado...Você tem sido avisado?

Luís: Foi, não? É o present perfect...Você foi... já foi avisado...uma noite numa churrascaria pode requerer diversas... O que que era mesmo?

Marcelo: *Duty* é serviços

Luís:... pesados serviços?

Marcelo:... e *sweating*... doces...? Sessões de *sweating*...deixa eu ver *sweating*... *sweat* ...É suor... Então, *sweating* é “suadas”?

Luís: Ah! Suadas sessões em um spa...

Marcelo: É... Acho que é... pesadas sessões de suor... no hotel... hotel's gym?

Luís e Marcelo: No spa...

Luís: Isso!

Marcelo: Então... uma noite em uma churrascaria pode requerer uma... pesadas sessões em um spa...

Luís: Pode te custar pesadas... sessões de suor... em um spa

Marcelo: É isso mesmo!

Luís: Então aqui: Outro serviço... outros? Outros serviços “trazem ao redor” Fica estranho aqui... Se aproximam?

Marcelo: Outros serviços se aproximam com a... servers... será que poderia ser serventes?

Luís: Serventes... server? Ah! É... serviço é service, né?

Marcelo: Outros serventes se aproximam...

Luís: Servidores! Não é?

Marcelo: Pode ser. Então é: Outros servidores se aproximam com o cardápio de bebidas... né?

⁸⁴ Como esse trecho estava muito fragmentado, tentamos reconstruir o que seria o resultado de compreensão do segmento durante os protocolos dialogados para comparar com o resultado de compreensão durante a tradução.

Assim, podemos dizer que, também para essa dupla, a compreensão melhorou durante as traduções, na maioria das vezes.

3.3 Resultados encontrados durante a terceira etapa da análise dos dados

Considerando as respostas e observações encontradas conclusivas o suficiente para nos permitir nos isentarmos de fazer interpretações, decidimos apresentá-las como aparecem nas transcrições.

De acordo com as opiniões dos participantes da pesquisa, com relação à compreensão global do texto a tradução consciente:

- “Facilita a contextualização” (dupla A)
- “Facilita a compreensão do texto ao permitir o acesso ao significado exato das palavras” (dupla A)
- “Ajuda os leitores a se certificarem do sentido” (dupla B)
- “Ajuda a ‘encadear’ a idéia geral com o sentido das partes” (dupla B)
- “Serve para comprovar se o texto foi mesmo compreendido” (dupla C)
- “Amplia a percepção em torno do texto lido” (dupla C)
- “Faz com que as “coisas” se encaixem melhor” (dupla B)
- “Facilita entender o texto como um todo, pois torna mais fácil ligar uma parte à outra. Cria uma seqüência”. (dupla A)
- “Melhora a compreensão do texto porque faz com que se queira ter a noção exata do que significam as “coisas” aumentando a atenção aos detalhes”. (dupla A)
- “Esclarece dúvidas que não são esclarecidas de outra maneira”. (dupla B)
- “É inevitável (para a compreensão global), pois há palavras e expressões que, se não forem traduzidas não permitem um entendimento maior”. (dupla B).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusão:

A partir da análise de dados, buscamos responder as três perguntas de pesquisa que nortearam este estudo:

1 - Durante a tentativa de compreender um texto em língua estrangeira, em que situações os leitores recorrem à tradução consciente?

Identificamos nos dados coletados através dos protocolos dialogados as seguintes situações em que os sujeitos recorreram à tradução consciente:

- ao tentarem resolver problemas de compreensão no nível do léxico e da sentença;
- diante de complexidade semântica;
- diante de complexidade sintática;
- para criar um contexto estável na língua materna que lhes permita inferir os significados de palavras desconhecidas ou empregadas em um sentido diferente;
- ao surgirem incertezas em relação à compreensão;
- diante da necessidade de precisão ao interpretarem a informação visual.

2 - Qual o resultado do uso da tradução consciente para a compreensão do segmento no qual foi empregada?

Confrontando os dados obtidos durante os protocolos dialogados com os dados obtidos durante as traduções orais, e analisando o desempenho das três duplas nos dois momentos, concluímos que, na maioria das vezes em que foi usada, a tradução consciente melhorou a compreensão do segmento, principalmente por:

- impedir que a tradução subliminar, pelos “desvios” que pode provocar, levasse os sujeitos a “tomar um caminho interpretativo equivocado”;
- permitir aos sujeitos o acesso consciente aos seus processos de compreensão, possibilitando-lhes monitorar esses processos;
- resolver problemas de compreensão de forma consciente;

- ao requerer uma análise mais minuciosa do contexto, tornar esse contexto mais familiar, o que permitiu aos sujeitos, por exemplo, inferir corretamente o sentido de palavras e expressões desconhecidas, e reavaliar os sentidos daquelas que apareceram em uma acepção diferente da que conheciam;
- exigir atenção maior aos detalhes, permitindo aos leitores o acesso a informações importantes que poderiam passar despercebidas no caso de uma compreensão mais superficial.

3 - Qual o papel da tradução consciente na compreensão global do texto?

De acordo com os próprios sujeitos, a tradução consciente, ao facilitar a compreensão de partes específicas dos textos, que de outra forma não teriam sido compreendidas adequadamente, evita que o sentido geral desses textos fique fragmentado. Além disso, ao impor aos sujeitos uma necessidade de “ir e voltar no texto, o tempo todo”, ao fazer e avaliar escolhas de tradução e ao tentar resolver problemas de compreensão, ajuda a “encadear” a idéia geral com o sentido das partes.

Assim, concluímos que é a tradução consciente que permite uma compreensão mais adequada de textos em outra língua. Não queremos dizer com isso que, para compreender um texto em língua estrangeira, o leitor precisa saber o significado de cada palavra na língua materna, mas que, para que possa participar de forma autêntica, e não equivocada da construção dos sentidos do texto, o leitor em língua estrangeira precisa desenvolver um controle consciente sobre sua própria interpretação, estabelecendo um “estado de alerta” em relação aos processos de compreensão que estão em curso em sua mente, que lhe permita se libertar da interferência.

Ao criar um distanciamento reflexivo e contrastivo entre as duas línguas, a tradução consciente dificulta a ocorrência da interferência, além de criar um círculo virtuoso: melhores resultados de tradução, melhor compreensão; melhor compreensão, melhores resultados de tradução, que pode melhorar nos aprendizes, ao mesmo tempo, a compreensão de textos em geral, a aprendizagem da outra língua e a habilidade de traduzir.

Limitações da Pesquisa:

- Limitações dos dados para pesquisas deste tipo:

Como o foco desta pesquisa foi em processos cognitivos envolvidos na compreensão de leitura, e não existe, até a presente data, nenhum meio direto para se observar processos cognitivos (Tavares, 1997), todas as medidas coletadas apresentam a limitação intrínseca de revelar a compreensão apenas de maneira indireta.

Como ocorre normalmente em pesquisas que utilizam técnicas de relatos verbais, visto ser patente que o sujeito não consegue verbalizar tudo o que ocorre em sua mente, em busca de pistas sobre o conteúdo não revelado por essa metodologia, tivemos que nos valer, algumas vezes, de nossas próprias inferências sobre o processo de compreensão dos sujeitos. Portanto, embora tenhamos tentado agir com o máximo de imparcialidade possível, por terem sido baseados na nossa interpretação, alguns resultados não estão livres de conter erros ou apresentar traços da influência de nossas crenças a respeito do assunto em questão.

- Limitações dos dados coletados para o presente estudo:

Relativamente à coleta de dados para o presente estudo, temos, pelo menos, as seguintes limitações:

O número reduzido de participantes: apenas seis.

Para evitar impor demandas na capacidade dos sujeitos de observar seus processos cognitivos em andamento, como acontece geralmente com o uso de técnicas mentalísticas na coleta de dados, optamos pelo protocolo de pausa dialogado. No entanto, acreditamos que o fato da leitura ter sido realizada em dupla pode ter motivado os sujeitos a recorrerem mais à língua materna, e até mesmo a traduzirem com mais frequência do que se estivessem lendo individualmente. Vale ressaltar, porém, que não estamos trabalhando com dados estatísticos.

O fato de ter sido permitido aos sujeitos usarem o dicionário pode tê-los levado a fazer menos uso do contexto para inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas.

Durante os protocolos dialogados, os participantes da pesquisa fizeram menos verbalizações sobre seus processos mentais do que o esperado. Acreditamos que isso tenha ocorrido pelo fato de não terem sido submetidos a um treinamento prévio, como acontece na

maioria das pesquisas que utilizam técnicas de relatos verbais. A solução que encontramos foi recorrer a uma outra técnica de relatos verbais, a auto-observação protelada. Pedimos aos sujeitos para analisarem seus protocolos dialogados, visando descrever seu comportamento em momentos específicos, fazendo observações e comentários onde julgassem necessário.

Assim, por receio de interferimos nas decisões dos sujeitos e conseqüentemente nos resultados da pesquisa, acabamos dando a eles uma liberdade de ação que ocasionou certos imprevistos que procuramos sanar da melhor forma possível. Não estamos certos, contudo, de que os resultados foram os mesmos do que seriam se a pesquisa tivesse sido realizada da forma como idealizada inicialmente.

Apesar dessas limitações, entretanto, acreditamos que os resultados da presente pesquisa propiciam ilustrações teóricas surgidas da prática que podem, na pior das hipóteses, levar professores de língua estrangeira a refletirem melhor sobre o papel da tradução na compreensão de língua estrangeira e, quem sabe, alguns deles a rever suas práticas e crenças relacionadas ao seu uso em sala de aula.

Caminhos a explorar:

Acreditamos que muitas questões poderão emergir a partir das considerações feitas nesse estudo, dada a importância da tradução para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Esperamos, portanto, que outros estudos explorando as formas como a tradução influencia os processos de compreensão de outra língua venham a expandir e “trazer luz” às questões levantadas aqui.

BIBLIOGRAFIA

Texto Oficial:

BRASIL Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

ARAÚJO, M. F. A. C. Leitura: um modelo teórico e (algumas) propostas de uma prática consistente. Texto de 1987, disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/arq8_1.htm> Acesso em: 01 de out. de 2003.

AUADA, A. T. R.; FONSECA, M. R. S. A alternância entre a língua materna e a língua estrangeira no contexto educacional brasileiro In: PRADO, C.; CUNHA, J.C. (Orgs.). **Língua materna e língua estrangeira na escola** - o exemplo da bivalência Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003, p. 71-88.

BIALYSTOK, E. Analysis and control in the development of second language proficiency. **SSLA**, Cambridge, v.16, 1994, p.157-68.

BIRDSONG, D. Decision making in second language acquisition. **SSLA**, Cambridge: Cambridge University Press, v. 16, 1994, p.169-82.

BOUVET, E. **Reading in a foreign language**: strategic variation between readers of differing proficiency. Flinders University Languages Group Online Review, 2002. Disponível em: <<http://ehlt.flinders.edu.au/deptlang/fulgor/index.htm>>. Acesso em 07 de fevereiro de 2006.

BRAGA, D. B. Ensino de língua inglesa via leitura: uma reflexão sobre a elaboração de material didático para a auto-instrução. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 30, jul./dez. 1997, p. 5-16.

BRAGA, D. B.; BUSNARDO, J. A contribuição do ensino de leitura para a deformação do leitor. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v.30, jan/jun 1993, p. 25-36.

BUTZKAMM, W. We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. **Language Learning Journal**, n. 28, 2003, p. 4-14.

CAVALLARI, J.S. O conflitante encontro da língua materna com uma língua estrangeira. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/alunos/publicações/textos/c00015htm>. Acesso em 28 de janeiro de 2005.

CERVO, I. Z. S. **Tradução e ensino de línguas**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)-Universidade de Brasília. Brasília, 2003.

COHEN, A. D. Metodologia de pesquisa em lingüística aplicada: mudanças e perspectivas. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v.13, jan/jun.1989, p.1-14.

CUNHA, J. C. C. Metalinguagem e didática integrada das línguas no sistema escolar brasileiro In: PRADO, C.; CUNHA, J.C. (Org.). **Língua Materna e língua estrangeira na escola** - o exemplo da bivalência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003, p. 55-70.

DAHLET, P. Línguas distintas e linguagem múltipla. In: PRADO, C.; CUNHA, J.C. (Org.). **Língua Materna e língua estrangeira na escola** - o exemplo da bivalência Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003, p.33-54.

ECKERT-HOFF, B. M. A leitura na aula de língua estrangeira: o que dizem os professores? **Trabalhos em lingüística aplicada** v. 40, jul/dez. 2002, p. 29-43.

FIGUEIREDO, F.J.Q. de **Semeando a interação**: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

GRIGOLETTO, M. A influência da previsibilidade sobre as estratégias de compreensão na leitura em língua materna e língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, v.15, jan/jun 1990, p. 25-47.

GRIGOLETTO, M. Interação em sala de aula de leitura: a atuação do aluno nas margens e no centro da construção da significação. **Trabalhos em lingüística Aplicada**. **Campinas**, v. 29, jan/jun 1997, p. 85-96.

HOUGHTON A.; HURST N. Out of the blue and into the black: there's more to reading than meets the eye. **Forum**, v. 31 n. 3, 1993, p.43-46.

JAMES, C. Three uses for translation in foreign language teaching. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 13, jan/jun 1989, p. 15-26.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KERN, R. G. The role of mental translation in second language reading. **SSLA**, Cambridge: Cambridge University Press, v. 16, 1994, p. 441-61.

KLEIMAN, A. B. **Leitura: ensino e pesquisa** 2ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KRASHEN, S. D. **Input hypothesis**: issues and implications. London: Longman, 1985.

LAUFER B.; SIM D. D. Taking the easy way out: non-use and misuse of clues in EFL reading. **Forum** v. 23, n. 2, 1085, p. 7-10.

LEFFA, V. J. Aspectos da leitura. **Ensaio**, CPG Letras UFRGS, Porto Alegre: Sagra-D.C. Luzzatto (Editores), 1996.

LEVY, J. Translation as a decision process. In: VENUTI, L. (ed.) **The translation studies**. London: Routledge, 2000, p. 108-159.

LOGOS MULTILINGUAL PORTAL Percepção, leitura, análise, interpretação. Disponível em: <http://www.logos.it/pls/dictionary/linguistic_resources.cap_2_?lang=bp>. Acesso em: 04 dez. 2003.

MACIEL, A. M. B. Novos rumos para uma antiga questão: proficiência em língua ou proficiência em leitura. **Trabalhos em Lingüística Aplicada** Campinas, v. 13, jan/jun 1989, p. 255-62.

MEURER, J. L. Efeitos dos organizadores antecipatórios na leitura em língua estrangeira e língua materna. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n.10, jan./jun.1987, p 9-36.

MOORE, D. Uma didática de alternância para aprender melhor In: PRADO, C.; CUNHA, J.C. (Org.). **Língua Materna e língua estrangeira na escola** - o exemplo da bivalência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003, p. 89-99.

O'MALLEY M. J.; CHAMOT A. U.; WALKER, C. Some Applications of Cognitive Theory to Second Language Acquisition. **SSLA**, Cambridge: Cambridge University Press, v. 9, 1987, p. 287-306.

PARAN, A. Reading in EFL: facts and fictions. **ELT Journal**, Oxford: Oxford University Press, v. 50, n.1, 1996, p. 25-33.

REGO, T.C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995.

SHENG, H. J. A cognitive model for teaching reading comprehension in English teaching. **Forum** v. 38, n. 4, 2000, p.12-15.

SINGHAL, M. A comparison of L1 and L2 reading: cultural differences and schema. **The Internet TESL Journal**. v.4, n.10, 1998.

SOUSA, R. V. **O papel da legenda oculta (closed captions) na aprendizagem de língua estrangeira (inglês)** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)-Universidade de Brasília. Brasília, 2005.

SOUZA, N.; BASTOS X. O conhecimento lexical no ensino da leitura em língua estrangeira. Disponível em <http://lael.pucsp.br/especialist/22_1_2001>. Acesso em 10 de outubro de 2005.

TAVARES, K. O uso da introspecção: da técnica de pesquisa para o ensino de leitura. **Anais do XIII ENPULI**, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1997, p. 370-9.

TOMLIN R.S. ; VILLA V. Attention in cognitive science and second language acquisition. **SSLA**, Cambridge: Cambridge University Press v.16, 1994, p.183-203.

UPTON, T. A.; THOMPSON, L-C L. The role of the first language in second language reading. **SSLA**, Cambridge: Cambridge University Press, v.23, 2001, p.469-95.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Tradução de J.C. Neto; L.S.M.Barreto e S.C. Afeche, 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de J.L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILLS, W. Translation as decision making and choice. In: **Knowledge and skills in translator behavior**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996, p. 172 - 91.

WOLFF, D. Some assumptions about second language text comprehension. **SSLA**, Cambridge: Cambridge University Press, v. 19, 1987, p 307-26.

ANEXO 1

Textos utilizados na pesquisa

Texto 1

A Vegetarian's Worst Nightmare

(Stanley kent)

If you're a vegetarian traveling in Brazil for the first time and your host invites you out for an evening at a *churrascaria*, it might be advisable to politely refuse and order a room-service salad. A *churrascaria* is for serious meat-eaters only.

Churrascarias - and there are many of them, including the Oasis and appropriately named Porcão Chains - are all-you-can-eat barbecue restaurants. For one price, typically about \$15, guests can sit and gorge themselves all night long on more than twenty varieties of meats. The many different cuts are cooked over flaming pits to bring out their unique flavor; several courses can take as long as four or five hours to cook.

Diners are treated to a nonstop flow of servers brandishing huge hunks of meat skewered on long poles. In their free hands, they wield sharp knives, and there is nothing that brings them more delight than patrons' requests to slice off a juicy morsel for some dining pleasure. This is not for the faint of heart. Some of the cuts are quite rare and very large, reminding the diner more of a butcher's shop than a restaurant. But if you like (no, better make that love) meat, then a *churrascaria* will probably be your idea of hog heaven

Since eating is the name of the game, and eating as much as possible is encouraged, there is little time for menus and specials. What you see is what you get. And since we all know it's rude to speak with your mouth full, several *churrascarias* have developed a system of signals. Displaying a little green plastic sticker with a hungry-looking pig on it means "Hit me with all you have got". The red sticker with the pig looking pleasantly full, holding his trotter up in the universally polite gesture for no, means "Pass me by on this lap".

Another server brings around a drink cart, and for the true marathon-enter there is an amazing dessert trolley. But remember, you've been warned: One night in a *churrascaria* can require several heavy-duty sweating sessions in the hotel gym".

Em: Coleção Objetivo: Sistema de Métodos de Aprendizagem

Centro de recursos internacionais Livro 35, Inglês II p. 19.

Texto 2

High risk of WMD attack in decade

US survey finds more nations will acquire nuclear weapons

WASHINGTON (CNN) - The chance of an attack with a weapon of mass destruction somewhere in the world in the next 10 years runs as high as 70 percent, arms experts have predicted in a U. S. survey.

Most of the more than 80 experts surveyed in the report released on Tuesday believed one or two new countries will acquire nuclear weapons in the next five years, with two to five countries joining the nuclear club during the next decade.

The survey, commissioned by U.S. Senate Foreign Relations Committee Chairman Richard Lugar, also showed that four out of five people said their country was not spending enough on non-proliferation efforts.

The most likely scenario for a nuclear attack would be for terrorists to use a weapon they made themselves with material acquired on the black market, the survey said.

“The results underscore the need to improve security around tactical nuclear weapons and nuclear material in Russia and expand our ability to detect transfer of weapons or materials from rogue states to terrorist organizations”, said a summary of a report outlining the survey results.

Weapons of mass destruction (WMD) are designed to kill large number of people, using either nuclear, biological, chemical or radiological means.

In 1991, in the wake of the fall of the Soviet Union, Republican Lugar and former Democratic Sen. Sam Nunn initiated a program to combat the proliferation threat posed by former Soviet states.

In an introduction to the report he commissioned, Lugar said the success of that program proves the spread of WMD can be stopped by building “extraordinary international relationships”.

He said establishing a “worldwide system of accountability” for WMD could prevent terrorists from acquiring such weapons.

“Even if we succeed spectacularly at building democracy around the world, bringing stability to failed states and spreading economic opportunity broadly, we will not be secure from the actions of small, disaffected groups that acquire weapons of mass destruction”, Lugar said. “Everything is at risk if we fail in this one area.”

Rogue states

Following the September 11 attacks on America, U. S. President George W: Bush made a bid to crack down on regimes who sponsor terrorists.

Dirty Bomb

The survey found that the most significant risk of a WMD attack was from a radiological weapon, or a so-called “dirty bomb”, in which radioactive material is put into a conventional explosive device.

The next highest risk was of an attack with a chemical or biological weapon, with a nuclear attack judged least likely.

However, when the risks were combined to determine the probability of an attack with any form of WMD, the survey put the chances as high as 50 percent over the next five years, with the probability increasing to as high as 70 percent over the next decade.

Among the experts who participated in the survey were Nunn; retired Gen. Norman Schwarzkopf, former defense secretaries William Cohen and Frank Carlucci; former CIA Director James Woolsey; former National security Adviser Richard Allen; former Iraq chief

weapons inspector Richard Butler; former Deputy secretary of State Strobe Talbott; and David Kay, who led the hunt for WMD in Iraq after the fall of Saddam.

Disponível em: < <http://edition.cnn.com/2005/US/06/.threat/index.html>>

ANEXO 2

Transcrições dos protocolos de pausa dialogados, das traduções orais e da auto-observação protelada:

Texto 1

Os segmentos do Texto 1 selecionados para que os participantes da pesquisa fizessem traduções e comentassem na auto-observação protelada foram os seguintes:

Primeiro segmento:

“...Some of the cuts are quite rare and very large, reminding the diner more of a butcher’s shop than a restaurant. But if you like (no, better make that love) meat, then a churrascaria will be your idea of hog heaven.”

Segundo segmento:

“Another server brings around a drink cart, and for the true marathon-enter there is an amazing dessert trolley. But remember, you’ve been warned: One night in a churrascaria can require several heavy-duty sweating sessions in the hotel gym”.

Terceiro segmento:

“Diners are treated to a nonstop flow of servers brandishing huge hunks of meat skewered on long poles. In their free hands, they wield sharp knives, and there is nothing that brings them more delight than the patrons’ requests to slice off a juicy morsel for some dining pleasure”

Dupla A - Pedro e André

Primeiro Segmento:

Primeiro Momento - Excerto da transcrição dos protocolos de pausa dialogados:

Pedro: *Some of the cuts are quite rare and very large, reminding the diner more of a butcher's shop than a restaurant. Butcher's shop?*

André: I forgot it.

Pedro: I think this is a place where they sell meat. Reminding...”*remind*” is “remember”?

André: Yeah!

Pedro: (Bem devagar) *Reminding the diner more of a butcher's shop than a restaurant...*
{....}

André: *Reminding the diner more of a...the diner more...*

Pedro: *Reminding the diner more of a butcher's shop than a restaurant...*

André: *More? More...*

Pedro: *But if you like, no, better make that love...no...(Devagar)...better make that love...Ah! If you like...No, better... make that love....*

André: Uh-hum.

Pedro: Yeah? You agree?

André: Yes!

Pedro: *But if you like, no, better make that love...meat, then a churrascaria will probably be your idea of hog heaven (Risos)*

André: *Hog heaven? Do you know heaven?*

Pedro: Yes, *heaven* I know, but *hog*...

André: *Heaven* is similar to...

Pedro: *Heaven* is “where God is”...

André: Hã?

Pedro: Where God is... *Heaven*...God is in heaven... (Canta o trecho de uma música que contém a palavra “heaven”). Have you listened to this music?

André: No.

Pedro: No? “Just the last time”...This is the same of sky, no, not the same, but in Portuguese the same, sky and heaven, but in English is more rich... it’s richer... in this part... it has heaven. This is where God lives, this is (x).

André: Ah!

Auto - observação protelada:

(Essa dupla decidiu comentar trecho por trecho dos protocolos dialogados)

Trecho 1:

Pedro: (Bem devagar) *Reminding the diner more of a butcher’s shop than a restaurant...*
{....}

André: *Reminding the diner more of a...the diner more...*

Pedro: *Reminding the diner more of a butcher’s shop than a restaurant...*

André: *More? More...*

Comentários:

Pedro: Fiquei repetindo a frase aqui para ver se compreendia. Estava tentando entender o sentido do que estava ali, parecia confuso...

Trecho 2:

But if you like, no, better make that love...no...(Devagar)...better make that love...Ah! If you love...No, better... make that love....

André: Uh-hum.

Pedro: Yeah? You agree?

André: Yes.

Comentários:

Pedro: Aqui eu perguntei se você concordava, mas nem sei com quê, porque nem eu tinha entendido essa parte aí direito...

Pedro e André: (risos)

André: Eu também não...

Trecho 3:

André: *Hog heaven?* Do you know *heaven*?

Pedro: Yes, heaven I know, but hog...

André: *Heaven* is similar to...

Pedro: *Heaven* is where God is...

André: Hã?

Pedro: Where God is... *Heaven*...God is in heaven...(canta o trecho de uma música que contem a palavra heaven). Have you listened to this music?

André: No.

Pedro: No? "Just the last time"...This is the same of "sky", no, not the same, but in Portuguese the same, "sky and heaven", but in English is more rich... it's richer in this part... it has "heaven". This is where God lives, this is (x).

André: Ah!

Comentários:

Pedro: Nessa parte aqui acho que concentramos no "heaven" e nos esquecemos do "hog"...

André: Hum-hum...

Pedro: Você tinha entendido?

André: Não.

Pedro: O "hog"?

André: É.

Pedro: Eu também não.

Pedro e André: (risos).

Segundo Momento - Transcrição da tradução oral:

“*Some of the cuts are quite rare and very large...*”

André: What's the meaning of this word here: *quite*?

Pedro: *Very*.

André: It's not...

Pedro. Yes (*).

André: É...not in this sense but *quite* is “quieto”...

Pedro: *Quite rare and very large...quite rare...quite...rare?*

André e Pedro: Raro...

Pedro: *Quite rare and very large...* é estranho...nesse sentido, *rare*...

(Consultam o dicionário monolingüe)

Pedro: Not cooked for very long... fresco...ligeiramente fresco.

André: *Quite* or *rare*?

Pedro: *Rare*.

André: And *quite*?

Pedro: Acho que é ligeiramente.

André: Hã? Alguns cortes são ligeiramente frescos e muito grandes... Not cooked for very...

Ah! Tá... Ah! Alguns cortes são ligeiramente “mal passados”, né? “*Not cooked for very long*”... E bem grandes.

...reminding the diner more of a butcher's shop than a restaurant...

André: Lembre-se do cliente?

Pedro: Não é parecido... É parecido... é lembrando... o... restaurante lembrando mais um açougue do que...

(André consulta o dicionário monolingüe).

André: (*)...*Remind*: to make aware of something you have forgotten (*).

Pedro: Ok!

André: É... é isso mesmo...lembrando...

Pedro: É, uai...aqui tá no sentido de parecer, né?

André:...lembrando que o restaurante...

Pedro:...lembrando o restaurante.

André:...lembrando o restaurante mais um açougue do que um restaurante... não!

Pedro. É... lembrando o cliente mais um açougue...mais de um açougue do que de um restaurante.

André: Não é “parecendo mais”?

Pedro: Isso! Parecendo ao cliente mais um açougue do que um restaurante!

...But if you like (no, better make that love) meat...

Pedro: Mais se você gostar, mais se você gosta... não..melhor...

André:...melhor fazer... o amor.

Pedro: ...melhor faça... *better make that love*...é melhor...

André:... colocar o amor...

Pedro:...é melhor colocar aqui amor no lugar de *like, love*... amar...não, melhor dizer ama...*but if you like, no better make that love*...

André e Pedro: *...but if you love meat*.

André: Yeah... mas se você ama carne.

...then a churrascaria will be your idea of hog heaven.”

André:...depois a churrascaria provavelmente será sua...

Pedro:...então...

André: Aonde (sic)? Então, a churrascaria será sua idéia para...

Pedro: *Hog heaven?*

André... idéia de... *hog*...

(Consultam o dicionário monolíngüe)

Pedro: Wait a minute...someone who takes much more than a fair share or something specially by eating too much ... (*).

André: É gula... algo assim...A churrascaria provavelmente será sua idéia de gula...

Pedro: *Hog heaven*... (consulta o dicionário monolíngüe) If you say that something is “heaven” or that you are “in heaven”, you mean that it gives you great pleasure... (*)

...probably be your idea of hog heaven...sua idéia de comer bem?

Resultado da tradução:

Alguns cortes são ligeiramente mal passados e bem grandes, parecendo ao cliente mais um açougue do que um restaurante! Mas se você ama carne, então a churrascaria provavelmente será sua idéia de comer bem.

Auto-observação protelada:

André: Na primeira parte, eu pensei que tivesse entendido algumas coisas... por exemplo aí o “quite”, mas na verdade eu tava pensando em “quieto”, aí na hora de traduzir percebi que não era o que eu pensava.

Pedro: É como o “rare”, que a gente entendeu como raro e “passou”. Nem pensei que não coubesse no contexto... Na verdade pra mim a idéia do contexto tava meio vaga... Assim, eu tinha uma noção meio vaga...

André: É quando a gente tem que traduzir a gente se preocupa mais com os detalhes...

Pedro: Com os significados...

André: Essa “No better make that love”, por exemplo, foi difícil. Da primeira vez não ficou muito claro. Eu tava pensando em “faça amor” ou algo assim...

Pedro: Às vezes a forma como as palavras são colocadas... assim...na frase, dificulta muito. Ele poderia ter dito “I mean, love...” não ficaria mais fácil?

André e Pedro: (risos).

Segundo Segmento:

Primeiro Momento - Excerto da transcrição dos protocolos de pausa dialogados:

Pedro: *Another server brings around a drink cart, and for the true marathon enter there is an amazing dessert trolley.* (Repete devagar)...*another server brings around a drink cart, and for the true marathon-enter, there is an amazing dessert trolley...*eu acho que é “true start of marathon”, do you see this?

André: Uh-hum... entrando na próxima...

Pedro: É, para a verdadeira... o verdadeiro início da maratona.

André: (*).

Pedro: *Amazing...* (canta o trecho de uma música que contém a palavra “amazing”)... I guess it's (*) *Trolley*... Do you know “*trolley*”?

André: No.

Pedro: *But remember you've been warned...*

André: *Warned?* This is an “R” or an “M”?

P: “R”. *Warned. One night in a churrascaria can require several heavy-duty ...:sweating sessions in the hotel gym. (Bem devagar) Can ...require...several...heavy-duty...duty? Why duty?*

André: I don't know (olha no dicionário). “Necessitando”...

Pedro: “Exercitando”?

André: Não, “necessitando”.

Pedro: Não é... sessões de sweating.É...vão requerer muitas sessões pesadas...esse negócio aqui, “*in the hotel's gym*”.

André: Academia...

Pedro: *But remember, you've been warned: one night in a churrascaria can require several heavy-duty sweating sessions in the hotel's gym.*

Resultado:

Embora aqui tenham ocorrido algumas traduções explícitas, essas não foram suficientes para reconstruir todo o segmento. Recorreremos à tradução oral e aos relatos dos sujeitos em busca de “pistas” sobre o resultado de compreensão nesse primeiro momento.

Auto-observação protelada:

Pedro: Acho que aqui, eu compreendi melhor, assim... o contexto... apesar de ter deixado algumas palavras, que no momento não pareciam importantes. Eu tinha entendido a idéia de que “depois de uma noite em uma churrascaria, você tem que fazer ginástica pesada pra queimar as calorias”... alguma coisa assim...(risos).

André: É essa tava mais fácil, não entendi todas as palavras, mas no geral, deu pra “pegar”...

Segundo Momento - Transcrição da tradução oral:

“Another server brings around a drink cart, and for the true marathon-enter there is an amazing dessert trolley...”

Pedro: Um outro servente traz em volta uma carta de bebidas, e para a verdadeira mar para o início da verdadeira maratona há...uma...

André: “Amazing”?

Pedro:...”agradável”... ”dessert”... ”sobremesa”... ”trolley”?

(Consultam o dicionário)

(Lêem definições em inglês, mas parecem não compreender).

Pedro:...para o inicio da verdadeira maratona há uma... Ah! Há um maravilhos... um agradável... carro de sobremesa (risos).

André: Incrível! Um incrível carro de sobremesa... Ok...

“...But remember, you’ve been warned: one night in a churrascaria can require several heavy-duty sweating sessions in the hotel’s gym.”

Pedro:...but remember... but remember...mas lembre-se você foi ...”warned”? Acho que é “avisado”.

(Consultam o dicionário)

Pedro: Warn...to make someone aware of a possible danger or problem, especially (*) in the future...é...”prevenido”.Você foi... você tá avisado:...você foi avisado...mas lembre-se você foi avisado, uma noite numa churrascaria pode exigir várias árduas sessões...

Ana:...sessões de suor... na academia do hotel.

Resultado:

Um outro servente traz em volta uma carta de bebidas e para o início da verdadeira maratona há um incrível carro de sobremesas. Mas lembre-se você foi avisado: uma noite numa churrascaria pode exigir várias árduas sessões de suor na academia do hotel.

Auto-observação protelada:

Pedro: A gente só tirou umas dúvidas que tinha e melhorou um pouco a tradução, né?

Ana: É... a gente já tinha a idéia principal, depois foi só checar umas palavras, como “warned”, né? Quando a gente vai traduzindo, as coisas parecem que vão se encaixando melhor.

Pesquisadora: Melhora a compreensão?

Ana: Melhora porque você quer ter a noção exata do que significam as coisas e você tem que prestar muita atenção... você tem que “correr atrás”... procurar no dicionário até achar a expressão certa, que encaixa ali... é como um quebra-cabeças...você vai encaixando as partes

Terceiro Segmento:

Primeiro Momento - Excerto da transcrição dos protocolos de pausa dialogados:

Pedro: *Diners are treated to a non-stop flow of servers brandishing huge hunks of meat skewered on long poles...* (De novo e bem devagar)...*diners are ...treated...to a non-stop flow of servers brandishing huge hunks of meat skewered on long poles...*

André: Ok.

Pedro: *...are treated to a non-stop flow...stop? Non-stop flow...What's flow?*

André: Is... to flow...é fluir.

Pedro: Talvez “flow” neste sentido... aqui: flow of service...tá falando de rodízio, né? Como se fala neste sentido? Trânsito... eles ficam transitando...

André: Servindo?

Pedro: É... mas é *non-stop*...é imparável, né?

André: *Non-stop*? Imparável?

Pedro: Acredito que sim... uma coisa assim parecida...(risos)...*diners*...é quem tá comendo, né?

André: Uh-hum.

Pedro: *Diners are treated to a non-stop flow of servers brandishing...uh-hum?*

André: No, don't have any idea...

Pedro: *Huge (P)*...*huge* is large, yeah? *Hunks*?

André: Hum-hum (negativo).

Pedro: I have the same doubt. Oh, God! (risos)...*hunks of meat...meat*, right...*skewered on long poles...poles?* Do you know? I guess “*poles*” is...Yes, where it is served.

André: Do you know?

Pedro: I guess poles...*pole* is...(x).

André: The plate?

Pedro: Yes, where it is served. Because, nos... quem tá jantando é submetido a um, uma correnteza...alguma coisa assim... de serventes.

André: É, né?

Pedro: *Skewered meat*, deve ser cortadas, não servidas, colocadas, alguma coisa assim... em longas...em...Vixi! Pior que não dá, não...

André: Em lugares...

Pedro: Eu tava pensando em bandejas...

Pedro. Skewed?

André: Skewered.

André: It can be.

Pedro: *In their free hands, they wield sharp knives* (P), knives (PC)...knives (P) or Knives (PC)?

André: Knives (P)

Pedro: I don't know if it's knives (P) or knives (PC)...

André: Knives (P).

Pedro: *And there's nothing that brings them more delight...What?* (risos) *Slice off a juicy? Juicy...* acho que é suculento...

André: *Juicy?*

Pedro: Como é suco?

André: Juice.

Pedro: Então é suculento...

André: *Slices?*

Pedro. Pedações.

André: Yes.

Pedro: Ah! Não... *to slice* is to fatiar, também *slice off*...

André: Pedações de?

Pedro: Não, é fatias...

André: Pedações fora?

Pedro: É... é... cortar fora, né? Fatiar fora. *Juicy morsel for some dining pleasure...dining... {.}*
What's *dining*? *Dining....* what's *dining*?

André: Jantou?

Pedro: Hã? É *dining*? Não, isso é dinner, né?

André: Ah! É dinner!

Pedro: To have dinner... jantar...pessoa que janta...

André: But it's double "n", yes or no?

Pedro: I don't know... {...} *there's nothing that brings them more delight...* what's delight?

André: (Consulta o dicionário) Deleitoso.

Pedro: *Than their patron's request to slice off a juicy morsel for some dining pleasure.* É *dining pleasure* acho que é o prazer de comer, alguma coisa assim... do you understand this *patron*?

André: What do you understand?

Pedro: I understand a person that calls, "Hey, come here! I want a slice".

André: É mesmo.

Segundo Momento: Tradução Escrita:

As pessoas que comem pagam por um fluxo contínuo de serventes cambaleando com grandes pedaços de carne em longos espetos. Em suas mãos livres eles manejam facas afiadas, e não há nada que os traga mais prazer que os pedidos dos clientes para fatiarem um suculento bocado para alguma degustação.

Auto-observação protelada:

André: Tinha muitas palavras novas aqui nessa parte.

Pedro: Era o que tinha. Mas muitas, deu pra entender pelo contexto. Você pode notar que a gente quase nem usou dicionário.

André: Algumas palavras a gente já conhecia também. Na hora de fazer a tradução escrita do parágrafo ficou mais fácil porque a gente já tinha visto as palavras nessa primeira parte.

Pedro: É já tinha traduzido algumas, discutido e tirado as dúvidas, né?

André: Isso!

Dupla B - Ana e Carlos

1º Segmento:

Primeiro Momento - Excerto da transcrição dos protocolos de pausa dialogados:

Carlos: *Some of the cuts are quite rare and very large...*

Ana: *Reminding the diners more of a butcher's shop than a restaurant...*

Carlos: *Butcher?* What is it?

Ana: It's a place where (sic) sells meal...meat.

Carlos: All right...a place for dinner?

Ana: Açougue.

Carlos: Ah! Açougue!

Ana: Butcher...

Carlos: *Some of the cuts are quite rare and very large...* Mas qual é a relação com esse do coração...para corações fracos?

Ana: Por que...assim...se ele...eu acho que se ele ta lá...ali cortando aquelas carnes...enchendo...matando o prazer daquelas pessoas, você tem que ter...

Carlos: Tem que ser forte né?

Ana: Tem que ser forte.... porque depois ele até...

Carlos: É o açougueiro, né?

Ana: Na verdade ele é praticamente um açougueiro...ele corta aqueles pedaços enormes, as pessoas vão ali, naquela ânsia de comer sem parar, porque é um rodízio.

Carlos: É...é legal, sem parar...*But if you like, no better make that love* (risos)...*meat, then a churrasceria will probably be your idea of hog heaven.*

Ana e Carlos: (Risos).

Carlos: Paraíso...

Ana: É.

Segundo momento - Transcrição da tradução oral:

Carlos: *Cuts*?

Ana: *Cuts* são cortes.

Carlos: Cortes?

Ana: Pedacos.

Carlos: Em uma (*)?

Ana: Não, acho que “quite” aqui tá no sentido de muito.

Carlos: Muitos cortes? Ah! (*) muito grandes, né?

Ana: Mal passados e muito grandes...

Carlos: Ah! Então: Alguns cortes são mal passados e muito grandes... Reminding the *dinner more of a butcher's shop*...

Ana: Então, *reminding*...lembrando

Carlos: Ah! Lembrando como se fosse o açougue, né?

Ana: Isso!

Carlos: Lembrando um açougue...*reminding the diner more of a butcher's shop*...Lembrando mais um açougue do que um restaurante?

Ana: Isso!

Carlos: *But if you like (no better make that love) meat*..Mas se você gosta muito... é melhor do que fazer amor? Não é melhor do que fazer amor... né?

Ana: Será? Mas se você gosta (*no, better make that love*)...não, melhor fazer disto amor... daquilo...ama? Como está entre parenteses parece uma correção, e ainda tem esse *no*...Mas se você gosta (não, é melhor fazer...) Ah! Acho que é assim: mas se você gosta (não, melhor transformar isso em ama)...a palavra, entendeu? Trans...mudar a palavra “gosta” para “ama”...

Carlos: Ah! Então é: Mas se você gosta (ou melhor ama) churrascaria?

Ana: Carne, né? Meat...Mas se você gosta (ou melhor ama) carne...

Carlos: ...a churrascaria provavelmente é... o que que é *hog* mesmo?

Ana: É paraíso dos porcos, né?

Carlos: Seria a sua idéia... o seu ideal do paraíso dos porcos.

Resultado:

Alguns cortes são mal passados e muito grandes, lembrando mais um açougue do que um restaurante Mas se você gosta (ou melhor, ama) carne, a churrascaria provavelmente seria o seu ideal do paraíso dos porcos.

Auto-observação protelada:

Carlos: Na verdade o que eu percebo aqui é que embora a gente tenha discutido o texto nessa primeira parte... dá pra ver que a gente tinha compreendido muita coisa... mas foi na hora da tradução que a gente esclareceu algumas dúvidas. A primeira parte foi importante, vamos dizer assim, para dar uma idéia geral do texto, mas nessa parte da tradução a gente se preocupou mais com os detalhes, né?

Ana: Isso! Porque a gente precisava saber o que significavam as palavras... então não podia deixar de ver nenhuma... senão a tradução ia ficar incompleta...

Carlos: Por isso que algumas palavras ficaram de fora na primeira parte, e na segunda a gente se preocupou de olhar...

Segundo Segmento:

Primeiro Momento - Excerto da transcrição dos protocolos de pausa dialogados:

Carlos: Então... *Another server brings around a drink cart...*

Ana: *And for the true marathon-enter there's an amazing dessert trolley...*

Carlos: *Trolley...*

Ana: Carrinho.

Carlos: Carrinho?

Ana: Carrinho.

Carlos: Carrinho de sobremesa, que é uma outra maratona, começa uma outra maratona.

Ana: Maratona para a sobremesa, como se já não bastasse a carne...e aí tem a bebida, né?

Carlos: Começa a maratona de sobremesa, *but remember, you've been warned...* é descuidado...

Ana: É deve ser “avisado”...*one night in a churrascaria can require several heavy-duty sweating sessions in the hotel's gym.*

Carlos: Muitas sessões de ginástica, né

Transcrição da tradução oral:

Another server... Então... um outro garçom traz o cartão, né? De bebida... para uma verdadeira maratona... e entra uma verdadeira maratona de... e para começar uma verdadeira maratona há um incrível, um incrível carrinho de sobremesa, mas lembre-se você tem sido...você está avisado: uma noite na churrascaria pode trazer muitas *heavy-duty sweating...* é sessões pesadas de ginásticas em seu hotel.

Resultado:

Um outro garçom traz o cartão de bebida e para começar uma verdadeira maratona há um incrível carrinho de sobremesa, mas lembre-se você está avisado: uma noite na churrascaria pode trazer muitas sessões pesadas de ginástica em seu hotel.

Auto-observação protelada:

Ana: Eu achei essa parte fácil. O contexto era claro, não havia muitas palavras novas.

Carlos: É essa parte foi bem “tranqüila”.

Terceiro Segmento:

Primeiro Momento - Excerto da transcrição dos protocolos de pausa dialogados:

Ana: *Brandish?*

Carlos: *Brandishing...*

Ana: *Skewed?*

Carlos: É...*skewered.*

Ana: *Skewered.*

Carlos: Você procura uma eu procuro a outra. Vai procurar qual?

Ana: *Skewered*.

Carlos: Aí eu procuro “*brandishing*”...

(Consultam o dicionário)

Ana: Eu acho que é “distorcido”.

Carlos: E esse aqui é “brandir”.

Ana: “Brandir?”

Carlos: E aí fica “brandindo”? “*Diners*” are treated to a nonstop...

Ana: “*Diners*”, seriam as pessoas que vão comer lá?

Carlos: Isso!

Ana: Os apreciadores da carne.

Carlos: Os comedores...

Ana: São tratados...

Carlos: “*Nonstop*”... Como se eles não parassem de comer... *nonstop*, né?

Ana: Isso! “*Nonstop*”...

Carlos: O rodízio, né? Acho que tá falando do rodízio... “*Flow*” não é, não é passar?

Ana: Yes.

Carlos: Ah! Os garçons estão passando... e não param de servir, deve ser isso...brandindo...

Ana: Brandindo enormes “*hunks*”... “*hunks*”.

Carlos: Pedacos de carne... de *meat*...of *meat* . O que que é “*skewered*”, mesmo?

Ana: É enviesada...

Carlos: Cortada... Ah! Sim... fatiadas...

Ana: Isso fatiada... em longas...deve ser...

Carlos: Em longos bifés, e. *poles*

Ana: *Poles*.

Carlos: Pedacos... *In their free hands, they wield*...

Ana: *Wield*...I don't know.

(Carlos consulta o dicionário)

Ana: Let's try to speak something in English? When you can't....if you don't understand we can speak in Portuguese.

Carlos: Yes, OK.

Ana: Some expressions we can... I think we can speak in English.

Carlos: All right. Pra mim tá ótimo porque aí eu aprendo.

Ana: Do you know what *sharp knives* means?

Carlos: *Sharp knives...*

Ana: É... facas...

Carlos: Facas amoladas.

Ana: Bem amoladas, afiadas... And *wield*?

Carlos: (*) poles.

Ana: *Poles*? Ah! Ok... *poles*...let me see...

Carlos: *Poles* (consulta o dicionário)... Pólo... Ah! Espeto, né? *Skewered on long poles*... quer dizer ela está presa num longo espeto de...

Ana: É... as carnes são, porque eles... É bem aquela cena deles passando em volta da mesa, carregando aquelas carnes, cortando...

Carlos: Isso...*In their free hands they wield Sharp knives and there's nothing that brings...*

Ana: Então, eles manejam facas bem afiadas... em suas mãos livres eles manejam facas...

Carlos: Afiadas. What's this slice? *Slice* é fatiar...

Ana: *Slice off*.

Carlos: *Slice* é fatiar... *Juicy morsel for some dining pleasure...juicy*...Eu vejo "*slice*", você vê "*juicy*".

Carlos: *Juicy* is...

Ana: Suculento.

Carlos: Suculento... é bonito isso...eu pensei em suco, mas não é suco...

Ana: É não é suco... parece muito...

Carlos: *Juicy morsel... morsel*...sangrando...(risos).

Ana: É...

Carlos: Ah! Devia ter jantado antes... (risos).. {.} *Slice*: fatia.

Ana: *Slice*?

Carlos: Fatia...

Ana: Fatia succulenta da...

Carlos; Fatias succulentas... né? *To slice off the juicy*...

Ana: Um succulento pedaço... para o mais....

Carlos: Para o prazer...

Ana: Para o prazer de comer...

Carlos: *É some dining pleasure*... E esse *morsel*?

Ana: É pedaço.

Carlos: *Morsel* é pedaço?

Ana: Pedaço.

Segundo Momento - Tradução escrita:

(Essa dupla decidiu gravar a discussão da tradução escrita).

Carlos: *Diners* era o que mesmo?

Ana: Comedores. Comedores são tratados para não parar...

Carlos: para não parar de comer... (*) de garçons brandindo?

Ana: Brandindo... longos...

Carlos: Espetos.

Ana: Enormes espetos de carne.

Carlos: De carne... é *skewered*...

Ana: De carnes atravessadas em longos espetos...

Carlos: É... espetos... falar comedores é feio, né?

Ana: È.

Carlos: *Diners*...

Ana: Apreciadores, não sei...

Carlos: É...

Ana: Porque em inglês é assim, ó: *diners* vem de jantar... mas essa palavra não existe aqui...

Carlos: Não com “rs” não...Não é com “rs” não...não tem isso, né? Ele faz o que aqui?

Transforma um verbo em um nome? (Relê a primeira oração).

Ana: São tratados para não parar (sic) de comer...não...não parando de comer... não...não eles são tratados...na verdade é o serviço dos garçons, né? Então, são servidos pelos garçons sem...num fluxo contínuo. Pronto!

Carlos: De serem servidos... na verdade é fluindo, né? (consulta o dicionário)... fluxo contínuo...não precisa nem colocar o fluxo, né? Só: “não pararem de comer”, né?

Ana: Sem pararem de comer...não pararem de comer...aí vai ficar sem sentido...

Carlos: Não, então assim: “os garçons...os garçons tratam os clientes...na verdade não são os clientes”?

Ana: É, então tem que entender o que que é *diners*, né?

Carlos: Dinner é jantar (comercial?)...não tem isso? E o (*) seria o cliente, né?

Ana: É, o cliente.

Carlos: Pode falar (*)? Comedores são tratados para...Aqui é comedor de carne, né? Podia por essa observação que fica mais no estilo, né?

Ana: Isso ... vou colocar aqui...

Carlos: Ou os frequentadores de churrascaria...também pode ser, né?

Ana: É.

Carlos: São tratados pelos garçons...não servidos pelos garçons sem interrupção.

Ana: É, são servidos por um fluxo contínuo pelos garçons.

Carlos: Sem interrupção, né? (*)?

Ana: Aí tira eles são tratados?

Carlos: Tira...

Ana: Escreve: são servidos...

Carlos: Servidores não, servidos. São servidos pelos garçons num fluxo...pra gente não fugir muito do texto, né?

Ana: São servidos pelos garçons num fluxo contínuo de...

Carlos: De carnes, de espetos, a gente explica o que que é.

Ana: É num fluxo contínuo de...

Carlos: De espetos...aí pode ficar só a descrição...de carnes no espeto...não sei o que...não é isso que tá escrito aí?

Ana: ... é de imensos...não seria imensa?

Carlos: Deixa eu (sic) ver, *huge* (P) hunks...não é isso que ta falando?

Ana: Apetitosos...é *huge*.

Carlos: Aqui, é *huge hunks*...Era sangrando...era suculento...

Ana: É.

Carlos: Não era suculento?

Ana: ...ou era pedaço?

Carlos: Não, suculentos pedaços...cortes suculentos.

Ana: Não, suculentos pedaços de carne em espetos...em longos espetos.

Carlos: Em longos espetos, põe aí...Servidos de suculentos pedaços de carne em espetos... *Huge?* (consulta o dicionário) Enormes.

Carlos: *Hunk* (consulta o dicionário) Naco...pedaço.

Ana: É suculentos pedaços, porque aí é enorme, né?

Carlos: Enormes pedaços, né?

Ana: É então troca?

Carlos: Não.

Ana: Tira? Tá bom, né? Porque o autor foi assim bem...

Carlos: *In their free hands*... em suas mãos livres...

Ana: Eles... é... lidam?

Carlos: Manipulam?

Ana: É, isso...manuseiam...

Carlos: Manuseiam, né?

Ana: Facas afiadas... vamos igual a ele... por partes...

Carlos: Mas depois ele tá falando dos garçons, né?

Ana: É.

Carlos: O tempo todo.

Ana: É, no caso os serv...no caso os serventes.

Carlos: São eles que servem...são eles que...

Ana: Então vamos colocar assim: os garçons...pra deixar claro.

Carlos: Em suas mãos livres...

Ana: É porque quem tá servindo são os garçons né? Vamos ver...

Carlos: Até porque ele não fala de garçons, né?

Ana: Ele fala de servidores que a gente pode entender como garçons, né?

Carlos: *And there is no...*

Ana: E não há nada que traga... que os traga mais *delight* do que os patrões...

Carlos: *Delight?*

Ana: Do que os pedidos dos patrões, né? *Requests...*

Carlos: Não seriam patrões, seriam *diners*, né?

Ana: É... Isso no caso dos...dos clientes.

Carlos: Os patrões ali são os clientes...patrões no sentido de clientes.

Ana: Então o que seria *delight*?

Carlos: Deleite, não? Seria um falso cognato, ou seria um cognato?

Ana e Carlos: (risos)

Carlos: (Consulta dicionário) Encantar, deleitar...é deleite mesmo.

Ana: É um cognato!

Carlos: É cognato.

Ana: Que ótimo! E não há nada que os traga mais...

Carlos: Mais satisfação...que...o deleite...que satisfazer o pedido dos clientes?

Ana: Isso! Vou colocar aqui...que os traga mais...

Carlos: Mais satisfação.

Ana: Mais deleite, né?

Carlos: É que deleite é uma coisa tão...né?

Ana: ...mais satisfação...então vamos colocar satisfação.

Carlos: Porque olha só: deleite, encantar, deleitar...great pleasure...satisfação em português tem um sentido diferente... deleite tem um sentido diferente, né?

Ana: É. Não há nada que os traga mais...

Carlos: Põe deleite mesmo!

Ana: Que o pedido de seus clientes...para...aonde?

Carlos: *Morsel*?

Ana: É... *morsel* é pedaço, não?

Carlos: Do que um pedaço suculento fatiado...

Ana: Isso!

Carlos: Do que uma fatia de pedaço suculento, pedido pelo...

Ana: Então...mais deleite do que o pedido dos clientes... não há nada que os traga mais do que...

Carlos: Do que servir...aí eu acho que é assim: “Do que servir um pedaço suculento”, né? Do que atender, sei lá...do que atender ao pedido com um pedaço suculento... com uma...fatia suculenta...*Slice off a juicy*...

Ana: Que atender o pedido dos clientes...

Carlos: Com um pedaço...

Ana: Isso, com um pedaço...

Carlos: Com um pedaço suculento.

Ana: Suculento...não é...*juicy* é suculento, né?

Carlos:É suculento...*juicy morsel*...naco suculento... Aí, de carne.

Ana: É para mais...para mais prazer...

Carlos: De sua refeição.

Ana: É da refeição.

Carlos: Na verdade ele não diz que é de carne... mas...né?

Ana: É.

Carlos: De carne para maior prazer em sua refeição...

Ana: Vamos ler de novo para ver se ficou bom?

Ana: “Frequêntadores de churrascarias são servidos pelos garçons em um fluxo contínuo de suculentos pedaços de carne, em longos espetos. Em suas mãos livres, eles manuseiam facas afiadas, e não há nada que os traga mais deleite do que atender ao pedido dos clientes com um pedaço suculento de carne para maior prazer de sua refeição”.

Carlos: Só...só de suculentos...olha só...frequentadores de churrasarias são servidos pelos garçons em um fluxo contínuo,,eles são servidos “com” suculentos pedaços de carne. Você não acha?

Ana: É o fluxo contínuo...

Carlos: Com suculentos pedaços de carne em longos espetos...A gente ficou repetindo, “suculento”, mas tudo bem,,,

Ana: É porque essa frase aí é enorme, né?

Carlos: Isso não é uma frase, é quase um texto...

Ana: Então, não tem nem pontuação para você respirar direito...

Carlos; É...Não, tá ótimo... That's great!

Resultado:

Frequentadores de churrasaria são servidos pelos garçons em um fluxo contínuo com suculentos pedaços de carne em longos espetos. Em suas mãos livres, eles manuseiam facas afiadas, e não há nada que os traga mais deleite do que atender ao pedido dos clientes com um pedaço suculento de carne, para maior prazer em suas refeições.

Auto-observação protelada:

Carlos: Durante o primeiro momento nesse trecho do texto, a gente foi lendo, discutindo e traduzindo as partes que não estavam muito claras.

Ana: É na verdade a gente fez muita tradução.

Carlos: É porque às vezes eu acho que é inevitável você não quer deixar nada pra trás... Ainda mais trabalhando juntos... Tem aquelas expressões e palavras que se a gente não traduz, não tem como ter um entendimento legal do trecho.

Ana: É, você quer estar seguro de que compreendeu bem...

Carlos: Até essa questão aí, que você falou pra gente falar em inglês, fica difícil porque você está discutindo um texto, quer entender bem, e se ficar se preocupando com as palavras que vai usar, ou se entendeu o que o outro falou, o entendimento do texto fica prejudicado...

Ana: Acaba ficando em segundo plano, né?

Carlos: Isso!

Dupla C - Marcelo e Luís

Primeiro Segmento:

Primeiro Momento - Excerto da transcrição dos protocolos de pausa dialogados:

Marcelo: É... Alguns dos cortes... das carnes são completamente raros e muito grandes...lembrando o jantar mais...*butcher é açougueiro*...aqui, loja de açougueiros...

Luís: Você sabe o que significa *reminding*?

Marcelo: É... lembrando...

Luís: Lembrando o jantar mais de um açougueiro...

Marcelo: Do... churrasco de um açougueiro do que de um restaurante...Mas se você gosta...é...melhor não...não fazer...que ama...

Luís: É... melhor não fazer o que ama. Mas se você gosta de comer carne, é melhor não fazer o que ama...

Marcelo: É... Depois uma churrascaria provavelmente irá ser sua idéia de *hog*....

(Consultam o dicionário).

Marcelo: “Hog” é porco, suíno... Então uma churrascaria provavelmente irá ser sua idéia de porco do paraíso?

Marcelo: Então uma... esse “*then*” é então ou depois?

Luís: É “então”... então uma churrascaria será...ou então uma churrascaria provavelmente será sua idéia de um ...um porco paraíso, né?

Marcelo: É... um paraíso porco, né?

Resultado:

Alguns dos cortes das carnes são completamente raros e muito grandes, lembrando o jantar mais do churrasco de um açougueiro do que de um restaurante. Mas se você gosta de comer carne, é melhor não fazer o que ama, ou então uma churrascaria provavelmente será sua idéia de um paraíso porco.

Segundo Momento - Transcrição da tradução oral:

Marcelo: É... Alguns dos cortes... das carnes são completamente raros e muito grandes...lembrando o jantar mais...*butcher*...

Luís: Alguns pedaços de carne são... Alguns cortes de carne são completamente raros e muito grandes... completamente raros e muito grandes?

Marcelo: É... não? É... lembrando...

Luís: “*Butcher*” você disse que é loja?

Marcelo: Não é açougueiro... Lembrando o jantar mais de um açougueiro...

Luís: “Shop” não é loja? É loja de açougueiro? Então é açougue, não?

Marcelo: Açougue?

Luís: É, loja de açougueiro é açougue (risos)...lembrando o jantar mais de um açougue que de um restaurante...é...tá criticando, né? Que a churrascaria lembra mais um... lembra mais um açougue que um restaurante!

Marcelo: É mesmo... Mas se você gosta... é...melhor não...não fazer...que ama...Mas se você não gosta...e acha melhor fazer com que ama...

Luís: É esse daqui... esse daqui é um...

Marcelo: No *better*? “*Better*” é melhor... não fazer o que ama.

Luís: É... melhor não fazer o que ama. Mas se você gosta de comer...

Marcelo: Mas se você gosta de comer carne... de carne...depois uma churrascaria provavelmente irá ser sua idéia de *hog* ...

Marcelo: “Hog” é porco... então uma churrascaria provavelmente irá ser sua idéia de porco do paraíso?

Luís: Paraíso de... porco de paraíso, né?

Marcelo: Mas se você não pode fazer o que ama...

Luís: Mas se você gosta de comer carne, e é melhor não fazer o que ama...

Marcelo: É... então uma churrascaria será...provavelmente será sua idéia de um ...um porco paraíso, né?

Marcelo: É... um paraíso porco, né? Ou de porco?

Luís: De porco... Paraíso de porco.

Resultado:

Alguns cortes de carne são completamente raros e muito grandes, lembrando o jantar mais de um açougue do que de um restaurante. Mas se você gosta de comer carne (e é melhor não fazer o que ama) então uma churrascaria provavelmente será sua idéia de um paraíso de porco.

Auto-observação protelada:

Luís: Ficou sem coerência: “paraíso porco” e outras coisas... A gente ficou muito “ligado” ao dicionário... ficou uma tradução mais ao pé da letra, sem ter muita... sem ter discernimento das sentenças, das expressões...

Marcelo: É, a gente tava traduzindo mais de palavra em palavra... no final não parava pra ver se tinha sentido ou não.

Luís: A gente tava mais interessada em traduzir as palavras que não conhecia, sem dar muita importância ao sentido da frase.

Segundo Segmento:

Primeiro Momento - Excerto da transcrição dos protocolos de pausa dialogados:

Marcelo: Outro serviço... traz ao redor...

Luís: “*Drink cart*”... o que será isso?

Marcelo: Traz uma carta de “*drink*”... de bebida, né? É um menu... um cardápio de bebida...e...a verdadeira maratona...é...existe uma incrível... sobremesa...

Luís: Carrinho de sobremesa. É... então... é uma verdadeira maratona entre ir lá e um carrinho de sobremesa...

Marcelo: Mas lembre-se você será avisado... uma noite numa churrascaria pode requerer diversas... “*duty*” é serviços.

Luís: Pesados serviços?

Marcelo: E “*sweating*”?

Luís: É serviço pesado nas...

Marcelo: Sessões de *sweating*... deixa eu ver *sweating*...

Luís: Doces sessões de spa? Gym não é spa?

Marcelo: Acho que é... doces sessões de spa...

Resultado:

Outro serviço ao redor traz um cardápio de bebida em uma verdadeira maratona entre ir lá e um carrinho de sobremesa Mas lembre-se você será avisado: uma noite numa churrascaria pode requerer serviço pesado nas doces sessões de spa.

Segundo momento - Transcrição da tradução oral:

Luís: (*)... Outro serviço... ao redor...traz ao redor...

Marcelo: Um cardápio de bebida... e...

Luís:... para a real maratona...

Marcelo: ...e para a verdadeira maratona... é...existe um incrível carrinho de sobremesa...

Marcelo: Mas lembre-se você deve estar avisado... mas lembre-se você será avisado...Você tem sido avisado?

Luís: Foi, não? É o present perfect... Você foi... já foi avisado...uma noite numa churrasqueira pode requerer diversas... O que que era mesmo?

Marcelo: *Duty* é “serviços”.

Luís: “Pesados serviços”?

Marcelo: E *sweating*... “doces”...? Sessões de *sweating*...deixa eu ver *sweating*... *sweat* ...É suor... Então, *sweating* é “suadas”?

Luís: Ah! Suadas sessões em um spa...

Marcelo: É... Acho que é... pesadas sessões de suor...no hotel...hotel's gym?

Luís e Marcelo: No spa...

Luís: Isso!

Marcelo: Então... uma noite em uma churrascaria pode requerer uma... pesadas sessões em um spa...

Luís: Pode te custar pesadas... sessões de suor... em um spa

Marcelo: É isso mesmo!

Luís: Então aqui: Outro serviço... outros? Outros serviços “trazem ao redor” Fica estranho aqui... Se aproximam?

Marcelo: Outros serviços se aproximam com a servers... será que poderia ser serventes?

Luís: Serventes... server? Ah! É... serviço é service, né?

Marcelo: Outros serventes se aproximam...

Luís: Servidores! Não é?

Marcelo: Pode ser. Então é: Outros servidores se aproximam com o cardápio de bebidas... né?

Luís: É...

Resultado:

Outros servidores se aproximam com o cardápio de bebidas e para a verdadeira maratona existe um incrível carrinho de sobremesa. Mas lembre-se, você já foi avisado: uma noite em uma churrascaria pode te custar pesadas sessões de suor em um spa.

Auto-observação protelada:

Luís: Acho que na primeira parte ficou sem sentido por ter sido uma tradução de palavras e não da frase.

Marcelo: É, por ser uma tradução de palavra não tinha sentido nem coerência sintática ainda tinha umas traduções erradas...

Luís: Já na segunda parte a gente pegou o que tinha traduzido... as palavras que foram traduzidas e que não encaixavam no contexto a gente procurou outros significados... assim que coubessem no contexto, e em português. Em um sentido geral, a gente entendeu, meio fragmentado mas entendeu, mas já pra fazer a tradução essa pouca compreensão não era suficiente. A gente procurou fazer uma tradução de forma que tivesse sentido em português também. Pensando mais em português... e o que ficava sem sentido em português, a gente ajustava.

Terceiro Segmento:

Primeiro momento - Excerto da transcrição dos protocolos de pausa dialogados:

Marcelo: Jantares são tratados... para não parar de servir...

Luís: *Brandishing?*

(Consultam o dicionário)

Marcelo: *Brandishing*: brandir, agitar... Seguem... os servidores agitados...

Luís: Agitando...

Marcelo: Agitando enormes... *hunks*...esse *hunks*...

(Consultam o dicionário)

Marcelo: Naco de pão... naco de pão...enormes pedaços de pão

Luís: Ah! Sim... *Hunks of meat*... Então é... agitando é... enormes pedaços “de carne”, não?

Marcelo: De carne, é...

Luís: Agora deixa eu (sic) ver... *skewered?*

Marcelo: Bem, então... enormes pedaços de carne cozida, ou seria espetadas, em grandes...em longos espetos...Em suas mãos livres, eles...(consulta o dicionário)...empunhar, manejar, brandir.

Luís: Acho que ta mais para manejar, né? Eles manejam *sharp knives* (P) *sharp knives* é alguma espécie de faca para cortar churrasco...

Marcelo: Exatamente... *sharp* é...pontiado. E não há nada que... traga mais...*delight*...*delight?*

(Consultam o dicionário)

Marcelo: É deleite... prazer...

Luís: Então, *there's nothing that brings*...

Marcelo: Que traga... que traga pra eles mais prazer do que os patrões...

Luís: Do que os pedidos dos patrões... Mas eu acho que esse *patron* vai ter outro sentido... acho que tá mais pra clientes...

Marcelo: Cliente... é...que os pedidos dos clientes.

Luís: *To slice*...solicitam...*off*...*a juicy morsel?*

(Consultam o dicionário)

Marcelo: *Morsel*: bocado, pedaço de comida... Deixa eu ver...que os traga mais prazer que os clientes que querem ...

Luís: Slice? Acho que é solicitam... não tenho muita certeza, não...

(Consultam o dicionário)

Marcelo: *Slice* é pedaço...

Luís: Pedaço, né? Então ele pede mais um pedaço, né? Pedaço de um... *juicy morsel*...de um pedaço suculento...para...para somente seu prazer...

Marcelo: Para... um prazeroso jantar...

Luís: É.

Resultado:

Jantares são tratados para não parar de servir, os servidores seguem agitando enormes pedaços de carne espetados em longos espetos. Em suas mãos livres, eles manejam facas pontiagudas, e não há nada que os traga mais prazer que os pedidos dos clientes de mais um pedaço suculento para um prazeroso jantar.

Segundo Momento - Tradução escrita:

Jantares são tratados por um seguimento ininterrupto de servidores agitando enormes pedaços de carne enfiados em longos espetos. Em suas mãos livres, eles manejam facas afiadas, e nada lhes traz mais felicidade do que o pedido dos clientes para fatiar mais um suculento pedaço de carne para seu prazeroso jantar.

Auto-observação protelada:

Luís: Em ambas as partes a gente não conseguiu uma compreensão exata dessa primeira sentença... as duas primeiras sentenças ficaram sem coerência. “Jantares são tratados para não pararem de servir” e “Jantares são tratados por um segmento ininterrupto de servidores”... não têm sentido. O problema é a falta de conhecimento da outra língua...

Marcelo: Não sei, mas esse “Diners” aí... acho que a gente não olhou no dicionário. Agora revendo assim dá pra perceber que não é “jantares”, mas a gente tinha tanta certeza que nem olhou no dicionário...talvez se tivesse olhado, teria chegado a outra palavra, uma que encaixasse melhor...

Luís: É e poderia ter ficado melhor... essa parte e as outras...

Texto 2

Os segmentos do Texto 2 analisados foram:

1º Segmento:

“The results underscore the need to improve security around tactical nuclear weapons and nuclear material in Russia and expand our ability to detect transfer of weapons or materials from rogue states to terrorist organizations”, said a summary of a report outlining the survey results.

2º Segmento

“In an introduction to the report he commissioned Lugar said the success of that program proves the spread of WMD can be stopped by building “extraordinary international relationships”. He said establishing a “worldwide system of accountability” for WMD could prevent terrorists from acquiring such weapons.”

3º Segmento:

“Even if we succeed spectacularly at building democracy around the world, bringing stability to failed states and spreading economic opportunity broadly, we will not be secure from the actions of small, disaffected groups that acquire weapons of mass destruction”, Lugar said.

4º Segmento:

“The survey found that the most significant risk of a WMD attack was from a radiological weapon, or a so-called “dirty bomb”, in which radioactive material is put into a conventional explosive device. The next highest risk was of an attack with a chemical or biological weapon, with a nuclear attack judged least likely.”

Dupla A - Pedro e André

1º Segmento:

Primeiro Momento - Excerto da transcrição dos protocolos de pausa dialogados:

André: Os resultados under... underscore?

Pedro: Os resultados...

André: Abaixo do...

Pedro: *Underscore*... abaixo do score?

Pedro e André: (risos)

André: Abaixo do nível...

Pedro: Não, não... aqui é...

Andre: Abaixo da escala...

Pedro: *Underscore* a necessidade de improvisar... improvisar não, melhorar né? A segurança...

André: Ao redor... em volta...

Pedro: Da tática nuclear... não...não da tática...não...espera aí...armas...armas táticas nucleares e ...material nuclear na Rússia e e expand our ability to detect ...detectar?

André: É. Acho que sim.

Pedro: Detectar e transferir... "of weapons"? Detectar transferência... de armas ou mater
rogue states? Rogue States?

André: É...

Pedro: É, em torno... em torno de armas táticas nucleares e material na Rússia e expandir
nossa habilidade de detectar a transferência de armas ou materiais de estados...

André: Nããã...

Pedro e André: (risos)

Pedro: "... para organizações terroristas", disse a *summary*... o que que é *summary*? Ah, deve
ser... não, vai...vê aí!

(André consulta o dicionário): Sumário, soma, compêndio...

Pedro: Disse o sumário? De uma reportagem *outlining*? Deve ser "destacando", né?

André: É...

Pedro: A. o resultado da inspeção.

Resultado:

“Os resultados abaixo da escala (?) a necessidade de melhorar a segurança em torno de armas táticas nucleares e material na Rússia e expandir nossa habilidade de detectar a transferência de armas ou materiais de estados (?) para organizações terroristas”, disse o sumário de uma reportagem destacando o resultado da inspeção.

Segundo Momento - Transcrição da tradução oral:

André: Os resultados underscore...

Pedro: ... a necessidade de melhorar a segurança em torno de armas nucleares táticas e material nuclear

André: Rogue... (consulta o dicionário e lê algumas definições).

Pedro: Será? Estados like... like...acho que isso é um termo diferente, né?

André: É, mas pode ser alguma coisa velha, não? Pode ser (*).

Pedro: Não essa não... não encaixa, não. E *underscore*?

André (depois de consultar o dicionário): Sublinhar.

Pedro: Sublinhar?

André: É.

Pedro: Os resultados sublinham... destacam, né? A necessidade de...

André: Salienta?

Pedro: Isso! A necessidade... salientam a necessidade de melhorar a segurança...

André: Em torno de armas táticas nucleares e material nuclear na Rússia e expandir habilidade de detectar a transferência de armas ou materiais de estados...

Pedro: A gente tinha falado “estados tolos”, não?

André: De estados tolos... Que estranho! Para organizações terroristas, disse um sumário de uma reportagem destacando o resultado da inspeção.

Resultado:

“Os resultados salientam a necessidade de melhorar a segurança em torno de armas táticas nucleares e material nuclear na Rússia e expandir nossa habilidade de detectar a transferência de armas ou materiais de estados tolos para organizações terroristas”, disse o sumário de uma reportagem destacando o resultado da inspeção.

Auto-observação protelada:

Pedro: Nesse texto a gente traduziu mais, né? Desde o início... Lembro que a gente tinha feito uma leitura inicial, assim para ter uma idéia do assunto do texto e depois foi lendo de novo e discutindo parte por parte. E aí a gente foi traduzindo, não só as palavras e expressões novas, mas acho que o texto todo.

Pesquisadora: E qual foi o resultado dessa estratégia que vocês resolveram utilizar?

Pedro: Acho que ficou mais fácil entender o texto como um todo. Porque assim fica mais fácil ligar uma parte à outra... Tem uma seqüência..

Pesquisadora: Mas vocês combinaram no início que seria assim?

André: Não.

Pedro: Não, na verdade foi acontecendo. Não foi combinado, não...

André: Mesmo assim ainda ficaram algumas palavras... aqui o “rogue” por exemplo. Não me lembro se a gente tinha checado no dicionário...

Pedro: Não acho que foi na outra parte... da tradução...

André: Na tradução, né? Era uma palavra assim que nem pelo contexto...

Pedro: Ah! Mas dava pra ter uma noção, não? Eu sabia que era uma coisa assim que não era muito boa... não era elogio (risos)...

André: Não, eu sei... mas aqui por exemplo, nesse *outlining* nem precisou olhar no dicionário... o próprio contexto já dava o sentido...já esse *rogue*...

Pedro: É tem aqui também esse “abaixo da escala”... “os resultados abaixo da escala”? Não tem nada a ver...

André: É mas depois a gente descobriu...era “sublinhar”, né?

Pedro: Isso!

Segundo Segmento:

Primeiro Momento - Excerto das transcrições dos protocolos de pausa dialogados:

Pedro: *“In an introduction to the report he commissioned, Lugar said the success of that program proves the spread of WMD can be stopped by building “extraordinary international relationships”. He said establishing a “worldwide system of accountability” for WMD could prevent terrorists from acquiring such weapons”.*

André: Em uma introdução... para a reportagem... Em uma introdução da reportagem...

Pedro: Na introdução da reportagem... que ele comissionou, né? Lugar Said the success of that program proves...prova...

André: (***), não?

Pedro: Prova.

André: Spread?

Pedro: É espalhar... mas aqui é substantivo, né? The spread... O espalhamento... (risos) Ah! A disseminação! Né? De armas de destruição em massa... prova que a disseminação de armas de destruição em massa...pode ser parada, construindo? É, né? Construindo relações internacionais extraordinárias, yes?

André: Um-hum.

Pedro: *He said establishing a “worldwide system of accountability” for WMD could prevent terrorists from acquiring such weapons. Worldwide é mundial?*

André: Yes.

Pedro: *Accountability...What is this?*

André (depois de consultar o dicionário bilíngüe): Responsabilidade, obrigação.

Pedro: OK!

Segundo Momento - Transcrição da tradução oral:

Pedro: Numa introdução à reportagem... né?

André: Uh-hum.

Pedro:...que ele comissionou... acho que *report* não é reportagem... Lembro de alguma coisa assim...

André: Ah! É relatar, contar...

Pedro: Ah! Pode ser relatório também, né? Numa introdução ao relatório que comissionou, Lugar disse... que o sucesso daquele programa prova que a disseminação...Olha, rapaz! Outra palavra... qual foi a que a gente aprendeu aqui?

André: *Likely?*

Pedro: O que que é *likely* mesmo? (Risos)

André: *The most likely...*

Pedro: Próprio? O cenário mais próprio... mais apropriado...

André: Era apropriado.

Pedro. É... que a disseminação de armas de destruição em massa pode ser parada construindo relações internacionais extraordinárias, né? Ele disse que estabelecendo um sistema de responsabilidade mundial...

Pedro e André:...para armas de destruição em massa, poderia prevenir terroristas de adquirir tais armas...

André: Isso!

Resultado:

Numa introdução ao relatório que comissionou, Lugar disse que o sucesso daquele programa prova que a disseminação de armas de destruição em massa pode ser parada construindo relações internacionais extraordinárias. Ele disse que estabelecendo um sistema de responsabilidade mundial para armas de destruição em massa, poderia prevenir terroristas de adquirir tais armas...

Auto-observação protelada:

Pedro: Aqui também a gente viu e discutiu os significados das palavras novas e das expressões enquanto tentava entender o texto, aí ficou fácil fazer a tradução oral.

André: Um-hum.

Terceiro Segmento:

Primeiro Momento: Excerto da transcrição dos protocolos de pausa dialogados:

Pedro: Até se nós... *succeed*.

André: Mesmo se...

Pedro: Mesmo se? Pode ser... mesmo se nós *succeed*? Suceder... sucedermos... espetaculosa...espetacularmente construindo uma democracia ao redor do mundo trazendo estabilidade para estados falidos...

André: *Failed*?

Pedro: Caídos, falidos...

André: Derrubados.

Pedro: Derrubados?

André: Falidos, mesmo.

Pedro: Então tá... Estados falidos e espalhando... é... oportunidade econômica largamente...amplamente!

André: Uh!

Pedro e André: (risos)

Pedro: ...amplamente, nós não vamos estar seguros...

Pedro e André: ...de que ações de pequenos...

André:...desafetos?

Pedro:...grupos desa... é...grupos desa...como é que é? Grupos desafetados, não...grupos que não têm afeto.

André: Grupos desafetados....

Pedro: Grupos desafetados?

André: É.

Pedro: Que horror! “Grupos desafetados que adquiriram armas de destruição em massa “. Lugar said...só que a gente fez a maior salada...

André: Uh-hum.

Pedro: Vê *succeed* aí!

André (depois de consultar o dicionário): suceder, substituir, ser bem sucedido...

Pedro: Mesmo se nós formos bem-sucedidos espetacularmente na construção da democracia... na construção da democracia, em redor...ao redor do mundo...trazendo estabilidade para

estados falidos e espalhando oportunidades econômicas amplamente, espalhando vamos ver aqui melhor...espalhando amplamente oportunidades econômicas ou espalhando oportunidades econômicas amplamente?

André: Ave Maria! (risos) Espalhando amplamente oportunidades econômicas.

Pedro: Espalhando amplamente oportunidades econômicas, nós não vamos estar seguros de que ações de pequenos... Ah! Não vamos estar seguros das ações... seguros assim, guardados, né?

André: Um-hum.

Pedro: Nós não vamos estar guardados de ações de pequenos desafetos... desafetados...vê ai!

André: Desagree.... disaffected, disa... “DE” or “DI”?

Pedro: DI.

André: Disaffected:descontente, desleal...

Pedro: Ah! Melhorou...

André: Desleal.

Pedro: Nós não vamos estar seguros das ações de pequenos grupos descontentes...

André: Desleais?

Pedro: ...dos grupos pequenos, de pequenos grupos descontentes...

André:...das ações de grupos desleais...

Pedro. Desleais? Você acha que é desleal?

André: É se são grupos terroristas são grupos desleais...

Pedro: Desleais a quem? (*) a ninguém.

André: (*) que vão defender o país deles a qualquer custo.

Pedro: Aí eles estão sendo leais, muito pelo contrário...

André: Estão sendo leais com o país, mas não com a vida...

Pedro: Tá bom (risos). A gente tá (*) filosofia...

André: Descontentes?

Pedro: Descontentes... acho mais interessante...de grupos pequenos descontentes que adquiram armas de destruição em massa.

André: Um-hum.

Pedro: *Everything is at risk if we “fall” in this one area...* Tudo está em risco se nós cairmos....

André:...nesta área.

Pedro: Isto é “*fail*”.... se nós fracassarmos nesta área...vê aí se é fracassar...A gente tá crescendo muito, né? Aquele texto tinha altas palavras... (se referindo ao primeiro texto usado na pesquisa).

André: Pena que pra você não vai ter tanta... (André está se referindo ao fato de P. partida para a Bélgica).

Pedro: (*)... O que que é?

André: *Fail*.... Yeah! Faltar, falhar, fracassar?

Pedro: Fracassar? Cara! Uh!! (risos)

André: Congratulations!

Pedro: Thanks God! Tudo está em risco se nós fracassarmos nesta área.

Resultado:

“Mesmo se nós sucedermos espetacularmente construindo uma democracia ao redor do mundo, trazendo estabilidade para estados falidos e espalhando oportunidade econômica amplamente, nós não vamos estar seguros das ações de pequenos grupos descontentes que adquiram armas de destruição em massa”, Lugar said. “Tudo está em risco se nós fracassarmos nesta área”.

Segundo Momento: Tradução escrita:

“Mesmo se nós espetacularmente obtivermos sucesso construindo a democracia ao redor do mundo, trazendo estabilidade a estados falidos e espalhando oportunidades econômicas amplamente, nós não estaremos seguros das ações se pequenos grupos rivais que adquirem armas de destruição em massa”, disse Lugar. “Tudo está em risco se nós fracassarmos nesta área”.

Auto-observação protelada:

Pedro: Os resultados ficaram bem parecidos aqui.

André: É acho que ficou um pouco melhor no segundo. Assim, soou melhor em português...

4º Segmento:

Primeiro Momento - Excerto da transcrição dos protocolos de pausa dialogados:

Pedro: A inspeção achou... encontrou, né? Que a maioria... o risco mais significativo de um ataque com armas de destruição em massa, era...foi? Era, né? Era...

André: Um-hum.

Pedro: Era de uma arma radiológica, ou uma chamada... ou uma chamada bomba suja...na qual material radioativo é colocado dentro de um explosivo convencional...*device* é o que?

André Advice?

Pedro: No, *device*. Deve ser “dispositivo”, olha aí...

André: Lê algumas definições:... “dispositivo”.

Pedro: Dispositivo? Iuhuu! Thanks God! (risos) Hum... é colocado dentro de um dispositivo de explosivo convencional, né? *The next ...likely...*

Pedro e André: A próxima, não, o próximo...

Pedro:...risco mais alto, né?

André:...o próximo maior risco... *was...*

Pedro:...foi.

André: O próximo foi?

Pedro: É... foi de um ataque com arma química e biológica, com um ataque nuclear julgado...menos apropriado.

Resultado:

A inspeção encontrou que o risco mais significativo de um ataque com armas de destruição em massa era de uma arma radiológica, ou uma chamada bomba suja, na qual material radioativo é colocado dentro de um dispositivo de explosivo convencional. O próximo maior risco foi de um ataque com arma química ou biológica, com um ataque nuclear julgado menos apropriado.

Segundo momento - Tradução Escrita:

A inspeção encontrou que o risco mais significativo de um ataque com armas de destruição em massa era de uma arma radiológica, ou uma chamada bomba suja, na qual material radioativo é colocado dentro de um dispositivo de explosivo convencional. O próximo maior risco era de um ataque com arma química ou biológica, com um ataque nuclear julgado menos apropriado.

Auto-observação protelada:

André: Aqui também ficou praticamente igual.

Pedro: Foi mesmo.

DUPLA B - Ana e Carlos

1º segmento

Primeiro Momento - Excerto da transcrição dos protocolos de pausa dialogados:

Carlos: *“The results underscore the need to improve security around tactical nuclear weapons and nuclear material in Russia, and to expand our ability to detect transfer of weapons or materials from rogue states to terrorist organizations”*... e expandir nossa habilidade de transferir material de...

Ana: ...dos estados...estados inferiores?

Carlos: É...alguma...ou terceiro mundo, né?

Ana: É...

Carlos: Justamente onde acontece isso...de repente é terceiro mundo...

Ana: Mas assim...aqueles que são mais prováveis, né?

Carlos: Isso! *Rogue states*...

Carlos: ...*Said a summary of the report outlining...the survey results* {.}.

Carlos: Será que ele fez uma observação? Disse ... o report outlining...como se ele tivesse assim do lado de fora da pesquisa mas aí fez uma observação...

Ana: ...*said a summary of a report outlining the survey results*...É ó (sic) uma reportagem... que a gente até falou, que era uma coisa fora de contexto, assim uma coisa adicional que ele colocou na pesquisa...

Carlos: ...como uma observação, né?

Ana: É uma coisa assim...

Segundo Momento: Transcrição da tradução oral:

Carlos: *The results underscore the need to improve security*... Os resultados da pesquisa... é preciso implementar maior segurança sobre as táticas nucleares, de arma nuclear e material nuclear da Rússia e *expand our ability to detect*... e gastando nossas habilidades para transferir as armas e os materiais para os...dos estados terroristas...Ah! É... transferir dos estados...de ir lá e retirar.

Ana: Acho que é assim... os resultados estavam abaixo do necessário para melhorar a segurança em relação á tática de armas nucleares...e material nuclear na Rússia e expandir a nossa habilidade de criar uma tática para trazer esses materiais desses lugares (como o Bush tentou fazer com o Iraque)...mas esses lugares seriam aqueles que...

Carlos:...os do grupo, né? Do grupo... *nuclear club*...e vão levar para onde?

Ana: ...*said a summary of a report outlining the survey results*...É ó (sic) disse uma reportagem... o sumário? De uma reportagem... adicional sobre os resultados da pesquisa.

Resultado:

Os resultados estavam abaixo do necessário para melhorar a segurança em relação à tática de armas nucleares e material nuclear na Rússia e expandir a nossa habilidade de criar uma tática para trazer esses materiais desses lugares, disse o sumário de uma reportagem adicional sobre os resultados da pesquisa.

Segundo Segmento:

Primeiro Momento - Excerto das transcrições dos protocolos de pausa dialogados:

Carlos: “---*He said establishing a “worldwide system of accountability” for WMD could prevent terrorists from acquiring such weapons---*” É possível que ele previna-se...

Ana: ...fazendo o caixa? No caso?

Carlos: É. *Establishing*...he said *establishing*....a...

Ana: *Establishing*...

Carlos: *Worldwide system*...*worldwide* seria o que?

Ana: É uma coisa que seja mundial...

Carlos: Mundial, né? Como uma (*)... uma coisa assim, né?

Ana: É uma coisa...

Carlos: Uma comissão...

Ana: É uma comissão, para prevenir, né? Os terroristas de adquirirem as armas...

Segundo Momento - Transcrição da tradução Oral:

Carlos: Em uma introdução para o repórter ele comissionou Lugar...

Ana: *Report* seria o que mesmo aqui?

Carlos: Não é repórter?

Ana: Não sei... Vamos ver?

(Consultam dicionário bilíngüe)

Ana: Relato, relatório, boletim, reportagem...

Carlos: Então é reportagem?

Ana: Em uma introdução para a reportagem que ele comissionou... ele comissionou uma reportagem?

Carlos: Quem comissionou?

Ana: O Lugar, não é?

Carlos: O Lugar?

Ana: Em uma introdução... “para o relatório” não fica melhor, não? O relatório que ele comissionou...

Carlos: É, acho que sim...

Ana: Lugar disse o sucesso... que o sucesso do programa prova...que o spread...spread...

(consulta o dicionário bilíngüe).

Ana: Espalhar, passar, distribuir... difundir, propagar, divulgar...Só que aqui é substantivo, né?

O... a... distribuição... a difusão? De armas de destruição em massa pode ser parada... pela construção de extraordinária...

Carlos: Internacional, né?

Ana: Relações internacionais...

Carlos: Extraordinárias....

Ana: Isso! Ele disse que estabelecendo, né?

Carlos: Uma comissão, não era? O que a gente tinha visto?

Ana: Isso! Mundial... uma comissão mundial de... *accountability*... fazendo o caixa?

Carlos: Era, não?

Ana: Não sei... parece... uma comissão mundial de *accountability* para prevenir terroristas de adquirirem as armas... essas armas. Acho que não é “fazendo o caixa”, não...

Carlos: Não (*), né?

Ana: É “contabilidade”, não é?

Carlos: É... eu acho..

Ana: Não achei no dicionário... tem “account”... é conta. Então accountability é contabilidade...

Carlos: Então é, mesmo.

Ana: Uma comissão mundial de contabilidade para prevenir terroristas de adquirirem armas de destruição em massa... Peraí (sic)... ele disse que estabelecendo uma comissão mundial de contabilidade...para...prevenir? É *could*... podia...poderia prevenir terroristas de adquirirem armas de destruição em massa.

Carlos: É mesmo.

Resultado:

Em uma introdução para o relatório que ele comissionou, Lugar disse que o sucesso do programa prova que a difusão de armas de destruição em massa pode ser parada pela construção de extraordinárias relações internacionais. Ele disse que estabelecendo uma comissão mundial de contabilidade poderia prevenir terroristas de adquirirem armas de destruição em massa.

Terceiro Segmento:

Primeiro Momento - Excerto da transcrição dos protocolos de pausa dialogados:

Carlos: *“Even if we succeed spectacularly at building democracy around the world, if stability to failed states and spreading economic opportunity broadly, we will not be secure from the actions of small ...disaffected...disaffected groups that acquire weapons of mass destruction”, Lugar said.*

Ana: Ele meio que intimida, né? Os estados... Ele fala assim se nós que conseguimos construir a democracia, que levantamos os estados caídos, por que esses pequenos vão intimidar a gente, né?

Carlos: (*) vamos assim desinfetá-los, né? Do tipo assim...

Ana: É vamos eliminá-los...

Carlos: *Everything is at risk if we fail in this one area”*

Segundo Momento - Transcrição da tradução Oral:

Carlos: Até nós que sucedemos...

Ana: Não acho que aqui é assim. Até “se”... nós ... ainda que nós... *succeed* é “ter sucesso”, né?

Carlos: Ter sucesso?

Ana: É, ser bem sucedido em alguma coisa... Ainda que nós tivermos sucesso espetacularmente para construir a democracia... em construir a democracia em redor do mundo...trazendo estabilidade para os estados caídos...

Carlos: Levantando, né? Os estados caídos...

Ana: Isso! E espalhando, né? ... oportunidade econômica... *broadly*, você sabe?

Carlos: Não, quer que olhe?

Ana: Hum-hum...

(Consulta dicionário bilíngüe)

Carlos: Broad: largo, amplo, vasto...

Ana: Então é largamente, né? Porque é advérbio: ly.

Carlos: Espalhando largamente?

Ana: Espalhando oportunidade econômica largamente, nós não estaremos seguros das ações de pequenos desin... desafetos? Ah! É “desafetos”! A gente pensou que fosse “desinfetar”... de pequenos grupos de desafetos que adquirem armas de destruição em massa. Lugar disse.

Carlos: Então não é “desinfetá-los?”

Ana: Não, a gente entendeu errado. É desafetos... disa...não disin...Tudo está em risco se nós fracassarmos nessa área.

Carlos: Isso!

Resultado:

“Ainda que nós tivermos sucesso espetacularmente em construir a democracia em redor do mundo, trazendo estabilidade para os estados caídos e espalhando oportunidade econômica largamente, nós não estaremos seguros das ações de pequenos desafetos que adquirem armas de destruição em massa”, Lugar disse. ”Tudo está em risco se nós falharmos nessa área.”

Quarto Segmento:

Primeiro Momento - Excerto da transcrição dos protocolos de pausa dialogados:

Ana: *Dirty Bomb. The survey found that the most significant risk of a WMD attack was from a radiological weapon, or a so-called dirty bomb in which radioactive material is put in a conventional explosive device.*

Carlos: *Ok! The next highest risk was of an attack of chemical or biological weapon, with a nuclear attack judged least likely...*

Ana: Um-hum...

Segundo Momento - Tradução Escrita:

Bomba suja. O relatório encontrou que o risco mais significativo de um ataque de armas de destruição em massa foi de uma arma radiológica, ou uma tão chamada “bomba suja”, na qual material radioativo é colocado dentro de um explosivo device convencional. O próximo risco mais alto foi de um ataque com uma arma química ou biológica, com um ataque nuclear julgado o menos provável.

Auto-observação protelada:

(Os sujeitos optaram por ler toda a transcrição e comentar somente no final, ao invés de comentarem parte por parte como fizeram no primeiro texto).

Carlos: Bem, revendo assim, agora, eu percebo que, pelo fato do texto ter sido mais fácil do que o primeiro, nós achamos que havíamos compreendido tudo perfeitamente... eu digo... naquele primeiro momento, o da leitura, né? Na verdade nós tínhamos feito uma leitura silenciosa primeiro, tiramos algumas dúvidas um com o outro, de palavras que tínhamos marcado, e depois fomos lendo juntos e discutindo. Mas parece que muita coisa não ficou bem entendida nessa parte.

Ana: É, muita coisa eu só fui entender direito na hora de fazer a tradução.

Carlos: É como a gente já disse antes, na hora de traduzir a gente fica mais atenta a tudo... e também o fato de você passar pra sua língua facilita muito...assim, a pensar mesmo sobre o texto.Você acaba tendo uma idéia mais clara do que você está lendo.

DUPLA C - Marcelo e Luís

Primeiro Segmento

Primeiro Momento - Excerto da transcrição dos protocolos de pausa dialogados:

Marcelo: Os resultados *underscore...underscore...*(consulta o dicionário monolíngue) principalmente enfatizar a importância de algo...ta escrito assim: “*mainly*”...principalmente...principalmente enfatizar...os resultados ...principalmente precisam melhorar a segurança...

Luís:...em volta da tática...

Marcelo:... de armas nucleares...

Luís e Marcelo:...e material nuclear da Rússia, e expandir nossas habilidades para detectar transferência de armas ou materiais ...

Marcelo:...de *rogue states*?

(Consultam o dicionário monolíngue)

Marcelo: No behave...no comportar no modo que se esperava...ou que se queria

Luís: (Consulta dicionário bilíngüe) Aqui ta tratante, (*)...

Marcelo: Pois é...é quer dizer é...burlador...é deixa eu ver aqui: é...material da Rússia e expandir nossa habilidade para detectar material de burladores...de....

Luís:...de organizações terroristas...

Marcelo:...é...disse um...sumário não...um resumo de uma...de um repórter...dos resultados observadores...*out...outlin...outlining* (P)...

(Consultam o dicionário).

Marcelo: *Outlining* é descrever apenas as idéias mais importantes ou os fatos mais importantes (*)...Então aqui ò (sic) é disse o sumário de um repórter das principais...dos principais resultados de observadores...

Luís: Observados...

Marcelo: É, observados...observados...é...

Luís:...ou examinados...

Marcelo: Observados ou examinados, é isto mesmo.

Resultado:

Os resultados principalmente precisam melhorar a segurança em volta da tática de armas nucleares e material nuclear da Rússia, e expandir nossa habilidade para detectar transferência de armas ou materiais de organizações terroristas, disse o sumário de um repórter dos principais resultados observados.

Segundo Momento - Excerto da transcrição da tradução oral:

Luís: *“The results underscore the need to improve security around tactical nuclear weapons and nuclear materials in Russia e expand our ability to detect transfer of materials from rogue states to terrorist organizations” said a summary of a report outlining the survey results...*

Marcelo: Os resultados...underscore...enfatazaram principalmente, né? Que... precisa melhorar a segurança ao redor da tática de arma nuclear e material nuclear na Rússia e expandir nossas habilidades para detectar a transferência de armas e materiais nucleares para estados...tratantes...

Luís: Para estados...

Marcelo: Não confiáveis...

Luís: É... não confiáveis...é...

Marcelo:... de organizações terroristas, disse o resumo de um repórter da principal...resultados de observadores...dos...dos...

Luís:...é...dos....dos resultados das observações...

Marcelo:...observados... dos resultados observados...

Luís: E *outlining*...

Marcelo: É a principal notícia...principal destaque da notícia.

Luís: Ah! Tá...

Marcelo De uma principal reportagem de resultados observados...

Luís: Certo!

Resultado:

Os resultados enfatizaram principalmente que precisa melhorar a segurança ao redor da tática de arma nuclear e material nuclear na Rússia e expandir nossas habilidades para detectar a transferência de armas e materiais nucleares para estados não confiáveis de organizações terroristas, disse o resumo de uma principal reportagem de resultados observados.

Auto-observação protelada:

Luís: Olhando assim agora, acho que faltou um pouco mais de análise até mesmo na hora da tradução... a gente ficou muito sem senso crítico do que faz sentido ou não em português...

Pesquisadora: E como ficou a compreensão desse segmento?

Marcelo: Na hora a gente pensou que tivesse compreendido... mas só que foi muito...

Luís: Acho que foi muito superficial...

Marcelo: Isso!

Luís: Na verdade não faz nem sentido. Acho que nem houve compreensão.

Marcelo: Talvez a gente tenha compreendido algumas palavras e pensou que tivesse compreendido a parte toda... Se eu tivesse, por exemplo, que explicar o que dizia essa parte do texto, talvez eu nem conseguisse direito.

Segundo Segmento:

Primeiro Momento - Excerto da transcrição dos protocolos de pausa dialogados:

Marcelo: Em uma introdução, uma apresentação... do repórter que ele comissionou...Lugar disse o sucesso do programa prova a expansão das armas de destruição em massa que pode ser parada pela construção extraordinária de relacionamentos internacionais...pode ser...

Luís: ...parada... *stopped*...

Marcelo:... pela construção, né? *Building*...

Luís: Mas será que tem outro sentido nesse caso aí?

Marcelo: Vamos ver aqui? (consulta dicionário monolíngue) *Building*: Uma estrutura com paredes e telhado, como casa...atividade de colocar junto material e partes para fazer

estruturas, uma (*) similar para um banco que empresta pra você dinheiro para comprar uma casa...

Luís: Uma atividade, né?

Marcelo: É... que pode ser parada pela atividade de relações internacionais extraordinárias...pela extraordinária atividade de relações internacionais...né?

Luís: É...fica difícil a colocação em português...

Marcelo: Não, mas aqui é mais assim, ó (sic): pode ser parada, detectada pela atividade de relacionamentos extraordinários internacionais.

Marcelo: Ele disse estabelecer um sistema mundial de *accounta*...(consulta dicionário monolíngue)...deixe-me ver aqui...é...ter ou ser responsável pelo que você fizer e capaz de explicar suas ações...tendo que se responsabilizar pelo que você fizer e capaz de explicar suas ações...

Luís: Ele disse estabelecendo um...

Marcelo :...um sistema mundial de explicações, de esclarecimentos para as armas de destruição em massa poderia prevenir terroristas de adquirir armas semelhantes.

Resultado:

Em uma apresentação do repórter que ele comissionou Lugar disse que o sucesso do programa prova a expansão das armas de destruição em massa que pode ser detectada pela atividade de relacionamentos extraordinários internacionais. Ele disse estabelecendo um sistema mundial de esclarecimentos para as armas de destruição em massa poderia prevenir terroristas de adquirir armas semelhantes.

Segundo Momento - Transcrição da tradução oral:

Marcelo: Em uma introdução ao repórter que ele comissionou Lugar disse que o sucesso do programa prova que a expansão das armas de destruição em massa que pode... que a expansão das armas de destruição em massa pode ser parada pela construção extraordinária de relacionamentos internacionais...

Luís: Pela atividade, não?

Marcelo: É, pode ser parada pela atividade de relações internacionais extraordinárias.

Luís: Ele disse que estabelecendo, né? Um sistema mundial de esclarecimentos para as armas de destruição em massa, poderia prevenir terroristas de adquirirem armas... esse tipo de armas.

Resultado:

Em uma introdução ao repórter que ele comissionou Lugar disse que o sucesso do programa prova que a expansão das armas de destruição em massa pode ser parada pela atividade de relações internacionais extraordinárias. Ele disse que estabelecendo um sistema mundial de esclarecimentos para as armas de destruição em massa, poderia prevenir terroristas de adquirirem esse tipo de armas.

Auto-observação protelada:

Luís: Não sei, mas acho que melhorou na segunda parte aí, a da tradução... na primeira parte ficou faltando...o que é “que” mesmo?

Marcelo: É... “que”? É conjunção, não?

Luís: É conjunção... Faltaram muitos, né?

Marcelo: É, mas eu acho que foi porque a gente nem voltou atrás para ver... foi fazendo direto... sem pausa... é se fosse escrito, por exemplo a gente ia reler com certeza e ia perceber... mas assim só oral...você vai passando...Não para pra ver se ta faltando alguma coisa...

Terceiro Segmento:

Primeiro Momento - Excerto da transcrição dos protocolos de pausa dialogados:

Marcelo: Mesmo se nos sucedêssemos espetacularmente em uma atividade democrática ao redor do mundo, trazendo estabilidade para os estados... *failing*...falhou...

Luís: É falhar mesmo... falhar, fracassar...

Marcelo: É... trazendo estabilidade para...

Luís:...para falhar estados em...

Marcelo: ...em expansão econômica... oportunidade... *broadly*...

Luís: Esse *broadly* aí...

Marcelo: É ...I don't know what it means.

(Consulta dicionário monolíngue) Em geral... de uma maneira geral e não inclusa... *included*... ou... para todos... de uma forma geral um modo de não incluir tudo ou

Luís: Todos né?

Marcelo: É... oportunidade ...econômica de não incluir todos

Luís: De não incluir todos.

Luís: ...não vamos...

Marcelo: ...não seremos... não estaremos seguros dessas ações... das ações de pequenos grupos de desafeto que...

Luís: ...que adquirirem armas de destruição em massa, Lugar disse...

Marcelo: Aí aqui diz: tudo isso é um risco se nos falharmos em nossa área... em nossa única área... em uma de nossas áreas...

Resultado:

Mesmo se nos sucedêssemos espetacularmente em uma atividade democrática ao redor do mundo, trazendo estabilidade (econômica de não incluir todos) para falhar estados em expansão econômica não estaremos seguros das ações de pequenos grupos de desafeto que adquirirem armas de destruição em massa, Lugar disse. Tudo isso é um risco se nos falharmos em uma de nossas áreas...

Segundo Momento: Transcrição da tradução oral:

Marcelo: Mesmo se nos sucedêssemos espetacularmente em uma atividade democrática ao redor do mundo, trazendo estabilidade para os estados em expansão econômica... não é? Não estaremos seguros das ações de pequenos grupos de desafeto que adquirirem armas de destruição em massa, Lugar disse.

Luís: “Que adquirissem”, não?

Marcelo: É, pode ser. Que adquirissem armas de destruição em massa. Tudo isso é um risco se nos falharmos... era “nessa única área”, não era?

Luís: Era... acho que sim...

Resultado:

Mesmo se nos sucedêssemos espetacularmente em uma atividade democrática ao redor do mundo, trazendo estabilidade para os estados em expansão econômica, não estaremos seguros das ações de pequenos grupos de desafeto que adquirissem armas de destruição em massa. Tudo isso é um risco se nós falharmos nessa única área.

Auto-observação protelada:

Luís: “...para falhar estados em expansão econômica”? Vixi!

Marcelo: É, mas esse ficou até bom, né? Pelo menos dá pra entender o sentido...

Quarto Segmento:

Primeiro Momento - Excerto da transcrição dos protocolos de pausa dialogados:

Marcelo: Arma suja... os sobreviventes encontraram que o maior significado de risco das armas de destruição em massa...do risco de ataque de armas de destruição em massa era de uma arma radiológica, ou tão chamada arma suja...bomba suja...em cuja radioatividade o material é colocado na...

Luís:...cujo material radioativo...

Marcelo:...é colocado...um explosivo *device*...convencional...(Consulta o dicionário monolíngue) *Device*: um pedaço de equipamento que é usado para um propósito particular, ou um pequeno pedaço de coisa...de objeto eletrônico para enviar mensagem...é...mandar alguém fazer o que eles querem fazer...ou mandar fazer o que eles querem que faça...deixa eu (sic) ver aqui...os sobreviventes encontraram que o maior significado dos ataques de armas de destruição em massa, de um...uma arma radiológica...ou então chamada bomba suja em cuja radioatividade material é colocado como explosivo convencional...*device*...é...teleguiado, no caso...

Luís: Controlado...

Marcelo: Controlado, é... O próximo altíssimo risco era de um ataque com armas químicas ou biológicas, com um ataque nuclear julgado... é...ultimamen...é...esse likely...

Luís: Least likely?

Marcelo: Last (sic) likely...

Luís: Last? É least, não?

Marcelo: (consulta o dicionário monolíngue) É... least (P): menos que alguém ou alguma coisa mais...tem aqui também: a menor quantidade...likely é: lembrar...expectativa...menos que a expectativa...

Luís: É...

Marcelo: Julgado menos que a expectativa.

Resultado:

Arma suja. Os sobreviventes encontraram que o maior significado do risco de ataque de armas de destruição em massa, de uma arma radiológica ou então chamada bomba suja em cuja radioatividade material é colocada como explosivo convencional controlado. O próximo altíssimo risco era de um ataque com armas químicas ou biológicas, com um ataque nuclear julgado menos que a expectativa.

Segundo Momento - Tradução Escrita:

Arma suja. A pesquisa encontrou que o mais significativo risco de um ataque de armas de destruição em massa, seria de uma arma radiológica, ou uma então chamada “bomba suja”, na qual material radioativo é colocado dentro de um aparelho explosivo convencional. O próximo mais alto risco seria de um ataque com uma arma química ou biológica, com o risco de ataque nuclear provavelmente julgado menor.

Auto-observação protelada:

Marcelo: No começo “survey” era “sobreviventes”, depois passou para “pesquisa”...

Luís: Não tem nada a ver, né?

Marcelo: É só que nessa segunda parte aí a gente checou o dicionário, e viu que era “pesquisa”...

Luís: A questão é que quando você vai traduzindo rápido assim, tem palavras que soam parecidas com português e aí você nem pensa. É engraçado, né?

Marcelo: Um falou “survey: sobrevivente” e o outro nem questionou.

Luís: É, então... porque parece mesmo, né?

Marcelo: Mas a gente já não tinha visto “survey” antes? Em outra parte do texto?

Luís: Acho que já, mas nem lembrou, né?

ANEXO 3

Transcrições da entrevista retrospectiva:

Dupla A:

1) Qual dos dois textos vocês acharam mais difícil? Por quê?

Pedro: AH! Acho que foi o primeiro...

André: É o primeiro... Por causa do pouco contato que tínhamos com aquele tipo de texto...

Pedro:...e das expressões idiomáticas, né?

André: No segundo texto acho que a compreensão foi maior por causa do tema que era recente: armas de destruição em massa...

2) Com que frequência vocês recorreram à tradução durante a tentativa de compreender os textos?

André: Algumas vezes... né?

Pedro: É... Em alguns momentos quando não conseguimos fazer assim... uma tradução contextual ou quando queríamos saber o significado exato da palavra.

André: É pra ter certeza... do significado, né?

3) Vocês acham que a compreensão melhorou nesses momentos? Por quê?

André: Sim, porque quando a gente sabe o significado exato das palavras a facilidade é maior... pra compreensão do contexto.

4) Vocês sentem necessidade de recorrer à tradução durante a leitura de textos na outra língua? Por quê?

Pedro: Às vezes.

André: Eu sinto.

Pedro: Porque fica mais fácil a contextualização...

André: É, têm situações complicadas, como expressões idiomáticas... é mais nessas situações...

Pedro: É.

5) Com que frequência vocês recorreram à língua materna ao interagir com o colega?

Pedro: Em alguns momentos, não foi?

André: Foi... acho que foi.

Dupla B:

1) Com relação aos textos que vocês leram qual deles vocês acharam mais difícil?

Carlos: O primeiro, porque havia muitas palavras desconhecidas.

Ana: É, eu achei o primeiro texto o mais difícil também. Ele continha expressões de duplo sentido. Alguns termos tinham outros significados, que eu não tinha visto antes, tanto que eu só fui começar a entender melhor lá pelo meio do texto. Outras sentenças não tinham a possibilidade de uma tradução literal, e por isso era necessário recorrer ao contexto no geral para entender o que o autor queria dizer. Também usamos o dicionário, mas a tradução que tava (sic) lá não fazia sentido no texto, ou seja, era necessário entender realmente o sentido e não o que tava (sic) escrito. O segundo texto, por ele ter sido uma notícia.... Era mais fácil de se localizar e entender melhor, o texto também estava mais fácil.

Carlos: E pelo fato do assunto estar na mídia, o que o tornava mais familiar.

2) Com que frequência vocês recorreram à tradução durante a tentativa de compreender o texto?

Carlos: Ah! Muitas vezes...

Ana: No primeiro texto nós recorremos mais ao dicionário do que no segundo, o que ajudou um pouco, mas nós tínhamos que chegar a um consenso sobre qual o significado mais apropriado para os termos desconhecidos. Já no segundo, das poucas palavras que não sabíamos, elas tinham a mesma tradução do dicionário e outras nós chegamos mais rapidamente ao significado do que no primeiro texto.

Carlos: É, na maioria das vezes nós traduzimos para nos certificarmos do sentido.

3) Vocês acham que a compreensão melhorou nesses momentos? Por quê?

Carlos: Sim, porque ajudou a ir encadeando a idéia geral com o sentido das partes.

Ana: A tradução sempre acaba melhorando a compreensão, porque clareia muita coisa... Aqui, por exemplo, tinha palavras que você pensava que eram uma coisa e depois de checar eram outra, e muitas vezes isso podia mudar o sentido da frase toda... E é isso, eu acho que traduzir sempre melhora a compreensão, sim.

4) Vocês sentem necessidade de traduzir durante a leitura de textos na outra língua?

Ana: Olha, eu entendo o significado da maioria do que leio em outra língua, sem precisar recorrer ao dicionário. Se eu não entendo algumas expressões, tento entendê-las no contexto, mas se isso não for possível, aí eu recorro ao dicionário.

Carlos: Eu sinto necessidade de traduzir na maioria das vezes.

6) Com que frequência vocês recorreram à língua materna para interagir um com o outro?

Ana: No primeiro texto nós praticamente falamos tudo na língua materna. Acho que foi mas fácil no sentido de tentar entender alguns termos, pois na outra língua, às vezes, não sabia as palavras que expressavam o que queríamos dizer para tentar compreender o texto.

Carlos: Já no segundo, tentamos evitar, mas quando aparecia uma divergência, que não conseguíamos chegar a uma idéia comum e nem explicar em inglês, recorríamos a ela.

Dupla C:

1) Qual dos textos vocês acharam mais difícil?

Luís: Ah! Acho que o primeiro... por causa do vocabulário e das expressões, né?

Marcelo: É foi o primeiro.

Luís: O primeiro deu mais trabalho... o segundo é mais direto... mais específico. Porque é uma notícia...

2) Com que frequência vocês recorreram à tradução durante a tentativa de compreender o texto?

Luís: Frequentemente... pela falta de conhecimento de vocabulário... e do sentido que algumas palavras tinham, assim, em uma primeira leitura, e quando você ia ver o sentido ali era outro...

Marcelo: No contexto mudava...

Luís: É no contexto o sentido era outro.

3) Vocês acham que a compreensão melhorou nesses momentos?

Luís: Ah! Expressivamente... porque ampliou a percepção em torno do texto lido...

Marcelo: Admito que muitas vezes melhorou, mais ainda acho que é melhor tentar entender em inglês mesmo. Senão você pode ficar dependente da tradução, e aí quando não traduz não entende, né?

4) Vocês sentem necessidade de traduzir enquanto estão lendo um texto na outra língua?

Luís: Sem dúvida. Primeiro pela falta de intimidade com a língua... ela não é como a língua materna...isso cria um mecanismo em que mesmo quando você pensa que entendeu você desconfia... Assim você faz uso da tradução para comprovar se o texto foi compreendido...

Marcelo: Eu não aprendi através da tradução... eu prefiro não traduzir... acho que a gente precisa tentar compreender o sentido do que está lendo em inglês mesmo....

6) Com que frequência vocês recorreram à língua materna para interagir um com o outro?

Luís: Bem frequentemente, eu acho.

Marcelo: É...

Pesquisadora: Por quê?

Luís: Principalmente pela segurança de se estar fazendo entender...

Marcelo: É isso... pra ter certeza que o colega te entendeu e que você também entendeu o que ele disse.