

ANA MARIA DE MOURA SCHÄFFER

**REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA TRADUÇÃO (MENTAL)
NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

*Dissertação apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de Campinas,
como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada na Área de
Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua
Estrangeira.*

Orientador: Prof^o Dr. John Robert Schmitz

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem – IEL

2000

iii



500018 A9

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	I/UNICAMP
	Sch14r
V. Ex.	
TOMBO BC	43095
PROC.	96-278100
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	29/11/00
N.º CPD	

CM-00147221-4

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Sch14r

Schäffer, Ana Maria de Moura

Reflexões sobre o papel da tradução (mental) no desenvolvimento da leitura em língua estrangeira / Ana Maria de Moura Schäffer. - - Campinas, SP: [s.n.], 2000.

Orientador: John Robert Schmitz

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Compreensão na leitura. 2. Leitura. 3. Tradução e interpretação. 4. Introspecção. 5. Ensino. I. Schmitz, John Robert. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Este exemplar é a redação final da tese

defendida por Ana Maria de

Moura Schäffer

e aprovada pela Comissão Julgadora em

11 / 10 / 2002

J. R. M. M.

ANA MARIA DE MOURA SCHÄFFER

**REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA TRADUÇÃO (MENTAL)
NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

2000

BANCA EXAMINADORA:

CANDIDATA: ANA MARIA DE MOURA SCHÄFFER

Prof. Dr. John Robert Schimtz
Presidente

Prof. Dr. John Milton
Membro

Prof. Dr. Paulo R. Ottoni
Membro

Profa. Dra. Elza Taeko Doi
Suplente

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Dedico este trabalho ao Vandir e às minhas filhas,
Natiéli e Francieli.

Minha gratidão a você John Schmitz, meu orientador,
por saber unir profissionalismo, sensibilidade e
acuidade crítica e pelas constantes palavras de ânimo e
de motivação. Você é grande!

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

AGRADECIMENTOS

A Deus, a fonte de todo conhecimento, por iluminar o meu caminho!

Agradeço aos meus professores da Unicamp, colegas e amigos, e, de modo especial, aos alunos (Márcia, Ana Paula, Edson Teodoro, Daniel, Edis, Lina e Yana) que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Agradeço a você...

...Coracini, pelas sugestões oportunas no exame de qualificação e por acreditar em mim e por sua imparcialidade e seriedade no que faz;

...Marilda, pelas boas aulas de Metodologia de Pesquisa e pelas valiosas contribuições por ocasião do exame de qualificação;

...Richard Kern, pelas informações compartilhadas comigo via e-mail;

...Nícia, porque dividiu comigo sua experiência e amizade;

...José Carlos, pela amizade franca e pelo profissionalismo;

...Edley, meu amigo especial, a quem devo o incentivo de fazer o mestrado;

...América, por suas criteriosas opiniões sobre o meu trabalho e, sobretudo, pela amizade;

...Sônia, pelo companheirismo, pela amizade e pela leitura crítica que fez ao meu trabalho;

...Joubert, pelo seu senso de coleguismo;

...meu aluno, minha aluna, que compreenderam o meu momento de tensão e torceram por mim;

...professora e amiga Edna Bergold pelo apoio, incentivo e amizade durante todo o percurso de mestrado;

...amiga e companheira Kátia pelas palavras de ânimo e pela amizade;

...funcionários do IEL e da Biblioteca pela atenção com que me acolheram sempre;

...CAPES, pelo incentivo financeiro.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – O PERCURSO DE PESQUISA E SUA JUSTIFICATIVA	05
1.1 – Introdução	05
1.2 – Objetivos	08
1.3 – Metodologia	10
1.4 – Perguntas de Pesquisa	10
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO: HISTÓRICO DA TRADUÇÃO EM INTERFACE COM O ENSINO DE LÍNGUAS	13
2.1 – As objeções.....	13
2.2 – Refletindo sobre as objeções	20
2.3 – A relevância da abordagem cognitiva no contexto histórico da tradução	23
2.4 - Literatura contemporânea: pesquisa sobre tradução e ensino de LE/L2.....	27
2.5 - Considerações advindas da literatura resenhada	45
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA	51
3.1 – A pesquisa empírica e a natureza dos processos de tradução	52
3.2 – A técnica introspectiva.....	55
3.3 – A escolha da metodologia e sua justificativa	57
3.4 – Seleção e descrição dos sujeitos.....	62
3.5 – Instrumentos de pesquisa e procedimentos: Coleta de Dados	64
3.5.1 - Questionário	64
3.5.2 – Teste de Compreensão de leitura em LE	65
3.5.3 – Tarefa Introspectiva (protocolo de pensar alto).....	66
3.5.4 – Procedimentos de análise e organização dos dados.....	69
3.5.5 – Análise qualitativa/quantitativa: Frequência de tradução associada /não associada à compreensão	73
CAPÍTULO 4 – TRADUÇÃO MENTAL NO PROCESSO DE LEITURA EM LE: ANÁLISE, DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	77
4.1 – Modo de leitura	78
4.2 – Resultados dos questionários	79
4.3 – Perfil dos sujeitos	82

4.4 – Análise dos protocolos verbais.....	92
4.4.1 – Estratégias de leitura.....	93
4.4.2 – A tradução.....	97
4.4.3 – Propriedades funcionais da tradução	99
4.4.4 – Modos de compreensão/processamento	102
4.4.5 – Finalidades estratégicas da tradução.....	105
CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA PESQUISA E PARA PRÁTICA FUTURA	117
5.1 – Resumo das conclusões	118
5.2 – Limitações com os estudos sobre tradução mental.....	123
5.3 – Sugestões para pesquisa futura.....	125
5.4 – Implicações pedagógicas	125
BIBLIOGRAFIA	129
ABSTRACT	141
APÊNDICES	143
APÊNDICE I – Questionário	144
APÊNDICE II – Texto para leitura e interpretação.....	145
APÊNDICE III – Texto “A” – Familiarização com protocolos verbais.....	146
IIIa – Texto “B” – The Dating Game	146
IIIb – Texto “C” – How Good is your Memory?	147
APÊNDICE IV – Folha de Escores de Estratégias – Texto “B”	148
IVa – Folha de Escores de Estratégias – Texto “C”	149
APÊNDICE V – Protocolo Verbal – NIA1	150
Va - Protocolo Verbal – NIA2.....	154
Vb - Protocolo Verbal – NI3	158
Vc - Protocolo Verbal – NI4	163
Vd - Protocolo Verbal – NB5.....	167
Vd - Protocolo Verbal – NB6.....	170

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

SÍMBOLOS E ABREVIACÕES NAS TRANSCRIÇÕES
(baseado em Cavalcanti, 1983 e adaptado de Scaramucci, 1995)

(...)	pausa normal
(... ...)	pausa longa (macropausa)
[]	adição ou explicação da pesquisadora
((LB))	lê em voz baixa
((LS))	lê silenciosamente
ITÁLICO	palavra ou expressão falada ou lida em inglês pelo sujeito
NIA1	sujeito intermediário avançado 1
NIA2	sujeito intermediário avançado 2
NI3	sujeito intermediário 3
NI4	sujeito intermediário 4
NB5	sujeito de nível básico 5
NB6	sujeito de nível básico 6
PE	pesquisadora

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da avaliação em leitura.....	66
Tabela 2 – Estratégias usadas na tarefa de leitura	71
Tabela 3 – Estratégias usadas de acordo com o nível do sujeito	72
Tabela 4 – Exemplos de categorias A e B	73
Tabela 5 – Registros de tradução por níveis de habilidade	74/110
Tabela 6 – Depoimentos dos leitores durante a tarefa de leitura em LE	78
Tabela 7 – Perfil I dos Sujeitos.....	88
Tabela 8 – Perfil II dos Sujeitos	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Procedimentos da tarefa introspectiva	68
--	----

RESUMO

Partindo da tentativa de refletir sobre a relação entre tradução e ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE), esta dissertação discute o fato de que professores e aprendizes de LE igualmente reconhecem que certa confiança na língua materna (L1), na forma de tradução, provavelmente seja inevitável, principalmente nas fases iniciais do aprendizado. Por outro lado, ambos também têm visto a tradução como uma “muleta” indesejável que interfere na integração bem sucedida do significado textual. Com essa realidade em mente, o propósito deste estudo foi estabelecido: considerar e discutir a relevância do papel que a tradução, como um reprocessamento mental, pode desempenhar no desenvolvimento da leitura em LE e propor que a tradução, de modo geral, não seja vista como uma prática improdutiva a ser desencorajada a todo custo, mas ao contrário, como um aspecto importante no desenvolvimento dos processos de compreensão em LE.

Este estudo examina os relatos de tradução mental de seis sujeitos, aprendizes de inglês, distribuídos em três diferentes níveis (básico, intermediário e intermediário avançado) enquanto lendo textos em inglês. Os estudantes de uma instituição particular de ensino superior do estado de São Paulo foram aleatoriamente indicados para participarem da pesquisa. As descobertas baseiam-se em três tipos de dados: (1) observação detalhada dos modos de leitura dos sujeitos durante uma tarefa de protocolos verbais (auto relato) com o objetivo de avaliar em que momentos circunstanciais a tradução como uma estratégia de leitura para compreender foi usada e com que objetivos; (2) respostas dos sujeitos a um questionário e (3) um texto para avaliar a leitura e a compreensão em LE.

Os resultados do questionário indicam que o vocabulário é o maior problema na leitura de textos em LE. Quanto aos protocolos verbais, oito categorias de estratégias foram extraídas e discutidas as mais empregadas. Como a tradução é a meta neste trabalho, ela foi analisada com maior atenção. O conjunto de análise revela que a tradução como uma estratégia de leitura foi empregada em diferentes maneiras e propósitos, dependendo do nível de proficiência dos leitores. Ela foi mais produtiva em determinar e consolidar o significado no nível contextual do que quando focalizou detalhes lexicais e/ou frasais sem relação com o contexto. A efetividade da tradução aumentou quando ela foi usada em combinação com outras estratégias do que em isolamento, mas diminuiu quando usada palavra-por-palavra sem integração do significado.

Finalmente, é intenção deste estudo mostrar que a tradução pode ser vista como uma modalidade de leitura eficaz e por isso, pode ajudar os leitores na sua busca por significação a se tornarem mais críticos sobre sua prática como leitores e intérpretes.

PALAVRAS-CHAVES: ensino de tradução, ensino de língua estrangeira, ensino de leitura em língua estrangeira, tradução mental, pesquisa introspectiva, introspecção, protocolo verbal, representação mental, construção de sentido, tradução.

APRESENTAÇÃO INTRODUTÓRIA

Quando inicialmente planejei desenvolver um trabalho que permitisse reacender uma discussão em torno da relação tradução e ensino de línguas, não pensava em fazer uma pesquisa de campo. Tinha em mente fazer um levantamento bibliográfico que versasse, de modo geral, sobre tradução na interface do ensino de línguas com o objetivo de (re)pensar essa atividade para tirá-la ou deixá-la no “banco dos réus”, onde ela tem estado há muitas décadas.

Entretanto, à medida que as leituras na área prosseguiam, fui percebendo que a tradução não precisava de que alguém a resgatasse. Principalmente na Europa e países do Oriente Médio, a questão tem sido foco de pesquisas que cada vez mais deslocam a tradução da margem para o centro cuja atividade tem encabeçado muitos dos debates e pesquisas sobre ensino/aprendizagem de línguas.

Vi-me então diante da pergunta – se a tradução já tem feito parte de muitos cursos de línguas (Alemanha: Krings, 1986/87; Lörcher, 1991/93; Itália: Ulrych, M., 1984; Ulrych, R., 1985/86; Israel: Zohrevandi, 1992; Kozminsky et al, 1998; Inglaterra: Schäffner, 1998; Sewell & Higgins, 1996) e tem sido legitimada como um meio eficaz para se chegar com sucesso à LE/L2, por que não relacioná-la a um aspecto mais específico do

ensino/aprendizagem de línguas? Tal questionamento conduziu-me, em meio às minhas leituras, a dois ensaios teóricos¹ e duas pesquisas de campo² que proporcionaram excelente ocasião para o norteamento do meu trabalho e para observação das nuances da tradução. A partir das reflexões que tais leituras me suscitaram, planejei uma pesquisa ligando tradução e leitura em língua estrangeira.

Iniciei o trabalho, partindo do pressuposto de que os aprendizes, no geral, traduzem, enquanto lêem numa língua que não seja a nativa, quer o professor permita ou não, mesmo porque, é um recurso natural e, de certa forma, espontâneo e reflexivo, o qual os aprendizes nem sempre podem controlar. Ou seja, a tradução para a L1, já é uma estratégia³ usada por aprendizes em seus esforços de adentrarem o terreno da outra língua, através da leitura, pois conforme afirma Arrojo (1986), *“a leitura é uma forma invisível de se reescrever ou traduzir”*. Mas a questão que me interessou foi: em que momentos da leitura e com que objetivos a tradução mais se manifesta? Com este questionamento, dei início à pesquisa, que tem a seguinte forma de organização:

A dissertação é composta de quatro capítulos, além desta Apresentação Introdutória e uma Conclusão.

¹ Costa (1988), *Tradução e o ensino de línguas*. O autor discute de que maneira é possível “incorporar o novo ao antigo” em se tratando de se pensar tradução e ensino de línguas. Ottoni (1998), *O Papel da Linguística – e a relação Teoria e Prática – no Ensino da Tradução*, em cujo artigo o referido autor discute a imbricada relação entre tradução, língua materna e língua estrangeira.

² Kern (1994) e Hawras (1996) discutem a utilidade da tradução mental para o desenvolvimento da leitura em L2.

³ O termo *estratégia* é usado neste trabalho, segundo definição de McCallum (1986), como representações mentais de ações e conseqüências de ações que levam os leitores consciente ou inconscientemente a procederem de determinada forma para atingirem certo objetivo (no processo de leitura, o propósito é a compreensão do que lêem).

No Capítulo 1, apresento o percurso da pesquisa e as razões que o justificam, cuja finalidade é a de expor ao leitor a disposição do trabalho e apresentar a visão geral do estudo. Nesta parte, estabeleço os objetivos, as perguntas de pesquisa, seguidas da abordagem metodológica e das delimitações da pesquisa;

No Capítulo 2, esboço o histórico da tradução no ensino de línguas desde o surgimento do método gramática-tradução, traçando o percurso do desprestígio e do reestabelecimento gradativo da tradução na interface do ensino de línguas e faço uma revisão crítica da literatura, ao reunir um conjunto de pesquisas e ensaios resenhados que tem discutido, na atualidade, a relação entre tradução e ensino de línguas/tradução e leitura. A abordagem crítica me permitirá um esclarecimento a respeito da escolha do tema, e especificamente da pesquisa inspiradora deste trabalho – Kern (1994)⁴;

No Capítulo 3, traço, primeiramente, um breve histórico da pesquisa empírica sobre a natureza dos processos de tradução; em seguida a metodologia de pesquisa é descrita, discutida no âmbito das suas limitações, implicações teórico-práticas em relação ao objeto pesquisado que é a tradução como uma estratégia de leitura em LE;

No Capítulo 4, discuto, inicialmente, os modos de leitura apresentados pelos sujeitos da pesquisa, as estratégias empregadas durante o protocolo verbal, a tradução

⁴ O experimento de Kern, – *The Role of Mental Translation in Second language reading (1994)* – desenvolvido numa Universidade da Califórnia, com alunos de origem norte-americana, no terceiro semestre do Curso de Francês/L2, foi o ponto de partida para uma tentativa de desenvolver semelhante pesquisa, em níveis mais elementares, num contexto diferente: outro país, outros aprendizes, outro idioma. Embora Kern tenha trabalhado com as línguas francês (L2)/inglês (L1), num contexto no qual, vale lembrar, as habilidades em L2 tendem a ser mais desenvolvidas do que a realidade de LE no Brasil, parece mesmo assim ser possível adequar semelhante pesquisa no que diz respeito ao par de línguas português (L1)/inglês (LE), no Brasil, por não haver distância discrepante entre as duas. Isto justificará as minhas constantes retomadas à pesquisa de Kern cujo estudo examinou, através de uma pesquisa introspectiva, os relatos de uso da tradução mental de aprendizes de francês L2, em níveis diferentes, enquanto liam textos em língua francesa.

mental no processo de leitura em LE, identificando seus aspectos mais característicos, através da análise e descrição dos dados. A análise das informações obtidas é apresentada, juntamente com uma discussão comparativa dos dados qualitativos e quantitativos;

No Capítulo 5, registro conclusões e implicações para a prática e pesquisa futura. No entanto, julgo pertinente ressaltar, nesta apresentação, que reconheço que seis sujeitos é uma amostra pequena para se pretender tirar conclusões de longo alcance; ao mesmo tempo, por outro lado, esta amostra poderá ser indicadora de tendências relevantes e motivadora de trabalhos mais abrangentes na área.

Os Apêndices, subdivididos em cinco partes, incluem: **I)** questionário para avaliar a relação dos sujeitos com a LE, com as questões de leitura e tradução e também para traçar o histórico da vida acadêmica dos sujeitos; a partir das informações, buscar conhecer mais as perspectivas deles em relação ao futuro profissional e possibilitar uma auto-avaliação sobre o desempenho em inglês, leitura, tradução e como tais atividades são encaradas pelos participantes;

II) teste para avaliar a compreensão de leitura em LE; **III)** os três textos usados na tarefa de introspeção, sendo respectivamente **texto A** (para treino e familiaridade dos sujeitos informantes com a tarefa de leitura); **texto B** para grupo A (dividi os sujeitos em dois grupos 'A e B' para que cada grupo de três sujeitos tivessem contato com um texto diferente) e **texto C** para grupo B; **IV)** os escores das estratégias usadas durante a leitura; e **V)** os protocolos verbais dos seis sujeitos participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 1

O PERCURSO DE PESQUISA E SUA JUSTIFICATIVA

1.1 – Introdução

Este capítulo estruturado em quatro partes, apresenta o percurso da pesquisa e sua justificativa, distribuídos entre a introdução, os objetivos, a metodologia e as perguntas de pesquisa. No contexto de ensino de língua estrangeira (doravante LE)¹ no Brasil, quer seja no Ensino Médio ou mesmo no Ensino Superior, o uso da tradução é uma questão sobre a qual uma grande parcela de professores tem uma idéia de desaprovação, levando o papel da tradução no ensino a ser considerado sempre uma questão controversa. E o valor atribuído à tradução como um dispositivo de ensino parece ter sido determinado muito mais por pré-concepções amplamente ‘ideológicas’ (baseadas em teorias simplistas do papel que a primeira língua desempenha no aprendizado de outra língua) do que pelo conhecimento comprovado empiricamente (Ulrych, 1985-86; Edge, 1986; Titford, 1987; Murphy, 1988; Duff, 1989; Heltai, 1989; Zohrevandi, 1992; Kern, 1994; Smith, 1994; Filgueiras, 1996; Hawras, 1996; Kozminsky et al, 1998; Grace, 1998) sobre os resultados que os exercícios de tradução podem ter sobre o aprendizado de uma língua estrangeira.

¹ Minha proposta de pesquisa está inserida no contexto brasileiro, no qual temos língua estrangeira (LE) – no caso específico Inglês - e não segunda língua (L2), como na Índia e na Nigéria. Justifico o uso neste trabalho de LE, apenas quando estiver me referindo à minha pesquisa.

A discussão das questões acima, no entanto, aponta para o fato de que a tradução como uma ferramenta de ensino, apesar de banida do discurso de muitos professores, sempre esteve presente nas aulas de língua estrangeira, lado a lado com a cópia, a repetição, a leitura em voz alta, procedimentos modernos como trabalhos em pares e *role play*. Tais recursos continuam sendo usados nas aulas, além de continuar fazendo parte também de exames e provas.

Outro aspecto a se pensar é que, a despeito do ceticismo evidente quanto à validade teórica e quanto à eficácia do uso da tradução como uma ferramenta para se ensinar línguas nas últimas décadas, esta atividade dá sinais de que ainda continua como um componente significativo no ensino de línguas em muitas partes do mundo. Também há indícios de que a tradução está começando a recuperar a respeitabilidade entre profissionais do ensino – mesmo na comunidade do ILE/EFL (Inglês como Língua Estrangeira/English as a Foreign Language) onde ela foi particularmente criticada no passado.

A obra de Duff, para quem a atividade de tradução oferece ocasião para se observarem nuances de uma língua que, de outra forma, passariam despercebidas (1989: 6), é um exemplo disso. O autor dedica um volume inteiro a exercícios de tradução para serem aplicados no ensino de LE/L2, no qual argumenta que a atividade tradutória capacita o aluno a buscar as palavras mais adequadas para transmitir a mensagem que pretende. A combinação de liberdade e restrições ao tomar determinadas decisões contribui para o desenvolvimento de três qualidades básicas para a compreensão em LE. Conforme Duff (1989: 10) são flexibilidade, precisão e clareza. O aprendiz, nesse sentido, torna-se um leitor muito especial que pretende não apenas entender o texto, mas também redizê-lo (Filgueiras, 1996).

Há também uma edição da *Cambridge Language Reference News* da Cambridge University Press (1996) que apresenta um artigo de Ulrych (p.2), cujo ponto marcante é uma nota otimista, declarando que “...*the role of translation in language teaching has undergone a considerable transformation in recent years*” [...o papel da tradução no ensino de línguas tem sofrido transformações consideráveis nos últimos anos]². Na literatura na área de Lingüística Aplicada, cito como exemplo, a afirmação de Williams na introdução do livro de Cook & Schachter (1996) que diz que a noção de competência múltipla de Cook sugere que as tarefas que promovem a competência ‘multi-lingual’ (por exemplo a **tradução** e a **interpretação**) (grifos meus)³ são de grande valor para os aprendizes de língua. De maneira semelhante, Selinker (1996:103) argumenta que os equivalentes em tradução desempenham papel importante na formação da competência interlingual, uma vez que configuram-se como uma estratégia importante para os aprendizes que perscrutam os sistemas lingüísticos. Ainda conforme Selinker, as variações na capacidade de traduzir dos aprendizes, podem, portanto, estar relacionadas com a variação na competência em segunda língua (doravante L2). Se este é o caso, então, deduz-se que as atividades de tradução podem contribuir para a aquisição e o aprendizado de uma língua.

Outro argumento, que me motiva a um repensar a tradução como um meio de aceder a uma outra língua, são as exigências cada vez maiores para que as habilidades de tradução (competência em tradução) sejam introduzidas como um objetivo separado no currículo de

² As traduções de citações em língua estrangeira, que aparecem entre colchetes ao longo do texto, são minhas.

³ Justifico os grifos para enfatizar que tais atividades são consideradas como tarefas que auxiliam na competência multi-lingual.

LE⁴. Estas demandas também se justificam pela referência à multiplicidade de aplicação da habilidade de traduzir em contextos profissionais e particulares. Conforme Catford (1980: xv; 1981: 17):

“O ponto até onde se pode usar a tradução no ensino de línguas é uma questão de grande pertinência para professores, questão que não pode ser discutida sem o suporte de alguma teoria sobre o que seja tradução [...]. O defeito capital do agora quase universal condenado Grammar-Translation Method estava no fato de usar má gramática e má tradução [...] a tradução é em si mesma uma prática valiosa para ser divulgada entre estudantes. [...] A tradução é, em si, um meio importante para refinar-se o conhecimento de uma língua estrangeira, num estágio avançado da aprendizagem”⁵.

É pertinente pensar que, no momento em que começa a surgir o interesse por parte de professores e pesquisadores em colocar em prática o processo de tradução no ensino de língua, surge também a necessidade de uma teoria que aponte caminhos de melhor trabalhar com esta habilidade. Embora alguns teóricos (Harris & Sherwood, 1978) defendam que a competência para traduzir é alcançada automaticamente por todos os bilíngües, alguns pesquisadores (entre eles Schäffner, 1998: 125; Viene, 1998: 111) concordam que as atividades de tradução exigem uma atenção especial, uma vez que trabalhar com elas envolve muito mais do que saber duas línguas, principalmente quando relacionadas a textos escritos e/ou orais.

1.2 – Objetivos

⁴ Ver ULRYCH, M. (1985-6). *Teaching Translation: a sample procedure* e ULRYCH, R. (1984) *Teaching translation and translation in language teaching*, Cap. 2.

⁵ (Ver colocações semelhantes em Tinsley, 1974: 12; Wilkins, 1974: 82; Duff, 1989: 7, etc.).

Tomando como ponto de partida as questões acima, a situação atual da atividade será esboçada através de um conjunto de pesquisas e ensaios, cujos autores discutem a relação entre tradução e ensino de línguas de modo abrangente e diferente (entre eles Widdowson, 1979; Titford & Hieke, 1985; Ulrych, 1985-86; Dagut, 1986; Edge, 1986; Titford, 1987; Costa, 1988; Murphy, 1988; Duff, 1989; Heltai, 1989; Zohrevandi, 1992; Kern, 1994; Kozminsky et alii, 1998; Schäfner, 1998, entre outros que eventualmente serão abordados).

Nesse sentido, devido às diferentes reflexões dos autores pesquisados, sinto-me motivada a tentar explorar este *campo aberto* (Wills, 1996: 193). No entanto, a tradução abordada no trabalho não será da mesma ordem como aquela à qual as pesquisas e críticas têm-se dirigido (tradução como um resultado externo, aparente, um produto esperado); mas será a referência à L1, conforme definem-na Dagut (1986) como *um recurso inconsciente, não controlado pelo professor e, até mesmo pelo próprio aluno*; Cohen (1998) como o *discurso interior*⁶; Kern, (1994) e Hawras, (1996) como *tradução mental*. Kern (1994: 442-43) assegura que “...unlike traditional uses of the term, translation here does not imply any overt oral or written product but, rather, implies a mental representation of L1 forms as its product” [...diferentemente dos usos tradicionais do termo, a tradução, (no trabalho de Kern), não implica nenhum produto oral ou escrito transparente, mas envolve, ao contrário, uma representação mental das formas da L1 como seu produto]; ou seja, a referência à L1 será discutida em termos de um processo, uma reação espontânea, às vezes simulada, que o aprendiz nem sempre pode controlar, sendo, raramente consciente.

⁶ Conforme Cohen (1998: 160) “*inner speech*”.

A meta principal será, desse modo, avaliar a importância da tradução como um reprocessamento mental de palavras, frases ou parágrafos da LE em formas da L1; mais especificamente, refletir sobre essa prática, observando o que ocorre enquanto as atividades de leitura e compreensão em LE tomam lugar, ao analisar os relatos orais oriundos da tarefa introspectiva.

1.3 – Metodologia

O principal instrumento da pesquisa será a tarefa introspectiva, ou seja, a técnica de pensar alto. Ela consiste em que os sujeitos envolvidos na pesquisa verbalizem tudo o que estiverem pensando durante a leitura de um texto em LE. Seis sujeitos do Curso de Letras/Português/Inglês de uma faculdade particular de São Paulo, participaram da pesquisa voluntariamente. Além da técnica introspectiva, os alunos fizeram um teste de leitura e compreensão em LE e responderam a um questionário para estudo do perfil dos informantes e sobretudo para verificação de como se relacionam com a LE e o tempo de exposição à língua, além de outros fatores, tais como a idade, o conhecimento de outras línguas, a familiarização com a leitura tanto na LE, como na L1, a tradução, e as médias obtidas no período do Ensino Médio. As perguntas do questionário encontram-se no Apêndice I. Os instrumentos de pesquisa foram aplicados a partir de conversas informais com a professora do Curso e com os alunos para solicitar colaboração. Seguiram-se entrevistas individuais e preenchimento do questionário pelos participantes.

1.4 – Perguntas de Pesquisa

A partir dos objetivos acima esboçados, buscarei responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Em que momentos circunstanciais do texto os aprendizes recorrem à L1, através da tradução mental?
2. Com que objetivos e sob que condições os sujeitos usam a tradução mental? A tradução é usada como um processo de compreensão contínuo ou os sujeitos só recorrem a ela quando há obstáculos para que a compreensão se processe?

Quanto à metodologia, explico que, embora não haja trabalhos no Brasil que relacionem tradução e ensino de LE e envolvam a técnica introspectiva, há, o projeto PRONIT (Processo e Produto na Investigação da Tradução), integrado e interdepartamental na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que, de acordo com Barbosa – uma das professoras-pesquisadoras coordenadoras – (1997: 14), está instrumentalizado com a finalidade de procurar elucidar as estratégias cognitivas pertinentes ao processo tradutório e reconhecer outros aspectos relevantes que possam justificar a forma como aprendizes e profissionais da tradução realizam a tarefa; em consequência, há um deslocamento do foco do produto da tradução para o processo, até a adoção da metodologia empírica para acessar os processos mentais envolvidos durante a atividade de tradução.

Não objetivo defender, contudo, um uso desmedido da tradução. Busco, por outro lado, enfatizar a tradução mental como uma estratégia de leitura em LE que, conforme evidências oriundas das pesquisas de leitura e escrita em LE/L2, pode desempenhar papel relevante e positivo nos processos de ensino/aprendizagem de línguas (Kern, 1994; Hawras, 1996; Cohen & Hawras, 1996; Cohen & Allison, 1998). Segundo Cohen (1998) tal atividade é um hábito que nem sempre deve ser desencorajado, pois engloba questões

relevantes para a leitura em LE e é uma prática invisível, que tem estado esquecida nas salas de aula, apesar de ser algo inevitável, principalmente nas fases iniciais do aprendizado.

Julgo importante ressaltar, no início deste trabalho, que não estou reivindicando que a tradução monopolize a aula de língua estrangeira. Que o professor de línguas, todavia, use a língua materna do aprendiz durante as aulas de leitura, com equilíbrio, para auxiliá-lo na compreensão, ajudá-lo a ler nas entrelinhas do texto, ajudá-lo a discordar e ter postura crítica diante do texto em LE. Em contrapartida, não se pode olvidar que o aprendiz deve ser exposto ao máximo à língua a ser aprendida.

O próximo capítulo traz um histórico da tradução em interface com o ensino de línguas, que abrange pesquisas e ensaios teóricos com desenvolvimentos recentes e que apresentam os vários papéis que a tradução tem desempenhado no ensino de LE/L2.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO: HISTÓRICO DA TRADUÇÃO EM INTERFACE COM O ENSINO DE LÍNGUAS

Neste capítulo, estruturado em seis seções, busco traçar a história da tradução na interface do ensino de línguas (LE/L2) ao longo das últimas décadas, para encontrar justificativas que apontem a força existente por trás da tradução, que, apesar de ser motivo de polêmica e de crítica, continua viva sob as cinzas da controvérsia. Sabe-se que grande parte das abordagens de ensino de línguas desencorajam qualquer recurso, por mais apreciável que seja, à L1. Não obstante, há evidências a partir da pesquisa introspectiva e na literatura pesquisada de que a tradução pode constituir-se uma estratégia eficaz para o ensino de línguas. Principalmente, a Psicolinguística, através da abordagem cognitiva, tem fornecido apoio experimental e teórico para certas vantagens cognitivas associadas com o processo de tradução (Lambert, 1986; Danan, 1992; Hummel, 1995).

2.1– As objeções

Os primeiros argumentos contra o uso da tradução no ensino de línguas, conforme Malmkjaer (1998: 2) foram levantados pelos antigos membros do Movimento Reformista, no final do século XIX, os quais começaram a questionar as bases teóricas e a validade do

método gramática-tradução, através de importantes publicações que incluíam Sweet (1899/1964) e Jespersen (1901/1904). Segundo Howatt (1984: 171-172), o movimento fundamentava-se em três princípios básicos, os quais iam na direção oposta do método gramática-tradução: (1) priorizavam o discurso (a fala); (2) valorizavam textos completos e autênticos que tinham algo em comum com o processo de ensino/aprendizagem¹; (3) priorizavam uma metodologia de sala de aula que valorizasse a oralidade.

Nos anos 60 e 70 novos argumentos somaram-se aos anteriores, reforçando ainda mais as condenações, desta vez, oriundas de pessoas que acreditavam nos métodos de ensino de línguas direto e/ou natural. Novamente o alvo de tantas críticas e objeções era o método 'gramática-tradução' usado intensamente no século XVIII, conforme Howatt, (p. 131) pelas escolas secundárias da Prússia como uma maneira de se ensinar línguas modernas. Esse modo de ensinar (idem) seguia o modelo do método escolástico, o qual dava prioridade à forma escrita da língua e era também usado para ensinar latim e grego.

Os adeptos do método escolástico exigiam que primeiro os aprendizes tomassem nota das palavras desconhecidas, principalmente nos estágios iniciais da aprendizagem, para depois traduzir o texto. Para Howatt (idem), tal método funcionava bem para os eruditos cujo objetivo principal era aprender a ler e pode continuar funcionando bem com pessoas que têm inclinações analíticas e grande interesse em conhecer a fundo os sistemas gramaticais. No entanto, o referido autor adverte que os eruditos não são a maioria.

¹ Conforme Howatt (1984: 172-3), o segundo princípio foi influenciado pela psicologia, que na época estava em evidência, a qual considerava que os aprendizes só conseguiriam estabelecer associações e relações apropriadas com a nova língua, se eles tivessem acesso a textos completos da língua alvo. O emprego de frases isoladas foi desencorajado para qualquer propósito.

Fick (1763 – 1821) foi quem publicou em inglês o primeiro curso de gramática-tradução em 1793, o qual se assemelhava a um modelo de um curso de francês de Meidinger (1756 – 1822), segundo Howatt (p.132). Com o objetivo de facilitar o acesso a textos literários ou religiosos, tal método usava a tradução de frases individuais, as quais serviam para explicar conceitos gramaticais. Os adeptos desta visão de ensino de línguas, segundo Howatt (idem), seguiam um programa de curso tipicamente estrutural; no entanto, por outro lado, davam grande ênfase à prática com exercícios variados, mas sempre praticando a tradução escrita de frases isoladas da língua estrangeira para a língua fonte e vice-versa.

Em 1858 o método gramática-tradução recebeu um grande impulso quando foi estabelecido um sistema de exames públicos controlados pelas universidades de Oxford e Cambridge. As línguas modernas, conforme pretendiam tais instituições, deveriam ocupar no currículo o mesmo espaço que as línguas clássicas. Para que isto fosse possível, elas teriam de ser ensinadas da mesma forma que as clássicas. Desse modo, a escrita e a gramática receberam muita ênfase, ao passo que a fala recebeu atenção escassa. Para Howatt (p. 133), foram os exames dessas universidades que determinaram efetivamente a permanência e continuidade do método gramática-tradução pelo tempo que se seguiu.

É possível então perceber que as críticas ao método gramática-tradução tinham, em parte, seus fundamentos no fato de que os defensores do mesmo praticavam a tradução de uma língua moderna e viva como se fosse uma língua morta; ou, *no vácuo*, (Vieene, 1994:44), ao exigirem dos aprendizes a tradução de parágrafos, frases e/ou palavras isoladas e completamente descontextualizadas.

Contudo, o golpe mais severo que o método gramática-tradução sofreu veio do método direto, conhecido de várias formas (método natural, método de conversação). Foi muito popular na primeira metade do século vinte e apoiava-se inteiramente em atividades de ensino que evitassem qualquer contato com a língua nativa do aprendiz; isto é, não havia nenhuma menção à tradução nas aulas de LE. Os pressupostos filosóficos defendiam que:

"Learn how to speak a new language... is not a rational process which can be organized in a step-by-step manner following graded syllabuses of new points to learn, [...] It is an intuitive process for which human beings have a natural capacity that can be awakened provided only that proper conditions exist. [...] there are three such conditions: someone to talk to, something to talk about, and a desire to understand and make yourself understood" (Howatt, 1984: 192).²

Embora o método direto já vinha sendo praticado desde o século XVI, foi apenas com Berlitz (1852 – 1921) que o referido método se organizou como curso, iniciando com escolas que tinham o objetivo de atender ao grande número de imigrantes que chegavam de todas as partes da Europa para os Estados Unidos, com necessidades urgentes de aprender a falar e entender o que ouviam. No período de trinta anos, Berlitz fundou dezesseis escolas na América e trinta na Europa (p. 204). A orientação dada aos professores, e que se repetia em todos os livros, seguida de uma advertência em relação a quem a usasse, era que a tradução devia ser banida, como também banido o acesso à L1 sob qualquer circunstância (Berlitz, 1907: 7).

Já o método áudio-lingual (ALM), popular por praticamente duas décadas – 50 a 70, teve suas origens baseadas nos pressupostos estruturalistas da lingüística e nas tendências

² [Aprender a falar uma nova língua... não é um processo racional que pode ser organizado de maneira gradual seguindo os programas de curso seriados de novos pontos a aprender [...]. É um processo intuitivo para o qual os seres humanos têm uma habilidade natural que pode ser conscientemente despertada, apenas porque

behavioristas da psicologia, exercendo influência nas práticas de ensino até hoje. Este método valorizava práticas repetitivas e mecânicas, desencorajava o uso de tradução como ferramenta de ensino, embora houvesse traduções ocasionais nos exercícios de repetição (drills – uma técnica relevante e que, apesar das críticas hoje a ela impostas, teve resultados positivos). Dentro da perspectiva teórica do ALM, o novo sistema lingüístico deveria manter-se separado da L1. É interessante observar, contudo, que no bojo do método áudio-lingual, especificamente o curso *A^LM ITALIAN* de Thompson et alli (1961), havia, como técnica de ensino, exercícios de *Translation drills*, nos quais os diálogos vinham acompanhados de suas respectivas traduções, conforme mostram os exemplos abaixo, extraídos do curso (1961: 9):

I like this dish very much.
I like this ice cream very much.
I like this pie very much.
I like these pies very much.
I like this dessert very much.

Questo piatto mi piace molto..
Questo gelato mi piace molto.
Questa torta mi piace molto.
Me piacciono queste torte.
Questo dolce mi piace molto.

entre outras atividades (*Directed Dialog, Recombination Response Drills*), os quais tiveram resultados positivos e relevantes. Apesar de ser criticado como “repetição mecânica”, o exercício não representa(va), na verdade, uma simples reprodução impensada, pois os alunos precisavam refletir sobre as diferenças e semelhanças das duas estruturas que tinham diante de si (por exemplo, no espanhol e no italiano, não se diz *Eu gosto de maçã(s)/I like apple(s)*, mas *Ela gosta de mim/Elas gostam de mim=It likes me* ou *They like me*). Sabe-se que muitos aprendizes foram bem sucedidos ao desenvolverem tais atividades, pois do

existem condições apropriadas. [...] há três condições: alguém com quem falar, alguma coisa para falar e um desejo de entender e de se fazer entendido].

contrário, elas não continuariam até hoje fazendo parte de alguns livros didáticos de ensino de línguas, embora apareçam com outros nomes.

Seguindo-se ainda as objeções, Lado, considerado um dos mais declarados ‘antitraducionistas’, (Malmkjaer, 1998: 4) corroborando os pressupostos apregoados pelo audiolingualismo, explica por que os exercícios de tradução não deveriam ser usados para prática da língua. Segundo Lado (1964: 53-54), psicologicamente o processo de tradução é mais complexo do que ouvir, ler ou escrever, além de o mesmo ser diferente e desnecessário para alcançar tais habilidades. Embora o referido autor admita que para uma boa tradução seja imprescindível o domínio da segunda língua, não considera produtivo ensinar língua e tradução juntas, pois, segundo Lado, são dois momentos com objetivos diferentes e por isso, exigem tratamentos igualmente diferenciados.

Lado pressupõe que a habilidade para traduzir seja radicalmente diferente de outras habilidades como falar, compreender, ler e escrever e Gatenby (1967: 66), adepto do método direto e contemporâneo de Lado, parece concordar com as objeções de tal autor, ao acrescentar que a tradução não deveria ser usada nem mesmo como um mecanismo de avaliação. Desta forma, Gatenby resume a sua justificativa contra o uso da tradução na sala de aula, apresentando algumas razões que explicam por que não se pode esperar que a tradução produza bons resultados, quando empregada na sala de aula.

Uma comparação é estabelecida entre a maneira natural que uma criança aprende a sua L1 ou suas diversas línguas, e o modo como uma LE é aprendida na sala de aula, onde Gatenby afirma que, de fato, não há tradução (p. 87). No entanto, os pesquisadores Harris e Sherwood (1978), apesar de terem poucos dados disponíveis para basearem suas crenças, afirmam exatamente o contrário de Gatenby (pp. 69-70), ao assegurarem que “...*bilingual*

children translate spontaneously and with no difficult between their languages” [...as crianças bilíngües traduzem espontaneamente e sem nenhuma dificuldade entre as suas línguas].

Igualmente, Newson, (1998: 64) discute os pressupostos teóricos levantados por Lado e por Gatenby para justificar o seu posicionamento contrário ao uso da tradução no ensino de línguas. Desse modo, os argumentos contra o uso da tradução no ensino de línguas acima discutidos apresentam-se assim resumidos:

1. A tradução é independente das quatro habilidades que definem uma competência lingüística (leitura, escrita, fala e compreensão auditiva), por ser de outra ordem, de outra natureza;
2. É uma atividade que exige muito tempo que poderia ser usado para ensinar as quatro habilidades;
3. É uma atividade artificial;
4. Dá uma idéia falsa ao aprendiz sobre a “equivalência exata” de expressões em línguas diferentes;
5. Impede o aprendiz de pensar na língua a ser aprendida;
6. Produz interferência;
7. É deficiente como ferramenta de avaliação;
8. Serve apenas para treinamento de tradutores.

O que chama atenção é que tais argumentos têm sobrevivido com tamanha persistência que parece haver neles algum fundamento. No entanto, se eles têm ou não fundamento, dependerá radicalmente do tipo de experiência de tradução a que os aprendizes têm sido expostos. Na seção seguinte, procurarei mostrar como os argumentos negativos em relação ao uso da tradução na interface do ensino de línguas, aos poucos vão perdendo sua força, dando lugar a novas sugestões para um velho tema, as quais reaparecem sob diferentes perspectivas e sob olhares mais reflexivos.

2.2 – Refletindo sobre as objeções

Como delineado acima, o método gramática-tradução configura-se como o grande vilão da história de críticas e difamações que a tradução carrega, quando se trata de relacioná-la ao ensino de línguas. Newson (pp. 64-5) afirma que o componente tradução trabalhado no método gramática-tradução ainda tem sido popular nos cursos universitários de língua e literatura estrangeira, nos quais os professores continuam usando a tradução *no vacío*, quando apresentam aos seus estudantes fragmentos de textos descontextualizados com o objetivo de ‘avaliar’ ou ‘treinar’ alguma área específica da competência lingüística do aluno.

Graças a uma tendência crescente, que vê a tradução como um processo complexo que envolve uma gama de habilidades e comportamentos ligados a uma variedade de componentes cognitivos, a concepção de tradução tem-se modificado desde o final dos anos setentas (Wills, 1996: 161). Na verdade os comportamentos, habilidades e componentes cognitivos são postos em operação num processo de produção textual que envolverá muita leitura, trabalhos de escrita, prática oral e compreensão auditiva, sem os quais será impossível uma compreensão aceitável. Assim, longe de ser independente das quatro habilidades, como apregoado pelo primeiro argumento, a tradução depende delas e os aprendizes enquanto traduzem, estarão inevitavelmente praticando-as, seja de uma forma ou de outra.

Então, como sugerir que a atividade de traduzir seja radicalmente diferente das outras habilidades lingüísticas se há um entrelaçamento entre elas? Desse modo, também não há razão que justifique o argumento de que trabalhar com tradução na sala de aula seja

perda de tempo (Gatenby, p. 66), embora possa haver algum fundamento na afirmação de que ensinar através da tradução tome mais tempo do que ensinar por outros meios.

E o que dizer contra o argumento de que a tradução é uma atividade de sala de aula artificial, inautêntica? Malmkjaer (1998: 8) refuta tal objeção afirmando, entre outras coisas, que embora a tradução dependa e ao mesmo tempo faça parte das habilidades lingüísticas, ela é realmente diferente por envolver alguma coisa a mais, a saber, a capacidade de relacionar dois sistemas lingüísticos apropriadamente, não havendo nenhuma artificialidade nessa prática. Conforme Toury (1986: 81), a capacidade de traduzir parece não se desenvolver automaticamente junto com competência numa LE. No entanto, no momento em que dois idiomas são dominados, a capacidade de situar-se apropriadamente numa língua ou noutra, por meio da tradução, deve ser encarada como uma prática tão natural como qualquer outra atividade de sala de aula.

Quanto à afirmação de que a tradução leva o aprendiz a equivocadamente pensar que as expressões se equivalem nas duas línguas, o que se pode dizer é que se exercícios de leitura e tradução são desenvolvidos e estudados a ponto de o aprendiz pensar menos em termos de reprodução e/ou cópia, e mais no modo como as línguas se relacionam, logo evidenciar-se-á para os aprendizes que traduzir é muito mais um processo em operação constante, não só entre duas línguas separadas, mas segundo Jakobson (1970), dentro de uma mesma língua também. O que passará a importar na relação entre duas línguas não dirá respeito a se elas correspondem uma a outra, mas se os contextos a que se destinam estão sendo levados em conta durante a atividade de construção de sentido, tarefa que exigirá dos aprendizes maior concentração e mais atenção durante o processo de compreensão e de produção, tanto na escrita, como na leitura.

O argumento de que a tradução produz interferência é também verdadeiro; contudo, não há bilíngüe que não se depare com algum tipo de interferência em qualquer nível. O que a prática da tradução faz é encorajar a capacidade de percepção e o monitoramento da interferência, cujos elementos são, de fato, componentes importantes para a capacidade de produção de significados. Se há, por um lado, controle e consciência das interferências que ocorrem, deve haver, por outro, certo domínio e reconhecimento das formas de interação com a língua durante o processo de leitura e compreensão. De fato, a forma como um aprendiz atribui significado a determinado texto através da atividade tradutória, poderá servir para avaliar a capacidade dos aprendizes em articular as habilidades lingüísticas empregadas na atividade; portanto, a tradução poderá servir como uma estratégia de avaliação dessas habilidades.

Resta ainda o argumento de que a tradução se presta apenas para o *treinamento* de tradutores profissionais. A propósito, enfatizo a palavra *treinamento*, que justifica o tipo de abordagem preconizada por tais observações, as quais defendem uma concepção mecanicista de linguagem e de sujeito, que prevê o adestramento dos leitores para desempenharem determinadas tarefas objetivamente, e entre elas a leitura e a tradução.

Argumento em favor da mobilização dos aprendizes, por parte dos professores, em direção a uma capacitação holística, em que os alunos, aprendizes de tradução ou de línguas, sejam motivados a fazer uso tanto quanto possível de todas as habilidades lingüísticas. Conforme Vienne (1998: 112), nem todo especialista da linguagem ou de tradução tornar-se-á um profissional na sua respectiva área, mas poderá vir a assumir profissões, nas quais uma compreensão dos processos básicos envolvidos nessas atividades seja útil; em segundo lugar, no momento social e econômico em que vivemos, que garantias

há de que os estudantes de língua ou tradutores profissionais conseguirão o tipo de emprego que têm em mente; terceiro, a tendência na educação superior parece ser em direção a uma generalização ao invés da especialização, o que implica mais opções para aquele que tem capacidades variadas.

2.3 A relevância da abordagem cognitiva no contexto histórico da tradução

Em reação à ênfase excessiva das repetições mecânicas das décadas de 50 a 70, abordagens orientadas cognitivamente começaram a ser articuladas na literatura e aplicadas às atividades de sala de aula. E uma das primeiras repreensões feitas aos métodos anteriores, por parte dos adeptos dessas abordagens, estava relacionada ao banimento da L1 da mente dos aprendizes, que tais métodos apregoavam. Para os defensores das abordagens cognitivistas³, tal exigência configurava-se ilusória e apontava para uma impossibilidade, dada à inevitável presença da L1, principalmente nos estágios iniciais da aprendizagem de LE.

Dentro dessa abordagem, o papel que a mente desempenha na aquisição de novas informações começou a ser reavaliado, enfatizado e apoiado; foi nesse contexto que as teorias cognitivistas passaram a ver a tradução como uma aliada no processo de ensino/aprendizagem de línguas, por ser esta uma atividade eminentemente mental.

³ A teoria cognitiva vê o aprendizado de uma segunda língua como um processo mental, que passa pela prática estruturada de várias sub-habilidades até a automatização e integração de padrões lingüísticos. Para os adeptos dessa teoria, as habilidades só se tornam rotinizadas e automatizadas após processos analíticos. Desse modo, conforme Schulz (1991), os processos analíticos controlados são vistos como pontos de apoio para que processos automáticos possam vir a ocorrer.

Miller (1987: 37), ao discutir a concepção de funcionamento de uma língua em relação à outra, diz que é possível tal funcionamento apenas como uma metalinguagem. Para o referido autor, definitivamente, a língua chamada materna, à língua vulgar não se pode sobrepassar, mesmo quando se fazem linguagens formais, porque sempre será preciso se recorrer a ela para se introduzir significantes convencionais, até os mais sofisticados. Do ponto de vista do uso de tradução no ensino de LE, essa visão conduz a um exercício de reflexão sobre os fundamentos das críticas e difamações contra os usos da L1 no ensino de línguas.

Da mesma forma, ao referir-se sobre o lugar da L1 no processo de aceder a uma nova língua, Revuz (1998: 217) reconhece que toda tentativa de aprender uma língua vem perturbar, questionar e modificar o que está inscrito no aprendiz com as palavras da primeira língua. A L1 fundamenta a nossa experiência com outras línguas. Daí, talvez se explique a necessidade de aprendizes buscarem na tradução o remédio para suas dúvidas e inseguranças em relação à outra língua. Complementando a visão da autora, parece ser inevitável não cruzar o caminho da L1; até mesmo porque tal via ajuda a minimizar o estranhamento do dito na outra língua, o qual Revuz (p. 224) coloca como um estranhamento que tanto pode ser vivido como uma perda, até mesmo uma perda de identidade, ou ainda como a descoberta de um espaço de liberdade.

Parkinson (1995), ao delinear algumas considerações sobre a história da tradução e sobre a sua atividade pedagógica no periódico *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, posiciona-se, frente ao seu interesse não em teorias de tradução, mas nas contribuições que estas poderiam dar ao processo de ensino/aprendizagem moderno de

línguas. Conforme o autor, embora a tradução faça parte de um grande número dos cursos de língua nas universidades, há evidências de que tal atividade parece estar sendo conduzida sem objetivos teóricos e comunicativos; simplesmente configura-se como mais um veículo para ensinar vocabulário e gramática, ou na melhor das hipóteses, um pretexto para produzir insumo, sem haver qualquer consideração reflexiva sobre o papel que a L1 desempenha nesse processo. Para ele,

“Alongside these ‘practical translation’ classes there have been, for many centuries but especially in the last 50 years, attempts to systematise the study and practice of translation as an autonomous discipline, under a variety of names: ‘translatogy’, ‘traductology’, ‘translation studies’, ‘translation theory’, ‘science of translation’, are five common variants in English alone” (p. 78).⁴

No entanto, esta variedade de ‘logias’ pouca ou nenhuma influência tem tido sobre as aulas de tradução nas escolas e nas universidades. Continuando as suas considerações e críticas, Parkinson coloca que, mesmo os poucos eruditos que publicam questões de tradução em livros e jornais, parecem não empregar o seu aparato teórico, pelo menos direta ou reconhecidamente nas suas próprias aulas. E para ilustrar melhor esta separação entre teoria e prática, ele cita o exemplo da teoria literária, onde de igual modo, muitos pesquisadores publicam suas pesquisas, completa ou parcialmente baseadas em teorias como o estruturalismo, a desconstrução, etc.; no entanto, com seus próprios alunos não conseguem fugir da crítica prática, sem base teórica.

⁴ [Ao lado dessas ‘aulas de tradução práticas’ por vários séculos, mas especialmente nos últimos cinquenta anos, muitas tentativas têm sido feitas para sistematizar o estudo e a prática da tradução como uma disciplina autônoma, sob uma variedade de nomes: ‘translatogia’, ‘tradutologia’, ‘estudos de tradução’, ‘teorias de tradução’, ‘ciência da tradução’, sendo cinco variantes, só em inglês].

Outrossim, o referido autor sugere algumas razões que justificam o que chama de uma “aparente esquizofrenia” (Parkinson, 1995) e entre elas está o fato de que todas estas ‘logias’ estão historicamente situadas e por isso limitadas de várias maneiras (Gentzler, 1993: 72-3); outra razão, é que mesmo os bons trabalhos que existem sob o rótulo ‘tradução’, segundo Venutti (1992), podem interessar muito mais a outras disciplinas do que aos próprios tradutores e/ou a professores de línguas.

De modo geral, professores, aprendizes e pesquisadores de LE (Titford, 1983; Ulrych, R., 1984; Ulrych, M, 1986; Dagut, 1986; Tudor, 1987; Murphy, 1988; Zohrevandi, 1992; Kern, R., 1994; Hummel, 1995; Malmkjær, 1998; Kozminsky, Weizman & Horowitz, 1998, entre outros) têm reconhecidamente admitido e comprovado, através de suas pesquisas, que a retomada da L1, na forma de tradução, quer seja escrita e/ou mental, parece ser muitas vezes inevitável, configurando-se conforme Tabakowska (1993: 19), “... *as an useful and legitimate didactic tool*” [... como um recurso didático, útil e legítimo], a despeito das críticas e controvérsias de outros tantos (Fries, 1945; Lado, 1964; Gatenby, 1967; Hymes, 1972; Halliday, 1973; Savignon, 1987; Newson, 1998) que têm olhado a tradução, do modo como foi praticada pelo método gramática-tradução, como um procedimento antididático, uma atividade não-comunicativa.

A literatura pesquisada mostra que o estigma preconceituoso que persegue a tradução, teve suas origens no método gramática-tradução, o qual tem servido como “bode-expiatório” para todas as críticas levantadas à tradução relacionada ao ensino de línguas. No entanto, a despeito de tanta condenação, ela não sucumbiu e aos poucos se vêem pesquisas que dão mostras de que ela parece estar ressurgindo com muito vigor das cinzas.

Dando continuidade às discussões deste capítulo, passo a uma revisão da bibliografia relacionada mais com atividades práticas, que têm apoiado e justificado a retomada da tradução no contexto de ensino de LE contemporâneo. Um conjunto de obras agrupadas em torno da questão do ensino de LE/L2 e da tradução será discutido.

2.4 Literatura contemporânea: pesquisa sobre tradução e ensino de LE/L2

Na seção anterior, busquei explicitar o percurso da tradução na interface do ensino de línguas, de modo geral, desde o século XVIII com o estabelecimento do método gramática-tradução. Nesta seção, enfatizo a literatura contemporânea sobre tradução na interface do ensino de línguas através da apresentação e discussão de estudos teóricos e trabalhos de pesquisa, cuja reavaliação das múltiplas faces que a tradução pode desempenhar, tem mostrado que esta atividade não é o “bicho papão” que alguns métodos e abordagens vêm exibindo nas últimas décadas.

Segue-se uma resenha temático-cronológica de uma série de ensaios e pesquisas sobre o assunto em seus mais variados matizes. Colocam-se aqui, como um ponto de apoio à tradução e encorajamento, que buscam justificar uma retomada da atividade, sem culpas, no contexto de ensino de LE/L2. O objetivo é caracterizar o estágio atual da pesquisa na área em estudo. Do contexto brasileiro, incluo três trabalhos (resenhados a seguir) que focalizam a tradução numa perspectiva de reavaliá-la no contexto de ensino de LE.

Como se trata de uma resenha cronológica, inicio citando Widdowson (1979), que com seus textos tem exercido influências norteadoras nas abordagens de ensino de línguas.

No texto *The deep structure of discourse and the use of translation* (op. Cit) é possível perceber que o autor defende a tradução como instrumento de ensino de língua estrangeira, lembrando que ela é vista com suspeita por professores, que na sua maioria, a negam por princípio. No entanto, para ele,

*...translation, conceived of in a certain way, can be a very useful pedagogic device and indeed in some circumstances, notably those where a foreign language is being learnt for 'special purposes' as a service subject, translation of a kind may provide the most effective means of learning*⁵ (p. 101).

As objeções ao uso da tradução, conforme Widdowson, partem do pressuposto de que ela envolve necessariamente o estabelecimento de uma equivalência estrutural. Estas, no entanto, só serão superadas se a atividade de tradução for realizada, em relação à estrutura gramatical profunda, “*como um exercício de estabelecimento de uma equivalência semântica*” e em relação à estrutura retórica profunda, “*como um exercício de estabelecimento de uma equivalência pragmática*”⁶ (p. 107).

Widdowson ressalta que a tradução sugere a existência de universais de linguagem, só que estes não estariam nas estruturas gramaticais das diferentes línguas, mas em certos tipos de discurso. O exemplo usado é o do discurso científico, que para ele teria as mesmas características em línguas tão diferentes como o inglês, o russo, o japonês e o francês. Suas crenças com respeito a esta colocação têm seus fundamentos a partir de dois pressupostos: primeiro, “*... a aprendizagem de uma língua estrangeira deveria ser apresentada não*

⁵[...a tradução, concebida numa certa maneira, pode ser um instrumento pedagógico muito útil e, principalmente em certas circunstâncias, particularmente naquelas onde uma língua estrangeira está sendo aprendida para ‘fins específicos’ como uma matéria de prestação de serviços, a tradução do mesmo tipo pode fornecer o meio mais eficiente de aprendizagem].

⁶ Para compreensão mais abrangente, vide Widdowson (1979).

como uma aquisição de novo conhecimento e experiência, mas como uma extensão ou uma realização alternativa do que o aluno já sabe” (Trad. de Costa, 1988: 286); segundo, “...*that language learning is more likely to be successful when it is associated with particular areas of use, or universes of discourse, which cut across linguistic and cultural boundaries*” (p. 111) [...é mais provável que o aprendizado de uma língua alcance sucesso, quando ele for associado a áreas particulares de uso, ou a universos do discurso que atravessam fronteiras lingüísticas e culturais]. Conforme o autor, estes argumentos convencem, caso se esteja pensando no discurso científico, onde a língua é usada de forma mais referencial e onde praticamente não há elementos culturais em jogo. No entanto, elementos culturais estarão na pauta do discurso científico também, porque essa pretensa objetividade pelo “ser científico” não elimina, a meu ver, as relações culturais presentes em toda a situação de comunicação.

R. Ulrych (1984) após suas pesquisas ligando a tradução e o ensino de línguas numa universidade italiana, defendeu com propriedade o uso da tradução do italiano para o inglês como uma ferramenta didática, útil e legítima no curso de Línguas Modernas, com duração de quatro anos. Ela verificou que no quarto ano em que a tradução era o alvo, os alunos eram incapazes de aplicar à tradução dos textos, os conhecimentos adquiridos nos anos anteriores. Evidenciou-se, com esse tipo de desempenho, que eles careciam de técnicas de análise de textos da L1. Após detectar tal carência, um questionário foi aplicado para avaliar a atitude dos alunos frente à tradução e para descobrir como eles viam a tradução dentro do seu currículo universitário. O resultado foi favorável à tradução, a qual recebeu aprovação para a inclusão no programa de curso da universidade e ratificou

os pressupostos teóricos de R. Ulrych (p. 47), cuja colocação enfatiza que a tradução, contrariando as críticas das teorias behavioristas de aprendizagem, pode ser ensinada como uma habilidade por si mesma e que é de importância para o ensino avançado de línguas na universidade. A autora aqui, limita a atividade tradutória ao contexto universitário, como se a tradução não ocorresse também em outras situações.

M. Ulrych (1985-6), no ensaio *Teaching Translation: a sample procedure (parte I)*, dá continuidade à outra pesquisa já iniciada numa universidade da Itália. Ela apresenta discussões sobre o uso da tradução intralingual/interlingual a partir de vários exemplos ilustrativos tirados de diferentes unidades do plano de curso curricular. É importante salientar que o programa de curso da disciplina de tradução foi redesenhado para atender às necessidades dos estudantes que buscavam aprender a tradução à parte, com a finalidade de habilitarem-se para a tradução de textos de diversas modalidades discursivas e para desenvolver a competência na L2, à medida que aumentavam a consciência das sutilezas estilísticas e dos registros da língua, através da análise de uma ampla variedade de textos.

Contudo, a autora faz uma diferença entre a tradução como um fim em si mesma, uma 5ª habilidade, exigindo treinamento e orientação especializada, e a tradução como um meio através do qual a competência na outra língua é obtida. Com este último objetivo, ela deveria ser desenvolvida junto às habilidades já adquiridas a fim de aumentar o conhecimento dos aprendizes sobre como usar a L2/LE numa comunicação efetiva e apropriada.

Vê-se então que as pesquisas de M. Ulrych (1984) e R. Ulrych (1985-6), cujos objetivos visavam à integralização da disciplina Tradução no currículo das universidades,

embora tenham comprovado que a tradução seja um processo básico para a aprendizagem de LE/L2, por outro lado, as referidas autoras parecem não considerá-la de fato como um processo que perpassa toda a atividade lingüística que acontece em toda e qualquer situação de atribuição de significados, ao proporem que a tradução seja trabalhada unicamente no contexto universitário e de forma isolada. De certo modo é imposto um limite a quando e como usar a tradução, o que não se mostra tão produtivo. Apesar disso, os estudos desenvolvidos na Itália dão testemunho de que, a despeito das limitações que as pesquisas possam trazer, a tradução cada vez mais ocupa espaços na sala de aula e deve, por tal abrangência, ser encarada com naturalidade.

Titford (1983) e Titford & Hieke (1985), para quem a tradução é uma atividade destinada a aprendizes avançados apenas, partem do pressuposto inicial defendido por Widdowson (1979), ou seja, que qualquer metodologia empregada (no ensino de L2) deve, antes de tudo, tentar consolidar o que já foi aprendido na L1 e através dessa experiência, o conhecimento da L2 deve ser expandido de modo proveitoso (Titford & Hieke, 1985: 73). O objetivo inicial de Titford (1983) em sua pesquisa teórica é responder à pergunta: *“Como se pode ver a utilidade da tradução como um método de ensino para aprendizes avançados dentro de uma abordagem comunicativamente orientada?”* A sugestão do autor é que se abra espaço para inserção de uma metodologia de tradução que se adapte à estrutura comunicativa contemporânea; mais tarde, em trabalho conjunto, Titford & Hieke apresentam uma abordagem pedagógica de tradução a qual busca avaliar o novo papel que o texto desempenha para a tradução; o texto é tomado como ponto de partida quando se trata de trabalhar com atividades envolvendo a tradução.

São apresentadas amostras de traduções de textos do alemão (L1) para o inglês (L2), que expõem modos diferentes de usar a tradução dentro de tal estrutura. Além disso, são sugeridas técnicas didáticas construídas sobre aquilo que o aprendiz já sabe, sua L1, as quais poderão ajudar no refinamento da percepção sobre os contrastes da língua, ao elevar a consciência e a competência lingüística e metalingüística do aprendiz e apurar a sensibilidade quanto à apropriação comunicativa. Desse novo prisma, a tradução passa a interagir com o significado, a função social, ou discurso – ou uma combinação destes – antes de ficar como um sistema autônomo para ser estudado como um fim em si.

Neste novo modo de olhar a atividade tradutória proposta por Titford e Hieke, o texto, com uma nova roupagem, é tomado como ponto de partida. Tais colocações me levam a perguntar se é possível se pensar em tradução desvinculada de um texto; isto é, existe tradução sem texto, ou, talvez fosse necessário saber antes de qualquer especulação a respeito disso, qual o conceito de “texto” que esses pesquisadores estão defendendo? Outro ponto questionável e que vejo como uma limitação é que a tradução é uma atividade que, segundo os autores, destina-se “apenas” a aprendizes avançados. Observa-se que não há, por parte dos autores, uma justificativa que dê conta de explicar o porquê dessa limitação, mas talvez seja pelo fato de terem como meta principal promover a comunicação num nível mais avançado de proficiência.

Já Edge (1986: 121) critica o fato de a habilidade da tradução não poder ser vista como um tipo de competência comunicativa e propõe que os métodos interativos e os procedimentos comunicativos desenvolvidos no ensino de LE/L2 sejam expandidos ao ensino de tradução e que, por sua vez, este ensino seja incorporado à sala de aula de LE. O

referido autor descreve vários procedimentos de tradução, testados na prática, e que poderão ser usados com sucesso nas aulas de L2/LE.

Dagut (1986) estabelece algumas diferenças em relação à concepção do que é o processo de tradução em si, o qual geralmente não é considerado pelos professores e aprendizes, do mesmo jeito. Trata-se da ‘tradução propriamente dita’, à qual professores e alunos recorrem de maneira qualitativamente distinta. A diferença que vejo entre Dagut e os demais pesquisadores arrolados neste trabalho, diz respeito à forma de olhar a tradução por parte do professor e do aluno; isto é, que o primeiro, vale-se da tradução na aula de línguas, por uma escolha deliberada, como um método igual a tantos outros; enquanto o segundo, não escolhe traduzir, já que ele não tem alternativa, pelo fato de o recurso mental em relação à L1 ser visto como um reflexo involuntário que se repete em qualquer falante de línguas quando confrontado com o desafio comunicativo de uma língua desconhecida. O autor defende que o professor traduz para atender à necessidade do aluno; já o aluno, para atender às suas próprias necessidades. Interessante é observar que Dagut propõe resolver a inevitável recorrência à L1 do aprendiz, usando a própria L1, pois para ele, “...*the judicious, controlled use of translation thus actually helps to weaken the learner’s dependence on his L1 and to bring him nearer to the required ability to exchange the forms and patterns of L1 for those of L2*” (p. 206) [...o uso criterioso, controlado da tradução, na verdade, ajuda a enfraquecer a dependência do aprendiz da sua L1 e a aproximá-lo da habilidade necessária para trocar as estruturas e padrões da L1 por aquelas da L2]. De fato, é perfeitamente verdade que quanto mais freqüentemente a LE é usada no processo de aprendizagem, mais fluentemente ela será empregada. Decorre daí, a validade

básica do slogan “*English through English*”[O inglês pelo inglês]. Contudo, se aplicado e interpretado cegamente sem o devido respeito ao irrefutável fato de que a tradução ocorre durante o processo, o slogan poderá produzir sujeitos fluentes não numa LE, mas “*pidgins*”⁷ fluentes.

Penso que a proposta de Dagut tem o objetivo de promover uma reflexão por parte do professor que deve conscientizar o seu aprendiz do fato de que ele traduz mentalmente enquanto lê em uma LE; isto é, a L1 está irrefletidamente presente na mente do aprendiz. Então, por que não explorar e aproveitar construtivamente essa ocorrência para: (1) ajudar o aprendiz a eliminar os constantes erros que surgem devido às inúmeras diferenças sintáticas e lexicais entre a L1 e a L2 e também para (2) esclarecer significativamente itens lexicais da L2, ou seja, palavras abstratas, funções que as palavras desempenham nas sentenças, expressões idiomáticas, entre outras?

Cumpra observar que Dagut também difere dos outros pesquisadores no sentido que considera a tradução não só como um resultado externo e visível, mas para ele, a tradução mental é uma estratégia da qual aprendizes em todos os níveis se beneficiam, independente de o professor estar autorizando ou não. Para apoiar o seu ponto de vista, Dagut se vale do que Palmer, (1917: 97) diz: “*It must be remembered that in all cases translation (or at least the attempt at translation) by the learner will take place in any case*”. [deve ser lembrado que em todos os casos, a tradução (ou pelo menos a tentativa de traduzir) por parte do aprendiz acontecerá em qualquer caso]. Logo, o que está em jogo,

⁷ Forma simplificada de fala, constituída, em geral, por uma mistura de duas ou mais línguas, com vocabulário e gramática rudimentares, e utilizada para comunicação entre grupos falantes de línguas

conforme me suscita a leitura de Dagut, não é escolher entre traduzir e não traduzir – o que parece ser a única preocupação das outras pesquisas – mas entre conscientizar o aprendiz a fazer uso positivo de seu recurso natural à L1 e/ou deixá-lo à mercê dos possíveis efeitos negativos da mesma, caso não haja tal conscientização.

O artigo de Tudor (1987) descreve a pesquisa desenvolvida com um grupo de alunos (falantes nativos de alemão) aprendendo inglês com propósitos específicos (English for Specific Purposes) na Alemanha. O autor, em seu trabalho, especifica dois conjuntos de atividades baseadas no insumo resultante da L1, pois partilha com outros pesquisadores a idéia de que o uso da tradução, ou pelo menos de atividades baseadas na L1 podem ter valiosas contribuições para o aprendizado de uma outra língua. Semelhantemente a outros pesquisadores, ele defende a retomada da tradução no ensino, mostrando através de publicações da década de 80 (Baynham, 1983; Titford, 1983; Thomas, 1984; Titford & Hieke, 1985; Edge, 1986) os avanços que têm sido feitos em direção ao movimento de reafirmação da contribuição potencial que a tradução pode dar ao ensino de LE/L2. Tudor (p. 273) conclui afirmando que *“Translation, as the process of conveying messages across linguistic and cultural barriers, is an eminently communicative activity, one whose use could well be considered in a wider range of teaching situations than may currently be the case”* [A tradução como um processo de transmissão da mensagem, através de barreiras culturais e lingüísticas, é uma atividade eminentemente comunicativa, cujo uso poderia ser considerado numa extensão bem maior de ensino do que tem ocorrido atualmente].

diferentes. (Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Nova Fronteira, 1986, p. 1327).

Em excelente artigo, *Tradução e o Ensino de Línguas*, Costa (1988: 282-291) discute de que maneira é possível “incorporar o novo ao antigo”. Ao partir da contribuição que teóricos como Rivers e Temperley (1978: 325-343), Widdowson (1979: 61-71) e Ladmiral (1982: 82) fizeram no sentido de discutir e reavaliar o papel reservado à tradução nos diferentes métodos de ensino de LE, Costa enfatiza que “*o uso inteligente e sensato da tradução implica em uma reformulação da política do ensino de LE*”. Segundo o autor, “*o ainda persistente descrédito da tradução está ligado ao pressuposto de que o aluno irá aprender a LE de dentro e que seu universo lingüístico e cultural fica como que entre parênteses durante este processo*”. Aponta alguns problemas comuns entre professores de línguas com excelente domínio de sua especialidade, que freqüentemente enquanto falam português, usam palavras estrangeiras, por não encontrar equivalentes na sua própria língua. Para o autor, tal atitude mostra que a maioria que aprendeu uma língua estrangeira, não trabalhou com atividades de tradução; isto é, não aprendeu a traduzir ou a encontrar equivalentes em sua língua materna.

Ao considerar as questões teóricas e implicações da atividade de tradução dentro do contexto de ensino, Costa propõe que a tradução seja pensada em termos de uma quinta habilidade a ser desenvolvida, uma vez que ela constitui-se como uma das melhores maneiras de conhecer a estrutura de um texto e os meios utilizados (gramaticais e retóricos) para veicular informações e argumentos. O ensaio de sua autoria tem valor no sentido de que foi um dos primeiros trabalhos, no Brasil, a quebrar o silêncio que envolve/envolvia a relação ensino de línguas/tradução. Saliento também que, embora o autor sugira que se pense na tradução como uma quinta habilidade, ele não a vê dissociada dos aspectos da linguagem, como sugeriu Lado. Como Widdowson (1979), Costa defende “... *que 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” (p. 286).

O trabalho de Murphy (1988), também de enfoque teórico, focaliza a tradução como uma habilidade a ser adquirida à parte, principalmente por aprendizes em níveis mais avançados. As pressuposições teóricas deste autor para justificar tal proposição combinam com a concepção de Costa ao propor que a tradução seja vista como uma quinta habilidade. No entanto, Murphy propõe atividades nas aulas de LE que contribuam para o desenvolvimento da habilidade de tradução; entretanto, sua questão básica é: o que a tradução na sala de aula pode alcançar o que de outra maneira não seria alcançado? Além disso, o referido autor questiona os usos atuais da tradução para testar a proficiência em línguas e propõe um olhar mais crítico e consciente sobre esta atividade para que se chegue a ter resultados pedagógicos mais pertinentes na atualidade. Para que isto seja possível, o autor expõe uma visão otimista quanto a haver ou não algum “potencial escondido” na tradução em relação ao ensino de línguas, apontando alternativas que buscam encontrar este “potencial” e que, a partir dessa descoberta, a tradução poderá vir a se tornar uma aliada dos professores no ensino de línguas.

Heltai (1989), ao desenvolver pesquisas sobre tradução e ensino na Universidade da Hungria, defende também a atividade da tradução como uma habilidade à parte. Na sua pesquisa, ele tem desenvolvido trabalhos que privilegiam a tradução oral da L1, como um componente significativo para o desenvolvimento e a retenção do vocabulário, embora

aponte os seus ‘perigos’ devido à interferência da L1 na LE. Para ele, é uma atividade completamente compatível com as abordagens comunicativas de ensino de línguas.

Pesquisas relevantes têm sido realizadas também por Zohrevandi (1992) com estudantes do Irã, no curso secundário⁸ e por Abu-Jarad (1992) com universitários palestinos na Faixa de Gaza. Ambos são ensaios práticos que propõem atividades de tradução como estratégias comunicativas no ensino de inglês como língua estrangeira (EFL), e que enfatizam a compreensão auditiva e oral. No entanto, os objetivos diferem em alguns aspectos, pois Zohrevandi apresenta exemplos e sugestões de como usar a tradução no contexto de LE no curso secundário, juntamente com métodos de ensino⁹ que visam a aliviar os chamados “efeitos negativos” (erros de interferência, baixa competência comunicativa, monotonia, etc.) das atividades de tradução nas aulas de LE, legitimando uma aplicação pedagógica da tradução no ensino; já Abu-Jarad busca fazer uma avaliação da atividade de tradução praticada contemporaneamente na Faixa de Gaza, a qual está presente em todos os currículos universitários dos departamentos de inglês, mas que tem apresentado resultados insatisfatórios em relação às expectativas. O fracasso justifica-se, segundo o autor, pelo fato de que, por muitos anos, a atividade de tradução tem-se limitado a um único estilo textual que é o literário. Com isso, os alunos quando se deparam com textos técnicos ou rotineiros são incapazes de produzirem resultados satisfatórios. Por isso, apresenta sugestões de atividades bi-direcionais de tradução, sugestões estas advindas de

⁸ *É uma das poucas pesquisas existentes que se destina ao curso secundário, juntamente com a de Kozminsky et alii, 1998, em Israel. Outro fator que é importante salientar aqui, é o alto nível de desempenho em LE experimentado em Israel, mesmo nos cursos secundários (cf. Zohrevandi, 1992; e Abu-Jarad, 1992). Pode ser o caso que a presença da tradução justifique o alto nível de proficiência.*

⁹ *Cf. Zohrevandi, é possível se ver a influência decisiva dos métodos de ensino na maioria das escolas da Palestina, onde a tradução sempre foi aceita nas aulas de EFL, embora de maneiras distintas.*

sua pesquisa com estudantes universitários, além de organizar programas de curso mais amplos, seguindo o exemplo da maioria das escolas da Palestina, onde as quatro habilidades recebem a mesma quantidade de atenção.

A discussão sobre o embasamento teórico e sobre o status da tradução é feita a partir do método gramática-tradução, o qual, Abu-Jarad também concorda que foi o responsável pela impopularidade da atividade, principalmente durante o domínio do método áudio-lingual. Zohrevandi (p. 186), ao concluir seu texto, apresenta argumentos que legitimam o uso da tradução como uma ferramenta moderna de ensino, mostrando que esta é uma atividade abrangente e completa, como muito bem coloca Ottoni (1998: 62) ao afirmar que *“tanto a tradução como o ensino de línguas põem em funcionamento no ensino o fenômeno da linguagem na sua totalidade”*.

Abaixo, seguem os pressupostos básicos que poderão neutralizar as críticas contra o uso da tradução na sala de aula, segundo Zohrevandi:

1. A tradução não deve ser usada como uma substituta de atividades comuns da sala de aula e de outras técnicas, mas deve ser incorporada a elas;
2. O professor deve-se preparar com antecedência, pois a atividade de tradução exige planejamento e objetivos bem estabelecidos;
3. Propósitos bem fundamentados, de acordo com os interesses dos alunos, devem nortear a atividade de tradução;
4. As atividades de tradução na sala de aula devem ser variadas e não devem durar muito tempo.

É possível observar as mesmas sugestões propostas por Zoheravandi repetindo-se de formas variadas, em outros teóricos: Hummel (1995: 446) diz que *“Translation serves to supplement a language program; and it is not suggested that it replace an L2 writing course. It should be viewed primarily as a useful complement to writing and composition*

courses” [... a tradução serve para complementar um programa de línguas; e não é sugerido que ela substitua um curso de escrita em L2. Ela deveria ser vista, em primeiro lugar, como um suplemento útil para os cursos de escrita e redação]; Nadstoga (1997:139) apresenta duas metáforas instigantes em relação ao uso da tradução. De um lado, ele diz que *“Translation [...] should be a weapon in our language teaching techniques arsenal [...] Translation should be on the menu but definitely not the only fare”* [a tradução [...] deveria ser uma arma no nosso arsenal de técnicas de ensino de línguas [...]. A tradução deveria estar no cardápio, mas definitivamente não o único prato]; e, por último, Danchev (1983: 40), que compara a tradução a um remédio: *“[...] if you get the right dose properly administered it will have a curative effect; on the contrary, when used injudiciously it can prove harmful”* [...se receber a dose certa, dada corretamente, ela terá um efeito curativo; do contrário, quando usada descuidadamente, pode ser prejudicial]. Na realidade, descobrir qual é a dose certa vai exigir um delicado equilíbrio entre o que é praticamente possível e teoricamente aconselhável, com base numa compreensão bem fundamentada sobre a natureza da atividade de tradução e suas necessidades de processamento, e entre a avaliação da competência lingüística e a motivação do aprendiz.

Em estudos recentes, Kern (1994), Hawras (1996) e Cohen (1998) sugerem que há conseqüências positivas de se traduzir mentalmente para a L1 enquanto se lê numa LE, do mesmo modo que há negativas. Esses pesquisadores exploraram os usos de tradução mental para L1, no aprendizado de língua e no processo de uso da língua. Kern trabalhou com 51 alunos de francês como LE, no nível intermediário (distribuídos por níveis de habilidade: avançado, intermediário e básico) que participaram nas entrevistas de protocolos verbais

enquanto liam textos em francês, no início e no fim de um semestre de 15 semanas. O seu desenho de pesquisa com pré e pós-teste teve o objetivo de determinar se a propensão a traduzir se modificaria no decorrer do semestre. Hawras (1996) reaplicou a pesquisa de Kern (1994) num contexto de Espanhol L2.

Estes autores são inovadores quanto à questão da pesquisa em si, pois buscaram responder à pergunta central sobre o papel que a tradução mental pode vir a desempenhar nos processos de compreensão de leitura em L2. A inovação advém do fato de que relacionam a tradução a questões de leitura em L2, áreas que, na verdade, não têm sido ligadas muito comumente. Os resultados apontaram para o potencial da tradução mental como auxiliadora dos processos mentais, por permitir maior retenção dos significados na memória de curto prazo, o que contribuiu para um melhor resultado no resgate do significado textual. Entretanto, essas pesquisas não apenas enfatizaram o potencial da tradução como componente importante para o ensino de línguas, como buscaram especificar uma habilidade – a da leitura em L2 – que, conforme os resultados de ambas as pesquisas, pode ser melhor desempenhada, a partir do uso da tradução mental. Ao contrário do emprego tradicional do termo, a tradução vista da perspectiva de Kern e Hawras, não envolve qualquer produto oral ou escrito evidente, mas implica uma representação mental das formas da L1 como seu produto. No entanto, busquei saber as opiniões de Kern, atualmente, em relação ao potencial utilitário da tradução no desenvolvimento de outras habilidades em LE, como a escrita, a fala ou a compreensão auditiva. Em E-mail recebido (02/05/1999) ele diz:

There are other people who have looked at translation in writing too (e.g., Friedlander, Alexander. 'Composing in English: Effects of a First Language on Writing in English as a Second

Language. 'Second Language Writing: Research Insights from the Classroom. Ed. Barbara Kroll. Cambridge University Press, 1990. 109-125) I think it plays some role in speaking and listening too, but it is more limited there, I think, simply because there is so little time available for processing. Reading and writing offer lots of time for thinking about meaning and use of translation. Speaking and listening don't.

Para complementar a lista de Kern (1999), cito outras pesquisas que também têm mostrado o valor potencial da tradução no desenvolvimento de outras habilidades: Fillmore & Lay, 1983, Titford & Hieke, 1985, Königs, 1985, Smith, 1994, na escrita; Heltai, 1989, Zohrevandi, 1992, Abu-Jarad, 1992, na compreensão oral e auditiva.

À semelhança de Kern, Hummel (1995) também sugere que a tentativa de examinar os processos mentais que estão envolvidos na tradução possam servir-se a um papel pedagogicamente útil e de valor. Bradshaw & Anderson, (1982) sugerem também que a elaboração fornecida pelas informações relacionais conduzem a um melhor resgate (rememoração) do texto do que a apresentação de fatos isolados ou com informações não relacionais. Conforme Hummel (1995:448), estudos revelam que o material que tem sido organizado mentalmente em unidades significativas, facilmente é aprendido e é provável que seja lembrado por períodos de tempo mais longos.

O ensaio teórico de Filgueiras (1996), constitui-se num depoimento da pesquisadora, com o intuito de retomar antigas práticas e reacender a discussão iniciada contra o método gramática-tradução, para extrair dela aspectos que possam contribuir para uma revisão dos valores inerentes à atividade e uma retomada da mesma no contexto escolar. A autora apresenta sugestões de como usar a tradução na sala de aula de língua, cujos resultados empíricos apontam positivamente para a continuidade da atividade, pois

melhoras representativas tanto na escrita, como na leitura em inglês evidenciaram-se a partir do momento em que a tradução foi usada como estratégia de ensino, na sua pesquisa.

Kozminsky, Weizman and Horovitz (1998) descrevem um programa de tradução para língua inglesa que foi introduzido nas escolas secundárias de Israel (*ver nota de rodapé 7, neste capítulo*). Na verdade, é um trabalho que avalia o desenvolvimento dos aprendizes ao seguirem um programa determinado. A tradução escrita foi privilegiada, resultando, após pesquisas feitas, em aumento significativo da consciência e competência lingüísticas e das habilidades metalingüísticas. A pergunta de pesquisa, se os alunos matriculados no programa de tradução sofreram melhoras no seu desempenho em outra língua, foi positivamente confirmada.

A proposição de Grace (1998), ao desenvolver a sua pesquisa sobre as implicações para a retenção dos significados inferidos do contexto e das traduções no nível da sentença é a de que a tradução neste nível frasal provou facilitar a retenção do significado por períodos mais longos de tempo, conclusão que corrobora as pressuposições teóricas da pesquisa de Hummel (1995: 451), cujo autor conclui também que a tradução parece oferecer certas vantagens cognitivas que podem levar a uma melhor retenção de palavras e estruturas da L2. Para Grace (p. 534) “...*the likelihood of making a correct association between an unknown word and its meaning is increased by the presence of the L1*” [...a probabilidade de fazer uma associação correta entre uma palavra desconhecida e o seu significado é aumentada pela presença da L1]. Embora seus resultados sejam no âmbito da verificação de vocabulário, num contexto de aprendizado de línguas assistido por

computador, tal resultado tem implicações também para as questões relacionadas ao desenvolvimento dos processos de leitura em L2.

A obra de Malmkjaer (1998) merece também especial destaque, por ser recente e encerrar uma coleção de doze ensaios, que têm como objetivos: 1) despertar a discussão sobre o emprego da tradução no contexto de ensino de línguas, cujas pesquisas têm demonstrado ser bem sucedido, como uma metodologia de ensino nas aulas de L2/LE atuais; 2) fazer uma análise histórica da década de 80 e 90, período em que, segundo o autor, se tem enfatizado a tradução como atividade profissional e tem no seu arcabouço teórico discutido questões mais culturais, funcionais e práticas envolvidas na produção de traduções. Para desenvolver tais objetivos, o livro compõe-se de três partes, sendo que, na primeira, a ênfase é sobre o lugar e a natureza do ensino de línguas nos programas de treinamento para tradutores; na segunda, a discussão é em torno de como trabalhar exercícios de tradução nas aulas de línguas. Na terceira parte, sobressaem-se os pontos de interseção que levantam questões relacionadas à tradução e ao ensino de línguas, partindo de pontos em comum e divergências entre as preocupações de um professor de tradução e as de um professor de línguas. Na seqüência da obra, a tradução é analisada sob três ângulos distintos: como instrumento de avaliação; como ferramenta didática no ensino de LE e como atividade de treinamento de tradutores, havendo nesta última, elementos que interligam os aspectos anteriores no que eles têm em comum.

Brunelli (1999), em tese de mestrado defendida recentemente analisou, através de uma experiência na qual a tradução de textos literários foi incluída no processo pedagógico, a atuação de alunos de leitura em LE na atribuição de sentidos dos textos

lidos. O propósito de seu estudo foi estabelecer parâmetros sobre o que é tradução e o que é leitura para aquele que traduz. Para alcançá-lo, o autor buscou discutir a inserção da tradução, como um veículo facilitador, no processo de leitura em grupos de alunos que não pretendiam tornar-se tradutores profissionais. Desse modo, o uso da L1 do aprendiz foi considerado como ponto-chave para que o texto escrito em LE pudesse ter sentido para aquele que lê.

Embora Brunelli também buscasse encontrar pistas sobre se é possível promover a transformação da aula de leitura em LE em espaço propício para a formação de tradutores, o seu projeto abre espaço para a possibilidade de relacionar, com resultados produtivos, tradução em interface com o ensino de LE e mais ainda, mostra que a atividade tradutória se considerada como um acontecimento de construção de significados e de interpretação poderá promover uma transformação nos aprendizes que deixarão de ser meros decodificadores de signos lingüísticos para atuarem crítica e ativamente na sua prática de leitura. É, sem dúvida, uma experiência inovadora e criativa que merece ser destacada, justamente por desmistificar a dicotomização entre tradução e leitura, ao promover uma reflexão sobre o fato de que traduzir é ler, sendo inconcebível uma separação dessas instâncias. Na verdade, Brunelli busca em Schulte (1996) o apoio a tal pressuposto, ao este afirmar que “*translators develop the most intense act of reading*” (p. 2) [os tradutores desenvolvem o mais intenso ato de leitura].

2.5 Considerações advindas da literatura resenhada

Foi objetivo deste capítulo investigar o uso da tradução na interface do ensino de LE/L2 e embasar teoricamente a pesquisa desenvolvida, através da revisão da literatura contemporânea sobre esta relação. De modo geral, a tradução tem sido definida como a expressão de uma mensagem numa língua que não seja aquela na qual a mensagem fora formulada originalmente. Nas pesquisas sobre aquisição de uma L2, a literatura sobre tradução tem definido-a como “...using the first language as a base for understanding and/or producing the second language” (O'Malley et al., 1985: 33) [...o uso da primeira língua como uma base para compreender e/ou produzir a L2] e “...rendering ideas from one language to another in a relatively verbatim manner” (Chamot & Kupper, 1989: 16) [...passar idéias de uma língua para outra de modo relativamente literal].

Se, por um lado, a literatura que aborda as questões de tradução a partir de perspectivas lingüísticas, literárias, filosóficas e pedagógicas é vasta e bem fundamentada, pude perceber, por outro, que é só bem recentemente que se tem notícia de pesquisas feitas sobre os processos mentais envolvidos na tradução (vide Gerloff, 1987; Krings, 1987; Kern, 1994; Fraser, 1996; Hawras, 1996; Cohen, 1998); principalmente a relação entre tradução e leitura não tem sido discutida com muita freqüência, não podendo ser diretamente discutida e confirmada a partir da resenha bibliográfica; todavia, esforços de pesquisa empreendem-se com o objetivo de entender os processos envolvidos na compreensão da leitura em LE e muito dessa pesquisa tem-se voltado para a aplicação de construtos teóricos desenvolvidos na pesquisa da compreensão da L1 às situações de leitura em LE. Segundo Kern (1994), embora esses esforços tenham sido bem sucedidos em apontar a importância do conhecimento prévio do leitor para a compreensão de textos em LE, eles, no entanto, têm negligenciado uma das diferenças básicas entre a compreensão da

L1 e a da LE: que o leitor/a leitora de LE tem diante de si *duas línguas* e não apenas uma. A tendência é tratar o aluno como se ele estivesse aprendendo o idioma pela primeira vez, e não como alguém que já domina uma língua e que, na realidade ao aprender uma segunda, estará dando continuidade a um processo já iniciado na L1 ou expandindo os seus conhecimentos das várias funções que os diferentes sistemas lingüísticos têm em comum.

É com base nesses pressupostos teóricos que a tradução encontra motivação para voltar a freqüentar a sala de aula. Na verdade, o que a bibliografia selecionada indica é que a tradução não precisa de nenhum disfarce para assumir a importante função de mostrar, com maior precisão, as semelhanças e diferenças entre dois sistemas lingüísticos, contribuindo, dessa forma, como uma atividade que pode promover uma aprendizagem maior e mais eficiente.

Entretanto, julgo necessário também discutir que na literatura pesquisada, de modo geral, os autores tenderam à dicotomização da atividade de tradução em relação às “demais habilidades”, como se houvesse um marco determinando onde começa uma e termina a outra. Não se pode estabelecer um caráter “fronteiriço” definitivo entre as chamadas “habilidades” em LE, mais especificamente, a separação de tradução e leitura, por um lado, pois todo processo tradutório começa e termina com alguma modalidade de leitura, sendo que esta permeia a escrita de ambos os textos: original e traduzido. Tal processamento para redundar em resultados profícuos exigirá concentração, atenção, percepção, exercício de memória e comprometimento por parte daquele que se aventura a ler ou a traduzir, não importando o número de línguas envolvidas.

Em se tratando da crítica acima levantada quanto à suposta dicotomização que parece existir em relação à tradução e às habilidades lingüísticas em LE, ocorre-me que o

que pode estar por trás desse fato observado é uma concepção sistematizada e mecanicista dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, que prevê um sujeito “compartimentalizado”, operando numa LE em instâncias separadas e desconexas, ou sendo menos pessimista, pode-se pensar que os pesquisadores enfatizaram essa ou aquela habilidade com objetivos puramente didáticos e pedagógicos.

Embora a tradução tenha sido apresentada como uma habilidade a ser desenvolvida à parte por alguns teóricos e pesquisadores, ora como uma ferramenta didática e bem sucedida para se ensinar línguas ou como uma estratégia de ensino e de leitura (Kern, 1994, Hawras, 1996, Cohen, 1998 e Brunelli, 1999), a revisão mostrou uma preocupação abrangente que considera que tal prática tem logrado êxito e tem confirmado o potencial do papel que a tradução desempenha no âmbito do ensino de línguas. Como Steiner (1975:45) resumiu: “*dentro ou entre as línguas a comunicação humana se assemelha à tradução*”, o que confirma a tese de que ela “sempre” esteve presente no campo da comunicação e sua prática tem uma longa história, o que não justifica dizer que “modernamente” a tradução vem despertando interesse.

A bibliografia selecionada comprova que aos poucos as críticas relacionadas ao uso da tradução no ensino de línguas vão perdendo sua força e vão abrindo espaço para que a tradução ocupe seu lugar como um meio eficaz de domínio de uma língua. De qualquer forma, esse olhar sob uma perspectiva moderna de ensino, desafia as práticas convencionais em relação à atividade tradutória. Mais ainda, a condição de interface no ensino de línguas tem-se configurado muito freqüentemente como uma espécie de encruzilhada, um campo de forças e onde se cruzam não só diferentes versões e visões,

mas diferentes perspectivas que estão por trás de toda tomada de posição frente a usar ou não a tradução no ensino de LE.

As leituras e reflexões que esta pesquisa me proporcionou, possibilitam-me visualizar sugestões novas que têm sido incorporadas a um velho tema, ampliando os horizontes da atividade tradutória, que adentra novamente o contexto de sala de aula, legitimando-se como a chave que vai reabrir a porta do outro, do estranho, trazendo-o de volta, para dentro de nossa casa, tornando-o familiar. Por que não explorar, então, este lugar de passagem e fazer dele um ponto de apoio e uma alternativa de se chegar com mais êxito à outra língua? Por que não transformar estrategicamente o ‘estorvo’ em uma solução criativa, um processo vital, normal, que poderá auxiliar a diminuir a insegurança de aprendizes frente ao desafio de desempenhar habilidades em LE?

No próximo capítulo, será explicitada a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho, seguida de desenvolvimentos recentes na área da pesquisa introspectiva, bem como suas limitações e críticas.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, dividido em cinco seções, explicitarei, primeiramente, um histórico que objetivará apontar o desenvolvimento da pesquisa empírica sobre a natureza dos processos de tradução, com o objetivo de mostrar que a adoção dessa nova abordagem nos estudos da tradução se faz a partir de desenvolvimentos recentes ocorridos noutra área, com a qual a tradução tem grande afinidade, que é a pesquisa sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE/L2, uma sub-área do campo da lingüística aplicada. Dentro desse contexto de pesquisa, conforme Faersch e Kasper (1987), a utilização dos métodos introspectivos tem logrado grande êxito.

Na segunda seção, a técnica introspectiva, seguida de suas limitações e críticas será esboçada, vindo em seguida, a escolha da metodologia de pesquisa utilizada na coleta de dados e sua justificativa, seguida da quarta parte, com a seleção e descrição dos sujeitos. Finalmente, os instrumentos de pesquisa e os procedimentos para a coleta de dados serão explicitados e exemplificados.

3.1 A pesquisa empírica e a natureza dos processos de tradução

O rápido crescimento do corpo de pesquisa empírica sobre os processos de tradução baseia-se na metodologia dos protocolos verbais de pensar/falar alto (Think Talk Aloud Protocols - TAPs). Este método faz uso da informação processada que se torna disponível através da introspecção consciente enquanto o sujeito está desempenhando uma tarefa de tradução. Conforme Ivanova (1998: 96), “...*The merits and shortcomings of the method have been extensively discussed*” [Os méritos e as falhas do método têm sido extensivamente discutidos] (Ver item 3.2 abaixo).

As descobertas da pesquisa de protocolos verbais têm-se preocupado basicamente com dois aspectos principais da tradução: primeiro, com a natureza dos processos envolvidos numa tradução (por exemplo, estratégias de tradução) e segundo, com a natureza da atividade (explorada através de estudos que avaliam um desempenho especializado versus não-especializado).

O processamento estratégico (no sentido em que é usado na Psicolinguística) é investigado por Krings (1986a, b) e por Lörcher (1991, 1992, 1993). Krings (1986a) desenvolveu, em resposta a Harris & Sherwood (1978), um modelo experimental do processo de tradução baseado no estudo dos processos de tradução, com alunos alemães aprendendo Francês na Alemanha, ao testar diversos estágios do processo com estratégias diferentes. No entanto, é o próprio Krings que coloca a impossibilidade de uma generalização do processo, por tal modelo basear-se apenas em informações fornecidas por aprendizes. Por outro lado, o mesmo processo está também sendo investigado por Lörcher (1991), que analisou estratégias de processamento desempenhadas por profissionais e aprendizes da tradução, também na Alemanha. Embora muitos outros estudos paralelos

tenham contribuído com mais informação sobre a natureza dos processos, esses estudos devem ser interpretados com cautela, devido ao fato de que muitos aspectos do desempenho em tradução dependem de variáveis (tipo de texto, conjunto experimental, perfil do sujeito).

As pesquisas de Krings (1986a, b) sobre a atividade tradutória possibilitaram visualizar o modo como os aprendizes de línguas processam as informações e este tem implicações para a leitura em LE. Em relação às estratégias de compreensão, particularmente à inferência, o referido autor parte do pressuposto de que os aprendizes de línguas recorrem a estratégias que são as mesmas usadas numa tarefa de leitura e compreensão textual. As descobertas de pesquisa mais recentes sobre as estratégias usadas por aprendizes de línguas, enquanto lêem e traduzem, apontam para um aspecto importante do processamento dos aprendizes, qual seja, que eles tendem a se preocupar, principalmente, com um processamento de nível mais baixo¹ durante a leitura, compreensão, produção e monitoramento do texto.

Gerloff (1987), por exemplo, considera que seus sujeitos, aprendizes de línguas universitários, são muito limitados, pois, segundo ele, só conseguem produzir leituras e resultados de compreensão mas satisfatórios com unidades lingüísticas menores e em níveis inferiores de processamento. Além disso, o autor também percebeu que geralmente os aprendizes de uma LE/L2 concentram-se, principalmente na compreensão, enquanto o bilíngüe fluente de seu estudo (mas não tradutor profissional), durante as tarefas de leitura e tradução, foi mais seletivo na sua produção, porque somente definiu a melhor maneira de

¹ Esse nível de processamento pressupõe um modelo de leitura ascendente, de decodificação, ou *bottom up*, em que o fluxo da informação se inicia com a percepção dos dados na página impressa, procedendo em uma seqüência serial fixa, quase mecânica, sempre das unidades menores para as maiores, até chegar ao significado (Stanovich, 1980).

expressar o texto fonte em inglês, após monitorar suas atividades e reler todo o texto em momentos distintos, em vez de se concentrar em problemas menores. O estudo não relata qualquer avaliação das traduções produzidas, daí a impossibilidade de correlacionar estratégias de tradução com qualidade em tradução.

De maneira semelhante, Lörcher (1993: 98) descobre que, ao compreender, produzir e corrigir os textos, os aprendizes de línguas da sua pesquisa concentram-se em problemas lexicais e sintáticos, desprezando aspectos de nível textual; o que é identificado por ele como uma das principais razões para justificar a deficiência nos resultados das leituras feitas e, em consequência, das suas traduções. Seguinot (1991: 85) também conclui que “...beginners pay undue attention to lexical information, topicalizing the most cognitively prominent elements of the text” [...os aprendizes iniciantes prestam indevida atenção à informação lexical, topicalizando cognitivamente os elementos mais proeminentes do texto]. Para a autora, na verdade, o ensino torna-se muito mais eficiente quando o alvo do mesmo é o aperfeiçoamento de estratégias de revisão.

Tirkkonen-Condit e Jääskeläinen (1991) também realizaram uma série de estudos sobre a automação do processamento durante a tarefa de tradução que apoiam o modelo de competência em tradução. Particularmente os estudos dessas autoras mostram que, com a prática, os processamentos superficiais dos aprendizes tendem a ser automatizados. Tais conclusões são apoiadas pela pesquisa sobre o uso de fontes de ajuda: dicionários e materiais na língua fonte.

Gerloff (1988) descobre que, ao traduzir, os alunos usam os dicionários como uma ferramenta de compreensão e, de modo geral, mostram preferência pelos bilíngües. Isto está de acordo com os resultados de outra pesquisa de Tirkkonen-Condit (1989) quando ela diz

que “...*novice translator trainees prefer bilingual dictionaries while final year translation trainees use monolingual dictionaries*” [... os estagiários iniciantes de tradução preferem dicionários bilíngües enquanto os do último ano usam monolíngües].

A partir destes estudos, parece possível se detectar tendências com respeito ao processamento de tradução nos aprendizes de línguas, seja ela estrangeira ou segunda língua. Primeiro, os aprendizes de tradução processam em níveis mais baixos do que aqueles que já trabalham efetivamente com tradução. Aqui vale dizer que não está claro ainda se um nível alto de processamento é resultado de bilingüismo fluente (como sugere a pesquisa de Gerloff) ou se é competência adquirida.

3.2 A técnica introspectiva: limitações e críticas

A técnica introspectiva tem sido o principal meio indicado para orientar um tipo de pesquisa que procura centralizar a sua observação nos processos envolvidos no desempenho de determinada tarefa e não no produto final. Dessa maneira, orientado para o processo, significa que o desempenho lingüístico do sujeito é avaliado durante um certo período de tempo, enquanto orientado para o produto, significa que esse desempenho é avaliado em aspectos isolados (Scaramucci, 1995: 100). O que se tem visto, cada vez mais, é uma tentativa de se acessar direto o processo, não mais através de fontes externas ao aprendiz, mas através de depoimentos dos próprios informantes sobre as maneiras como organizam e processam informações, ou através de métodos introspectivos. Conseqüentemente, quando se considera o processo através do qual os aprendizes constroem sua compreensão de um texto em LE, desloca-se a atenção para os processos

mentais subjacentes ao texto. De acordo com Kaplan (1988), um ensino centrado no processo muda definitivamente o foco para uma abordagem em que os conceitos de coesão/coerência são discutidos através de exemplos extraídos do texto do aprendiz, explorando de forma explícita as características sintáticas que levam à coesão e à coerência ou às estratégias retóricas subjacentes a elas. Este tipo de pesquisa (Spada, 1987), por outro lado, persegue o objetivo de gerar hipóteses relativas às relações entre práticas instrucionais específicas e resultados de aprendizagem.

Ainda no contexto da avaliação, mais especificamente da leitura e tradução, que é o foco deste estudo, centralizar-se no processo significa dar atenção às maneiras utilizadas pelos aprendizes, isto é, às estratégias usadas para que o processo de construção de sentido ou de compreensão se efetive; tal foco também tem sido criticado por procurar saber que caminhos o leitor percorreu para chegar ao produto.

Conforme exposto na seção 3.1, muito da pesquisa empírica atual sobre tradução tem explorado o foco no processo. Por outro lado, se olharmos as críticas tradicionais contra o uso da atividade tradutória, veremos que elas são resultantes do fato de que grande parte da vasta literatura em tradução focalizou o produto (Gerloff, 1987; Krings, 1987a,b) ou se baseou em medidas externas de um fenômeno que é interno. Tais medidas, geralmente de características lingüísticas, não permitem que se saiba muita coisa a respeito do processo e suas características psicolingüísticas.

3.3 A escolha da metodologia e sua justificativa

House & Blum-Kulka (1986) têm arrolado uma série de experimentos e ensaios que mostram que há no campo da pesquisa em linguagem um novo interesse no uso de dados introspectivos a fim de examinar o processamento humano de tarefas complexas. Embora nunca se possa saber exatamente o que vai na mente do aprendiz de línguas, os tipos de informações reveladas, ao se perguntar ao usuário da língua o que está se passando, no momento em que desempenha uma tarefa, pode revelar dados substanciais aos pesquisadores e lançar luz às pesquisas já existentes.

Uma vez que a tradução é por natureza um processo lingüístico, as verbalizações poderão exteriorizar informações lingüisticamente estruturadas e disponíveis na memória imediata. Daí justificar-se o tipo de pesquisa de protocolos verbais - 'TAPs' – cuja técnica, conforme Cavalcanti (1987: 232, 234, 236), surgiu na pesquisa de leitura em L1 e em LE com os trabalhos de Hosenfeld (1977, 1984) e com o trabalho de Olshavsky (1976-7) na leitura em L1.

Böersch (1986: 205), ao explicar e mostrar as finalidades do que ele chama de 'método introspectivo', afirma que o mesmo se auto define como sendo apropriado principalmente para pesquisas dos processos mentais envolvidos na tradução e na comunicação intercultural. Kasper & Faerch (1986: 211), bem como Hölscher & Möhle (1987: 113) expressam que a técnica introspectiva fornece os meios adequados para acessar o processo de tradução, porque, segundo eles, "...*translation is a form of speech production that lends itself to this kind of investigation [...] the content [...] to be produced is given and need not be planned by the speaker*" [...a tradução é uma forma de produção de fala que se

presta a este tipo de pesquisa [...] o conteúdo ... a ser produzido é dado e não precisa ser planejado pelo falante]. Para os referidos autores, o rápido crescimento do corpo de pesquisa empírica sobre o que acontece em tradução apoia-se na metodologia dos protocolos de pensar e falar em voz alta, cujos méritos e/ou falhas têm sido amplamente discutidos; porém, Seliger & Shohamy (1989) alertam para o fato de que, apesar da popularidade dos registros verbais na pesquisa de L2/LE, eles devem ser interpretados com cautela. Ou como observa Meichenbaum (1980), tal método pode, principalmente, fornecer pistas para os processos básicos.

Conforme Dechert (1987: 96), há uma diferença entre os protocolos verbais descritos na literatura sobre ciência cognitiva e sobre os usados na análise do processo de linguagem. Para ele, na literatura cognitiva, os protocolos servem para identificar os processos mentais que ocorrem durante a solução de uma tarefa cognitiva, cuja estrutura e regras inerentes são completamente conhecidas, como no jogo de xadrez, nos problemas de lógica, etc. (vide Ericsson & Simon, 1984, 1987; Anderson, 1983: 157-62). Por outro lado, na pesquisa dos processos da linguagem, os protocolos verbais são fruto de um processo cuja estrutura e regras não são conhecidas nem por quem está verbalizando, nem pelo pesquisador. São vistos como um tipo de instrumento que serve para lançar luz sobre o processo de verbalização em si.

Então diante da fragilidade da técnica introspectiva, a principal questão que permanece aberta quanto ao uso dos protocolos de pensar alto é, conforme Nunan (1992: 118), se o processo de verbalização reflete exatamente as operações cognitivas que estão por trás do desempenho ou se estas operações são alteradas de algum modo pelos esforços do sujeito em verbalizar? São questões que têm suas implicações para além deste trabalho

e, na verdade, sabe-se que os padrões mentais não podem ser diretamente observáveis, mas as verbalizações dos sujeitos envolvidos na pesquisa podem, de alguma forma, indicar, ainda que superficialmente, a natureza dos processos mentais e sua influência sobre a análise de alguma tarefa a ser desenvolvida, no caso específico, o desenvolvimento da leitura em LE.

A maioria das críticas já feitas aos dados oriundos de protocolos verbais, referiam-se a um tipo de *sondagem retrospectiva* em mente, onde a memória de longo prazo (*long term memory - LTM*) era usada. Neste tipo de sondagem retrospectiva, conforme Krings (1987: 162-76), os sujeitos tinham que verbalizar seus processos mentais após completarem a tarefa. O que acontece, neste caso, é que as informações obtidas já poderiam ter sofrido alterações por serem manifestadas momentos após o fim da tarefa.

Já a *técnica de pensar alto concomitantemente*, ou segundo Cohen (1987, 1998), *auto-revelação*, é um tipo de sondagem menos questionada do que a retrospectiva, porque, enquanto o sujeito desempenha a tarefa, vai verbalizando o que está acontecendo, sem preocupação de editar ou analisar os dados (embora se diga que os processos e verbalizações não podem ser perfeitamente simultâneos).

Ainda segundo Krings (1987: 166), "*Thinking aloud technique produces the verbal data with the least degree of distortion compared with all other types of probing*" [A técnica de pensar alto produz dados verbais com o menor grau de distorção comparada com todos os outros tipos de sondagem]. No entanto, há problemas e críticas que, com frequência, são levantados em relação à validade dos dados do protocolo de pensar alto: o

problema da integralidade, da fidelidade das verbalizações². Quando se argumenta quanto ao aspecto de os dados serem ou não completos, logo surge a questão: incompletos e/ou completos em relação a quê? Se surge o argumento de que as verbalizações simultâneas são incompletas, no sentido de que os processos inconscientes não são verbalizados, justifica-se tal argumento usando a própria definição da técnica, já que não se diz em nenhum momento que ela seja definitiva, mas sim, que é uma tentativa de se chegar perto do que se passa enquanto atividades mentais estão sendo desenvolvidas.

Ericsson & Simon (1984) mostraram que a validade dos dados resultantes de protocolos de pensar alto diminuiriam mais ainda, caso se exigisse dos sujeitos que eles verbalizassem processos automatizados. A questão da integralidade se aplicaria melhor se posta da seguinte forma: as verbalizações são completas em relação à informação processada na memória de curto prazo (*short term memory – STM*), no curso normal da tarefa? De acordo com Serrani (1998: 246) “*é sempre dito mais do que se sabe, não se sabe totalmente o que se está dizendo, pois um algo a mais da ordem do inconsciente [...] é sempre dito além do formulado. Ou fala-se para não dizer nada*”. Dentro dessa ordem, as palavras escapam e fogem ao controle, até mesmo no nível consciente. O que dizer então do inconsciente?

Reconhecem os pesquisadores, de modo geral, que os resultados oriundos da técnica de protocolos verbais são frágeis e requerem dados para apoiá-los. Por isso, os dados não devem ser tomados neste trabalho como reflexo direto dos processos do pensamento; devem, por outro lado, serem vistos e interpretados em relação a processos subjacentes.

² Considerando que a técnica de protocolos verbais tem sido usada pelos autores citados e no campo da tradução, justifico a resenha mais detalhada sobre o problema em foco, sem querer, por outro lado, abusar da

Como diz Horiba, (1993: 58) “...they contain a sample of what is in the subject’s immediate awareness during the task and should be interpreted only as such” [...eles contêm uma amostra do que está na consciência imediata do sujeito durante a tarefa e como tal, deveriam ser interpretados].

Há realmente muitas indicações de pesquisadores (principalmente a partir de meados dos anos oitentas e adentrando pelos noventas) que já usaram técnicas introspectivas para analisar e investigar o processo de tradução, seja do ponto de vista da análise dos processos oriundos de pesquisas com tradutores profissionais, com aprendizes de tradução ou com aprendizes de línguas³.

Se por um lado, os resultados das pesquisas com profissionais da tradução são adaptados para se avaliar os processos subjacentes que ocorrem com aprendizes de línguas enquanto estes desenvolvem determinada tarefa, por outro, é preciso considerar que as estratégias usadas variam entre os dois grupos. De acordo com as descobertas de Fraser (1993, 1994), os tradutores profissionais preocupam-se muito mais com questões textuais (valor estilístico, adequação ao tipo de texto, etc.) do que com dificuldades lexicais e/ou sintáticas individuais. Com os aprendizes de línguas, geralmente, se dá o contrário. A questão que estes pesquisadores têm em comum, e que é pertinente mencionar, é que nada poderia ser dito sobre o relacionamento entre tradução e ensino/aprendizagem de L2/LE, a menos que algum conhecimento dos processos cognitivos que tomam lugar no momento da tarefa de leitura/tradução pudesse ser de alguma forma alcançado, embora Fraser (1996: 69)

paciência do leitor.

³ Os destaques são os seguintes: na Alemanha (Krings, 1986, 1987; Lörcher, 1991, 1991a, 1993), no Canadá (Seguinot, 1989, 1989a, 1989b, 1989c, 1990, 1991, 1993, 1995), na Finlândia (Jääskeläinen, 1989, 1989a, 1990, 1991, 1993; Jääskeläinen Tirkkonen-Conditt, 1991; Tirkkonen-Conditt, 1986, 1989, 1991, 1993, 1993a,

advirta que, ao usarmos a técnica introspectiva para investigar tais processos mentais, estaremos a pelo menos dois passos distantes do verdadeiro fenômeno que pretendemos observar.

Portanto, a técnica escolhida é a introspectiva porque com ela, há possibilidade de entrever procedimentos da tarefa ainda em andamento e de inferir processos subjacentes. É uma tentativa de entender o que acontece enquanto um aprendiz lê. Os dados oriundos do processo são complementados por dados resultantes do produto, ou seja, das lembranças (idéias principais), resgate do texto (resumo) que os sujeitos são solicitados a elaborarem no final da tarefa de leitura.

3.4 Seleção e descrição dos sujeitos

Para a pesquisa em tela houve a participação de seis sujeitos brasileiros, estudantes de inglês como LE I, na faixa etária entre 18 e 22 anos, sendo três alunas e três alunos, de nível heterogêneo quanto ao conhecimento de Inglês. A participação dos sujeitos obedeceu a três critérios distintos:

- a. Os sujeitos eram todos primeiroanistas do Curso de Letras: Língua e Literatura de uma instituição de Ensino Superior particular, no Estado de São Paulo.
- b. Os sujeitos, num total de trinta e um alunos, foram submetidos a seções de entrevistas e trabalhos escritos, tarefas de leitura, no início do semestre letivo (nas três primeiras semanas de fev de 1999). Foi uma sondagem feita pela professora titular das disciplinas de Língua Inglesa I (4 h/a semanais) e de

1993b) e nos Estados Unidos (Gerloff, 1984, 1987); ver também as pesquisas de (Faerch & Kasper, 1987; Hölscher & Möhle, 1987; Dechert & Sandrock, 'in Press'; Horiba, 1993).

Fonologia da Língua Inglesa I (1 h/a semanal), para tentar ver o nível dos alunos e desse modo, poder traçar um perfil acadêmico dos sujeitos e montar seu programa de curso com base nisso. A partir dos resultados, ela classificou os sujeitos em três níveis: básico, intermediário e intermediário avançado. Esses resultados serviram de base para a classificação dos participantes deste trabalho. Somente após conhecer esta realidade é que a pesquisadora foi à sala de aulas deste grupo e explicou o tipo de trabalho que estava desenvolvendo e se haveria interessados em voluntariamente cooperar através da participação nas atividades de pesquisa. No período de uma semana os alunos foram mostrando interesse e então a pesquisadora foi convidando os mesmos, mas sempre observando a classificação inicial da professora titular, sem que eles soubessem. Dois sujeitos para cada nível de desempenho foram escolhidos;

- c. As médias dos sujeitos no Ensino Médio na matéria de Língua Inglesa. (Este critério, na realidade, foi apenas um instrumento para buscar equiparar as notas obtidas com o desempenho dos sujeitos nas atividades desenvolvidas pela professora no início do semestre). O objetivo era ver se as médias, de alguma forma, refletiam a realidade atual dos sujeitos.

A classificação dos sujeitos em três níveis: básico, intermediário e intermediário avançado (conforme nomenclatura apresentada pela professora), justifica-se teoricamente porque era necessário ter sujeitos de níveis diferentes de proficiência lingüística e de proficiência em leitura para tentar observar, na prática, as variáveis ditadas pelas perguntas de pesquisa.

3.5 Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos Coleta de Dados

Para abranger outras variáveis envolvidas no estudo, foram elaborados, além da tarefa introspectiva, um questionário e um teste de compreensão em leitura.

3.5.1 Questionário

O questionário (Apêndice I) é constituído de 13 itens com perguntas de respostas em português. A finalidade deste foi coletar dados que permitissem uma caracterização ou um perfil mais detalhado dos sujeitos da pesquisa (atitudes, hábitos), complementando a descrição apresentada anteriormente pela professora da classe. Os primeiros seis itens visavam a construir o seu perfil com relação à proficiência lingüística em inglês e em leitura, mais especificamente em termos de tempo e qualidade de exposição à língua, fornecendo informações básicas sobre os alunos: há quanto tempo estudam inglês, que tipo de escola freqüentaram, se visitaram um país falante da língua, se receberam alguma orientação relacionada à leitura em LE e se eles costumam ler textos em inglês fora da sala de aula. As respostas ao questionário, revelaram o seguinte:

◆ A média de tempo de estudo de inglês entre os participantes da pesquisa foi de 5.1 anos⁴. Em geral, observa-se que mesmo tendo estudado bastante, os sujeitos não apresentaram variação expressiva na qualidade da exposição à língua. Embora o único dos seis sujeitos que tenha freqüentado o Ensino Médio (doravante EM) em escola pública tenha demonstrado uma proficiência lingüística bastante pobre, nem por isso os demais por freqüentarem o EM na escola particular demonstraram desempenho superior. No geral, excluindo-se os dois do nível intermediário-avançado, os outros ficaram entre os níveis intermediário e básico.

⁴ Neste estudo, considera-se o estudo da Língua Inglesa desde o Ensino Básico até o Ensino Médio.

◆ Nenhum dos sujeitos visitou qualquer país falante da língua inglesa, mas dois dos sujeitos fizeram curso especial de inglês por períodos curtos (Yázigi e CCAA).

◆ Nenhum dos sujeitos da pesquisa registrou ter recebido qualquer orientação específica relacionada ao desenvolvimento da leitura em inglês.

◆ Quatro sujeitos relataram que eles lêem letras de músicas e, às vezes, revistas em inglês. As músicas, os sujeitos lêem, porque têm interesse em traduzi-las; apreciam traduzir esporadicamente outros textos de caráter geral (jornais, filmes), embora não tenham sido muito incentivados, no período escolar, a desenvolver essa atividade.

As respostas dos sujeitos para os sete itens restantes do questionário, serão discutidas no capítulo 4, na seção do perfil dos sujeitos.

3.5.2 Teste de compreensão de leitura em LE

Nesta parte da pesquisa, os seis sujeitos receberam um texto com a orientação geral de lê-lo silenciosamente para depois responder, em português, as questões abaixo relacionadas (vide Apêndice II). Foram usadas duas formas para avaliar a compreensão da leitura em LE nesse texto: duas perguntas de respostas abertas abrangendo praticamente todo o conteúdo do texto e uma questão solicitando a tradução de dois itens relevantes do texto. Como medidas para avaliação desta parte, considerou-se o número total de questões mais abrangentes (duas), atribuindo-se pontos “X” a cada item respondido, numa escala de 1 a 100, sendo 40,0 pontos para questão “a”, 40,0 para questão “b” e 20,0 para questão “c”. Abaixo segue tabela com os resultados desta etapa:

Tabela 1 – Resultados da avaliação em leitura*

Resultados	NIA1	NIA2	NI3	NI3	NB5	NB6
	90,0	10,0	80,0	80,0	60,0	70,0

*Avaliação de compreensão em leitura feita pela pesquisadora.

3.5.3 Tarefa Introspectiva (protocolo de pensar alto)

Esta fase de coleta abrangeu quatro momentos distintos e com objetivos diferentes. Inicialmente, os sujeitos foram individualmente entrevistados e orientados para uma atividade de familiarização (vide Apêndice III, texto A) com a técnica introspectiva – protocolo de pensar alto. Após este exercício de familiarização, os seis sujeitos foram expostos um a um, em dias diferentes, à tarefa de leitura proposta para a atividade introspectiva – três sujeitos leram o texto “B”, e três, o texto “C”. As verbalizações seguiram um protocolo padrão, sendo gravadas e transcritas para análise (vide Apêndice III, texto B e texto C). O objetivo era verificar como os sujeitos processavam as informações a fim de compreender o texto que estavam lendo em inglês, que estratégias mais usavam e em que momentos do processamento a estratégia de traduzir mais se evidenciou.

Esta fase foi feita sem tempo limite para não criar tensões, pois na cultura de aprender dos alunos, este procedimento não é comum; nenhuma ferramenta de auxílio (dicionários) foi utilizada e os sujeitos foram instruídos a relatar tudo o que estava se passando durante a leitura do texto: se compreendiam ou não o que estavam lendo, se não, por que não entendiam. Deveriam, enfim, verbalizar sobre tudo o que estavam pensando, os

caminhos e tentativas feitas para atribuir significado ao que liam, se precisavam recorrer à L1 enquanto procediam à leitura, por que estavam procedendo de tal forma e com que objetivos. Os textos continham porções de dificuldades variadas com a finalidade de possibilitar alguma exteriorização dos possíveis efeitos dessas dificuldades sobre as estratégias do aprendiz. A análise das verbalizações/outros problemas, visando à construção de sentido, foi complementada pela análise dos resumos e das idéias principais, que foram solicitados aos sujeitos elaborarem no final da atividade, sem o texto em mãos.

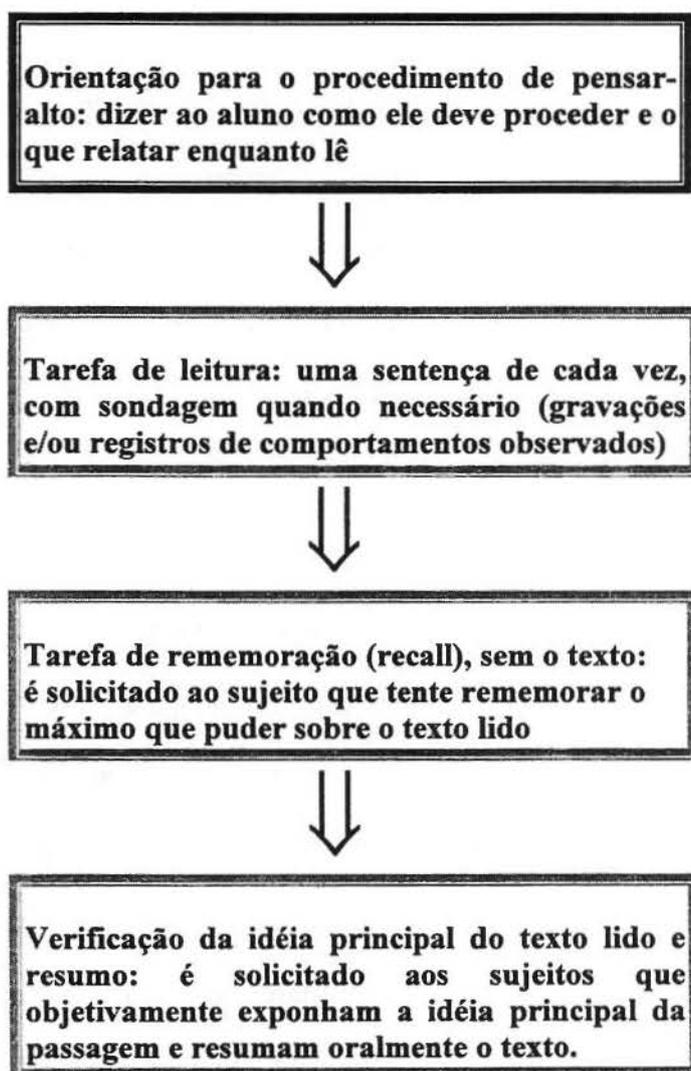
As entrevistas foram gravadas e transcritas em português, resultando em aproximadamente 9 horas de gravação. O tempo de entrevista variou de 45 minutos a 1h30min, dependendo do nível do sujeito que estava verbalizando. Foi observado que os sujeitos com nível básico de proficiência lingüística, embora verbalizassem menos, ficaram mais tempo com o texto em mãos. Os textos utilizados foram tirados do livro didático em uso.

A proposta foi desenvolvida no contexto da disciplina *Língua Inglesa I*, com duração semestral de 4 h/a semanais. O desenvolvimento padrão das atividades, conforme a professora, se dá com material didático preparado pela professora mais o livro didático (Richards, J , *Interchange: English for international communication, Book I*). As aulas consistem em revisão gramatical, treinamento das habilidades de escrita, leitura e discussão de textos literários e acadêmicos curtos, atividades variadas no laboratório. Os alunos lêem textos selecionados pela professora como tarefa de casa; discutem-nos na aula em níveis variados (vocabulário, sintaxe, estilo, conteúdo, temática, idéias principais, etc.), exercitam a escrita, fazem reflexões em aula, baseadas nos textos lidos. Algumas leituras são

comentadas em inglês, outras incluem colocações na L1 e outras não são comentadas. A compreensão da leitura é avaliada nas discussões e nas reflexões feitas em aula.

Os procedimentos seguidos na primeira fase estão resumidos abaixo, vindo logo, em seguida, a orientação padrão que antecedeu a tarefa.

Figura 1. Procedimentos da tarefa introspectiva



Segue abaixo a orientação⁵ padrão dada a todos os sujeitos pela pesquisadora: (adaptado de Kern, 1944)

Isto não é uma prova; você não estará sendo avaliado nesta atividade. Eu só quero ver e saber como você faz para dar sentido ao texto em inglês. Será mostrado a você um fragmento de texto de cada vez, isto é, uma oração por vez e eu gostaria que você me dissesse, tanto quanto seja possível, sobre o que está pensando enquanto lê cada oração; isto é, o que se passa na mente. Estarei sempre perguntando: O que você está pensando agora? E agora?...Certifique-se de falar sempre em voz alta tudo o que você não entende ou quando não tem certeza do significado de alguma coisa. O que fará para resolver problemas de incompreensão, etc.. É muito importante que você fale tudo que está se passando enquanto lê: processos mentais em andamento, tradução mental, dificuldades encontradas, meios utilizados para solucioná-las, inferências e deduções que você faz, bem como as relações entre as orações, comentários sobre o papel da oração na organização da passagem. Enquanto você estiver lendo, eu não poderei dar qualquer orientação, assim que, se eu disser “uh huh” ou fazer qualquer sinal que pareça confirmar alguma coisa, não considere isso como sinal de que o que você disse está certo ou errado. Apenas é uma demonstração de que eu estou acompanhando o que você está fazendo.

3.5.4 Procedimentos de análise e organização dos dados

A análise dos dados seguiu os procedimentos comuns destinados à avaliação de protocolos verbais. A análise qualitativa foi privilegiada e buscou observar de que forma a atribuição de significados tomou lugar durante o processo de leitura: se os sujeitos entenderam os significados das sentenças; que tipos de estratégias foram usadas entre os sujeitos dos vários níveis e se os sujeitos foram bem sucedidos ao lançarem mão dessa ou daquela estratégia na compreensão geral do texto e por que podem ter usado determinada estratégia mais do que outra (Apêndice IVa/b – Folha dos resultados das estratégias mais usadas), conforme amostra abaixo:

⁵ Ericsson and Simon (1993: 11) são a favor de que seja dada orientação aos participantes a fim de tornarem os protocolos verbais mais completos. Pressley and Afflerbach (1995:21) afirmam que: “*it is reasonable to prompt [processes] in order to assure that a sample of the target processes will, in fact, be observed*”.

S1 – Young people have more freedom in North America than in many other countries.

Estratégias Usadas

Bem sucedidas?

Comentários:

S2 – They often start dating around the age of 14, and do not need an older person to go with them.

Estratégias Usadas

Bem sucedidas?

Comentários:

Os dados quantitativos foram usados para efeito de descrição, uma vez que os dados introspectivos abrem possibilidades de inferências, evitando-se conclusões definitivas. Os procedimentos adotados para quantificação foram dois: o primeiro tabulou as estratégias mais usadas pelos sujeitos classificados por níveis; o segundo, quantificou os relatos de tradução registrados pelos sujeitos em duas categorias: tradução usada para compreender determinado segmento textual e tradução não relacionada com compreensão. Por isso, embora medidas quantitativas estejam sendo usadas aqui, devido à natureza exploratória e descritiva deste estudo, será necessário lançar mão de medidas que se utilizem da inferência, para se poder considerar o escopo e as funções latentes da tradução mental.

As verbalizações oriundas da tarefa de leitura têm o objetivo, neste estudo, de responder às perguntas de pesquisa levantadas na introdução deste trabalho. Desse modo, a decisão de buscar investigar procedimentos mentais em andamento enquanto os sujeitos lêem textos em inglês, tem como foco principal olhar a ocorrência do processo de tradução, embora se tenha consciência de outros procedimentos igualmente importantes que podem ser indicativos de sucesso e/ou obstáculo para que a compreensão se processe. Como observa Cavalcanti (1989: 151-152), *a identificação e a análise dos problemas são fontes mais ricas de informação sobre o processo de leitura do que estratégias, que dependem de como o problema é abordado.*

Ao examinar as transcrições das entrevistas, foi possível evidenciar estratégias diversas que os sujeitos usaram para compreenderem o que leram. Não é o objetivo principal deste trabalho analisar que estratégias os sujeitos usaram para atribuir significado, mas parece, nesse momento, ser pertinente mencionar que, embora como pesquisadora eu parta do pressuposto de que uma das estratégias usadas é a de tradução e esteja querendo ver em que momentos da compreensão esta mais se manifesta, também é importante ver que outras estratégias aparecem (tabela 2) e como elas se apresentam em relação ao nível de habilidade dos sujeitos (tabela 3). Daí decorre a justificativa para as tabelas que apresento abaixo, sendo a primeira para identificar as categorias de estratégias usadas durante a tarefa de leitura⁶, vindo logo a seguir a segunda, que apresenta as estratégias usadas conforme o nível dos sujeitos.

Tabela 2 – Estratégias usadas na tarefa de leitura

<i>Estratégia</i>	<i>Número total</i>	<i>Frequência média de estratégias por sujeito</i>
1. Tradução	53	8,83
2. Releitura	31	5,16
3. Inferência	30	5,00
4. Leitura em voz alta	19	3,16
5. Comparação entre segmentos/pistas	18	3,00
6. Associação por semelhança com L1	09	1,50
7. Leitura em voz baixa	07	1,16
8. Segmentação de palavras	03	0,50

⁶ É importante observar que as estratégias de leitura estão, com frequência, inseparavelmente interligadas. Justifico as divisões aqui, apenas para efeito didático e descritivo.

Tabela 3 – Estratégias usadas de acordo com o nível do sujeito

Estratégia	NIA*	NI**	NB***	Total
1. Tradução	17	17	19	53
2. Releitura	07	12	12	31
3. Inferência	12	12	06	30
4. Leitura em voz alta	00	19	00	19
5. Comparação entre segmentos/pistas	03	08	07	18
6. Associação por semelhança com L1	00	01	08	09
7. Leitura em voz baixa	06	00	01	07
8. Segmentação de palavras	00	02	01	03

*(nível intermediário avançado) **(nível intermediário) *** (nível básico)

A seguir, as recorrências à L1, em forma de tradução mental foram tabuladas. Para tentar avaliar o grau de relação na qual a tradução foi associada com a compreensão do texto, a pesquisadora examinou as transcrições que indicavam ocorrências simultâneas de uso de tradução e compreensão textual e dividiu os relatos em duas categorias: **A)** categoria de associação com compreensão (doravante categoria A); e **B)** categoria de associação indeterminada/ou nenhuma associação com compreensão (doravante categoria B). Por exemplo, um relato era classificado na categoria de “associação” se o relato indicasse que realmente a tradução foi usada para buscar a compreensão (indicadas nas palavras dos sujeitos durante a tarefa introspectiva e nas lembranças do protocolo). Para ser classificado na segunda categoria, o relato deveria indicar parcial ou nenhuma compreensão; ou quando os sujeitos não especificavam o que entenderam ou deixaram de entender após a tradução. Exemplos de cada categoria seguem na figura a seguir:

Tabela 4 – Exemplos de categorias A e B

Associada com compreensão

NI4

[Some people have good memories: they are brilliant at remembering things.]

Pesquisadora: O que você está pensando?

Tô pensando(...), eu leio isso em inglês e tento imaginá o que qui é em inglês. Então...deixa eu vê [... ...] [Pesquisadora: e agora o que você tá pensando?] Tô pensando em português. Eu penso que aqui, então, fala que muitas pessoas têm boa memória. Eles são brilhantes em relembrar das coisas. É isso mesmo? Será que *brilliant* não é um amigo falso? Tem sentido, não tem?

Não associada com compreensão

NI3

[And others are almost unbelievably hopeless at remembering anything at all. What about you? Are you forgetful? Or do you find it relatively easy to remember things?]

Pesquisadora: O que você está pensando?

Não sei (... ..), *others are almost unbelievably hopeless, ... unbelievably...* tipo, não sei o que significa nenhuma palavra, só *remember*, assim, que significa lembrar várias, muitas coisas, todas as coisas assim. Não sei o que é *forgetful*. Ou você, (...) relaciona as coisas que eu lembro, assim, ah (...) não sei. Há palavras que eu acho que é alguma coisa, mas eu não sei se é, tipo assim, daí, como eu não sei certas, não tenho certeza desta, daí, não consigo achá sentido, sei que está se relacionando a mim, querendo saber se eu sei, tipo, querendo que eu fale se eu lembro, se eu sei, se está na minha memória sim, sei que está dizendo mais ou menos isso, mas não certinho (...).

3.5.5 Análise Quantitativa: Frequência de tradução associada/não associada à compreensão

Na tabela a seguir, são apresentados resumidamente os registros de tradução relatados pelos sujeitos durante a entrevista de leitura, na tarefa introspectiva do protocolo verbal.

Tabela 5 – Registros de tradução por níveis de habilidade

	Associada com compreensão?		
	Sim	Não	Total
NIA (02)	05(30%)	12(70%)	17
NI (02)	10(59%)	07(41%)	17
NB (02)	15(79%)	04(21%)	19
Totais	30(57%)	23(43%)	53

A Tabela 5 resume os relatos do uso de tradução durante a tarefa de leitura. Ao olhar na linha de totais, é possível verificar uma padronização que mostra que os leitores de nível básico registraram maior uso da tradução para tentar compreender, enquanto que os leitores classificados no nível intermediário avançado relataram usar menos a tradução com tal objetivo.

Outra questão que emergiu na tabela acima, diz respeito à proporção de relatos de tradução associada com compreensão com aqueles relatos de uso da tradução com outros objetivos. Do total de relatos, 57% foram associados com compreensão, enquanto 43% não o foram. Uma avaliação por níveis revela que os relatos de tradução com outros objetivos, que não a compreensão, foram menores na dupla de nível básico (21%), enquanto que, entre os de nível intermediário avançado, houve 70% de relatos não associados com compreensão, ficando o nível intermediário entre os dois, com 41%. Tais resultados sugerem que os leitores usaram a tradução de maneiras diferentes durante a leitura dos textos em inglês.

Uma comparação entre os três níveis de habilidade (básico, intermediário e intermediário avançado) mostra que os leitores apresentam variações na maneira de recorrer à L1. Como exemplo, a dupla NIA1/2 usou a tradução com objetivos outros que não a compreensão. Tal resultado demonstra uma maior seletividade e atenção dos leitores, os quais não empregam a tradução como uma “muleta”, mas o fazem por razões conscientes e que justificam um resultado final mais criativo.

No outro extremo, encontra-se a dupla de nível básico, que embora apresente um índice elevado de tradução para a L1 com o intuito de compreender o que lê, nem por isso os resultados de compreensão são positivos, pois a tarefa de resumir e dar a idéia principal do texto lido não atestou mais do que 60% da compreensão do conteúdo lido. Tais sujeitos mencionaram empregar a tradução para entender o texto em LE, mas isso não indica que os referidos leitores realmente tenham compreendido o enunciado. Esta constatação justifica a dificuldade de precisão também nas categorizações de usos de tradução e a impossibilidade de considerá-las como “resultados exatos”.

É de interesse observar outras estratégias empregadas durante a leitura e à proporção em que ocorrem, dependendo do nível de habilidade dos sujeitos: a *inferência*, por exemplo, foi usada nas mesmas proporções pela dupla NIA1/2 e NI3/4. Já a dupla NB5/6 não se esforçou para inferir o significado desconhecido. A *releitura* foi outra estratégia usada sem parcimônia pelos sujeitos menos proficientes (NI3/4 e NB5/6); cabe observar, no entanto, que a dupla de nível intermediário obteve êxito nas releituras feitas, avançando na compreensão do segmento lido, à medida que procedia à releitura. Por outro lado, a dupla de nível básico, apesar das constantes retomadas de segmentos anteriores, não avançou em termos de compreensão efetiva.

Outras estratégias como a *leitura em voz alta*, *leitura em voz baixa*, *comparação entre os segmentos* são importantes porque se configuram como uma luta pela atribuição de significados por parte dos sujeitos àquilo que lêem, embora nem sempre tais estratégias tenham logrado êxito. No capítulo seguinte, enfatizar-se-á cada uma das estratégias separadamente.

O objetivo deste capítulo foi apresentar o desenho e a metodologia de pesquisa usados neste estudo, assim como sua justificativa. Para isso abordou questões relativas, principalmente, ao processo em si e à análise qualitativa, uma vez que o tipo de pesquisa pressupõe uma ênfase qualitativa com foco no processo. Os instrumentos de pesquisa foram descritos, assim como os procedimentos para a coleta de dados. O próximo capítulo apresenta a análise e discussão dos dados com foco na tradução enquanto estratégia de leitura.

CAPÍTULO 4

TRADUÇÃO MENTAL NO PROCESSO DE LEITURA EM LE: ANÁLISE, DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

No capítulo anterior, apresentei o contexto de pesquisa, os sujeitos participantes e fiz também uma resenha sobre a evolução da pesquisa empírica em tradução, com ênfase na mudança de foco do produto para o processo que tem sido a base dessa nova maneira de olhar a tradução. Dentro desse contexto de pesquisa, conforme Faersch e Kasper (1987) a utilização dos métodos introspectivos tem logrado grande êxito.

Neste capítulo, organizado em quatro seções, apresento, primeiramente, o modo de leitura peculiar exibido que considera o que os leitores em LE fizeram para tentar atribuir sentido aos textos em LE, seguido de depoimentos de leitura; o seu foco estando, portanto, no processo de compreensão em leitura. Na seqüência, os resultados dos questionários são discutidos, um perfil detalhado dos seis sujeitos participantes é esboçado, tendo como última parte, a análise e discussão dos protocolos, das estratégias de leitura mais usadas, do questionário e da tradução. A análise centralizou-se, principalmente, na freqüência e uso da estratégia de tradução usada pelos sujeitos e nos momentos circunstanciais em que a tradução, como busca de compreensão foi usada, bem como as razões apresentadas pelos participantes para justificar o uso da mesma.

4.1 – Modo de leitura

De modo geral, a forma de leitura privilegiada parece ser do fragmento para o todo. Há uma tendência a se conceber o texto como um conjunto de palavras que vão se unindo: palavras desconhecidas de um lado com as conhecidas do outro, para formar um todo composto pela soma daquelas palavras. A função do leitor, diante do texto, seria a de apenas fazer um levantamento dessas palavras estranhas com as familiares para chegar a totalidade, ou seja, ao sentido já determinado no texto. Junto a essa primeira constatação, há aquela de que o entendimento estaria necessariamente ligado à tradução das partes ou do todo do texto. Se observarmos os relatos (vide tabela 6), veremos que o verbo ‘traduzir’ está presente em quase todos os depoimentos. De toda forma, a ênfase continua a recair sobre as palavras, em uma tarefa de tradução das palavras desconhecidas.

Reproduzo, na tabela 6, a seguir, a título de exemplo, 31 depoimentos dos alunos durante a tarefa de protocolos, em resposta às perguntas sobre como procederam para ler o texto e o que estavam pensando no decorrer da leitura, os quais deixam entrever a concepção de texto e de leitura formuladas acima.

Tabela 6 –Depoimentos dos leitores durante a tarefa de leitura em LE

NIA1/2

1. “..pra mim é importante associá para dar sentido”.
2. “Leio primeiro para mim, assim, pensando pra chegá e dá o sentido certo”.
3. “...pego as palavras que eu não conheço e sugiro depois de ligá com outras que conheço”.
4. “...apesar de entender tudo o que eu li, eu traduzi para o português, prá ter certeza de que eu entendi mesmo o sentido, se tá tudo na ordem certa”.
5. “Pra mim é importante traduzi, relê de novo em inglês, traduzi, associá para dar sentido, dominá também a língua materna”.
6. “Às vezes faço isso, leio para mim, assim, pensando prá chegá e dá o sentido certo”.
7. “Tô pensando em português só prá ter certeza de que compreendi”.
8. “Eu vejo a palavra em inglês: se eu sei, imediatamente relaciono-a com seu respectivo significado em português. Daí cabe a mim construir a boa frase na L1”.
9. “Conheço todas as palavras, mas elas não dão sentido, então, mentalmente eu coloco as palavras na ordem certa, porque estão na ordem invertida”.

Tabela 6 – Continuação

10. “Tento mentalizá algum texto que eu tenha lido antes para dar sentido ao que não sei...”
11. “Traduzo algumas palavras...não dá pra traduzir ao pé da letra, então tenho que traduzi mentalmente pra depois podê encaixar tudo de novo”.
12. “...tento pensar numa forma de dizer o que eu entendo, mesmo sem saber todas as palavras”.

NI3/4

13. “Eu penso, eu tenho que ler primeiro, e mentalmente eu tenho que pará para dar o sentido”.
14. “Traduzo porque a frase é grande e eu vô me perdê”.
15. “...começo a traduzir à medida que as idéias do texto se complicam e eu traduziria a frase inteira se fosse necessário”.
16. “...primeiro eu tive que pensar, pensar e tentar várias vezes, lendo de novo, relendo assim e vendo como ficava melhor”.
17. “Não sei um monte de palavras e daí não tá dando para pegar direito a essência aqui do texto”.
18. “Deixa eu escrevê o que eu sei em português, eu acho que facilita para mim, prá eu dá sentido...é um pedaço grande e eu não consigo guardá tudo na memória, eu me perco, o sentido fica quebrado, preciso traduzi”.
19. “Procuro traduzir as expressões com base no que vem antes e depois”.
20. “Estou tentando pegar as palavras que eu conheço, daí eu deduzo mais ou menos o que sejam as outras, e vou tentando *criar sentido pela frase anterior*”.
21. “Leio em inglês em silêncio, mas na hora de eu tentá falá, eu traduzo em voz alta, porque se eu ouvi eu vejo a palavra ali e associo na minha mente o significado”.
22. “...você lê um segmento textual e imediatamente as palavras que não são familiares impedem, barram a compreensão de um jeito ou de outro”.

NB5/6

23. “..aqui só sei duas palavras [...] então morre aqui..”.
 24. “Se eu soubé o que uma frase tá dizendo, eu posso saber o que é a outra...”.
 25. “Se eu não sei a tradução, se não sei traduzi todas as palavras, é difícil dar sentido”.
 26. “Algumas palavras são como uma barreira para mim, se não consigo traduzir todas, não consigo dá sentido à frase, preciso traduzi, nem que seja na minha cabeça”.
 27. “Não compreendo, porque não consegui traduzi”.
 28. “O texto, às vezes vem a minha mente traduzido, mas encontro dificuldade de expor o seu significado”.
 29. “Eu não entendo direito o que eu leio até que eu traduzo para o português”
 30. “Tento pensá, imaginá em português uma cena que me indique o que tá querendo dizê...”
 31. “Se é uma palavra chave que eu não sei, não consigo traduzi, então não compreendo nada”.
-

4.2 – Resultados do Questionário

Com o objetivo de coletar dados que permitissem uma caracterização abrangente dos sujeitos, um questionário de 13 itens foi ministrado aos participantes da pesquisa¹. A tarefa visava à busca de informações relacionadas ao conhecimento acumulado que os

sujeitos tinham do inglês, bem como verificar como eles viam o processo de leitura em LE em relação ao processo de leitura em L1. Os dados desta etapa do estudo não foram considerados como meta principal aqui; no entanto, a pesquisadora estava interessada nas impressões subjetivas e nas atitudes dos sujeitos diante da leitura e da tradução em LE. Os primeiros seis itens objetivaram construir o perfil dos mesmos com relação à proficiência lingüística em inglês e em leitura, mais especificamente em termos de tempo e qualidade de exposição à língua, fornecendo informações básicas sobre os alunos: há quanto tempo estudam inglês, que tipo de escola freqüentaram, se visitaram um país falante da língua, se receberam alguma orientação relacionada à leitura em LE e se eles costumam ler textos em inglês fora da sala de aula. As respostas dos sujeitos a esses itens, foram discutidas no Capítulo 3, Seção 3.5.1. Abaixo, reproduzo, para facilitar a leitura, as questões 7 a 10 do questionário:

(7) Fala outra(s) língua(s) além do português e ou do inglês? Como é o seu desempenho em outra(s) língua(s)?

(8) Como é o seu desempenho de leitura em Inglês? Se fosse solicitado a se auto-avaliar, como se classificaria:
Num nível muito bom, muito pobre ou razoável (médio/bom)?

(9) (idem acima) E quanto ao Português, sua língua nativa?

(10) Qual é a sua maior dificuldade quando está lendo em Inglês? Vocabulário, compreensão, concentração, outras (mencionar).

As questões acima focalizaram-se na auto percepção dos sujeitos do processo de leitura na L1, quando comparada à LE. Como apontada pelas respostas dos sujeitos às questões 7, 8 e 9, os sujeitos, de modo geral apresentam um desempenho limitado em relação ao contato com outras línguas (33% afirmaram ler razoavelmente em Espanhol); mesmo no inglês, a habilidade de leitura e compreensão não têm níveis muito elevados. Já

¹ Este questionário é descrito no Capítulo 3 e pode ser encontrado no Apêndice I.

em português, os sujeitos se mostraram mais efetivos na sua habilidade de leitura, apesar de 33% também mencionarem baixo nível de habilidade de leitura na L1. Dessa relação entre L1/LE sobressai uma tendência comprovada por outras pesquisas mencionadas no capítulo 4, que aponta para o fato de que o sucesso em tarefas com a L1 (leitura, escrita) revertem-se em melhor desempenho também na LE. Isto é, se os sujeitos não se inscrevem na L1, dificilmente o farão na LE também. Em resumo, parece que certas dificuldades relacionadas à falta de familiaridade dos sujeitos com o código e com as convenções textuais da LE são específicas da LE, mas que outros problemas, especialmente aqueles ligados ao processamento cognitivo e ao conhecimento acumulado, são comuns tanto à leitura em L1 como em LE.

A questão 10 revelou qual é a maior dificuldade dos sujeitos diante da leitura em LE. O vocabulário foi apontado claramente como o problema central, com 100% dos sujeitos mencionando-o entre as quatro opções apresentadas no questionário. Tal resultado confirma as descobertas de outros estudos sobre leitura em LE, a saber, Yorio (1971). Embora não surpreendente, é interessante, contudo, observar que as percepções dos sujeitos sobre as dificuldades de leitura em LE tendem a se centralizar mais no problema do léxico do que em características globais dos textos em LE.

Nos itens 11 e 12 do questionário

(11) Na sua opinião, seria proveitoso incluir a tradução no Currículo da faculdade?

(12) Você acha que a tradução poderia ser usada como uma aliada para o desenvolvimento da habilidade de leitura em uma língua estrangeira, (no nosso caso, o Inglês)?

o assunto referia-se à atividade de tradução como uma aliada no desenvolvimento da habilidade de leitura em LE e fazendo parte do currículo acadêmico da faculdade. Foi de

interesse observar como os sujeitos se manifestaram favoráveis a que a tradução seja integrada como uma aliada no processo de ensino/aprendizagem de LE e as respostas positivas a essas questões abrem possibilidades de se repensar caminhos, através da retomada de velhas práticas.

Em relação ao item 13 do questionário,

(13) Quanto a sua média final em Inglês, referente ao Ensino Médio, você a vê como indicativa do seu desempenho na LE? Ela reflete a realidade?

buscou-se propiciar uma auto-avaliação dos sujeitos com respeito às médias do Ensino Médio e como eles viam o fato de terem médias tão altas quando comparadas ao baixo e médio desempenho deles, de modo geral, em LE. A resposta a esse item confirmou a suposição inicial da professora e da pesquisadora; as médias do Ensino Médio não são indicativas de alto ou baixo desempenho em LE.

As respostas às questões acima, bem como das questões 1 a 6, encontram-se resumidas na tabela 7 abaixo, perfil I dos sujeitos.

4.3 – Perfil dos Sujeitos

Apresento, a seguir, o perfil detalhado de cada um dos seis sujeitos, elaborado com dados resultantes de duas partes principais, o qual servirá de pano de fundo, tanto para a análise dos protocolos de pensar alto, como para a discussão de seus resultados, apresentados a seguir. O *perfil I* representado na tabela 7, é constituído, basicamente, por dados de identificação, conhecimento acumulado lingüístico, isto é, coletados a partir do questionário. O *perfil II* representado na tabela 8 abaixo, inclui as médias obtidas no Ensino Médio e os conceitos obtidos por ocasião das atividades de sondagem e de avaliação da compreensão na leitura em inglês da professora no início do semestre (nas três primeiras

semanas de fevereiro de 1999) e em seguida os conceitos da pesquisadora oriundos da atividade de leitura e interpretação desenvolvida na terceira etapa da pesquisa. Nas tabelas, os leitores intermediário avançados são identificados como NIA1/NIA2; os leitores de nível intermediário, por NI3/NI4 e os de nível básico por NB5/NB6. Todos ingressaram na faculdade em 1999 e quando se iniciou a coleta por parte da pesquisadora, eles estavam na metade do primeiro bimestre letivo de 1999.

A pesquisadora inicialmente buscou classificar todos os sujeitos pelas médias, resultantes dos três anos do Ensino Médio²; mas, à medida que as entrevistas e o questionário foram feitos, percebeu-se que as médias não eram base para uma classificação do nível (básico, intermediário e intermediário avançado) em inglês. A tabela 9 mostra as médias e o resultado da avaliação no início do semestre pela professora da classe e pela pesquisadora. Os sujeitos, principalmente os de nível básico e intermediário, não se reconheceram nas médias, pois, na concepção deles, elas não retratavam a realidade, por serem muito altas pelo que sabiam em inglês (item 13 do questionário).

Os leitores intermediário-avançados têm respectivamente 19 e 21 anos e ingressaram na universidade em 1999. NIA1 estudou inglês durante 7 anos em escola particular, não tendo frequentado curso particular de línguas. Consegue ler em inglês e também em espanhol. Seu desempenho de leitura em inglês, assim como em português é considerado muito bom, pois NIA1 gosta muito de ler tanto na LE como na L1, e de fazer traduções escritas de filmes e poesias da LE para L1. Para ele, essa atividade de ler/traduzir é de vital importância para o desenvolvimento de todas as habilidades em LE e

² A professora responsável desaconselhou tal classificação. Segundo ela, as médias do Ensino Médio não são indicativas de melhor ou pior desempenho em LE, pois não refletem a realidade dos alunos.

conseqüentemente na L1. Suas leituras são variadas e ele procura desenvolver a atividade de ler/traduzir muito mais fora da sala de aula. A maior dificuldade de leitura em LE desse sujeito, são as palavras desconhecidas (vocabulário). Quando questionado sobre a inclusão da tradução no currículo da faculdade, mencionou achar esta “uma atividade excelente”, que com certeza poderia vir a ser uma aliada para o desenvolvimento da leitura em LE. Quanto às médias do Ensino Médio, para este sujeito, elas não são base para avaliar o desempenho de alguém em nenhum sentido, pois, embora ele tenha média 7,9 não a considera reflexo fiel do que ele realmente sabia como estudante. Outros alunos com maior facilidade do que ele de decorar as listas de vocabulários tiveram médias superiores, mas eram, segundo ele, incapazes de atribuir sentido ao que liam em inglês, num contexto maior.

Na avaliação da compreensão na leitura em inglês (Apêndice II), foi bem sucedido, tendo alcançado nota 9,0. Na entrevista de leitura, durante o protocolo de pensar alto, desenvolveu a atividade com facilidade, mencionando como dificuldade, algumas palavras desconhecidas que, no entanto, não o impediram de ter feito um resumo oral do texto que abrangesse as principais idéias discutidas no mesmo, o que demonstrou uma compreensão elevada do texto em LE, alcançando 100% os objetivos para essa etapa. Este é o único dos seis sujeitos que mencionou a necessidade de escrever o texto em L1, depois da leitura. A escrita é importante para a sua compreensão. Tem mais segurança se traduz por escrito. Não bastou para ele fazer a tradução mental de partes do texto, mas precisou passar para o papel o que estava pensando.

O leitor **NIA2** estudou inglês durante três anos também em escola particular, tendo feito mais um ano em curso particular de línguas. Segue de perto o perfil de NIA1, no

sentido de que lê bem em inglês, qualificando-se como muito bom leitor tanto em LE como na L1. Tem grande interesse nas leituras de qualquer natureza, mas não lê numa terceira língua. Aprecia traduzir músicas do inglês para o português e tem essa apreciação como um *hobby*. À semelhança de NIA1, também considera a atividade de tradução para a língua materna como uma aliada no desenvolvimento de habilidades de escrita e de leitura, tanto em L1 quanto em LE. Apreciaria muito que “o traduzir fosse legitimado” (resposta dada à pergunta 11 – inclusão da tradução no currículo) e que o aluno pudesse dizer, sem medo, “*que pensa na sua L1 enquanto lê textos em LE e que não fosse criticado por isso*”.

Quando questionado sobre sua média final (8,5), considera-a como resultado do seu esforço pessoal, refletindo a realidade em relação ao seu desempenho, pois sempre se interessou muito pelo inglês por conta própria, independente de exigências dos professores. Na avaliação da compreensão na leitura em inglês (Apêndice II), teve nota 10,0, demonstrando um elevado desempenho em leitura; contudo, no protocolo de pensar alto exteriorizou preocupações exageradas em “descobrir” os significados desconhecidos no texto, fazendo repetidas menções sobre a necessidade de um dicionário para resolver as dificuldades com as palavras desconhecidas. Teve relativa dificuldade em inferir significado de *dating game*, embora tenha buscado explicar do que se tratava, pois não conseguiu atribuir-lhe “o sentido exato” (palavras do sujeito). Na tarefa de resumir o texto e explicitar as idéias principais, alcançou 90% os objetivos propostos para essa tarefa. Parece que a presença do pesquisador/gravador, em alguns momentos, bloqueou a compreensão desse leitor, conforme ele mesmo colocou: “*Me deu um branco na cabeça e acho que é porque estou aqui com esse aparelho*”.

As leitoras de nível intermediário têm respectivamente 18 anos. NI3/NI4 coincidentemente estudaram inglês durante 8 anos, desde a quarta série do Ensino Básico em escola particular, sem terem freqüentado curso particular de línguas. NI3 considera-se uma leitora razoável (média) em inglês e também em português, pois não gosta muito de ler nem na L1, quanto mais “*numa língua estrangeira*”. Apesar de não ler muito, sente a necessidade urgente de envolver-se mais com essa atividade, qualificando a tradução proveitosa e motivadora como um meio de tornar a relação com o texto em LE menos “*estrangeiro*”. No Ensino Médio não teve atividades com questões específicas de leitura, mas freqüentemente eram solicitadas tarefas de tradução de músicas, como dever de casa ao que ela atribui o seu razoável desempenho em ler textos em inglês, pois acabou conhecendo palavras novas, já que uma das suas grandes dificuldades é o vocabulário. Quando questionada sobre a inclusão da tradução no currículo da faculdade, posicionou-se a favor, pois a vê como uma opção muito boa, mas acha que os preconceitos em relação à tradução devem ser eliminados primeiramente por parte dos professores, para só então se pensar nessa possibilidade, o que redundaria em “*grandes benefícios aos aprendizes*”.

A média no Ensino Médio de NI3 é 8,6 e é resultado de atividades variadas (ditados, traduções feitas em casa, provas sempre de preencher lacunas, etc.). Mas para essa leitora, a média não é indicativa de desempenho bom ou ruim e depende do “*desempenho em quê*”, na gramática, na leitura? –pergunta. NI3, solicita então para não ser tratada como aluna 8,6. Parece ter ficado receosa de que fossem cobradas tarefas extras devido à média elevada.

Na avaliação da compreensão na leitura em inglês, NI3 teve nota 8,0, atingindo um desempenho médio na leitura. Na entrevista de leitura, durante o protocolo de pensar alto, essa aprendiz demonstrou facilidade em inferir significados desconhecidos. Apesar de

mencioná-los como obstáculos para a compreensão, no momento final de resumir o texto e comentar oralmente sobre as idéias principais, NI3 foi bem sucedida nas duas tarefas finais, tendo conseguido 80% dos objetivos propostos para essa etapa.

A leitora NI4 se considera uma boa leitora em inglês, português e espanhol. Tem facilidade para entender o que lê e gosta de leituras variadas, de ler músicas em inglês para treinar a pronúncia e depois traduzir e de assistir a filmes para desenvolver a compreensão auditiva. Durante o Ensino Médio sempre se interessou pelas atividades acima e as fez por conta própria; na faculdade, considera que a atividade de tradução como uma “*ferramenta*” para auxiliar no desempenho de atividades em inglês é uma boa idéia e deveria já estar fazendo parte do currículo do curso de Letras.

A média do Ensino Médio dessa informante é 6,9 e, para ela, não é considerada fora da realidade, pois não gostava muito de estudar gramática, tempos verbais, expressões idiomáticas e coisas desse tipo que eram o conteúdo das provas. Já na avaliação da compreensão na leitura em inglês obteve nota 8,0. Na tarefa introspectiva, embora tenha tido dificuldade com o vocabulário, pois desconhecia palavras consideradas “*chaves no texto*”, ao ligar um segmento de texto a outro e ao fazer releituras constantes, progrediu na tarefa de atribuir significado, apoiada pelo contexto maior. Valeu-se bastante da leitura em voz alta, cuja estratégia, segundo mencionou, permitia-lhe ouvir sua voz em inglês e a partir disso inferir os significados mais facilmente. Quando solicitada a resumir o texto e a apresentar as idéias principais do mesmo, NI4 demonstrou ter compreendido o texto através da riqueza de detalhes fornecida no resumo e da seqüência das idéias principais, tendo alcançado 100% os objetivos dessa etapa.

Tabela 7 – Perfil I dos Sujeitos*

	NIA1	NIA2	NI3	NI4	NB5	NB6
Idade	19	21	18	18	21	22
1. Ano de Ingresso na faculdade	1999	1999	1999	1999	1999	1999
2. Curso	Letras	Letras	Letras	Letras	Letras	Letras
3. Anos estudando inglês	7	3	8	8	3	5
4. Que tipo de escola frequentou	particular	particular	particular	particular	particular	pública
5. Fez curso particular de inglês	não	sim (1 ano)	não	não	sim(1mês)	não
5 a. Visitas a outros países	não	não	não	não	não	não
6.. Durante o Ensino Médio, atividades de leitura foram feitas	não	não	não	não	não	não
7. Lê/traduz textos na sala ou fora dela. O que acha dessa atividade	sim m. boa	sim m. boa	às vezes boa	raramente m. boa	raramente boa	não m. boa
8. Desempenho na leitura em LE/avalia	m. bom	m. bom	razoável	bom	pobre	m. pobre
9. Desempenho na L1	m. bom	m. bom	m. bom	m. bom	pobre	razoável
10. Lê em outras línguas	espanhol	não	não	espanhol	não	espanhol
11. Maior dificuldade na leitura em LE	vocabulário	vocabulário	vocabulário	vocabulário	vocabulário	vocabulário
12. Inclusão da tradução no Currículo	excelente	muito bom	m. bom	boa idéia	bom	m. bom
13. A tradução pode desenvolver a leitura em LE?	sim	com certeza	e quanto!	sim	acho sim	sim
14. Média do Ensino Médio. É real?	não	sim	sim	não	não	não

* Baseado no questionário feito pela pesquisadora.

Os leitores de nível básico têm respectivamente 21 e 22 anos. **NB5** estudou inglês durante três anos em escola particular, sem ter frequentado curso particular de inglês. Não consegue ler muita coisa em inglês. Seu desempenho em leitura tanto na LE como em português não é bom, pois este sujeito não gosta de ler e sente que nunca foi motivado para a leitura, nem pelos pais nem pela escola. Suas leituras resumem-se estritamente às solicitadas em aula, como tarefas. Classificou-se na sua auto-avaliação como um leitor de nível pobre (básico) em LE e em L1, coincidindo com a avaliação da pesquisadora.

Em relação ao potencial da tradução como aliada no desenvolvimento da leitura em LE (pergunta 12), posicionou-se, sem muita convicção, ao responder com um “acho que sim”; não diferente foi sua manifestação quanto à inclusão da tradução no currículo da faculdade (pergunta 11) – “seria bom”. Sua média no Ensino Médio é 7,3 e pareceu

surpreso ao vê-la, justificando a boa nota como fruto das cópias e ditados que fazia. Para esse sujeito, o seu desempenho não passaria de 5,0 se fosse quantificar realmente o que sabe.

Na avaliação da compreensão na leitura em inglês teve um desempenho regular, cuja nota foi 6,0. Na entrevista de leitura, durante o protocolo de pensar alto, NB5 demorou-se em tentar traduzir palavra-por-palavra. Na sua concepção, para compreender é preciso traduzir cada item lexical isoladamente, embora tenha se arriscado em momentos onde a compreensão bloqueava, a inferir significados a partir da correlação entre os segmentos textuais, obtendo sucesso em algumas tentativas, conforme será discutido adiante, na próxima seção. Apesar do baixo desempenho na tarefa de leitura, demonstrou ter alcançado parcialmente a compreensão geral do texto através do resumo oral apresentado e de algumas das idéias principais mencionadas, tendo alcançado 60% dos objetivos nessa etapa.

A leitora **NB6** estudou inglês durante cinco anos em escola pública, tendo freqüentado um mês de um curso particular de inglês. Em muitos aspectos assemelha-se à NB5, pois considera seu desempenho em inglês fraco, por não gostar muito de ler, o mesmo sendo válido para sua língua materna – português. Não tem o hábito de fazer leituras variadas e suas leituras são as solicitadas em aula. No entanto, menciona gostar de ler em espanhol, mais do que em inglês. Classificou-se na sua auto-avaliação como uma leitora pobre, coincidindo com a avaliação da pesquisadora e com os resultados das tarefas desenvolvidas. NB6, embora não tenha tido no Ensino Médio atividades que buscassem desenvolver a leitura e conseqüentemente a tradução, posiciona-se afirmativamente em

favor da inclusão da tradução no currículo da faculdade e considera esta atividade como uma boa maneira de aperfeiçoar a leitura em LE.

Quando questionada sobre sua média no Ensino Médio (8,0), NB6 justificou-se ao relembrar que estudou em escola pública, onde teve pouca gramática, não desenvolveu atividades de leitura, pois os professores costumavam pedir trabalhos no bimestre e atribuíam nota integral a eles. O desempenho básico dessa aprendiz não se confirmou muito na atividade de leitura e interpretação do texto em inglês, cuja nota foi 7,0. No entanto, os resultados da entrevista de leitura dos protocolos de pensar alto confirmam a preocupação de NB6 com a forma do texto em detrimento do conteúdo. Durante todo o percurso de leitura, essa leitora prende-se a buscar a decodificação das palavras isoladas, sem atribuir importância ao contexto. Também parte do pressuposto de que para compreender um texto escrito em LE é preciso traduzir cada palavra; se não consegue fazê-lo, não compreende o que está lendo. A estratégia de releitura foi bastante usada, mas sem sucesso. Ao buscar resumir e enumerar as idéias principais do texto lido, o sujeito conseguiu saber do que estava falando o texto, *grosso modo*, e superficialmente elencou as idéias principais, tendo alcançado no resumo e nas idéias principais, em torno de 50%.

A tabela 8, abaixo, mostra os dados do perfil II dos seis sujeitos. Nela constam a média da matéria Inglês como Língua Estrangeira referente aos três anos do Ensino Médio e o ano de conclusão. Também apresento duas avaliações do desempenho de leitura em inglês, sendo que a primeira foi feita no início do semestre pela professora; a segunda, durante a pesquisa, pela pesquisadora.

Tabela 8 - Perfil II dos sujeitos*

	NIA1	NIA2	NI3	NI4	NB5	NB6
Ano Conclusão	1997	1998	1998	1998	1998	1996
Médias Secundário	7,9	8,5	8,6	6,9	7,3	8,0
Avaliação da compreensão na leitura em inglês (Prof ^a)	ótimo	ótimo	bom	bom	básico	básico
Texto para avaliação da compreensão na leitura em inglês (Pesq.)	90,0	10,0	80,0	80,0	60,0	70,0

* Baseado nas entrevistas da pesquisadora e da professora responsável.

Ao considerar o perfil dos seis sujeitos, focalizo a seguir os resultados, considerando as médias e as diferenças nos desempenhos das tarefas. Com essa comparação, procuro verificar as diferenças e padrões verificados em relação às tarefas desenvolvidas. Em primeiro lugar, o que se vê no quadro do Perfil I dos sujeitos é uma irregularidade em relação ao número de anos estudando inglês e ao mesmo tempo a confirmação pelos resultados apresentados nas tarefas, de que o número de anos estudando inglês não fora indicativo de pior ou melhor desempenho das atividades propostas. Prova disso, são os sujeitos de nível intermediário (NI3e4) que estudaram inglês por 8 anos, mas que foram classificados nas avaliações como estando abaixo de NIA2, por exemplo, que estudou três anos de inglês, no Ensino Médio, mais um ano de curso particular sendo suficiente para colocá-lo entre os de nível intermediário-avançado.

NIA1/2 e NI3/4 apresentam um desempenho estável nas atividades, confirmando a classificação inicial pela professora e pesquisadora nas tarefas desenvolvidas. NB5/6, de modo geral, também se mantêm estáveis, excetuando-se NB6, que na avaliação de compreensão de leitura feita pela pesquisadora apresentou um resultado superior ao que vinha demonstrando até então (perfil I e II dos sujeitos). Esse resultado, talvez explique o

fato de que a presença da pesquisadora na tarefa de protocolos verbais de pensar alto realmente impediu esse sujeito de obter melhores resultados nas verbalizações, muito embora NB6 recorreu a estratégias para desenvolver a compreensão que ratificam o seu nível básico. Como exemplo, cito as traduções palavra-por-palavra e as constantes releituras que não redundaram em avanço na compreensão do texto em LE.

Outro aspecto relevante é que os leitores considerados por esta pesquisa como proficientes em LE, também se auto-avaliaram como proficientes na L1 (ver Perfil I - NIA1/2 e NI3/4), o que aponta certa tendência de que bons leitores na língua materna, também o serão na LE; ou que aquele que gosta de ler na L1 é mais provável que apreciará a leitura em LE. O contrário também parece verdadeiro, pois se olharmos no Perfil I - NB5/6, veremos que os dois sujeitos mencionaram não serem bons leitores na L1 nem na LE, lendo basicamente o que lhes é solicitado como tarefa de aula tanto em L1 como em LE. Essa tendência confirma as descobertas de Kern (1994), quando menciona que certas dificuldades relacionadas à falta de familiaridade dos leitores com o código e com as convenções textuais da LE são exclusivas da leitura em LE, mas que outras relacionadas ao processamento cognitivo e ao conhecimento acumulado são comuns tanto à leitura em L1 como em LE.

4.4 – Análise dos Protocolos Verbais

Conforme foi mostrado no capítulo 3, os sujeitos usaram estratégias variadas durante o processo de leitura em LE, na tarefa de pensar alto, as quais afloraram como fortes influenciadoras da compreensão em LE. Foram sete categorias diferentes, além da tradução e embora esta última tenha sido a estratégia mais usada por eles, focalizarei

abaixo, sucintamente, as demais estratégias empregadas, apontando, pelo menos um exemplo de cada tipo, antes de passar à consideração da tradução.

4.4.1 – Estratégias de leitura

O exame das transcrições dos protocolos verbais resultou na identificação de estratégias variadas empregadas pelos sujeitos em seus diferentes níveis de proficiência (vide tabela 2, capítulo 3). *Releitura*: esta foi a estratégia mais empregada depois da tradução, com 5,16 exemplos por sujeito e envolveu a leitura de um segmento de texto duas ou mais vezes, não resultando em compreensão sozinha, mas foi mais produtiva quando combinada com outras estratégias. O exemplo 1 abaixo, extraído da tabela 6, nº 16, ilustra um caso típico de uma leitora que ao ler um segmento de texto encontra palavras desconhecidas e então retorna à parte não compreendida a fim de buscar compreendê-la:

Exemplo 1

And others are almost unbelievably hopeless at remembering anything at all.

NI4

(...) Bem, quando eu li este pedaço aqui, primeiro eu não entendi muita coisa, mais, tipo, eu (...) é, como vou falar, sei lá, primeiro eu tive que pensar, pensar e tentar várias vezes, lendo de novo, relendo assim e vendo como ficava melhor, certo?

Ao retornar à parte incompreensível do segmento após uma primeira leitura, a leitora não apenas aumenta o tempo de processamento, como também tem uma chance de formular um contexto baseado no que veio antes e depois dos itens desconhecidos, o qual permitirá que a leitora determine o significado do que desconhece.

Em terceiro lugar, a *inferência* baseada no contexto apresenta-se numa média de 5,00 menções por sujeito. As inferências baseadas no contexto textual são aquelas que dependem, principalmente, da informação que circunda o segmento de texto problemático. O ‘contexto’ poderia desse modo, consistir de outra palavra na mesma sentença, uma frase ou uma oração antes ou depois do segmento desconhecido, ou ainda o que o leitor tem captado do texto como um todo. O exemplo 2 ilustra uma situação bem sucedida de inferência:

Exemplo 2

Young people have more freedom...(they) do not need an older person to go with them.

NB5

“...e *young people* (...) não conheço...”

[Dois segmentos abaixo a *inferência*]:

“...aqui quer dizer então que é só jovens, porque fala que não precisam de pessoas mais velhas para ir com eles...”.

O leitor encontrou na associação das palavras *older person* que ele já conhecia o significado para o item desconhecido *young people*. Quando ele vê a sentença ...*(they) do not need an older person to go with them*, dois segmentos abaixo das palavras desconhecidas, imediatamente ele faz uma conexão entre *older person* e *young people* e é bem sucedido na atribuição do significado.

A *leitura em voz alta* aparece em quarto lugar, com 3,16 exemplos por sujeito e foi usada com o objetivo de melhor compreender o texto em LE também. Nos exemplos 3 e 4 abaixo, extraídos da tabela 6, nº 21, a *leitura em voz alta* foi usada ora na LE e ora na L1:

Exemplo 3

People often ask me: 'How can I improve my memory? There is not a simple answer for this question. But are some general points one can make. Firstly, you have to practise. Practise remembering things – all sorts of things: telephone numbers, things you have to do, TV program times, and so on.

[PE: o que você fez para chegar a compreender este segmento?]

NI4

Bem, eu primeiro tenho que lê em voz alta, sem pensá muito, (...) eu tenho que lê e ouvi as palavras (...) ou, sei lá (...) aqui na minha mente. Se eu não tô entendendo ainda lendo assim (...), umm, eu volto e leio tudo de novo....

Exemplo 4

[PE: Por que durante todo tempo você lia e relia os segmentos em inglês e em voz alta na maioria das vezes?]

NI4

Porque se falá fica melhor, eu (...) eu ouvindo a minha voz fica melhor de eu associar as coisas na minha cabeça. Tipo, eu leio em inglês, em silêncio, mas na hora de eu, aí eu vou tentá fala assim, vou tentá traduzi, eu traduzo em voz alta, porque daí se eu ouvi eu vejo a palavra ali e eu associo na minha mente se é aquilo ou se não é.

Ao observar a presença constante da leitura em voz alta durante os protocolos verbais nessa leitora em especial, a pesquisadora questionou tal atitude, ao que ouviu o que se encontra acima. No entanto, esta estratégia não foi usada pela maioria dos sujeitos e nos exemplos apresentados, esta parece ter facilitado o processamento cognitivo ao fornecer insumo visual e auditivo o qual pode ter servido para fixar itens no funcionamento da memória e para aumentar a retenção; parece também ter servido para reduzir barreiras afetivas oriundas do estranhamento do dito em LE. Por outro lado, é importante observar que a preocupação com características fonológicas do texto pode redundar também em distração e servir para reduzir o nível de atenção exigido para o processo de compreensão durante a leitura.

A *comparação entre segmentos/pistas* envolve a busca de informação num segmento textual anterior e/ou posterior que poderá esclarecer um problema particular ou uma limitação na compreensão. Foi uma estratégia empregada numa média de 3,00 exemplos por sujeito, sendo a quinta mais usada durante os protocolos. O exemplo abaixo, tirado da tabela 6, nº 19 e 20 serve de ilustração:

Exemplo 5

They often start dating around the age of 14, and do not need an older person to go with them.

[PE: E agora o que você está pensando?]

NI3

Estou tentando pegar as palavras que eu conheço, daí eu deduzo mais ou menos o que sejam as outras, e vou tentando *criar sentido pela frase anterior*, também. (...). Procuo traduzir as expressões com base no que vem antes e depois. Pessoas jovens tem (...) esse *freedom*, deixa eu ver o que que é, (...) na América do Norte e em muitos outros países. eles *often start*, não sei o que (...) na idade de 14. Ah, não tá encaixando muito, sei lá. Acho que vou para a outra seqüência (...) pra depois voltá.

Esta leitora tem monitorado a compreensão do segmento que ela acaba de ler, mas ainda não consegue saber do que se trata. Diante da incerteza quanto ao significado, a leitora opta por ir adiante para buscar mais informação, ao invés de ficar gastando tempo para tentar resolver o problema com os elementos da frase. Esta é uma opção mais seletiva e foi empregada por dois leitores apenas.

As três estratégias seguintes: *associação por semelhança com LI*, *leitura em voz baixa* e *segmentação de palavras* foram usadas escassamente mais pelos sujeitos de nível básico, razão pela qual não apresentarei exemplos.

Entre as estratégias apresentadas acima, as mais eficientes foram a inferência, a releitura, a leitura em voz alta e a comparação entre segmentos, as quais são usadas mais intensamente pelos sujeitos intermediário-avançados e intermediários e igualmente

demonstraram eficácia em facilitar a compreensão durante a leitura. Em termos das diferenças entre os níveis básico, intermediário e intermediário avançado, a maneira de processar o significado durante a tarefa das entrevistas de leitura dos sujeitos revelou, primeiramente, que os leitores mais avançados foram mais flexíveis ao usarem estratégias variadas e ao usá-las em combinação, mais do que isoladamente. Tal modo de processar reflete a integração dos processos descendentes e ascendentes na leitura desses aprendizes.

Os leitores menos proficientes, por outro lado, tenderam a confiar num processamento ascendente, ao dedicarem exagerada atenção a palavras e detalhes individuais no texto. Um procedimento relatado nas entrelinhas dos protocolos verbais desses aprendizes, como sendo parte integral de sua maneira de abordar o texto em LE, teve a seguinte seqüência: (1) olhar o segmento textual em busca de palavras desconhecidas; (2) traduzi-las para o português; (3) reter os equivalentes em português na memória funcional; (4) agrupar o significado em português e (poucas vezes) (5) a releitura do texto. Esses leitores também mostraram pouca flexibilidade no uso de estratégias.

4.4.2 – A tradução

De modo geral, a estratégia de tradução, embora usada numa média de 8,83 menções por sujeito, tendeu a ser menos produtiva, nas leituras dos sujeitos de nível básico e dos intermediários por terem focalizado muito a atenção em detalhes de nível frasal e lexical, sem atenção ao contexto, conforme demonstram os depoimentos na tabela 6. Por outro lado, quando a tradução foi usada para determinar e consolidar o significado no nível contextual, ela mostrou-se mais efetiva e levou à compreensão.

Os leitores de nível básico apresentaram resultados de compreensão mais pobres por fixaram-se, conforme mencionado acima, num processamento *bottom-up* (ver nota de rodapé 1, p. 14, cap. 2) ao concentrarem mais atenção na superfície estrutural do texto de modo altamente linear, o que os impediu de ler nas entrelinhas e processar o significado a partir do contexto. Estes leitores também tenderam à inflexibilidade em relação ao seu uso de estratégias, a partir do momento em que insistiam no uso de uma determinada estratégia, mesmo quando ela se mostrava improdutiva. Bem enfático foi o uso da releitura e da tradução palavra-por-palavra, que esses leitores repetidamente usaram, sem, contudo, progredirem no seu intento de compreenderem o texto.

Como o foco principal são as recorrências à L1 do aprendiz de línguas, a tradução mental (incluindo a tradução de palavras, frases ou parágrafos inteiros para a L1), como o recurso mais mencionado pelos sujeitos durante a leitura, será examinada a partir de três perspectivas: (1) a frequência relativa com que os sujeitos usaram a tradução como uma estratégia de leitura; isto é, seus modos de uso (a tradução é um processo contínuo ou intermitente), (2) as diferentes formas (suas propriedades funcionais, processos cognitivos característicos) com que os sujeitos, em seus níveis de proficiência em leitura, recorreram à tradução, e (3) as situações (momentos circunstanciais) que motivaram o uso dessa estratégia durante a leitura do texto em LE. Uma discussão destas perspectivas, seguidas de exemplos, será apresentada abaixo, para buscar responder as perguntas de pesquisa:

1. Em que momentos circunstanciais do texto os aprendizes recorrem à L1, através da tradução mental?
2. Com que objetivos e sob que condições os sujeitos usam a tradução mental? A tradução é usada como um processo contínuo de compreensão ou os sujeitos só recorrem a ela quando há obstáculos para a compreensão?

4.4.3 – Propriedades funcionais da tradução

O aspecto mais funcional da tradução foi a capacidade da mesma em facilitar o processamento semântico, possibilitando a consolidação do significado, que ficaria fragmentado se fosse deixado em inglês. Um sujeito mencionou, “*Eu não entendo direito o que eu leio até que eu traduzo para o português*” (vide tabela 6, nº 29). Explica-se isso porque nos primeiros anos do aprendizado de uma LE, as palavras na LE têm menos impacto, menos associações semânticas ricas e, às vezes, menos “potência” do que as palavras na L1 (Horiba, 1993). Outro sujeito disse o seguinte após ler o segmento abaixo:

Exemplo 6

People often ask me: 'How can I improve my memory? There is not a simple answer for this question. But are some general points one can make. Firstly, you have to practise. Practise remembering things – all sorts of things: telephone numbers, things you have to do, TV program times, and so on..

NI4

((LB)) (... ...) [PE: diga-me por que está quieta, no que está pensando?] Tô pensando que, ué, tô lendo tudo (...) esta parte é longa. Preciso me concentrar. Então, pera aí, pessoas *often* (...), é isso, *often* é geralmente me perguntam. [lê em inglês]: Como posso melhorar minha memória? ((LB)) Não é uma resposta fácil para esta questão. ((LB)) Mas há muitas coisas em geral que (...) ai (...) como é que eu vou dizê (...) não tô conseguindo vê o sentido da coisa (...) [relê o texto em inglês]: Mas há pontos gerais *one can make* (...), um pode fazer, (...) não, não é isso, pera aí (... ...) [PE: o que você está fazendo?] Tenho que pensa em português, aqui não tem jeito (...). Tô tentando lê e entendê, mais é muito grande e eu (...) é, já esqueci o que li, tenho que relê. Não entendi direto, perdi o início (...) tá, (...) que alguém pode fazer. primeiramente ((LB)) você tem que praticar, praticar, lembrar das coisas, ((LB)) qualquer tipo de coisas, toda sorte de coisas, deve sê (...) números de telefone, coisas que você tem pra fazer, programas de tv e outras coisas (...).É isso, quando eu leio a segunda veis, eu já pego melhor, mais (...) mesmo que eu esteja conhecendo quase tudo aqui, eu traduzo porque (...), sei lá, eu acho que é (...) porque é muito grande esta frase aqui.

Nesse contexto, a tradução não foi somente usada para tornar um segmento incompreensível em outro compreensível; o sujeito, de fato, admite que traduziu partes que conhecia. Parece então que a tradução serviu aqui como um meio de manter a concentração o tempo suficiente para que o significado fosse assimilado (vide também tabela 6, nº 18).

Isso traz à lembrança a discussão sobre as limitações da memória e atenção humanas (Norman & Bobrow ,1975; Posner & Snyder, 1975) que apontam três princípios, mencionados abaixo, que ajudam a explicar essa tendência de traduzir com o objetivo de manter a concentração e melhorar a compreensão:

- (1) A concentração numa determinada operação reduz a capacidade de concentração noutra atividade;
- (2) A operação da memória tem capacidade limitada; e quanto maior o número de itens que ficam dependentes dessa operação, menor a capacidade de retenção; e
- (3) O processamento num nível semântico aumenta a retenção, que num nível visual ou fonológico, não é tão acentuada.

O leitor acima afirma que, devido à extensão da parte a ser lida, ele precisou reler o texto e se concentrar, pois do contrário não conseguiria ler até o fim. Uma das prováveis causas é a falta de automaticidade de estruturas não familiares do texto em LE. Os processos de atribuição de significados em leitura em LE não são, com frequência, automáticos ao contrário dos mesmos processos em L1 e por isso exigem um certo nível de atenção consciente. Uma segunda consequência provocada pela falta de familiarização com o texto em LE pode ter sido a sobrecarga na capacidade da memória; ou ainda, como terceira consequência, o fato de que ao ler em voz alta, este leitor parece ter privilegiado o processamento de aspectos gráficos das palavras, vistos num nível fonológico primeiramente, o que dificultou a retenção na memória funcional. Segundo Grace (1998), quando as palavras são processadas nesse nível superficial (fonológico), elas estarão menos sujeitas à retenção na memória.

A tradução funciona, então, para amenizar a carga colocada sobre os recursos cognitivos, porque: (1) uma vez traduzidas para a forma do português, as palavras podem ser mais facilmente relacionadas e ordenadas; (2) ao se transformar itens não familiares em expressões familiares da L1, o processo de compreensão torna-se mais fácil, porque o que é conhecido, não exige tanto esforço mental, além de ser retido e lembrado por mais tempo (Grace, 1998). Quando o leitor mentalmente reprocessa as informações na L1, ele estará, na verdade, lançando mão de um mecanismo de amortecer o impacto da LE sobre a L1, com o objetivo, até inconsciente, de testar os significados dentro do espaço que ele conhece. Essa estratégia reduz as exigências cognitivas colocadas sobre o leitor. Em parte, tais colocações explicam os comentários de alguns dos sujeitos de que, quando um segmento textual era muito longo para “*gravar*” direto em inglês, eles recorriam à tradução para “não se perderem” (tabela 6, nº 14) e para “definirem” o significado. A consequência é que os processos de compreensão procederão tanto quanto possível como na leitura em L1; isto é, sem exigir grandes esforços de processamento mental (idem, p. 534).

Desse modo, fatores como o tamanho da frase, a complexidade sintática e semântica parecem ter influenciado a decisão do leitor em traduzir ou não. Ao olhar os relatos dos protocolos, percebo que alguns dos sujeitos recorreram à tradução mental para tentar ordenar frases e/ou segmentos muito longos. Outros, mencionaram “*estar pensando*” na L1 a fim de tentar resolver estruturas mais complexas, conforme o relato de um leitor (tabela 6, nº 15) que mencionou que “*começava a traduzir à medida que as idéias do texto se complicavam e que traduziria a frase inteira se fosse necessário*”. Nota-se nesse exemplo que a tradução não foi motivada apenas pela complexidade das idéias, mas

prolongou-se para além da complexidade “local” de uma frase e/ou segmento particular para o contexto maior.

Outra maneira que indica que a tradução facilita a compreensão na leitura em LE é que ela remove as barreiras afetivas que surgem com frequência quando os aprendizes buscam compreender os textos em LE. Ao tornar um segmento textual desconhecido em formas mais familiares, o leitor torna-se mais confiante da sua capacidade de compreender um texto, fato observado no relato de alguns sujeitos que mencionaram que “*mesmo tendo compreendido uma frase em inglês, era importante para eles traduzirem apenas para terem certeza*” de que o que entenderam inicialmente tinha sentido na L1, conforme amostras, na tabela 6, nº 4. A tradução pode ser interpretada aqui como uma “tábua de salvação” para alguns leitores, ao atenuar a ansiedade e a insegurança sentidas quando diante de um texto em LE.

4.4.4 – Modos de compreensão/processamento

No contexto de leitura em LE, o que o processo de tradução envolve e como ele se dá? Os aprendizes traduzem somente quando há um obstáculo para que a compreensão se processe ou traduzem continuamente independente de haver complexidade? Para buscar responder a este questionamento, seguem abaixo dois exemplos que poderão esclarecer as questões acima.

Exemplo 7

NIA2

Aquí eu conheço todas as palavras, e eu já traduzo mentalmente pra não perdê a seqüência. Tô lendo e já penso simultaneamente, eu olho a palavra e quando olho em inglês, eu vejo as palavras nesse caso aqui, já vejo elas em português. (...)

Percebe-se que o leitor processou visualmente o texto em inglês (“Eu olho a palavra, e quando olho em inglês), mas ele processa o significado da oração (“Já vejo elas”) em português. O seu comentário “*Tô lendo e já penso simultaneamente, eu olho a palavra e quando olho em inglês [...] já vejo elas em português*” é esclarecedor porque sugere haver, nesse caso, um processamento mínimo das palavras em inglês. O sujeito transformou a informação visual que tinha diante de si, numa representação mental de um texto em português que pôde ser mais facilmente processado no nível semântico. (ver também tabela 6, nº 8).

Este modo de processar as informações indica que o leitor, aqui, não usou a tradução para compreender o texto, mas para monitorar o conteúdo que pretendia apresentar. Em outras palavras, o objetivo da tradução poderá não ser apenas obter a compreensão na L1 em si, mas transformar a informação da LE em representações mais adequadas e úteis para promover a integração do significado. Como observamos já anteriormente, a L1 serve para suavizar o impacto da LE naquele que lê, facilitando a compreensão.

Tais resultados estão de acordo com a pesquisa de Kern (1994) e de Koda (1992), este último, com leitores de Japonês L2, os quais confiaram muito mais no Kanji (termo Japonês para ‘Caractere Chinês’) do que no Hiragana (*Syllabary*; sistema de escrita originado dos caracteres chineses. Segundo Coulmas, *Hira* significa “‘commonly used’, ‘rounded’, referring to the curvilinear shapes of the signs which are simpler and more rounded than the original Chinese characters” (1996: 206)). Koda afirma que a recuperação do significado em Kanji é mais direta e talvez mais simples do que no Hiragana. Isto parece particularmente verdade, quando os leitores lidam pouco com o Kanji e têm acesso a cada

caractere no seu léxico mental (p. 507). Assim como os sujeitos da pesquisa de Kern confiaram muito mais nas formas familiares do inglês do que nas desconhecidas do francês e os da pesquisa de Koda usaram um modelo visual-espacial familiar, ambos com a finalidade de melhorar a sua capacidade de integrar o significado, os leitores da pesquisa em tela podem também ter recorrido ao português com tais objetivos.

No exemplo abaixo, há outra situação que demonstra tal modo de processar:

Exemplo 8

NIA2

Aqui, parece que tô me perdendo, mais não quero traduzi palavra-por-palavra...então quando eu chego aqui, não entendo, por causa dessas palavras, pequenas como *choose their own date*, eu preciso mesmo voltá e, é (...), umm, ah, tô buscando o vocabulário, independente do contexto agora, porque, veja bem, aqui eu tenho que ler cada palavra sozinha, porque muitas vezes, se eu não faço isso, eu me confundo e faço aquela salada de frutas [sujeito dá umas risadinhas, porque diz ter gostado de “salada de frutas”], (...) quer dizer que (...) eu não tenho um contexto que me dê pistas sobre essas palavra que eu tô querendo sabê o que é, então fica difícil, aí o jeito é buscar primeiro a tradução mesma de toda a primeira parte para eu dar o sentido, depois de traduzir a primeira parte.

Este sujeito não recorre à sua L1 da mesma forma que o do exemplo anterior, nem usa a tradução com a mesma finalidade; mais do que usá-la como um modo padrão para compreender o texto, o leitor só parece traduzir quando confrontado com questões problemáticas no texto. Percebe-se também, que ele procura recorrer a outras formas de compreensão (pistas contextuais, tradução do vocabulário isolado) para entender o que lê. Esta não regularidade no uso da tradução combinada com a preocupação com pequenos detalhes do texto, indica que o leitor busca uma forma de compreensão mais particular do que geral, o que não indica um uso desmedido e irrefletido da tradução, uma vez que, no exemplo acima ela foi usada como uma estratégia para confirmar ou rejeitar aquilo que o

leitor já tinha em mente³. Ela reflete, na verdade, a necessidade de “precisão” do leitor ao interpretar a informação visual do texto⁴ e também uma certa maturidade desse leitor em relação à leitura em LE. Isto quer dizer que ele já é capaz de selecionar a melhor forma que vai lhe garantir o sucesso na compreensão.

4.4.5 – Finalidades estratégicas da tradução

A pergunta que emerge sob este tópico é: com que objetivos os leitores deste estudo usaram a tradução. Abaixo, o exemplo 9 mostra que a tradução foi usada pelos leitores quando estes encontraram segmentos textuais e frases cuja sintaxe era diferente da do português.

Exemplo 9

They often start dating around the age of 14, and do not need an older person to go with them.

NIA2

(... ...) tou olhando esta frase e tô vendo que se eu não traduzi, eu não vô entendê a lógica do texto, certo? Mais (...) se eu vô traduzi ao pé dá letra também, ela não tem sentido, então eu tenho que mudar alguma estrutura da frase pra tê um sentido mais claro. O que é engraçado é que eu conheço todas as palavras, mas elas não dão sentido, sei lá, estão fora de ordem (...) também é porque é diferente no inglês a forma de colocar as coisas, assim que mentalmente eu coloco as palavras na ordem certa, porque estão na ordem invertida, mais eu geralmente não traduzo palavra por palavra, a menos que eu tenha muita dificuldade em compreendê (...). Eu deixo como um último recurso que eu iria buscá, porque traduzi assim leva muito tempo, sei lá...(...)

³ Observa-se que os itens desconhecidos logo se evidenciam para o leitor. Como um sujeito disse (tabela 6, nº 22): “você lê um segmento textual e imediatamente as palavras que não são familiares impedem, barram a compreensão de um jeito ou de outro” (NI3). Uma vez que os leitores tendem a ser bastante inseguros diante do texto em LE, as palavras e expressões não conhecidas mexem com o já precário nível de confiança dos leitores levando-os a pensarem que para a compreensão do texto terão que entender cada detalhe individual. Esse comportamento foi mais evidente nos leitores de níveis de compreensão mais baixos.

⁴ Conforme McLeod and McLaughlin, 1986, a tradução também pode ser indicativa da passagem do processamento automático para o controlado (segundo McLaughlin, 1987, a automatização seria o resultado da “rotinização” de processos controlados e há uma interdependência entre os dois tipos de processos) onde o leitor conscientemente detém-se no processamento de expressões mais difíceis. Neste trabalho, posso dizer que os sujeitos estariam mais propensos a um nível de processamento controlado e não automático, a partir da observação do modo como processam a leitura em LE.

A última afirmação desse leitor chama atenção para uma desvantagem potencial de se usar a tradução mental, isto é, que a tradução palavra por palavra pode ser demasiadamente lenta e não resultar em compreensão.

O mesmo leitor, em outro momento, também afirmou que a tradução foi útil durante a leitura do texto em LE, “*porque ela ajudou a colocar os adjetivos no seu lugar certo*”; isto é, antes dos substantivos e não depois. Mais uma vez, este exemplo demonstra como o leitor busca, em momentos circunstanciais, quando não consegue compreender certas expressões, transformar as estruturas desconhecidas em outras mais familiares (ver tabela 6, nº 9, para mais exemplos). No exemplo seguinte, a tradução foi empregada como um recurso para determinar o tempo verbal de *have told*:

Exemplo 10

NI4

(...) *I have told that friend(...)* é, eu tenho um amigo, sabe aquele amigo, ele diz, eu disse, *told* (...) perai (...) não lembro o que é. Preciso traduzi, pra vê o tempo verbal certo, (...), porque sempre o professor tentava mostrá pra gente em português o tempo do verbo que corresponde em inglês, daí, já logo tenho que pensá em português, não dá, ele disse que é um vício da gente (...) eu disse, digo, dito (...) Eu sei, mas não direto, tenho que pensar primeiro uma situação em português aqui na mente. Tipo, acho que eu tenho dito, mandei um amigo que disse, ah..., *tell, told, told*, disse alguma coisa, (...) pará de tomá nota.

Aqui, quando a leitora não teve certeza quanto ao tempo e à forma verbal de *told*, recorreu à tradução mental para L1, sugerindo que embora tenha domínio da nomenclatura da forma verbal inglesa, esta não tem a mesma força semântica que a do português; diferença que leva a leitora a traduzir para certificar-se de que o que ela está pensando em inglês, tem sentido na sua L1. Além disso, parece haver um efeito de alguma prática no passado (“*Preciso traduzi ... porque sempre o professor tentava mostrá pra gente em português o tempo do verbo que corresponde em inglês, daí, já logo tenho que pensá em*”).

português”), que sugere que a tradução pode já ter sido um esquema pré-estabelecido pelo professor, no Ensino Médio, para que os aprendizes entendessem os tempos e formas verbais no inglês.

Outra circunstância que motivou a recorrência à L1 do leitor foi a necessidade de criar um contexto estável “em português”, a partir do qual o leitor pudesse inferir ou até deduzir os significados de palavras desconhecidas:

Exemplo 11

NIA2

Algumas expressões (...) idiomáticas, me atrapalham muito quando não sei o que significam; por exemplo: *go dutch, blind date*. O que é chamado um *blind date*? Preciso voltá ao texto, pra vê se ao relê eu consiga adivinhá, sei lá, deduzi, o sentido. É o que tô fazendo, relendo, fazendo tentativas de possíveis sentidos, até que alguma coisa me soe bem (...) mas o ruim é que não tenho (...), assim certeza, certeza... Tento encaixá a partir de palavras que eu já tenho visto antes, que tenho na mente e as que eu não vi, eu tento, adivinhá (...). e assim, achá uma forma mais apropriada pra colocar ela ou então eliminar ela, mas sem que ela faça falta no texto, sem retirar a originalidade do texto.

As palavras e as expressões desconhecidas instigaram a memória do leitor para que este se lembrasse de palavras vistas antes e, já compreendidas no texto, com a finalidade de compreender (a partir de adivinhação e/ou dedução) as palavras e expressões não familiares em inglês (para outros exemplos ver tabela 6, nº 5). Neste sentido, ler textos em LE que contenham palavras desconhecidas é muito semelhante a fazer um exercício de *cloze*⁵, onde o contexto circundante é imprescindível para adivinhar ou inferir o conteúdo dos espaços em branco. No exemplo acima, a tradução foi usada para dar sustentação ao contexto maior, ao facilitar a sua retenção no trabalho de memória e por ter envolvido a síntese do

⁵ O procedimento *cloze* é uma alternativa metodológica em vigência há mais de meio século, tanto em L1 como em LE. Originalmente usado por Taylor (1953), referia-se a um índice de legibilidade de textos em língua materna: um painel de leitores determinava as proporções de apagamento de um texto que poderiam ser recuperadas. É um teste de leitura e de proficiência geral (Scaramucci, 1995: 114).

significado. Decorre daí a justificativa de que esse tipo de tradução demonstrou ser uma estratégia muito mais efetiva do que meramente traduzir palavra-por-palavra sem nenhuma relação com o contexto maior.

A seguir, apresento mais um exemplo, onde a tradução foi empregada por um leitor intermediário-avançado para conferir se determinado segmento textual foi compreendido realmente. O relato desse leitor mostra que ele se esforça para ler e atribuir a significação ao texto, diretamente em inglês, inicialmente, somente traduzindo, se necessário. Contudo, num determinado momento ele afirma:

Exemplo 12

Bem...umm...aqui não tive dificuldade. Olhei direto deis da primeira vez, mais...umm, você sabe, né, eu , apesar de entender tudo o que eu li, eu traduzi para o português, pensei, nê,...porque não tô escrevendo, pra ter certeza de que eu peguei mesmo o sentido, se tá tudo na ordem certa, mais é isso (...).

Muito embora NIA1 tenha compreendido todo o segmento de texto ‘...aqui não tive dificuldade,... apesar de entender tudo o que eu li’, mesmo assim, ele traduziu. Desse modo, traduzir frases ou segmentos textuais apenas para certificar-se da compreensão, serve para reduzir uma insegurança que persiste até mesmo entre os leitores considerados proficientes na leitura em LE. Segundo mencionou outro sujeito, ele lia “*para ele mesmo, assim, pensando para chegá e dá o sentido certo*” (tabela 6, nº 2). A tradução mental aqui representada pelas palavras “ler pra mim mesmo”, serve para checagem de compreensão também.

Na verdade, a tradução como uma checagem da compreensão foi mais usada pelos leitores classificados no nível intermediário avançado, (embora outros sujeitos de outros

níveis a tenham registrado também em menor proporção) e provou ser uma estratégia muito produtiva, ao mostrar que os leitores preocupam-se em monitorar a sua compreensão constantemente.

Conforme será apresentado na tabela abaixo, uma análise qualitativa dos relatos nos quais os sujeitos descreveram seus modos de compreensão apontou para alguns resultados sugestivos. Os sujeitos de nível básico relataram que eles tinham que pensar diretamente em português, quase que segmento a segmento para buscar a compreensão durante o processo de leitura; isto é, esses sujeitos precisam traduzir para sentirem que estão compreendendo o texto. Os sujeitos intermediário-avançados usaram a tradução mental com outros objetivos, que não foi a compreensão unicamente; este resultado está de acordo com as descobertas de outras pesquisas (Kern, 1994, Hawras, 1996) que mostram uma tendência à diminuição da tradução mental como uma estratégia principal, sendo esta usada somente quando apresenta probabilidades elevadas de ser bem sucedida, levando os leitores a contarem cada vez menos com ela, à medida que se tornam mais proficientes na LE. Esse resultado parece estar sendo apoiado também por esta pesquisa, embora reconheça que seria necessário um número maior de sujeitos e mais pesquisas para confirmar esta tendência progressiva.

Igualmente significativa é a diminuição nos relatos de usos da tradução para compreender, no grupo de intermediários. Isto aponta para o fato de que estes sujeitos nem sempre usaram a tradução para facilitar a compreensão, mas que, à medida que dominam mais as estruturas da LE, adquirem uma certa sensibilidade de quando que a tradução para a L1 terá melhores benefícios.

Tabela 5 – Registros de tradução por níveis de habilidade⁶

	Associada com Compreensão?		
	Sim	Não	Total
NIA (02)	05(30%)	12(70%)	17
NI (02)	10(59%)	07(41%)	17
NB (02)	15(79%)	04(21%)	19
Totais	30(57%)	23(43%)	53

Embora a dupla de nível básico tenha relatado aproximadamente 50% mais usos de tradução, com o objetivo de compreender, nem por isso, eles conseguiram a compreensão do texto, apontando para uma tendência contrária à observada acima, ou seja, de que estes sujeitos ainda não conseguem selecionar os momentos onde a tradução será mais proveitosa, usando-a sem nenhum critério básico.

Com respeito ao aspecto qualitativo do estudo, observei que parece haver, no geral, duas estratégias ou princípios direcionadores que os leitores empregaram durante a tarefa de leitura. Para os sujeitos leitores de nível básico, foi a tradução de palavra-por-palavra. Interessante foi observar que estes sujeitos leitores, embora usem mais a tradução palavra-por-palavra, levaram menos tempo nos protocolos e foi difícil computar os seus relatos. De fato esta descoberta está em conformidade com a pesquisa de Nyhus (1994) o qual menciona que os leitores em LE/L2 de sua pesquisa que eram considerados de baixa proficiência apresentaram grande dificuldade em fornecer relatos nos protocolos de pensar

⁶ Esta já se encontra no capítulo 3, Tabela 5, p. 74. Reproduzida aqui para facilitar a leitura dos dados.

alto. O princípio básico para os sujeitos intermediários e intermediário avançados foi buscar compreender o texto a partir da leitura diretamente na LE, inglês, embora tenham mencionado bastante '*estou pensando*', e muitas vezes, faziam-no na L1, conforme seus relatos. Traduzir para estes dois últimos grupos foi também importante, mas não só para buscar a compreensão do texto em LE.

Com respeito ao papel que a tradução desempenha na leitura em LE, parece ser possível afirmar que ela configura-se como uma estratégia moderada e produtiva, tendo seus benefícios em maior número do que malefícios. A pesquisa mostrou que ela, com frequência, facilitou o processamento semântico, aliviou as pressões da memória e reduziu as barreiras afetivas. Além disso, os leitores usaram a tradução numa ampla variedade de propósitos : para consolidar o significado, criar um contexto estável, a partir do qual seja possível inferir o significado de itens desconhecidos, explicar relacionamentos sintáticos, auxiliar na identificação de tempos e modos verbais e verificar se determinado segmento textual realmente fora compreendido.

De maneira inequívoca, a tradução é, por conseguinte, uma "mega-estratégia" que pode tomar várias formas e servir a uma ampla variedade de propósitos. Ela se mostrou mais efetiva, quando serviu para facilitar a síntese do significado ao aumentar a capacidade efetiva da memória funcional. Por outro lado, ela também provou ser relativamente ineficaz quando praticada de modo literal, palavra-por-palavra, sem levar em conta o contexto e a síntese do significado

Neste trabalho há pontos concordantes com outras pesquisas (Dagut, 1986, Kern, 1994, Hummel, 1995, Hawras, 1996 e Grace, 1998) bem como defende ele, o surgimento de novos pontos pertinentes ao desenvolvimento e à compreensão de leitura em LE no

contexto brasileiro. Os dados que apresentam tendências concordantes com as conclusões de Kern e Hawras mostram que há, nos estágios iniciais da aprendizagem de uma LE, momentos em que os aprendizes usam mais a L1, diminuindo esta dependência, à medida que há maior familiaridade com a L2/LE. A hipótese seria de que existem estágios progressivos no desenvolvimento da leitura em LE, que levam os leitores a contarem cada vez menos com a L1 como auxiliar para a compreensão, na proporção que eles ganham experiência ao lerem textos na LE. Isto mostra, a princípio, que a tradução pode ser de grande valor como uma atividade, nos estágios iniciais do processo de ensino aprendizagem de LE.

Outras tendências afloraram as quais indicam possibilidades de observar também que os sujeitos informantes de nível básico parecem estar sempre preocupados com o produto final da tarefa; isto é, ler um texto em LE, conforme atestam os depoimentos desses leitores nas amostras da tabela 6 (depoimentos 21 a 29) é “decifrar” todos os elementos lexicais que formam este texto para chegar a um resultado final, sem haver preocupação, pelo menos explicitamente, com o processo em si: “...se é uma palavra chave que eu não sei, não consigo traduzi, então não compreendo nada”. Por outro lado, os informantes NIA1 e NIA2 buscam também chegar a um produto final, mas o caminho trilhado expõe preocupações até certo ponto mais elaboradas, que apontam o processo em si e indicam maior reflexão e monitoramento da atividade de leitura, conforme os exemplos, na tabela 6 (1 a 11): “...tento mentalizá algum texto que eu tenha lido antes para dar sentido ao que não sei...”; “pra mim é importante associá para dar sentido”.

Considerando-se também o conjunto dos protocolos verbais, observa-se que os sujeitos usam a tradução mental durante a tarefa de leitura com objetivos e finalidades

diferentes. Ao buscar quantificar todos os relatos dos informantes relacionados com o uso da tradução mental durante a tarefa de leitura – tendo em mente um objetivo mais descritivo do que estatístico, uma vez que tais processos não se prestam a este tipo de pesquisa quantitativa – pude perceber que são vários os motivos por que lançaram mão da tradução mental, conforme seção anterior, e nem sempre sua retomada esteve ligada com a compreensão.

Outro aspecto observado, e que corrobora os dados de outras pesquisas discutidas no capítulo 3, na seção 3.1, diz respeito à importância atribuída pelos sujeitos a problemas de ordem macro/micro estrutural⁷. É possível depreender das verbalizações dos sujeitos de nível intermediário-avançado e intermediário (em menor proporção) que estes estão atentos tanto a problemas de ordem microestrutural (atenção a questões locais, reconhecimento das palavras) como também aos de ordem macroestrutural (atenção a questões globais, que leva em conta o conhecimento prévio e a organização do texto): “...pego as palavras que eu não conheço e sugiro depois de ligá com outras que conheço”; “...tento pensar numa forma de dizer o que eu entendo, mesmo sem saber todas as palavras” (tabela 6, nº 3 e 12), enquanto que as verbalizações dos de nível básico revelam uma preocupação acentuada com questões locais, pois buscam traduzir vocábulos isolados, não avançando na tarefa de leitura a menos que as palavras desconhecidas sejam “decodificadas”. Isto se comprova, principalmente nos relatos de NB5 e NB6, os quais voltam ao texto muitas vezes, sem progredirem na coesão significativa, pelo desconhecimento, às vezes, de apenas uma palavra e/ou uma expressão:

⁷ Segundo Kintsch & Van Dijk (1978) , na microestrutura operam as proposições, um nível local de significado e a macroestrutura, um nível global de significado, constituído a partir das relações primeiras entre as proposições, i.e., um texto só será coerente se suas proposições e sentenças estiverem conectadas e organizadas em um nível global (a macroestrutura).

'...aqui só sei duas palavras [...] então morre aqui' (tabela 6, nº 21). Parece haver uma incapacidade em inferir significados a partir do texto e/ou do contexto. A macroestrutura não é considerada. Na verdade, os aprendizes com um nível básico e mesmo os intermediários de desempenho em LE tendem a abordar a tarefa de leitura, usando quase que exclusivamente a tradução literal: *"...se eu não sei a tradução, se não sei traduzi todas as palavras, é difícil dar sentido"* (tabela 6, nº 25). Tais conclusões deveriam ser testadas com um número maior de protocolos verbais, feitos por aprendizes com diversos níveis de habilidade, tarefa prevista para um projeto maior no futuro.

Os leitores de nível básico, desse modo, na sua luta por compreender e produzir uma tradução do texto dado, atribuíram atenção excessiva a problemas lexicais e sintáticos. Esta é outra característica dos aprendizes de níveis de proficiência menos elevados. Não se percebe tentativas de fazer uma análise do texto como um todo, nem buscam inferir a partir do contexto. É outra conclusão que está de acordo com as descobertas de Lörcher (1993) o qual descobriu que ao buscar compreender, produzir e corrigir os textos, os aprendizes de línguas da sua pesquisa concentram-se em problemas lexicais e sintáticos, desprezando aspectos de nível textual; o que é identificado por ele como uma das principais razões para justificar a deficiência nos resultados obtidos na atribuição de sentidos.

Os sujeitos da pesquisa de Lörcher e os deste trabalho demonstram algumas características comuns. Se não conseguem traduzir palavra por palavra, não conseguem atribuir significado ao que está sendo lido. Isto é, a tradução está diretamente associada à compreensão; se não conseguem traduzir tudo, não compreendem tudo, mas só palavras isoladas. Os sujeitos demonstram dificuldade em deduzir, inferir significados a partir do contexto maior.

Também a releitura para alguns pesquisandos que várias vezes voltaram aos segmentos anteriores de texto para tentar inferir o significado daquilo que lhes era desconhecido, foi importante, no sentido que demonstraram progresso, à medida que reliam os fragmentos. Isto se comprova, principalmente nos sujeitos de nível intermediário avançado, ao contrário dos sujeitos de nível básico (NB5/6), para os quais, a releitura parece não ter tido nenhum resultado progressivo. Embora tenham várias vezes voltado aos segmentos textuais, não demonstraram avanços na compreensão.

Em relação às lembranças do texto lido na tarefa introspectiva, estas indicam que o sujeito que mais voltou ao texto de LE, relendo-o para tentar inferir os significados e que obteve êxito, pois progrediu, teve um resgate do texto mais expressivo. Por exemplo, a leitora NI3, embora desconhecesse palavras-chave do texto, progrediu na releitura, inferiu significados e no produto final, isto é, no resgate das idéias principais do texto, e no resumo, ela demonstrou ter compreendido o que leu. Isto está de acordo com a pesquisa de Grace (1998) que fala que a tentativa de inferir significados, empreendida através da tradução mental, capacita o aprendiz a reter o significado na memória de longo prazo, aliviando a memória de curto prazo, uma vez que o desconhecido torna-se familiar, possibilitando um processamento de significados mais completo.

Existe também uma forte relação entre a leitura na L1 e na L2. Se olharmos os questionários (Perfil I, neste capítulo), os sujeitos que se auto-avaliaram como bons leitores na sua L1, demonstraram um desempenho melhor também na leitura em LE. Já os que afirmaram não ter muito contato com leitura em LE, igualmente, demonstraram não apreciar a atividade na L1. Desta forma, as recorrências à L1 dos sujeitos mostraram-se capazes de promover uma leitura mais crítica, ao envolverem o uso espontâneo de várias

estratégias de leitura que normalmente já fazem parte da leitura em L1. Quanto mais proficiente em LE, menos o aluno traduz com a finalidade de compreensão do que está lendo. O contrário também pode ser considerado, caso olhemos os relatos e perfil dos sujeitos NB5/NB6.

Este capítulo apresentou e discutiu a análise dos dados resultantes da investigação que focalizou as recorrências à L1 em forma de tradução mental, como uma estratégia importante para o processo de leitura em LE. No próximo capítulo serão apresentadas as conclusões, limitações e contribuições teóricas e práticas desta pesquisa.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA PESQUISA E PARA A PRÁTICA FUTURA

Este capítulo está subdividido em quatro seções. Na primeira delas, apresento um resumo das conclusões. Logo em seguida, as limitações com os estudos sobre tradução mental são explicitados, as sugestões de pesquisas futuras e as implicações pedagógicas discutidas.

5.1 Resumo das conclusões

A reflexão sobre a relação entre tradução e ensino/aprendizagem de LE serviu, inicialmente, para propiciar ocasião para a retomada das discussões sobre o assunto e como ponto de partida para que um dos múltiplos papéis que a tradução pode vir a desempenhar no ensino/aprendizagem de línguas topicalizasse a pesquisa em tela. Ou seja, a inter-relação entre tradução mental e leitura em LE, analisada na pesquisa, foi possível graças ao referencial teórico do capítulo 2 que propiciou considerações mais gerais sobre a tradução em interface com o ensino de línguas e motivou este trabalho.

O levantamento bibliográfico também mostrou que em países como Inglaterra, Estados Unidos, Israel, Itália, Polônia, Irã, entre outros, a tradução lidera muitas das pesquisas sobre ensino/aprendizagem de línguas, que têm sido bem sucedidas nos seus

objetivos de considerar e legitimar o potencial da tradução como ferramenta didática e útil. Após realização da pesquisa, passei a entender um pouco mais sobre a importância de cada uma, leitura ou tradução, para o processo interpretativo de quem lida com a palavra, estrangeira ou não e também fui motivada a olhar para a tradução como uma atividade que põe à prova mais que a leitura, a habilidade do aprendiz em trabalhar sua própria língua materna e, assim, mostrar que foi capaz de interpretar.

O uso equilibrado e bem dosado da tradução no contexto pedagógico tem sido discutido sem propostas de banir o recurso à L1 do aprendiz, mesmo porque este é inevitável, principalmente na fase inicial do aprendizado da LE/L2; por outro lado, as pesquisas não propõem uma utilização exagerada da tradução. Modelos e sugestões de exercícios são apresentados pelos pesquisadores, que se configuram como atividades criativas que aproveitam o recurso à L1 dos aprendizes, sem torturá-los com condenações a algo que para eles é constitutivo de sua condição de sujeitos: a L1.

Foi possível, também, contrastar desenvolvimentos recentes com abordagens tradicionais e a partir desse contraste, pude perceber como uma prática antiga pode ser incorporada a novas, sem perdas para quem dela se apropria. Na verdade, a visão geral do percurso atual da tradução que este trabalho me propiciou, não me deixou indiferente às questões que permeiam a atividade tradutória, quer seja como reprocessamento mental ou como resultado externo, produto escrito ou oral de um processo.

Conforme pude constatar, a ideia que perpassa a concepção de leitura e tradução oriunda das práticas pedagógicas do Ensino Médio, costuma privilegiar o uso de atividades com glossários e listagens de palavras ou mesmo de frases soltas, descontextualizadas,

condicionando o processo de leitura à tradução palavra-por-palavra, sedimentado no aprendiz uma noção de sentido fixo, estável, impedindo com isso a liberdade do aluno em inferir e/ou deduzir o sentido ao texto que lê.

A partir da pesquisa introspectiva, também evidenciou-se a dependência excessiva da tradução como fator de compreensão, que alguns sujeitos demonstraram; isto é, precisavam traduzir para sentirem que estavam compreendendo o que liam e caso não conseguissem traduzir tudo, às vezes, uma única palavra desconhecida era suficiente para impedi-los de atribuir sentido ao texto. Esse comportamento aponta para uma prática pedagógica que privilegia atividades mecânicas desprovidas de qualquer reflexão por parte dos aprendizes de LE. Há uma relação passiva entre o sujeito e o texto lido, que se comprova pelas atitudes inseguras e temerosas dos sujeitos, de nível básico, principalmente, de inferir a partir do contexto maior um sentido que ateste algum tipo de compreensão e interpretação por parte deles.

Em relação às perguntas de pesquisa formuladas na p. 10 (1.4)

1. Em que momentos circunstanciais do texto os aprendizes recorrem à L1, através da tradução mental?
2. Com que objetivos e sob que condições os sujeitos usam a tradução mental? A tradução é usada como um processo de compreensão contínuo ou os sujeitos só recorrem a ela quando há obstáculos para que a compreensão se processe?

a pesquisa mostrou que para os leitores de nível básico, basta que o texto seja em LE e eles já estão traduzindo. Outros traduziam em resposta a obstáculos específicos de compreensão. No entanto, fatores variados parecem ter influenciado a decisão do sujeito leitor em usar a tradução (extensão da oração, diferenças sintáticas, complexidade

semântica) ou pelos benefícios que a tradução pode ter trazido (facilitou o processamento semântico, aliviou a carga que a LE coloca sobre a memória, reduziu as barreiras afetivas, auxiliou na retenção da informação contextual, auxiliou na definição e esclarecimento de funções sintáticas, promoveu a consolidação do significado e amenizou a insegurança dos leitores diante do texto da LE).

Os procedimentos relatados apontam que os sujeitos traduzem por razões diversas, como enumerado acima, não sendo unicamente para compreender determinado segmento de texto. O nível de habilidade dos sujeitos influenciou a proporção em traduzir, apontando mais usos de tradução entre os de nível básico, os quais ao se depararem com qualquer tipo de dificuldade, no decorrer da leitura, não buscavam outras formas de solucionar as dificuldades, a não ser, largamente através do recurso à L1. Assim, não houve por parte desse grupo de proficiência básica, seleção quanto aos momentos onde a tradução realmente facilitaria a compreensão.

Por outro lado, os sujeitos mais proficientes em leitura em LE, embora tenham demonstrado necessidade em traduzir para compreender também, o fizeram de forma mais seletiva e controlada, buscando-a como uma estratégia de “back up” quando dificuldades de leitura surgiam. Isso significa dizer que a tradução, nesse grupo, não foi empregada ininterruptamente, sem reflexão, mas o foi de forma equilibrada, após buscarem outras estratégias, sem sucesso. A tradução vista dessa forma, parece ter servido a muitas finalidades: para incorporar o significado, solidificar o contexto em português, criando um espaço familiar através do qual os significados das palavras desconhecidas possam ser inferidos, para comprovar as hipóteses de compreensão do leitor sobre itens não familiares, etc.

Considerando o conjunto de protocolos, de modo geral, pode-se dizer que a tradução mental facilitou o processo de leitura. No entanto, ela não deve ser vista como uma panacéia para todas as dificuldades de compreensão, pois tal atividade também provou ser, não raras vezes improdutiva, quando usada palavra-por-palavra ou literalmente, sem conexão com o contexto maior de leitura.

As descobertas e conclusões da pesquisa introspectiva sugerem, em relação a estratégia tradução, que:

- (1) embora a tradução mental seja uma estratégia de leitura que normalmente é desempenhada de forma automática e inconsciente pelos leitores, ela pode, de certo modo, ser ensinada e aprendida como um procedimento consciente, o que implicaria um melhor aproveitamento da mesma por parte, principalmente, de leitores menos proficientes;
- (2) a qualidade no emprego de estratégias como a tradução é um fator mais importante do que a quantidade. Estratégias usadas sem parcimônia não redundam em grandes benefícios. A apropriação de uma determinada estratégia e a eficiência no seu emprego, terão um grande impacto sobre a compreensão.

Desse modo, a inserção da tradução na interface do ensino de LE não é uma “fórmula mágica” que pretende resolver todos os problemas de leitura ou qualquer outra habilidade. Esta pesquisa procura mostrar, apenas, que a atividade tradutória pode ser um bom caminho para se evitar muitas das dificuldades interpretativas ocorridas no decorrer de uma simples leitura de um texto em outra língua. Valho-me mais uma vez da metáfora tão apropriada de Nadstoga (1997:139) em relação à atividade tradutória: “a tradução [...]

deveria ser uma arma no nosso arsenal de técnicas de ensino de línguas [...] a tradução deveria estar no cardápio, mas definitivamente não o único prato”.

Pelas reflexões oriundas da revisão bibliográfica e da pesquisa introspectiva, outras constatações importantes se evidenciaram: (1) a de que os sujeitos aprendizes a todo momento traduzem mentalmente, queira ou não o professor. Por ser um processo que não se exterioriza, há dificuldades em controlá-lo e/ou pará-lo, o que não inviabiliza o seu acontecimento. Os aprendizes (especialmente adultos, mas as crianças também) tendem a traduzir da língua alvo para a sua L1, mesmo quando não há solicitação. “[...] *a tradução pode ser banida da sala de aula, mas nunca da mente dos aprendizes*” (Scerba, op. cit., Danchev, 1983); (2) quanto menos experiência um aprendiz tem com a LE, mais ele vai recorrer a sua L1 como estratégia de compreensão. Esta afirmação tem implicações para a relação com o desempenho de leitura em LE, e pode ser indicativa de que, se o aprendiz tem um bom desempenho em leitura, ele poderá vir a traduzir mentalmente menos do que um que não tenha. Em vista disso, naturalmente seria melhor para o professor supervisionar e canalizar a tradução na sala de aula, do que deixar os aprendizes à mercê de seus possíveis erros ‘ocultos’ de tradução.

Ao concluir a pesquisa, parece possível vislumbrar duas hipóteses que relacionam a tradução e a leitura em LE e que foram estabelecidas a partir de inferências gerais dos protocolos verbais e dos pressupostos teóricos da pesquisa de Grace (1998), de Kern (1994) e de Hawras (1996): primeiramente, que a tradução mental durante a leitura em LE pode facilitar a conservação do significado e auxiliar na busca do mesmo, ao permitir que o leitor represente porções do texto da LE que ultrapassem os limites cognitivos de uma forma

familiar e eficiente de memória; em segundo lugar, à medida que os aprendizes tornam-se mais proficientes na leitura em LE, eles recorrerão cada vez menos à L1 nos seus esforços de compreensão.

Mais do que propiciar um diálogo não mecânico com o texto, a tradução faz com que os aprendizes se sintam seguros sobre o trabalho de interpretação que estão realizando. Desse modo, quando considero a abrangência atual da tradução ligada ao ensino de línguas e o alcance de sua prática no contexto pedagógico, vejo que, lentamente, os argumentos contra o uso da tradução se diluem entre tantas propostas de retomada da atividade. Apesar disso, estou consciente de que as controvérsias não deixarão de existir; considero, no entanto, necessário salientar que as críticas colocadas têm sido importantes no sentido de redefinir o debate para aspectos mais produtivos, mostrando possibilidades de combinação de estratégias e usos mais criativos, que ultrapassam a rigidez de paradigmas prontos.

5.2 Limitações com os estudos sobre tradução mental

Há limitações neste estudo, assim como também há nas pesquisas que motivaram este trabalho. Uma das limitações básicas relaciona-se ao gênero do texto que pode ter influenciado a extensão na qual a tradução mental fora usada e sobre os benefícios resultantes. Os textos usados foram acadêmicos e da área de humanas e pode ser que outros gêneros de textos teriam provocado outros tipos de comportamento com respeito à tradução mental. Outra limitação refere-se ao procedimento transcorrido durante a tarefa de pensar alto, ou seja, que os sujeitos não puderam ler todo o texto antes do início da tarefa, mas leram um segmento de cada vez, o que significa que eles tiveram que ler todos os

segmentos até o fim para terem uma idéia geral do texto. Na verdade, tal procedimento pode ter provocado maior recorrência à L1 através da tradução mental.

Ainda outra limitação relaciona-se ao fato de que neste estudo não houve uma investigação mais aprofundada para avaliar o desempenho dos sujeitos na sua L1, a não ser pedir que eles se auto-avaliassem como bons (regulares), muito bons ou pobres leitores na L1 (Apêndice I, pergunta (9)). Cohen (1998: 183), argumenta que aqueles leitores que têm dificuldade em reter a idéia principal na mente durante a leitura de um texto na L1, provavelmente serão os que necessitarão recorrer mais à tradução mental quando lendo em uma LE. É esta uma questão que pode vir a ser tema de pesquisas futuras nessa área.

Embora os sujeitos desta pesquisa estejam distribuídos em três níveis (intermediário avançado, intermediário e básico), esses níveis não representam a realidade quanto à proficiência em inglês. Parece, ao se olhar para os resultados dos protocolos verbais dos sujeitos dessa pesquisa e compará-los a algumas amostras dos sujeitos, no texto de Kern (1994), que mesmo os sujeitos do nível intermediário avançado, ficariam entre os de nível básico. Isso me leva a pensar que com outros sujeitos com autonomia na LE, talvez os resultados seriam bem outros. Por exemplo, o que diriam enquanto lendo um texto? Será que fariam tanto em tradução?

Pelo fato de não haver, no Brasil (segundo meu conhecimento) pesquisas ligando tradução, ensino de leitura e protocolos verbais, senti-me limitada quanto a procedimentos de análise e categorização dos relatos. Prescinde dessa limitação a impossibilidade de generalizações e de resultados exatos.

5.3 Sugestões para pesquisa futura

Com respeito a estudos futuros, uma primeira sugestão seria pensar numa forma de avaliar a habilidade de leitura dentro da língua nativa, no Brasil, usando, especialmente, textos que exigissem grandes reflexões do leitor em termos de vocabulário e sintaxe e avaliá-lo a partir das estratégias que ele usasse para compreender tal texto e se foi bem sucedido ou não. Outro ponto de pesquisa que pode vir a ser útil é a investigação do papel que o sistema educacional no Brasil (no Ensino Médio e no Superior) desempenha no desenvolvimento das habilidades de leitura e tradução. No contexto norte-americano, por exemplo, embora haja pesquisas que apoiam o uso da tradução como uma ferramenta de ensino, nos cursos superiores, o mesmo não acontece com as escolas secundárias, cujos estudantes são desencorajados quanto ao uso da tradução nas suas leituras em LE; já nas escolas secundárias de Israel e do Irã, os alunos são explicitamente motivados a usarem a tradução durante a leitura de textos em inglês. Seria o caso de que aqueles que são motivados a traduzir desenvolveriam um conjunto de estratégias mais refinadas para desempenhar atividades de leitura e tradução do que os que não são?

A distância entre a L1 e a LE poderia ser outro foco de pesquisa. Por exemplo, como a tradução mental do francês para o inglês (Kern, 1994), ou do inglês para o português (conforme esta pesquisa) se compararia com a tradução mental do japonês para o português, no Brasil? Haveria ou há alguma relação entre o uso de tradução mental e a distância e/ou semelhança entre as línguas envolvidas?

5.4 Implicações Pedagógicas

Este estudo tem implicações para pesquisadores e professores interessados no ensino/aprendizado de línguas e de todas as nuances envolvidas nele, fornecendo

evidências de que os leitores não-nativos de modo sistemático (e não tão sistematicamente assim) usam a tradução mental para reter os significados do texto e para compreendê-lo. Ao considerar estes pressupostos, os professores de línguas, no Brasil, poderiam ser encorajados a olhar a tradução mental, como oferecendo possibilidades variadas que poderão auxiliar na leitura em LE. Por exemplo, os aprendizes poderiam ser encorajados a usarem sua L1 para os seguintes propósitos estratégicos durante a leitura em LE:

- (1) estabelecer e organizar sistemas de associações;
- (2) entender e esclarecer funções gramaticais;
- (3) tornar conhecidos e familiares os itens, expressões e segmentos estranhos da LE;
- (4) refinar a capacidade de reflexão, ao manter a atenção e o pensamento aguçados.

Algumas atividades de tradução mental, indubitavelmente são inconscientes e, por isso, estariam fora do âmbito de estratégias que são conscientemente selecionadas. No entanto, há pesquisas (Cohen, 1998) que indicam haver vantagens na conscientização dos aprendizes de LE sobre os processos por eles usados, de forma que possam tornar-se mais responsáveis quanto ao uso e aprendizado de LE. Cabe ao professor auxiliar o aprendiz para que o nível de consciência daqueles processos de tradução mental inconscientes (com os quais, é possível que os aprendizes estejam envolvidos enquanto lêem) possa aumentar.

Neste trabalho, conforme já mencionado acima, os resultados dos protocolos verbais e da análise dos dados apontaram para a tendência de que quanto mais proficiente numa LE, menos o aluno traduz com o objetivo de compreender e que, há sujeitos que usam mais a tradução do que outros e a usam de modos diferentes, de acordo com sua proficiência. Os professores poderiam, por conseguinte, valer-se dessas diferenças e alertar os aprendizes

para que eles monitorassem os vários papéis que determinado modo de traduzir pode desempenhar no decorrer do processo de compreensão em LE.

Na verdade, as pesquisas de Kern (1994), Hawras (1996), Cohen (1998) e de Brunelli (1999) têm confirmado que um grande número de aprendizes de L2/LE poderia vir a desempenhar com mais sucesso as suas habilidades (de leitura) em LE caso fossem incentivados a usar a tradução com um meio de desenvolvê-las.

Ao finalizar, estou ciente de que não somente é necessário desenvolver experimentos para conceber a tradução como uma estratégia legítima, entre outras, mas que é preciso pesquisas que levem o aluno a refletir mais sobre essa prática e sobre o uso que ele faz dela como estratégia para compreender a outra língua. Espero que meu trabalho possa contribuir para esse propósito, ao suscitar reflexões mais aprofundadas sobre a eficiência da tradução mental como uma estratégia de compreensão em leitura e despertar novos interesses sobre outros papéis que a tradução possa vir a desempenhar.

BIBLIOGRAFIA

- ABU-JARAD, H. (1992). Empowering student translators in the classroom. In R. De Beaugrande, A Shunnaq and M. H. Heliel (eds.). *Language, Discourse and Translation in the West and Middle East: selected and revised papers from the International Conference on Language and Translation*. Irbid: Jordan, Benjamin Translation Library.
- ANDERSON, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Harvard: Harvard University Press.
- ARROJO, R. (1986). *Oficina de Tradução*. São Paulo: Ática, série Princípios.
- BARBOSA, H. (1997). Investigando o Processo Tradutório. *Cadernos de Tradução*, 2/Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. G. T. Tradução, 11-26.
- BAUSCH, R. & WELLER, R. (eds.) (1981). *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt: Diesterweg.
- BAYNHAM, M. (1983). Mother tongue materials and second language literacy. *ELT Journal*, 37/4, 312-318.
- BÖRSCH, S. (1986). Introspective Methods in Research on Interlingual and Intercultural Communication. In HOUSE & BLUM-KULKA, 195-210.
- BRADSHAW, L. & ANDERSON, J. (1982). Elaborative encoding as an explanation of levels of processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- BROOKS, N., THOMPSON, M. et alii. (1961). *Modern Language Materials Development Center*. Yale University: Harcourt, Brace & World Consultants.
- BROWN, G., MALMKJAER, K. & WILLIAMS (eds.) (1996). *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNELLI, E. (1999). *Uma Abordagem Tradutória para a Leitura de Textos Literários em Língua Estrangeira: A Experiência de "O Corvo", de Edgar Allan Poe*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Tese de Mestrado.

- CATFORD, J. (1980). *Uma Teoria Lingüística da Tradução: um ensaio de Lingüística Aplicada*. São Paulo: Cultrix.
- CAVALCANTI, M. (1983). *The Pragmatics of FL Reader-Text Interaction: Key Lexical Items as Source of Potential Reading Problems*. Lancaster: Universidade de Lancaster. Tese de Doutorado.
- _____ (1987). Investigating FL Reading Performance Through Pause Protocols. In FAERCH & KASPER (eds.), 230-250.
- _____ (1989). *Interação Leitor-texto: Aspectos de Interpretação Pragmática*. Campinas: Editora da Unicamp.
- CELANI, A (1995). Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil – palestra proferida no IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada.
- CHAMOT, A. & KUPPER, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.
- COHEN, A. (1984) Studying Second Language Learning Strategies: How do we get the information? *Applied Linguistics* 5/2, 101-112.
- _____ (1987) Using Verbal Reports in Research on Language Learning. In FAERCH & KASPER (eds.), 82-95.
- _____ (1989) Metodologia de Pesquisa em Lingüística Aplicada: mudanças e perspectivas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 13, 1-13.
- _____ (1995). The role of language of thought in foreign language learning. *Working Papers in Education*, 11, 1-23.
- _____ (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London and New York: Longman.
- COHEN, A. & ALLISON, K. (1998). Bilingual processing strategies in a university-level immersion program. *Ilha do Desterro*, 35, 185-199.
- COHEN, A. & HAWRAS, S. (1996). Mental translation into the first language during foreign-language reading. *The language Teacher*, 20, 5-24.
- COOK, V. (1996). Competence and Multi-competence. In G. Brown, K. Malmkjaer and Williams (eds.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- COSTA, W. (1988) Tradução e ensino de Línguas. In *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. BOHN, Hilário I. e VANDRESEN, Paulino (orgs.), Florianópolis, Editora da UFSC, 282-291.
- COULMAS, F. (1996). *The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems*. Cambridge: Blackwell Publishers Inc..
- DAGUT, M. (1986). The Fact of Translation in Learning English as a Foreign Language. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 21, 197-207.
- DANAN, M. (1992). Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language instruction. *Language Learning*, 42/4, 497-527.
- DANCHEV, A. (1983). The Controversy over Translation in Foreign Language teaching. In *Translation in Foreign Language teaching*. Paris: Round Table, FIT-UNESCO, 35-43.
- DECHERT H. (1987). Analysing language processing through verbal protocols. In FAERCH & KASPER (eds.), 96-112.
- DOLLERUP, C., GLAHN, E., & HANSEN, C. (1982). Reading strategies and test-solving techniques in an EFL-reading comprehension test: A preliminary report. *Journal of Applied Language Study*, 1, 93-99.
- DUFF, A (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- EDGE, J. (1986) 'Acquisition disappears in adultery': interaction in the translation class. *ELT Journal* 40/2, 121-124.
- ERICSSON, K. & SIMON, H. (1984). *Protocol Analysis*. Cambridge, MA: MIT Press.
- _____ (1987). Verbal Report on Thinking. In FAERCH & KASPER (eds.), 24-53.
- _____ (1993). *Protocol analysis: verbal reports as data*. Cambridge: Revised edn. MIT Press.
- FAERCH, C. & KASPER, G. (eds.), (1987). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- _____ (1986). One learner – two languages: investigating types of interlanguage knowledge. In HOUSE & BLUM-KULKA, 211-228.
- FILGUEIRAS, L. (1996). *Sobre a Tradução e sua Utilização no Ensino de Língua Estrangeira*. São Paulo: USP. Tese de Mestrado.

- FILLMORE, C. and KAY, P. (1983). *Final report to NIE: text semantic analysis of reading comprehension tests*. Institute of Human Learning, University of California: Berkeley, CA.
- FRASER, J. (1993). Public Accounts: Using Verbal Protocols to Investigate Community translation. *Applied Linguistics* 14/4, 325-343.
- _____ (1994). Translation Practice into Theory: A Practical Study of Quality in Translator Training. In PICKEN, C. (ed) *ITI Conference 7 Proceedings*. London: Institute of Translation and Interpreting.
- _____ (1996). The Translator Investigated: Learning from Translation Process Analysis. *The Translator* 2/1, 65-79.
- FRIES, C. (1945). *Teaching and Learning English as Foreign Language*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- GATENBY, E. (1967). Translation in the classroom. In W. R. Lee (Ed) *E.L.T. Selections 2: Articles from the Journal 'E.L.T.'* London: Oxford University Press.
- GENTZLER, E. (1993). *Contemporary Translation Theories*. London: Routledge.
- GERLOFF, P. (1986) Second Language Learners Reports on the Interpretative Process: Talk-aloud Protocols of Translation. In HOUSE & BLUM-KULKA, 243-258.
- _____ (1987). Identifying the Unit of Analysis in Translation: Some Uses of Think-Aloud Protocol Data. In FAERCH & KASPER (eds.), 135-158.
- GRACE, C. (1998). Retention of Word Meaning Inferred from Context and Sentence-Level Translations: Implications for the Design of Beginning-Level CALL Software. *The Modern Language Journal*, 82/4, 533-544.
- HALLIDAY, M. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- HARRIS & SHERWOOD (1978). Translation as an Innate Skill. In D. Gerver and Sinaiko (eds), *Language Interpretation and Communication*. New York and London: Plenum Press.
- HAWRAS, S. (1996). Towards describing bilingual and multilingual behavior: implications for ESL instruction. *Double Plan B Pape*. English as a Second Language Department , University of Minnesota, Minneapolis.
- HELTAI, P. (1989) Teaching vocabulary by oral translation. *ELT Journal* 43/4, 288-293.

- HÖLSCHER & MÖHLE (1987). Cognitive Plans in Translation. In FAERCH & KASPER (eds.), 113-134.
- HORIBA, Y. (1993). The role of causal reasoning and language competence in narrative comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 49-81.
- HOSENFELD, C. (1977). *A Learning-Teaching View of Second-Language Instruction: The Learning Strategies of Second Language Learners with Reading-grammar Tasks*. Unpublished PhD Dissertation, Columbus: Ohio State University.
- _____ (1984). Case studies of ninth grade readers. In Alderson J. C. and Urquhart, A. (eds.). *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- HOUSE, J. & BLUM-KULKA, S. (eds.) (1986). *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Tübingen: Narr.
- HOWATT, A (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HUMMEL, K. (1995). Translation and Second Language Learning. *The Canadian Modern Language Review*, 51/3, 444-455.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, England: Penguin.
- IVANOVA, A. (1998). Educating the 'Language Elite': Teaching Translation for Translator Training. In Malmkjaer, K. (ed) *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. United Kingdom: St. Jerome Publishing.
- JÄÄSKELÄINEN, R. (1989). Teaching how to use Reference Material in Translation Training: A Think Aloud Protocol Study. In NUOPONEN e PALMBERG (eds.), *Special languages and Second Languages: Methodology and Research*. Vaasa: AfinLA, 69-78.
- _____ (1990). *Features of Successful Translation Process: A Think Aloud Protocol*. Tese de Doutorado. Joensuu: Escola de Estudos em tradução Savon-linna, Universidade de Joensuu.
- _____ (1993). Investigating Translation Strategies. In Tirkkonen-Condit and Laffling, J., *Studies in Languages*. Universidade de Joensuu: Faculdade de Letras 28, 99-120.
- JAKOBSON, R. (1970). *Linguística e Comunicação*. Trad. De I. Blikstein e J. P. Paes. São Paulo: Cultrix.

- JARVIS, D. & JENSEN, D. (1982). The Effect of Parallel translations on Second Language reading and Syntax Acquisition. *The Modern Language Journal*, 66, 18-23.
- KAPLAN, R. (1988). Process vs product: problem or strawman. *Linguas Modernas* 15, 35-44.
- KERN, R. (1994). The Role of Mental Translation in Second Language Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 441-461.
- KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85/5, 363-394.
- KODA, K. (1992). The effects of lower-level processing skills on FL reading performance: Implications for instruction. *The Modern Language Journal*, 76, 502-512.
- KÖNIGS, F. (1985). Translation inside and outside the teaching context: The text as a starting point. In TITFORD, C. & HIEKE, A. E. (eds.), *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tübingen: Gunter Narr.
- KOZMINSKY, E., WEIZMAN E. & HOROWITZ, H. (1998). Teaching Translation in Israeli High Schools. *Meta*, 43/1, 119-129.
- KRINGS, H. (1986a). Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French (L2). In HOUSE & BLUM-KULKA, 263-276.
- _____ (1987). The Use of Introspective Data in Translation. In FAERCH & KASPER (eds.), 159-176.
- LADMIRAL, J. (1982). *A Tradução e seus Problemas*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- LADO, R. (1961). *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests – A Teacher's Book*. London: Longman.
- _____ (1964) *Language Teaching: A scientific approach*. New York: McGraw-Hill.
- LAMBERT, W. (1986). Pairing first- and second-language speech and writing in ways that aid language acquisition. In VAID, J. (ed.), *Language Processing in Bilinguals: Psycholinguistic and Neuropsychological Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- LÖRSCHER, W. (1986). Linguistics Aspects of Translation Processes: Toward an Analysis of Translation Performance. In HOUSE & BLUM-KULKA, 277-292.
- _____ (1991a). *Translation Performance, Translation Process, and translation Strategies: A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: Narr.

- _____ (1993). Translation Process analysis. In GAMBIER, Y. and TOMMOLA, J. (eds.), *Translation and Knowledge, Proceedings of the Scandinavian Symposium on Translation Theory*. Turku, 4-6 June, 1992. Turku: University of Turku – Centre for Translation and Interpreting, 195-212.
- MALMKJÆR, K. (1998). *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. United Kingdom: St. Jerome Publishing
- McCALLUM, R. (1986). Strategies competence in reading: Finding the common ground. Paper presented at Claremont Reading Conference. Claremont, CA, March.
- McLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- McLEOD, B. & McLAUGHLIN, B. (1986). Restructuring or automacity? Reading in a second language. *Language Learning*, 36/2, 109-123.
- MEICHENBAUM, D. (1980). A cognitive behavioral perspective on intelligence. *Intelligence* 4, 271-283.
- MILLER, J. (1987). *Percurso de Lacan: uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda. Tradução: Ari Roitman.
- MURPHY, B. (1988). Teaching Translation and teaching through translation. *MET*, 15/4, Summer, 12-15.
- NADSTOGA, Z. (1988). A Communicative Use of Translation in the Classroom. *English teaching Forum* 26/4, 12-14, 23-24.
- _____ (1997). Translation Teaching in the Context of Foreign Language Pedagogy: Some Considerations. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 135-140.
- NEWSON, D. (1998). Translation and Foreign Language Learning. In Malmkjaer, K. (ed) *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. United Kingdom: St. Jerome Publishing.
- NORMAN, D. & BOBROW, D. (1975). On date-limited and resource-limited processes. *Cognitive Psychology*, 7, 44-64.
- NUNAN, D. (1992). *Research Methodos in Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- NYHUS, S. (1994). *Attitudes of non-native speakers of english toward the use of verbal report to elicit their reading comprehension strategies*. Plan B Masters Paper, Department of English as a Second Language, University of Minnesota, Minneapolis.

- OLSHAVSKY, J. (1976-1977). Reading as problem solving: An investigation of strategies. *Reading Research Quarterly* 12, 654-674.
- O'MALLEY, J. et alii. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 21-46.
- OSAJI, D. (1989) Problems of teaching french translation in a multilingual quasi Anglophone Nigeria. *Babel*, 35/2, 98-100.
- OTTONI, P. (1998). O Papel da Lingüística – e a relação Teoria e Prática – no Ensino da Tadução. *Lusorama*, 35, 57-72.
- PALMER, H. (1917). The scientific study and teaching of languages. In QUIRK, R. and SMITH, A. H. (eds.), (1959). *The Teaching of English*. London: Secker and Warburg.
- PARKINSON, B. (1995). Research to Inform Advanced FL Courses Involving Translation: an Immodest Proposal. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 6, 78-82.
- POSNER, M., SNYDER, C. (1975). Attention and cognitive control. In *Information Processing and Cognition*. The Loyola Symposium, ed. R. L. Solso, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- PRESSLEY, M. & AFFLERBACH, P. (1995). *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- REVUZ, C. (1998). A Língua Estrangeira entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio. In *Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Inês Signorini (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP.
- RIVERS, W. & TEMPERLEY (1978). *A Practical guide to the teaching of English as a Foreign Language*. New York: Oxford University Press.
- SAVIGNON, S. (1987). What's what in communicative language teaching. *English Teaching Forum*, XXV/4, 64, 16-24.
- SCARAMUCCI, M. (1995). *O Papel do Léxico na Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: Foco no Produto e no Processo*. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- SCHACHTER, J. (1996). Learning and Triggering in Adult L2 Acquisition. In Brown, Malmkjaer and Williams (eds.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHÄFFNER, C. (1998). Qualification for Professional Translators: Translation in Language Teaching and Teaching Translation. In Malmkjaer, K. (ed) *Translation and*

- Language Teaching: Language Teaching and Translation*. United Kingdom: St. Jerome Publishing.
- SCHULTE, R. (1996). Editorial: literature and humanities programs need translation courses in the core curriculum. *Translation Review*, 50, 1-2.
- SCHULZ, R. (1991) Second Language Acquisition Theories and Teaching practice: how do they fit? *The Modern Language Journal*, 75/1, .
- SÉGUINOT, C. (1989). *The Translation Process*. Toronto: H. G. Publications.
- _____ (1993). Where do I go from here? In GAMBIER, Y. and TOMMOLA, J. (eds.), *Translation and Knowledge, Proceedings of the Scandinavian Symposium on Translation Theory*. Turku, 4-6 June, 1992. Turku: University of Turku – Centre for Translation and Interpreting, 19-38.
- SELIGER, H. and SHOHAMY, E. (1989). *Second Language Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- SELINKER, L. (1996). On the notion of ‘II Competence’ in early SLA research: An aid to understanding some baffling current issues. In G. Brown, Malmkjaer and Williams (eds.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SERRANI, S. (1990) Transdisciplinaridade e Discurso em Lingüística Aplicada. *TLA 16. Campinas: Ed. Unicamp*.
- _____ (1998). Identidade e segundas línguas: as identificações do discurso. In *Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Inês Signorini (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 231-264.
- SEWELL, P. & HIGGINS, I. (1996). Introduction. In SEWELL, P. & HIGGINS, I (eds) *Teaching Translation in University: Present and Future Perspectives*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- SMITH, V. (1994). *Thinking in a Foreign Language: An Investigation into Essay Writing and Translation by L2 Learners*. Tübingen: Narr.
- SPADA, N. (1987). Relationships between Instructional Differences and Learning Outcomes: a Process-product Study of Communicative language Teaching. *Applied Linguistics* 8/2, 137-155.
- STANOVICH, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly* 16, 32-71.

- STEINER, G. (1975). *After Babel*. Oxford: Oxford University Press.
- TABAKOWSKA, E. (1993). *Cognitive Linguistics and Poetics of Translation*. Tübingen: Narr.
- THOMAS, H. (1984). Developing the stylistic and lexical awareness of advanced students. *ELT Journal*, 38/3, 187-191.
- TITFORD, C. & HIEKE, A. (eds.) (1985) *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tübingen: Gunter Narr.
- TITFORD, C. (1983) Translation for Advanced Learners. *ELT Journal* 37/1, 52-57.
- TOURY, G. (1986). Monitoring Discourse Transfer: A Test-case for a Developmental Model of Translation. In HOUSE & BLUM-KULKA.
- TRANSLATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING* (1983) Round Table conference, organized with the assistance of UNESCO. Bulgarian Translators' Union, Paris, 17-19 de março de 1983.
- TUDOR, I. (1987) Using translation in ESP. *ELT Journal* 41/4, 268-273.
- ULRYCH, M. (1985-6). Teaching Translation: a sample procedure – *Part 1*. *MET*, 13/2, Winter, 42-49.
- _____ (1996). *Communication through translation*. Cambridge Language Reference News 2, p. 1. Cambridge: Cambridge University Press, ELT Division.
- ULRYCH, R. (1984) Teaching translation and translation in language teaching. *MET* 12/1, 45-47.
- URGESE, T. (1989) Translation: how, when, and why. *Forum* 4, 38-40.
- VENUTI, L. (1992). *Rethinking Translation*. London: Routledge.
- VIENNE, J. (1998). Teaching what they didn't learn as language students. In Malmkjaer, K. (ed) *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. United Kingdom: St. Jerome Publishing.
- WIDDOWSON, H. (1979) The deep structure of discourse and the use of translation. In *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press, 101-111.
- WILKINSON, R. (1990) Information Structure Variability: translating into the foreign language. In G. M. Anderman and M. A. Rogers (eds.). *Translation in Language Teaching and for Professional Purposes*, vol. III: Translation in teaching and teaching translation, University of Surrey.

WILSS, W. (1996). *Knowledge and Skills in Translator Behavior*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

ZOHREVANDI, Z. (1992). Translation as a Resource: Teaching English as a Foreign Language. In R. De Beaugrande, A Shunnaq and M. Heliel (eds.). *Language, discourse and translation in the West and Middle East: selected and revised papers from the International Conference on Language and Translation*, Irbid: Jordan, Benjamin Translation Library.

ABSTRACT

In attempt to reflect about the relationship between translation and foreign language teaching/learning, this dissertation discusses the fact that foreign language learners and teachers alike recognize that some reliance on one's mother tongue in the form of translation is probably inevitable, especially when the learners are beginners. On the other hand, however, both parties also view translation as an undesirable 'crutch' that interferes with the successful integration of textual meaning. Thinking about this state of affairs, the purpose of this study is to consider and discuss the relevancy of the role that translation as a mental reprocessing can play in the development of foreign language reading and to suggest that translation is not always an inefficient procedure to be discouraged at all costs but, rather, an important developmental aspect of foreign language comprehension processes.

This study looks at six students English readers' reported use of mental translation, on different levels (basic, intermediate and advanced intermediate) while reading English texts. The students from a private Institution of Higher Education in the state of São Paulo, were randomly assigned to participate of the research.

The findings were based on three types of data: (1) detailed observations of subjects' reading behaviors in a "self-report" reading task interview designed to assess in which circumstantial moments translation is used and the reasons for it; (2) subjects' responses to a questionnaire, (3) a text designed to assess reading and comprehension in foreign language.

The questionnaire results indicate that vocabulary knowledge is the major difficulty in reading FL texts. Eight categories of strategies were extracted from interview protocols, but as translation was the core of this work, it was discussed in greater length. Nested analyses revealed that translation as a reading strategy was used in different ways and purposes depending on the proficiency level of the readers. It was more productive in determining and consolidating discourse-level meaning during the readings than when readers' attention was focused exclusively on word and phrase level detail. It was found that the effectiveness of translation increased when it was used in combination with others strategies rather than in isolation, but decreased when used in word-by-word fashion without integration of meaning.

Finally, it is the intention of this study to show that translation can be viewed as a far-reaching reading ability and for this reason this activity can help readers to become more critical about their practice as interpreters and readers. Both translation and reading are creative practices *par excellence*.

KEY-WORDS: The teaching/learning of translation - foreign language teaching - foreign language reading - the teaching of reading - mental translation - introspective research - think/talk aloud protocols - mental reprocessing - translation.

APÊNDICES

O Apêndice, subdividido em cinco partes, inclui: **I)** Questionário-entrevista para auto-avaliação dos sujeitos sobre o desempenho em inglês, leitura, tradução e como viam tais atividades e também para buscar avaliar a relação dos sujeitos com a LE, com questões de leitura e tradução, através do histórico da vida acadêmica dos sujeitos e saber informações sobre as perspectivas quanto ao futuro profissional dos sujeitos; **II)** texto para leitura e interpretação com o objetivo de avaliar a compreensão de leitura em LE; **III)** os três textos usados na tarefa de introspecção, sendo respectivamente **texto “A”**) para treino e familiaridade dos sujeitos com a tarefa de leitura; **texto “B”** para grupo A e **texto “C”**, para grupo B; **IV)** os escores das estratégias usadas durante a leitura; **V)** os protocolos verbais dos seis sujeitos (na ordem seguinte: IV 1 - NIA1; IV 2 – NIA2; IV 3 – NI3; IV 4 – NI4; IV 5 – NB5; IV 6 – NB6).

APÊNCIDE I

Questionário

Questionário para avaliar as atitudes dos alunos diante de atividades de leitura e tradução e para sondar seu relacionamento com atividades de leitura e tradução tanto na L1 como na LE.

Nome _____ Sobrenome _____

1. Ano de ingresso na faculdade e curso
2. Há quantos anos você estuda Inglês?
3. Que tipo de escola secundária você frequentou?
4. Você já frequentou algum curso de Inglês particular? Qual? Por quanto tempo? Visitou algum país falante da Língua Inglesa?
5. Durante o Ensino Médio, você fez alguma atividade que desenvolvesse a sua leitura na LE?
6. Você costuma ler/traduzir textos na sala de aula ou em casa? O que acha desta atividade?
7. Fala outra(s) língua(s) além do português e ou do inglês? Como é o seu desempenho em outra(s) língua(s)?
8. Como é o seu desempenho de leitura em Inglês? Se fosse solicitado a se auto-avaliar, como se classificaria:

Num nível muito bom, muito pobre ou razoável (médio/bom)?
9. (idem acima) E quanto ao Português, sua língua nativa?
10. Qual é a sua maior dificuldade quando está lendo em Inglês? Vocabulário, compreensão, concentração, outras (mencionar).
11. Na sua opinião, seria proveitoso incluir a tradução no Currículo da faculdade?
12. Você acha que a tradução poderia ser usada como uma aliada para o desenvolvimento da habilidade de leitura em uma língua estrangeira, (no nosso caso, o Inglês)?
13. Quanto a sua média final em Inglês, referente ao Ensino Médio, você a vê como indicativa do seu desempenho na LE? Ela reflete a realidade?

APÊNCIDE II

Texto para uma avaliação da compreensão na leitura em LE

TEXTO PARA LEITURA E INTERPRETAÇÃO (atividade de ler e responder as perguntas em português para uma avaliação da compreensão na leitura em Inglês (Texto tirado de um jornal de notícias americano, atual.)

- Leia o texto silenciosamente e responda, em Português, as perguntas abaixo:

According to many students, smoking has become part of the culture on today's campuses, where the anti-smoking stigma rampant elsewhere is much less of a factor.

But students say the growing number of smokers can't be blamed on cigarette advertising or peer pressure or even the ancient college tradition of rebellion. Instead, they say, students smoke for the reasons people always have smoked.

Despite the rising cost of cigarettes, massive evidence of dangers of smoking and a government anti-smoking campaign that has gone on their whole lives, they light up with friends and at bars, on the weekends and to relax.

And while smoking is on the rise among all students, the growing number of student smokers who are women and black is even more pronounced.

Compared to the overall 28% increase in the number of college smokers, the Harvard study found 43% more black students were smoking, as were 31% more female students (Harvard's standard for determining smokers was whether a student had smoked in the previous 30 days, a common measure on smoking surveys).

Experts could not explain the increase of black smokers, but said a key reason for more female smokers might be weight control.

"Females seem to be encouraging each other to smoke," says Jody Gann, coordinator of the alcohol and Drug Program at the University of Maryland. Gann leads smoking cessation programs on campus.

- O texto está levantando um problema e uma tendência entre estudantes. Qual é o problema e qual é a tendência?
- Segundo o texto que grupo de estudantes está fumando mais?
- Traduza as palavras para o português: *despite* e *smoking cessation programs*.

APÊNCIDE III

Textos usados no Protocolo Verbal

TEXTO “A” – Texto para a familiarização com a tarefa dos protocolos verbais

TOUCHY TOPICS

(Texto tirado do livro INTERCHANGE – English for International Communication de Jack C. Richards – Book 1, 1990)

In North America when people meet each other for the first time, they talk about things like family, work, school, or sports. They ask questions like: “Do you have any brothers or sister?” “Where do you work?”, “What school do you go?”, and “Do you like sports?” They also ask questions like “Where do you come from?” and “Where do you live?” These are polite questions. They are not personal or private, and questions about them are not polite. People don’t ask questions about a person’s salary. They don’t ask how much someone paid for something. It is OK to ask children how old they are, but it is not polite to ask older people their age. It is also not polite to ask people questions about politics or religion unless you know them very well. People don’t ask unmarried people “Why are you single?”, and they don’t ask a married couple with no children “Why don’t you have any children?”

TEXTO “B” – Texto para tarefa de introspecção

THE DATING GAME

(Texto tirado do livro INTERCHANGE – English for International Communication de Jack C. Richards – Book 1, 1990)

Young people have more freedom in North America than in many other countries. They often start dating around the age of 14, and do not need an older person to go with them. They go in groups or couples to school events (dances, plays, ball games), parties, restaurants, movies, and sports events.

For most teenagers, dating is just for fun. It does not mean that they want to get married.

Young people may even date several friends at the same time. They usually choose their own dates.

Sometimes, however, someone arranges a date for two people who do not know each other. This is called a “blind date.”

Either a man or a woman can invite someone on a date. If there are expenses, the man and woman often “go Dutch”; this means they share the cost. Sometimes, however, one person pays for both people.

TEXTO “C” - Texto para tarefa de introspecção

‘HOW GOOD IS YOUR MEMORY?’

(Texto tirado do livro: Longman First Certificate – Coursebook de Roy Kingsbury, 1983).

Some people have good memories: they are brilliant at remembering things. And others are almost unbelievably hopeless at remembering anything at all. What about you? Are you forgetful? Or do you find it relatively easy to remember things?

People often ask me: ‘How can I improve my memory? There is not a simple answer for this question. But are some general points one can make. Firstly, you have to practise. Practise remembering things – all sorts of things: telephone numbers, things you have to do, TV program times, and so on.

Secondly, use your memory. A friend of mine has said to me: ‘I would prefer to make notes all the time rather than rely on my memory’. That is a terrible mistake. You see, in order to use your memory, you have to be keen to remember – eager to remember, if you like. I have told that friend: ‘Stop making notes. If you really mean to remember things, you can’. So use your memory: avoid making notes which will make you lazy and which can get lost. And thirdly, I always suggest making associations when you want to remember anything.

Nome _____

APÊNCIDE IVa

**Texto B – Escores das Estratégias Usadas durante a Leitura
The Dating Game**

S1 – Young people have more freedom in North America than in many other countries.

Estratégias Usadas

Bem sucedidas?

Comentários:

S2 – They often start dating around the age of 14, and do not need an older person to go with them.

Estratégias Usadas

Bem sucedidas?

Comentários:

S3 – They go in groups or couples to school events (dances, plays, ball games), parties, restaurants, movies, and sports events.

Estratégias Usadas

Bem sucedidas?

Comentários:

S4 – For most teenagers, dating is just for fun. It does not mean that they want to get married.

Estratégias Usadas

Bem sucedidas?

Comentários:

S5 – Young people may even date several friends at the same time. They usually choose their own dates.

Estratégias Usadas

Bem sucedidas?

Comentários:

S6 – Sometimes, however, someone arranges a date for two people who do not know each other. This is called a “blind date.”

Estratégias Usadas

Bem sucedidas?

Comentários:

S7 – Either a man or a woman can invite someone on a date. If there are expenses, the man and woman often “go Dutch”;

Estratégias Usadas

Bem sucedidas?

Comentários:

S8 – This means they share the cost. Sometimes, however, one person pays for both people.

Estratégias Usadas

Bem sucedidas?

Comentários:

Nome _____

APÊNCIDE IVb

Texto C – Escores das Estratégias Usadas durante a Leitura
How Good is your Memory?

S1 – Some people have good memories: they are brilliant at remembering things.

Estratégias Usadas

Bem sucedidas?

Comentários:

S2 – And others are almost unbelievably hopeless at remembering anything at all. What about you? Are you forgetful? Or do you find it relatively easy to remember things?

Estratégias Usadas

Bem sucedidas?

Comentários:

S3 – People often ask me: ‘How can I improve my memory? There is not a simple answer for this question.

Estratégias Usadas

Bem sucedidas?

Comentários:

S4 – But are some general points one can make. Firstly, you have to practise. Practise remembering things – all sorts of things: telephone numbers, things you have to do, TV program times, and so on.

Estratégias Usadas

Bem sucedidas?

Comentários:

S5 – Secondly, use your memory. A friend of mine has said to me: ‘I would prefer to make notes all the time rather than rely on my memory’.

Estratégias Usadas

Bem sucedidas?

Comentários:

S6 – That is a terrible mistake. You see, in order to use your memory, you have to keen to remember – eager to remember, if you like.

Estratégias Usadas

Bem sucedidas?

Comentários:

S7 – I have told that friend: ‘Stop making notes. If you really mean to remember things, you can’. So use your memory: avoid making notes which will make you lazy and which can get lost.

Estratégias Usadas

Bem sucedidas?

Comentários:

S8 – And thirdly, I always suggest making associations when you want to remember anything.

Estratégias Usadas

Bem sucedidas?

Comentários:

APÊNCIDE V

Transcrição das gravações dos sujeitos (protocolos verbais de pensar alto ou auto-revelação)

(V 1) - Transcrição da fita de NIA1 – Sujeito classificado no nível intermediário avançado em leitura em inglês, pela auto-avaliação, mas não em relação às notas obtidas no Ensino Médio, conforme o sujeito, poderiam, pelo que ele sabia, serem bem melhores.

NIA1

Auto-avaliação do sujeito - Gravação: Desde que começou a estudar inglês na 5ª série, (portanto 7 anos de inglês) já começou a fazer exercícios de leitura por conta própria. Apesar de ter tido um inglês comum nestes 7 anos, até bem fraco, mas já assistia filmes e lia por conta própria. Acha que poderia, pelo seu desempenho, ter tido média 10 em inglês no Ensino Médio, porque se acha muito bom em inglês, e se considera um autodidata, porque sempre se interessou muito e gosta muito de aprender inglês. Em relação aos seus colegas, acha-se muito superior, mesmo diante daqueles que já fizeram cursinho. Nunca fez nenhum tipo de curso extra, mas pensa em ir estudar nos EUA. Gostaria, principalmente de aumentar o seu vocabulário.

Fragmento lido: B - How good is your memory?

Fragmento lido: **Some people have good memories: they are brilliant at remembering things.**

PE: O que você está pensando agora?

Bem...umm...aqui não tive dificuldade. Olhei direto deis da primeira vez, mais...umm, você sabe, né, eu, apesar de entender tudo o que eu li, eu traduzi para o português, pensei, nê,..porque não tô escrevendo, pra ter certeza de que eu peguei mesmo o sentido, se tá tudo na ordem certa, mais é isso (...) ((LS)): Quão boa é sua memória, ou como é sua memória? [No primeiro segmento leu direto, sem nenhum problema de vocabulário e o sujeito diz que não teve nenhum problema, no entanto, menciona ter pensando em português].

PE: O que você está pensando agora? Como você está dando sentido ao que está lendo?

Fragmento lido: **And others are almost unbelievably hopeless at remembering anything at all. What about you? Are you forgetful? Or do you find it relatively easy to remember things?**

Bom, eu tô lendo e pensando, umm, aí já falo em português. O processo é muito rápido. É como se eu tivesse lendo em português. É estranho, confuso, é algo inconsciente, involuntário(...) é como se eu tivesse vendo aquela palavra que tá em inglês, em português. É um processo que é tão rápido (...) mas não dá pra traduzi ao pé da letra (...) pra mim, é importante traduzi, relê de novo em inglês, traduzi, associá para dar sentido, dominá também a língua materna.

[Sujeito segue tentando traduzir e dar sentido].E outras são quase incapacitadas,(... ...) [sujeito pensa bastante e infere o significado do que tinha dúvidas]: menos sujeitas para lembrar alguma coisa. E você, você esquece, você encontra relatividade fácil para lembrar coisas?. Aqui eu entendo, mas preciso traduzir e pensar mentalmente para dar o sentido certo, por isso eu tô assim (...) parando, mas não mudo a estrutura aqui. Há alguma, alguma questão de (...) de (...) estruturação da frase em Português (...) umm, tenho problemas pra entendê, tenho que traduzi tudo (... ...) [Sujeito pergunta se pode escrevê em português a tradução, no segmento].

PE: O que você está pensando agora?

Fragmento lido: **People often ask me: 'How can I improve my memory? There is not a simple answer for this question.**

Bem, tô pensando que (... ...) é, as pessoas (... ...) é (...) umm, freqüentemente me perguntam: como eu posso improvisar minha memória? Não há uma simples resposta a esta questão. Não tenho problemas com esta frase. [PE: E por que você se demorou no início?] Ué, eu queria tê certeza de que era isso mesmo. Às vezes, faço isso, leio pra mim, assim, pensando pra chegá a dá o sentido certo. É por isso que olhei e já dei o sentido pra ela, conheço todas as palavras (...) [ver que traduziu *improve* por improvisar - problemas com os falsos cognatos, mas não notou isso].

Fragmento lido: **But are some general points one can make. Firstly, you have to practise. Practise remembering things – all sorts of things: telephone numbers, things you have to do, TV program times, and so on.**

PE: O que você está pensando agora?

Que ...umm (... ...) bem, preciso me estruturar melhor. Vamo vê...mas há alguns (... ...) umm, pontos gerais que um pode fazer (...) é (...) Aqui, não tá dando sentido (... ...) [pensa, relê em inglês e refaz a frase]. [E agora, no que estás pensando?]

Mas, mais (...) umm, têm alguns pontos genéricos que um pode fazer. Primeiramente você tem que praticar, praticar lembrando coisas e todas as variedades de coisas: números de telefone, coisas que você tem que fazer, programas de tvs e por aí vai (...).É, (...) aqui eu tive que pensar mais e acho que dei o sentido certo. É isso mesmo? Não deu prá i direto no inglês, não. Posso i adiante? [PE: vai em frente!]

Fragmento lido: **Secondly, use your memory. A friend of mine has said to me: 'I would prefer to make notes all the time rather than rely on my memory'.**

PE: O que você está pensando agora?

Pera ai, professora, preciso pensá, porque esta parte aqui é mais longa. Vamos por parte... umm, é...segundamente,(...) ou logo em seguida, usar a sua memória. [sujeito fica subvocalizando em inglês e depois em português]. Um amigo meu tem me dito: o que você prefere fazer para notar todo tempo. (... ...), ah, umm (...) questão de vocabulário (...) aqui eu não sei *rather than rely* em minha memória. [sujeito relê o texto em Inglês em voz alta agora] (... ...). [PE: No que estás pensando então?] Tô pensando que, é (...), eu acho que ele tá falando aqui que ele prefere tomar todo o seu (... ...) ((LB))...umm, que dizê que, é, ele prefere anotar, tomar nota o tempo todo do que ele ficá, sei lá, desgastando na memória ou não precisando ter dor de cabeça. Na verdade, há uma palavra que eu não conheço, mas eu

pego as que não conheço e sugiro depois de ligá com outras que conheço, porque se ele prefere anotar tudo, eu acho que ele prefere ter tudo escrito do que ficá voltando tudo na cabeça, tentá desembaralhá. É a mesma coisa você, é (...) anotar uma receita de bolo, do que você fica lembrando o que qui tem os ingredientes pra ai você acaba fazendo tudo errado.

Fragmento lido: **That is a terrible mistake. You see, in order to use your memory, you have to keen to remember – eager to remember, if you like.**

PE: O que você está pensando agora?

Deixo eu vê (... ..), umm,(...) é um erro terrível. Veja você, é (...) a fim de usar a sua memória, você tem que (... ..) *keen*, também não sei, para lembrar, você tem que se esforçar prá lembrar (... ..) não sei (...) *eager*, para lembrar você, como (...), tô pensando, como dizê isso no português, sei lá, que se é pra mim usar a minha memória eu tenho que me esforçar. (...) Se acalme, professora porque eu tô tentando pensá aqui, numa forma de dizê o que eu entendo, mesmo sem saber todas as palavras, umm, pra vê se entendo (...) esse *keen*, também eu não sei (...) *eager* (...) também não sei (...) *eager*, para lembrar se você (...) como, é, (...) precisava ver onde eu parei (...). Acho que tenho que voltar ao último pedaço (... ..). [PE: E agora, o que aconteceu?]. É isso mesmo, umm, oras, prá eu sabe como usá a memória, a gente tem que ...sei lá, praticar, se esforçar. É isso, não sei traduzi ao pé da letra, mas o que eu fiz foi dá um sentido geral que parece que deu sen- [Parece que ia repetir sentido] é, deu certo.

PE: O que você está pensando agora?

Fragmento lido **I have told that friend: ‘Stop making notes. If you really mean to remember things, you can. So use your memory: avoid making notes which will make you lazy and which can get lost.**

Aí, eu tenho dito aquele amigo: pare de tomar nota (...) se você realmente mean (... ..)

O que você está pensando? Eu tô tentando lembrá essa palavra e fazê um sentido dessa frase em português (...) umm... ((LB)), eu tô tentando pensá primeiro mentalmente, exatamente (...) é, se você realmente *mean* (... ..) *mean* é significar (...) tô tentando dá um sentido pra frase (... ..), [PE: E agora, por que o sussurro?] Ué, eu tô (...), tá uma coisa meio travada, eu tô tentando dá um sentido pra frase (...) se você realmente é (...) é (...) deve se lembrar de coisas você pode, se você (...) é (...) eu acho que *mean* é significar (...) não lembro outro sentido que pode dar pra essa frase (...) *mean*, se você realmente precisa lembrar de alguma coisa, você pode (...).

PE: E agora, o que você está pensando?

Ah, (...) tô pensando se o que eu tô pensando em português é isso mesmo, é...então use sua memória, evite tomar notas que vai fazer você (...) *lazy* e que pode se perder (...) ((LS)). **O que você está pensando?** Tô traduzindo primeiro (...) umm... que pode te deixar confuso e fazer você se perder, acho que é isso. É mesmo? Pro próximo!

PE: O que você está pensando agora?

Fragmento lido: **And thirdly, I always suggest making associations when you want to remember anything.**

E terceiro, eu sempre sugiro fazer associações quando você quer se lembrar de alguma coisa (...) ((LS)), aqui traduzo direto só pra segurança, porque não vejo nenhum problema.

RESGATE TEXTUAL (Recall)

Ah..umm... .Aí no caso eu teria que já i escrevendo, né....agora, falá... a gente pega a dificuldade de algumas pessoas... ah.... A dificuldade que algumas pessoas tem pra memorizar. E tem tres métodos, né, eles dão 3 sugestões. Alguns tomam nota daquilo que escrevem, como eu, eu falei....só que depois ele fala pra ele não tomar nota, aí eu eu não entendi também porque que ele não quer, não faz pra não tomá nota...Isso também tem algumas palavrinhas ali que eu precisava dar sentido. É claro que um texto assim a gente precisa ler de novo. Não pode ler uma vez. A gente tem que tá com o dicionário ao lado, lê, vê a palavra que tá estranha... então algumas palavras ficou pendente, então a gente sugeria, muitas vezes esse sugeri, acho que não tá 100%, aquele negócio de achá. Então é melhor você ter certeza. né.... Então é um texto que fala sobre memórias de inglês, das palavras, dos vocabulários na cabeça e algumas técnicas pra você lembrá disso. Alguma coisa que fala é pra mim não tomá nota. Agora eu precisava relê de novo, porque que não era pra tomá nota. [PE: Sugeri então agora que ele relese o texto, mas disse que estava cansado].

(V 2) - Transcrição da fita de NIA2 - Nível intermediário avançado, não pelas notas no secundário, mas pela avaliação e entrevista; o sujeito se avaliou como estando em nível avançado de leitura. Pelos resultados na tarefa de leitura, realmente o sujeito tem um nível elevado em leitura.

NIA2

Título: The dating game – Texto C

Fragmento lido: Young people have more freedom in North America than in many other countries.

PE: O que você está pensando inicialmente?

Estou lendo o texto e pensando qual o sentido dele. Li o título e até agora não identifiquei o que é *dating*. Esse *dating* agora eu ainda não sei o que é, mas quero ir adiante e ver se consigo vê do que se trata. [E o restante?]

PE: O que você está pensando?

Aqui eu conheço todas as palavras, e eu já penso no sentido em português, pra não perdê a seqüência. Tô lendo e já penso simultaneamente, eu olho a palavra e quando olho em inglês, eu vejo as palavras nesse caso aqui, já vejo elas em português. (...) Que pessoas jovens têm mais *facilidade* na América do Norte do que as pessoas dos outros países. [Traduziu *freedom* como facilidade]

Fragmento lido: They often start dating around the age of 14, and do not need an older person to go with them.

.PE: No que você está pensando?

(... ...) tou olhando esta frase e tô vendo que se eu não traduzi, eu não vô entende a lógica do texto, certo? Mais (...) se eu vô traduzi ao pé dá letra também, ela não tem sentido, então eu tenho que mudar alguma estrutura da frase pra tê um sentido mais claro. O que é engraçado é que eu conheço todas as palavras, mas elas não dão sentido, sei lá, estão fora de ordem (...) também é porque é diferente no inglês a forma de colocar as coisas, os adjetivos, assim que mentalmente eu coloco as palavras na ordem certa, coloco os adjetivos na ordem certa, porque estão na ordem invertida mais eu geralmente não traduzo palavra por palavra, a menos que eu tenha muita dificuldade em compreendê (...). Eu deixo como um último recurso que eu iria buscá, porque traduzi assim leva muito tempo, sei lá... Quero a partir desta parte encontrar o sentido do título. Tô tentando traduzi todas as palavras, individualmente, para tentá juntá a frase, porque se eu perdê uma palavra, complica todo contexto, então é por isso que eu traduzo primeiro mentalmente. (...) Tô sempre tentando descobrir o significado do título, A data do jogo, mas não tenho certeza absoluta. (... ...)

[PE: O que você está pensando?]

Estou pensando num dicionário para vê o sentido de algumas palavras que eu não conheço, que estão me deixando perdido. Tô tentando mentalizá algum texto que eu tenha lido antes e onde tenha aparecido esta palavra. [referia-se a *often*]. O resto da oração veio fácil.

Fragmento lido: They go in groups or couples to school events (dances, plays, ball games), parties, restaurants, movies, and sports events

PE: O que você está pensando?

(..) Elas vão em grupos. Aqui a primeira batida que dei já deu pra (...) elas vão em grupos ou em pares nos eventos da escola. Já ficou bem melhor de eu interpretá porque eu sei todas as palavras. Traduzo rapidinho pra tê certeza que entendi mesmo, sabe, é uma mania que peguei sempre que leio em Inglês. Pra mim isso funciona bem.

Fragmento lido: For most teenagers, dating is just for fun. It does not mean that they want to get married

PE: O que você está pensando?

Olha, tô pensando que tem uma palavra que não sei, mais...((LB)) (...) *Teenagers*, eu não imagino o que seja essa palavra. Aqui fala alguma coisa sempre do casamento. Isso não significa que eles queiram casá, gostariam de casá (...). Vô deixá pra depois o restante. Posso ir adiante?

Fragmento lido: Young people may even date several friends at the same time. They usually choose their own dates.

PE: O que você está pensando?

Aqui, parece que tô me perdendo, mais não quero traduzi palavra-por-palavra...então quando eu chego aqui, não entendo, por causa dessas palavras, pequenas como *choose their own date*, eu preciso mesmo voltá e, é (...), umm, ah, tô buscando o vocabulário, independente do contexto agora, porque, veja bem, aqui eu tenho que ler cada palavra sozinha, porque muitas vezes, se eu não faço isso, eu me confundo e faço aquela salada de frutas [sujeito dá umas risadinhas, porque diz ter gostado de “salada de frutas”], (...) quer dizer que (...) eu não tenho um contexto que me dê pistas sobre essas palavra que eu tô querendo sabê o que é, então fica difícil, aí o jeito é buscar primeiro a tradução mesma de toda a primeira parte para eu dar o sentido, depois de traduzir a primeira parte. Só traduzindo é que eu entendo tudo (... ..). [PE: E o que consegue você agora?] Ainda não deu, deixo vê o próximo..((LB)) o segmento seguinte].

Fragmento lido: Sometimes, however, someone arranges a date for two people who do not know each other. This is called a “blind date.”

PE: O que você está pensando?

[Não traduziu este segmento, mas ficou preso a desvendar os anteriores completamente]
Bom aqui (...) diz que as pessoas jovens podem (... ..) ter muitas amizades em algum tempo (... ..).

PE: O que você está pensando?

(... ..) Ora, aqui eu leio e já entendo, fico em silêncio, porque mentalmente tô traduzindo pra ter certeza do que vô dizê oralmente o que traduzi. Primeiro já traduzi, já está claro. Aqui diz que as pessoas costumam escolher suas próprias datas (...). Pra mim ficou um pouco sem sentido, porque isso aqui não tá bem claro. Essa parte que eu não sei (...) *for most teenagers* tá me incomodando porque ela me atrapalhou na conclusão da tradução.(... ..).

PE: E o que você está pensando para resolver o problema?

Tô pensando desde começo, e já sei o que significa a primeira parte, que é a respeito dos jovens americanos, que (... ..), ah (...), e eles, eles começam, esse *dating* aqui, tá me incomodando. Eles começam alguma coisa por volta de 14 anos.

Ah (... ..) **PE: O que você está pensando?**

Eu separei aqui, oh (...), *teen* e *agers*(...) *teen* pode ser 10 e *agers* pode ser relacionada à idade ou anos. *Teenagers* pode ser por mais alguns anos, ou uns 10 anos, coisas de anos. Tô imaginando o que seria aqui. E o *dating*, tô tentando vê uma palavra que poderia ser isso aqui, porque aqui fala, aqui ó, (...) ó (...) isso não significa que eles queiram se casar, (...) então o que que poderia ser aqui (...) os jovens, então (...) por mais alguns anos pode ser que eles continuam andando muito juntos, não sei.(...) Já tô lendo abaixo: que as pessoas jovens podem ter numa certa data da vida, amigos por algum tempo. Eles costumam escolher suas próprias datas. Aqui tô imaginando o texto em geral, que eles já tem nessa idade, eles são bem, já tem, eles são livres, numa certa idade eles são livres como se fosse adultos já, e já agem como adultos.

Fragmento lido: Sometimes, however, someone arranges a date for two people who do not know each other. This is called a “blind date.”

PE: O que você está pensando?

Agora tô tentando traduzir algumas palavras, porque só sei algumas desse segmento, já tenho na cabeça outras, que já falei lá em cima. Mas como no inglês não dá pra traduzir ao pé da letra, então não adianta, daí (...) eu tenho que pensá em português primeiro, pra depois podê encaixa tudo de novo. Tento encaxa a partir de palavras que eu já tenho visto antes, que tenho na mente e as que eu não vi, eu tento, adivinhá (...). mas assim, achá uma forma mais apropriada pra colocar ela ou então eliminar ela, mas sem que ela faça falta no texto, sem retirar a originalidade do texto. [Por que você tá calado?]

Tô aqui tentando pensá no significado de *blind date*. Não sei o que significa *blind*, não sei o que significa *date*, porque não é bem data. Umm, essa palavra aqui, *arranges*, parece que quer dizer *arranges*, mas eu acho que não é, porque tem palavras que parecem, mas não são o que parecem e eu procuro não acreditar que significam aquilo que eu tô imaginando.(... ..) [O que é então?] Olha, parece que é arrumar, fazer algo para alguém, assim arranjà...é, mais não tenho certeza (... ..)

PE: O que você está pensando?

Tô novamente tentando ver a relação do título com isso aqui. Seria a data do jogo? Por que seria a data do jogo? Não sei e preciso de mais informações das páginas seguintes, porque já pensei, traduzi e não consigo dizer, é isso...ou aquilo.

Fragmento lido: Either a man or a woman can invite someone on a date. If there are expenses, the man and woman often “go Dutch”;

PE: O que você está pensando?

Aqui dá pra traduzi direto só pra por ordem, porque sei que diz que um homem ou uma mulher podem convidar alguém em uma data e se, se não for caro, um homem e a mulher, (...) ah, *often* (...) seria pagar, não? *the man and woman go dutch*, pagam para? Nunca vi essa palavra *dutch*! Nunca vi (... ..) **PE: O que você está pensando?**

Que seria alguma coisa relacionada com um evento esportivo, alguma coisa que paga algum ingresso. Porque no início do título fala de *game*, jogo, depois no início fala que os jovens com idade de 14 anos já são livres, vão para vários lugares, andam em pares, em grupos, costumam escolher suas datas. seria um convite, uma festa surpresa, não sei o que seria (...)

Fragmento lido: this means they share the cost. Sometimes, however, one person pays for both people.

PE: O que você está pensando?

Isso significa que eles *share* o custo. Uma pessoa paga para *both people*. *Both* é o passado do verbo (...) não, não é o passado do verbo *buy*, de comprar, não é. Ah se eu tivesse um dicionário seria fácil, porque me faltam pequenas palavras. Não tô pegando o contexto, mas o fim delas. Sempre leio com o dicionário ao lado e consigo bem rápido resolver problemas de vocabulário. Porque se não consigo traduzi tudo fica difícil. O texto ficou feio. Todo quebrado. Traduzi tudo dá segurança. É sinal de que tô compreendendo. Assim deixando palavras pra trás, não consigo entendê o sentido todo.

Algumas expressões (...) idiomáticas, me atrapalharam muito quando não sei o que significa: *go dutch*, *blind date*. O que é chamado um *blind date*? Preciso voltá ao texto, pra vê se ao relê eu consiga adivinhá, sei lá, deduzi, adivinhá o sentido, a parti do que eu conheço já, do que eu tenho em mente. É o que tô fazendo, relendo, fazendo tentativas de possíveis sentidos, até que alguma coisa me soe bem (...) mas o ruim é que não tenho (...), assim certeza, certeza... Tenho vontade lê isso mil vezes para descobrir e traduzi aquilo que não entendi.

[Sujeito relê o texto na esperança de inferir aquilo que não entendeu, e deduz que tem certeza de que *agers* tem a ver com idade, *teen*, com número, por causa de *fourteen*, *fifteen*, etc.] E *dutch*, por que está com letra maiúscula (...) é um substantivo próprio com certeza, mas o que é?

Me deu um branco na cabeça e acho que é porque estou aqui com esse aparelho. [Refere-se ao gravador].

RESGATE TEXTUAL (Recall)

Pelo que eu vi, é a data do jogo. Começou falar dos jovens americanos, que eles têm uma vida mais fácil do que os de outros países. Que eles se tornam adultos mais cedo, tem liberdade maior, mais cedo do que os jovens daqui. Que eles saem em grupos, bandos ou em duplas, que... alguma coisa de amizade, eles assim, um paga para o outro e quando um não pode pagar os dois pagam por aquele que não pode pagar e eles combinam datas para se encontrar. Eu não sei, pode ser isso. Pode ser totalmente diferente. Porque eu peguei uma base do começo e tentei traduzir. É um texto fácil, mas não sei porque me deu um branco aqui.

(V 3) - Transcrição de NI3 - Nível intermediário, tanto pelas notas, quanto pela auto-avaliação do sujeito ao responder o questionário.

NI3

Título: The Dating Game- Texto C

Fragmento lido: Young people have more freedom in North America than in many other countries.

PE: O que você inicialmente está pensando?

Tô pensando no título aqui, é *The* é 'o' ou 'a' né?; *game* é 'jogo', *dating* (...) não sei direito o que que é, mas eu acredito que tenha alguma coisa a ver com *date*, data. (...) É, eu acredito que o título tenha alguma coisa a ver com jogo (...), como os jogos foram (... ..) nascendo. Sei lá, não consigo traduzi direito essa parte ainda e vou ver a parte seguinte (...).

PE: No que você está pensando então?

Bem, primeiramente eu tento lê e compreendê essa segunda parte aqui e, umm, (...) ((LB)), ai tô pensando no que diz aqui que as pessoas jovens (... ..) umm, é (...), esse 'have' eu não tenho certeza do que qui é, vou deixar para trás porque não sei o que qui é. *More freedom*, também não sei o que qui é (...), é, na América do Norte e em muitos outros países. Pessoas jovens, ah (... ..) o problema é que eu não sei o que que é *freedom*, daí não dá pra te muita idéia do que que é, tá falando. Pessoas jovens têm (...) ah, acho que *have* é tem, sei lá *more freedom*, eu tinha que saber o que é esse *freedom*. Eu acho que é tem mesmo. *Than* não sei direito, aqui... em muitos outros países. Vou passar pra próxima oração, daí eu vejo se dá pra ter uma idéia do que que é aquela frase anterior. [referindo-se a *more freedom than*].

PE: E agora o que você está pensando?

Fragmento lido: They often start dating around the age of 14, and do not need an older person to go with them. (...) Ichi, tô vendo que não sei um monte de palavras aqui e vai ficá difícil de ler e saber do que se trata...eles(...) eles(...) *often start dating* (...) Ichi (...) *often* (...) são palavras conhecidas, só que assim, eu sei que já vi, mas daí eu não lembro. *dating*, tenho que saber o que que é *date*, *around the age*. *Age* é idade, eu que (...) é ano, alguma coisa assim (... ..) [Por que está em silêncio?]. Tô pensando, tentando traduzi mentalmente, buscando entendê pelo menos partes principais (...), ah, sim, *the age of fourteen* é na idade de 14 e não (...) ir com eles, *to go with them*, *they* ou com eles, alguma coisa assim ir com eles. [Relê a oração lentamente e pára em *fourteen*](...)e não *need*, são palavras conhecidas, eu sei que eu já vi, mas eu não lembro (...).[demonstra angústia na voz, indignação em não se lembrar das palavras] *older person* (...). Estou tentando pegar as palavras que eu conheço, daí eu deduzo mais ou menos o que sejam as outras, e vou tentando criar sentido pela frase anterior, também. Eu acredito que aqui esteja falando da evolução dos jogos, assim, mas(...) eu não tenho muita certeza. Pessoas jovens tem (...) esse *freedom*, deixa eu ver o que que é, (...) na América do Norte e em muitos outros países. eles *often start*, não sei o que (...) na idade de 14. Ah, não tá encaixando muito, sei lá. Acho que vou para a outra seqüência (...) pra depois voltá.

PE: E agora o que você está pensando?

Fragmento lido. They go in groups or couples to school events (dances, plays, ball games), parties, restaurants, movies, and sports events.. [antes de começar a ler, retoma o início do texto e lê em voz alta até este fragmento aqui]. Cada vez que ela toma uma nova seqüência, ela retoma o início do texto, confiando em que a lógica do texto pode ser encontrada à medida que retoma o início do texto]. Bem, aqui dá prá começa a lê direto em português (... ..). [PE: Por que você precisa ler direto em Português?] umm, é modo de dizê, porque eu já penso em português, traduzo e já entendo. Então fica, é...eles foram em grupos ou (...), deixa eu vê, eles foram em grupos, acho que é isso, ou vão em grupos ou *couples*, sei lá, *to school*, *couples* não sei o que que é, para eventos escolares, acho que é *to school events*, acho que é isso, para eventos escolares, danças, *plays*, jogos né, *ball games*, jogos de bola, *parties*, *restaurants*, restaurantes, filmes e eventos esportivos. Então eles, eles foram, eles vão, esse 'eles' tem que saber o que que é(... ..) [PE: E daí, o que acontece, afinal, eles quem?] Ué, as pessoas jovens (...), eles foram em grupos ou (...), ai, esse *couples* não sei como se pronuncia, mas não sei o que que é também. Tá, essa frase aqui deu pra ter mais ou menos uma idéia. Deu pra traduzir melhor. Acho que é eventos escolares, danças, jogos, jogos com bola, *parties*(...) ai, não lembro(...) [repete toda a oração] Então pessoas jovens têm não sei que lá na América do Norte e muitos outros países. Eles *often start*, não sei, eles foram em grupos ou não sei o que para eventos escolares, danças, jogos, jogos com bolas, restaurantes, filmes e eventos esportivos.

PE: E agora, o que que você está pensando?

Agora vou para a 4a. frase para ver se eu consigo ter uma idéia do que que é a segunda que ainda não consegui entender. Porque o que acontece é que você lê um segmento textual e imediatamente as palavras que não são familiares impedem, barram a compreensão de um jeito ou de outro.

Fragmento lido: For most teenagers, dating is just for fun. It does not mean that they want to get married.

[Começa lendo a frase inteira]: *for most teenagers, dating is just for fun. It does not means..for most teenagers*(... ..), [o que estás pensando?] Tô querendo descobri o sentido desse *teenagers*.. sei também que já (...) ah (...) [expressão de indignação consigo mesma]. Tem muita coisa que eu já, eu vi, mas eu não lembro. Eu não tenho assim, parece que(...) ah (...) eu esqueço muito fácil, eu vejo, aí eu tenho que ver de novo. *Teenangers*, eu já vi essa palavra. *For most*, Para muitos, talvez seja isso, *teenagers*, *teenagers*(... ..) para muitos, *teenagers*, acho que tem a ver alguma coisa com jovens, são pessoas, só que agora não me lembro direito o que que é. *Dating is just for fun* (..), é,(...) isto, *they want to get married*. *Married* eu sei que é, *married*, ai, já não tenho certeza também, ouvi há pouco tempo. *Married*.. é, eu acho que é marido mesmo, alguma coisa a ver com casamento, acho que é isso. Nessa frase aqui eu não tô tendo muita idéia do que que é. E não mean, parece que *married* não tem nada a ver com ali, jogos,(... ..) para muitos *teenagers*, *dating* acho que é alguma coisa a ver com datas. Só que (...) vou passar pra próxima (...).Posso?

Fragmento lido: Young people may even date several friends at the same time. They usually choose their own dates.

PE: E agora, o que você está pensando?

Ah, sim, tô pensando bem. Deixeu vê (...).Pessoas jovens, (...)oh, *dating* (...) então eu acho que tem a vê mesmo, é (...) pessoas jovens *may even dating*, (... ...) não sei o que, não sei o que data, *several friends*(...) amigos e *at the*, na hora (...) pessoas jovens *may even, even*, pessoas jovens....*date*, tá *date* é data, *friends*: amigos *at the same time*. Na hora, agora *same* eu não sei o que que é. (... ...) *They usually choose their own dates* [sujeito relê a última parte]. Bom, eu já sei agora que *dating* tem alguma coisa a ver com data mesmo, só que eu não saberia direito o que que é em português *dating*. Porque o *ing* é usado com,(...) é (...) a palavra, daí ficaria no caso o português no gerúndio, né?! Mais é (...) talvez seja assim a idade dos jogos [demonstra dúvida] o título *the dating game*. Eu acredito que seja isso. [relê toda a frase para tentar dar sentido, construir sentido]. *Young people may even dating*, pessoas jovens, *may, even*, não sei se é,(...) pessoas jovens, não sei o que, antes da data, não sei o que lá *friends*, amigos, *the same time, same* no tempo, alguma coisa, *same* não sei. *They usually*, eles (... ...) *choose* (...), *choose* é conhecida, eles usam não sei que lá, seus *own dates*. Seus, alguma coisa, datas. Mas (... ...), eu estou traduzindo as palavras que eu sei, e vou tentando ligá em pensamento, assim, porque não tô escrevendo, então só vou pensando na seqüência certa, e vou tentando mais ou menos juntá as outras, tendo uma idéia do que que é. Agora eu tô vendo que tem um monte de palavras que eu não sei traduzir e que daí não tá tendo, não tá dando pra pegar direito qual é o a essência aqui do texto. Porque esse *married* aqui, não entendi o que tem a ver, esse da frase anterior. Eu acredito que o texto tenha alguma coisa a ver com a idade dos jogos. Mas esse *dating* não sei se é isso mesmo, de idade, não sei exatamente isso. Vou ver a outra frase, se eu não entendê nada mesmo, eu vou voltá.

Fragmento lido: Sometimes, however, someone arranges a date for two people who do not know each other. This is called a “blind date.”

PE: E agora, o que você está pensando?

[Começa lendo até aqui]: *Sometimes, however*, uma data para duas pessoas, deixo vê (...), vou escrever aqui o que eu sei, o que eu tenho certeza,(... ...) ah (...). *know, know, not, know each other*. Vô escrevê o que eu tenho certeza, porque a frase é grande e eu vô me perde. Posso escrever aqui nessa folhinha mesmo? *Each other, umm, é...outro, a blind date, this is called...* uma data. *Blind*, eu acredito que seja *blind*, quem sabe assim uma grande data, uma importante data, mas eu não sei assim de sabê mesmo o que que é eu não sei. *Blind* (... ...), não, (...) eu não lembro agora. [Começa traduzindo o texto] *Sometimes*, é uma palavra conhecida, algumas vezes, eu acho que é isso, alguns momentos uma data para duas pessoas. Agora uma data para duas pessoas tem mais a ver com *married*, porque eu acho que *married* é marido, mas daí com *game*,(...) *game* aí já não tem a ver, jogos. *Sometimes*, acho que é algumas vezes, *however*, é (... ...) *arranges*, é (...) tá muito parecida aqui essa palavra com arranjar, então pode ser que seja mesmo arranjar, que às vezes a gente se engana, mas eu vou, eu acredito que seja (...) arranjar uma data para duas pessoas, *who do not know each other*.(... ..) **PE: E agora, o que que você está pensando?** Tentando aqui vê o que que é esse *who do not know each other*. *Other* é outro ou outros. Eu vou pra próxima pra vê se consigo dá sentido.

Fragmento lido: Either a man or a woman can invite someone on a date. If there are expenses, the man and woman often “go Dutch”;

PE: O que você está pensando?

[Começa relendo até *woman*]. *Ahh* (... ..) sei que lá, um homem ou uma mulher (...) deixa eu escrevê o que eu sei, eu acho melhor escrevê, para podê lê aqui bem o que eu sei em português, eu acho que facilita pra mim, prá eu dá sentido, prefiro escrevê o que sei, porque é um pedaço grande e eu não consigo guardar tudo na memória, eu me perco, o sentido fica quebrado, prefiro traduzi. Olhá o que eu já sei mesmo (...). [Continua traduzindo, palavra por palavra] (...) Ou uma mulher, *can invite someone* na data. Umm, *Expenses*, o homem e mulher, *often, go Dutch* (... ..) *Dutch* tá escrito com letra maiúscula, pode ser que seja um nome. *Go*, ir, *Dutch*, fica estranho (...) Esse *go* aqui na frente do *Dutch* não tá se encaixando muito bem, fica estranho. Vou voltá no começo pra vê (...). Acho que não precisa voltá. Mas até agora eu não (...) não tive assim (...) idéia (... ..). Prá próxima!

Fragmento lido: This means they share the costs. Sometimes, however, one person pays for both people.

PE: E agora, o que que você está pensando?

[Relê a frase acima toda e diz]: Ich (...) algumas vezes, *however*, acho que algumas vezes, sei lá (... ..) *one person pays*, um ou uma *person*, às vezes engana (...) *person* parece com personalidade, personagem, pessoa, alguma coisa a ver assim com pessoa, só que não se sabe o que que é também. Digamos que seja, daí eu vou tentá ver pelo contexto se é ou não é também. *Pays* para ...*both*, para *both people*, para alguma coisa, pessoas. *Young people* (...) pessoas jovens (... ..) vou tentá agora ver o texto todo (...) tentá assim ver o que é o texto.

[O sujeito começa a ler o texto desde o começo, sem que o pesquisador fale nada. Novamente segue o mesmo processo de tentar pelo contexto atribuir (inferir) sentido às palavras desconhecidas]

OBS.: [É interessante como este sujeito traduz sempre palavra por palavra, isto mostra e reflete o tipo de ensino de língua inglesa fragmentado que temos visto acontecer em muitas escolas. O sujeito é incapaz de atribuir sentido se não traduzir palavras isoladas. Isto também é indicativo de baixo desempenho em LE.]

[Na leitura geral que o sujeito refez, descobriu o sentido de *parties*, mas não consegue inferir o significado de *couples*. Infere o significado na releitura a *sometimes*

[Sujeito continua] *Teenagers* eu não tenho certeza o que que é, mas *teen* é jovem, adolescentes, então fica, para muitos adolescentes, *dating* é realmente... o que é *dating*, não sei direito o que que é *dating*, data. Agora ao reler o texto, acho que *game* já não é mais jogo de jogar, mas alguma coisa que eu não sei como dizer, casais, namorados que vão para festas, não (...), vou ver o resto (...)

PE: E agora, o que que você está pensando?

[Relê a frase inteira] *However, someone arranges a date for two people, people who do not know each other*. Algumas vezes, *however*, alguns arranjam uma data para duas pessoas que não conhecem uma a outra. Acho que é isso: Alguns arrajam uma data a duas pessoas que não se conhecem. Isto é *called a blind date*. Eu acredito que seja uma grande data, uma grande festa.

RESGATE TEXTUAL (Recall): [Insiste em dizer que marido, tem a ver.] Diz: Eu acredito agora que o texto esteja falando em paquera, se conhecer nessa idade de adolescente, de jovem, nesses encontros escolares, eventos escolares, essas coisas todas, ah,(... ...) esse tipo de relacionamento de amigos e depois, venha se tornar marido. Aí se encaixa. Só que traduzir ao pé da letra a frase, eu não consigo. Mas acredito que o texto esteja mesmo se tratando não de jogos, jogos mesmo, mas de casamentos.

O texto fala de pessoas jovens que se encontram em festas, na escola, restaurantes, formam grupos, formam as turmas e vão se conhecendo e fazendo amizade e depois acaba se conhecendo melhor e se casando e realizando seus sonhos. Não tenho certeza e *games*, sei que não é bem jogo, jogar futebol. O *dating* também, sei que tem a ver com datas, mais, não consigo dizer assim o que que é.

(V 4) - Transcrição da fita de NI4 – Nível intermediário

NI4

Texto: How good is your memory – Texto B.

Some people have good memories: they are brilliant at remembering things.

PE: O que você está pensando?

Tô pensando..., eu leio isso em inglês e tento imaginá o que qui é em inglês. Então...deixa eu vê...[PE: e agora o que você tá pensando?] Tô pensando em português. Eu penso ... que aqui fala que muitas pessoas têm boa memória. Eles são brilhantes em relembrar das coisas. É isso mesmo, tem sentido.

[sujeito foi rápido e já lê o próximo segmento]. *And others are almost unbelievably hopeless at remembering anything at all* e outras são (...) não sei o que significa *unbelievably hopeless* (...) tô pensando o que que dizê isto, algumas pessoas têm mais dificuldade para se lembrar qualquer coisa,(... ..)será que *anything at all* é esse sentido? .É isso, será que é? Bom, pelo contexto é. [O sujeito sempre lê baixinho em Inglês antes de traduzir, mexe os lábios]. E *hopeless* (...) *hope* é esperança, não é? Ah é sim, umm (...), então é isso mesmo, outras tem mais dificuldade pra lembrar das coisas. [O que você fez para atribuir o sentido ao que não sabia, então?] Bem, quando eu li este pedaço aqui, primeiro eu não entendi muita coisa, mais, tipo, eu (...) é, como vou falar, sei lá, primeiro eu tive que pensar, pensar e tentar várias vezes, lendo de novo e relendo assim e vendo como ficava melhor, certo? [Sujeito olha e espera confirmação do que disse].

PE: O que você está pensando?

Fragmento lido: [termina de ler baixinho o segmento anterior]:**What about you? Are you forgetful? Or do you find it relatively easy to remember things?**

((RB)). E quanto a você. Você esquece das coisas, ou você (...) é relativamente fácil de lembrar das coisas? Tá sendo fácil, só penso, traduzo pra mim e já sei em Português.

PE: O que você está pensando?

Fragmento lido: [Sujeito já lê rapidamente o terceiro e o quarto segmento] **People often ask me: 'How can I improve my memory? There is not a simple answer for this question. But are some general points one can make. Firstly, you have to practise. Practise remembering things – all sorts of things: telephone numbers, things you have to do, TV program times, and so on.**

((LB)) (... ..) [PE: diga-me por que está quieta, no que está pensando?] Tô pensando que , ué, tô lendo tudo (...) esta parte é longa. Preciso me concentrar. Então, pera aí, pessoas *often* (...), é isso, *often* é geralmente me perguntam. [lê em inglês]: Como posso melhorar minha memória? ((LB)) Não é uma resposta fácil para esta questão. ((LB)) Mas há muitas coisas em geral que (...) ai (...) como é que eu vou dizê (...) não tô conseguindo vê o sentido da coisa (...) [relê o texto em inglês]: Mas há pontos gerais *one can make* (...), um pode fazer, (...) não, não é isso, pera aí (... ..) [PE: o que você fez para chegar a compreender este segmento?] Bem, eu primeiro tenho que lê em voz alta, sem pensá muito, (...) eu tenho que lê e ouvi as palavras (...) ou, sei lá (...) aqui na minha mente. Se eu não tô entendendo ainda lendo assim (...), umm, eu volto e leio tudo de novo. Mais aqui, eu (...) tenho que pensa em

português, aqui não tem jeito (...).Mais, geralmente, eu não gosto de traduzi palavra-por-palavra, sabe, a não ser que (... ..) ah, sei lá, que eu tenha mesmo problema prá entendê, como aqui, sabe, tô tentando lê e entendê, mais é muito grande e eu (...) é, já esqueci o que li, tenho que relê. Não entendi direto, perdi o início (...) tá, (...) que alguém pode fazer. primeiramente ((LB)) você tem que praticar, praticar, lembrar das coisas, ((LB)) qualquer tipo de coisas, toda sorte de coisas, deve sê (...) números de telefone, coisas que você tem pra fazer, programas de tv e outras coisas (...).É isso, quando eu leio a segunda veis, eu já pego melhor, mais (...) mesmo que eu steja conhecendo quase tudo aqui, eu traduzo porque (...), sei lá, eu acho que é (...) porque é muito grande esta frase aqui.

PE: O que você está pensando?

Fragmento lido: **Secondly, use your memory. A friend of mine has said to me: 'I would prefer to make notes all the time rather than rely on my memory'**

Tô entendendo até aqui (...). Segundo, se (...) use sua memória. Um amigo meu me disse, você poderia, preferiria tomar notas todo tempo, não *I would* prefiro [sujeito lê todo o restante da frase em inglês], pera aí (... ..) [relê em inglês] [PE: O que você tá pensando em fazê agora?] Tô pensando e tentando na minha cabeça, dá o sentido pronto. Ah (...) já sei (...) eu preferiria (...) é (...) tomar, faze, é (...) toma notas, fazê notas, seria, seria escrevê as coisas que eu tenho pra fazê o tempo todo, do que coloca na memória, tipo escrevê bilhetinho, ah, lembrei disso, (...) disso, (...) é, disso do que lembra, coloca na memória.

PE: O que você está pensando?

Fragmento lido: **That is a terrible mistake. You see, in order to use your memory, you have to keen to remember – eager to remember, if you like.**

[Sujeito lê em inglês] Ah (...) isso é um erro terrível. Você vê, *in order to use your memory you have to keen to remember(... ..) in order, order*, o que é isso (...).*eager to remember, if you like*.(... ..), não sei o que que é *keen*, nem o que que é *eager* (...) então,(...) você tem que usar sua memória, deve ser alguma coisa assim (... ..).[PE: como uma coisa assim?] É, ...ah, tem que exercitá, treiná, sei lá (...) parece ser isso, não é né, pela sua cara, já sei. Deixo eu segui adiante, posso?

PE: O que você está pensando?

Fragmento lido: **I have told that friend: 'Stop making notes. If you really mean to remember things, you can. So use your memory: avoid making notes which will make you lazy and which can get lost. (... ..)**

[Sujeito relê o final do segmento anterior e tenta inferir o significado]: *if you like*, se você preferir (...) ah, tá qui (...), mas o que que é *to keen, to eager, então?* Tem que fazer alguma coisa pra você lembrá, tem que usá alguma coisa para você usá sua memória, pra você lembrá mais fácil das coisas. É isso, só que eu ainda não sei bem o que que é *to keen to remember, eager to remember*. (... ..). **PE: O que você está pensando?** [Sujeito lê o texto em inglês - *I have told that friend*] (... ..) umm... Eu tenho um pensamento sobre esse amigo, essa pessoa, não (...), não (...) ((LS)) pare de fazê notas, se você realmente qué lembrar das coisas, você pode, se você realmente quisé lembrá das coisas, você pode (...) você tem (...) éh (...) [retoma o início *I have told that friend*, porque parece não estar satisfeita com o sentido dado]. (...) *I have told that friend*(...) é, eu tenho um amigo, sabe

aquele amigo, ele diz, eu disse, *told* (...) peraí (...) não lembro o que é. Preciso traduzi, pra vê o tempo verbal certo, (...), porque sempre o professor tentava mostrá pra gente em português o tempo do verbo que corresponde em inglês, daí, já logo tenho que pensá em português, não dá, ele disse que é um vício da gente (...) eu disse, digo, dito (...) Eu sei, mas não direto, tenho que pensar primeiro uma situação em português aqui na mente. Tipo, acho que eu tenho dito, mandei um amigo que disse, ah..., *tell, told, told*, disse alguma coisa, (...) pará de tomá nota. (...) pare de fazê notas, se você realmente quer lembrar das coisas, você consegue. [lê a segunda parte do texto em inglês ...So use...] (... ..)

PE: Por que você não está falando no que está pensando?

Umm, então use sua memória (...) *avoid making note* (...) [lê ate o final do segmento] (...) pare de fazer notas,(...) ai (...), não (...) pera aí (...) umm...então use sua memória. (... ..).

PE: O que você está pensando? Isso aqui não tá (...), ele tá repetindo muita coisa e acho que não é isso que eu tô pensando. *Avoid making* (...) [relê todo o texto até o final novamente] É (...) se você (...), ai, não (...), eu tô (...), pra mim tá repetindo muito a mesma idéia e acho que não é o que eu tô pensando e acho que eu tô fazendo errado, ele tá repetindo muito a mesma idéia. Eu acho que não é isso que eu acho que é (...) pra ficá tudo (...) tá, deixa eu pensa bem e tentá vê o sentido disso aqui (...) [(LB)) desde *avoid* e diz]: Ah, tá (...) se você é, umm (...) fazendo essas notas, esses lembretes, você vai ficá, não, (...), você vai fazer (...) você *lazy* e *and which can get lost* (...), *lost* é devagar, então você vai desenvolver sua memória mais devagar, será? Ou você vai demorar pra conseguir decorá as coisas (...) alguma coisa assim (...) tem muita palavra que eu não sei, porque eu não entendo a palavra (...), daí eu traduzo quase todas, mais se não sei elas como dou sentido (...) tô tentando vê se é isso mesmo, mais pela tradução que dei não é bem isso.

PE: O que você está pensando?

Fragmento lido: **And thirdly, I always suggest making associations when you want to remember anything.**

[Sujeito lê tudo em inglês primeiro]. (...) e, terceiro, eu sempre sugiro, ah (...) como é que diz, tenho sugerido fazer associações quando você quer lembrar das coisas, ah (...) entendi, se decorá as coisas associando a outras. Acho que é isso.

PE: Por que durante todo tempo você lia e relia os segmentos em inglês e em voz alta na maioria das vezes?

Porque se falá fica melhor, eu (...) eu ouvindo a minha voz fica melhor de eu associar as coisas na minha cabeça. Tipo, eu leio em inglês, em silencio, mas na hora de eu, aí eu vou tentá fala assim, vou tentá traduzi, eu traduzo em voz alta, porque daí se eu ouvi eu vejo a palavra ali e eu associo na minha mente se é aquilo ou se não é. [presença marcante da tradução mental].

RESGATE TEXTUAL (Recall)

Qui, o texto fala sobre a pessoa tá tentando desenvolvê a memória, a capacidade de guardar as coisas, aí o cara que escreveu diz assim que tinha um amigo dele que não conseguia decorá as coisas, que sempre fazia lembretes e ele acha isso um erro terrível. Se você quiser desenvolver a sua mente você tem que é (...) começá, pará de fazê esses lembretes, de escrevê tudo em papelzinho (...) tentá guardá na (...), usa mente, que se você realmente

quiser, você vai conseguir. No fim ele fala assim, qui (...) é, como é qui é (...) pare de fazê esses lembretes, porque, aí (... ..) como é a palavra que ele usa, aí (... ..) fazê tipo (...) você vai começá a decorá as coisas por meio de associações (...) tipo se você tem que decorá um número, aí cê vai e faz assim, (...) ah eu lembro desse número por causa disso e disso, por causa do número de (...) de pessoas assim, não sei o que, por causa do número de dedos da mão, daí você vai fazendo associações assim, daí fica mais fácil de decorá.

Obs.: Este sujeito é uma rica fonte de informações quanto ao potencial da tradução. Ela sabe o que as palavras querem dizer, mas necessita ter certeza, por isso lê e relê várias vezes o mesmo segmento de texto em inglês e atribui significado lentamente, como se estivesse, ao traduzir, apenas comprovando o que já tinha em mente. Parece que aqui a tradução não é muito associada com compreensão, mas ela é muito mais uma maneira de certificar-se do que já é sabido. É um tipo de auto-testagem. Quanto ao 'recall', percebe-se que graças à tradução é possível que o sujeito lembre daquilo que leu com detalhes.

Lina se auto-avaliou como tendo uma performace médiana na leitura em inglês.

(V 5) - **Transcrição da fita de NB5 – classificado pelas notas como de nível baixo** em língua inglesa e conforme entrevista com o sujeito, também auto-avalia-se como tendo um baixo desempenho em leitura, conforme o sujeito, nunca foi ensinado e nem trabalhou nunca com leitura em inglês, nem com tradução, apenas alguns itens gramaticais.

NB5

Fragmento lido: The dating game – Texto C

Young people have more freedom in North America than in many other countries.

PE: O que você está pensando?

Eu tou pensando , preciso pensar... Tô lendo em inglês, prá tentá pegá a idéia em inglês (... ..). E ... mais então... eu vou tentá pensá isso em Português, porque...O que significa *dating* (... ..) a data, o tempo do jogo, do *game* (...). Aqui só sei duas palavras, a do meio eu não sei, então pra mim morre aqui, agora já tô olhando a frase de baixo e tô tentando pensa em português uma por uma, pra buscá sabê o que é daí em inglês...e *young* não conheço (... ..) aqui, muitas pessoas moram no norte da américa e em muitos outros continentes. Esse *freedom* aqui eu não sei o que é (...).

PE: O que você está pensando?

Fragmento lido: They often start dating around the age of 14, and do not need an older person to go with them.

Tô tentando traduzi a outra frase e enquanto olho, tento descobri o que qui tá querendo dizê o enredo. Conheço algumas palavras, só as pequenas, mas não consigo traduzi. Aqui conheço (...) eles não precisam (...) pessoas de idade para ir com eles. Tô pensando se o que eu tô pensando é realmente o que eu tô achando o que é. Não tô conseguindo dá o significado pra tudo.

PE: O que você está pensando?

Que eu vô relê a primeira parte pra vê se agora eu entendo, porque se eu lê di novo eu gravo na mente e dá pra sabê do que se trata (...)

[Relê a primeira parte do texto e já atribui significado ao que anteriormente não tinha conseguido, como por exemplo, a última frase toda a partir de *They*]. Eles estão indo numa certa data, que tem a ver com 14 e eles não precisam ir com pessoas de mais idade para ir com eles (... ..).

PE: O que você está pensando?

Fragmento lido: They go in groups or couples to school events (dances, plays, ball games), parties, restaurants, movies, and sports events.

Eles vão em grupos ou (...) para fazer eventos na escola (...) danças, jogos, jogos de *games*, *parties* (...) o que significa *parties* em relação ao resto da frase (...) aqui quer dizer então que é só jovens, porque fala que não precisam de pessoas mais velhas para irem com eles para ir aos eventos na escola, como danças jogos, jogos é (...) de força física e outros *games*, que são os *games* (...). Bem, ao relê aqui pra mim, já consegui descobri mais sentido e então, como falei, sei que são jovens, por causa dos lugares onde vão, é (...) festas, danças e tem dois tipo de jogo, um já sei, mais o do título, é (...) me falta a palavra em português que é o sentido.

PE: O que você está pensando?

Fragmento lido: **For most teenagers, dating is just for fun. It does not mean that they want to get married.**

Ainda tô vendo a parte que ficou, porque faltava entendê algumas coisas. Bom, pelo contexto, *parties* deve ser festas, restaurantes, eventos esportivos, lugares onde os jovens gostam de está.

PE: O que você está pensando em relação a este segmento?

Para muitos (...) essa palavra eu não conheço [referindo-se a *teenagers*], essa é uma data justamente para *fun*, e esse *fun* eu não sei, então não consigo dá o sentido certo pra frase. (...) [E daí, por que está calado?] Tô pensando... não sei o que é, mais (...) tô tentando traduzi a segunda frase prá pode dá sentido a outra frase, porque se eu soubé o que uma frase tá dizendo, eu posso saber sobre o que é a outra, ou pelo menos tentá adivinhá (... ..) [referindo-se a *It does not mean*]. Depois (...) eles querem, (... ..) .também não sei o resto (...).

PE: O que você está pensando?

Fragmento lido: **Young people may even date several friends at the same time. They usually choose their own dates**

Tô tentando pensá, imaginá em português uma cena que me indique o que tá querendo dizê, mais eu não conheço *may* e não conheço *several, usually...choose, own*, enfim, a maioria das palavras neste pedaço aqui. Eu tenho que começá tentando pensá em português e pelo contexto geral, buscá adivinhá...A partir do que tô pensando, eu vô relê, e lê di novo...Aqui tá dizendo que eles usam certas datas (... ..) [o sujeito relê o texto pela terceira vez desde o início e acrescenta que eles, sem dizer quem, em relação a esse 'eles'] vão pra se divertir. [aqui inferiu após releituras o sentido a *fun*].

PE: O que você está pensando?

Fragmento lido: **Sometimes, however, someone arranges a date for two people who do not know each other. This is called a "blind date."**

Ê, tô pensando que eu não consigo traduzi, e (...) então não sei o significado. Não lembro o significado de *know*, já vi, mas não me lembro. Parece que eles estão festejando essa data, (...) é um brinde [referindo-se a *blind date*].

PE: O que você está pensando?

Fragmento lido: **Either a man or a woman can invite someone on a date. If there are expenses, the man and woman often "go Dutch";**

Eu sei que é um homem e uma mulher podem alguma coisa em alguma data. Se eles são (... ..). **PE: O que você está pensando?** Tô querendo ver o significado real da palavra. (...) *There are(... ..) ah, sim, se há expenses*, não sei o que é (...) *often* é uma palavra chave e eu não sei, então não consigo traduzi nada.

PE: O que você está pensando?

Fragmento lido: **this means they share the cost. Sometimes, however, one person pays for both people.**

Tô tentando descobri qual o significado delas, (...) estes (...) *means, também dessas* palavras anteriores, (...) se é homem (... ..) uma pessoa para alguma coisa, para não sei o que pessoa (...) não sei o quê quer dizê quase todas as palavras daqui. [refere-se a este último segmento]. Tô pensando em português sempre primeiro, mais tenho problema se não sei as palavras. Queria um dicionário aqui pertinho.

RESGATE TEXTUAL (Recall)

Aí tá falando que de um tempo reservado dos jovens e que eles desfrutam só com jovens da idade deles e que eles dispensam qualquer outras pessoas que não sejam de sua idade e que eles aproveitam, eles têm tudo assim, o dia, a data, os lugares certos e eles fazem tudo o que lhes vem à mente, aproveitam de tudo, assim aproveitam a vida fazendo o que eles querem: dançando, indo a restaurantes, eh (...) fazendo jogos (...) desfrutando assim, fazendo tudo o que eles podem assim. E que eles vão em grupos, em grandes grupos e vai homem e mulher e acho, no caso o casal e acho que eles vão em lugares que não são, assim lugares certos, ou fazem as coisas erradas.

Este sujeito, demonstrou algumas características do sujeito NB6, também do nível baixo. Por exemplo, se não consegue traduzir palavra por palavra, não consegue atribuir significado ao que está lendo. Isto é, a tradução é aqui também associada à compreensão, se não consegue traduzir tudo, não compreende tudo, mas só palavras isoladas. O sujeito demonstra certa facilidade em deduzir, inferir significados. Se pensarmos no seu nível de proficiência, isto é uma característica que chama a atenção.

Penso que aqui pode-se atribuir um valor ao exercício da tradução em sala de aula, porque se os aprendizes traduzem numa atividade criativa, com o professor, eles aprendem a observar que é possível a partir deste exercício inferir-se significados, sem que haja decodificação de todos os signos lingüísticos presentes em um texto. Nesse sentido, a tradução poderia ser altamente proveitosa. No exercício de resgatar o que leu, o sujeito até conseguiu atribuir uma idéia geral do texto, mas se ele tivesse refletido mais, quem sabe até teria dado muito mais sentido ao que leu, mas acho que a presença do pesquisador inibe o pesquisando e ele tem dificuldade para refletir e pensar.

(V 6) - Transcrição de NB6 - Classificado pelas notas no secundário como muito bom aluno, mas, conforme auto-avaliação do sujeito, como sendo péssimo em inglês, quanto ao desempenho de leitura. Nível baixo.

NB6

Fragmento lido: How good is your memory?- Texto B

Some people have good memories: they are brilliant at remembering things.

PE: O que você está pensando?

Ah, tô pensando... no título, *how good is your memory* (...). Quão boa é sua memória (...) elas são brilhantes em relembrar coisas, é isso? [já de início se percebe uma afobação, um nervosismo do sujeito, que se percebe pela rapidez com que tenta atribuir sentido ao que sabe]. [Vai começar a reler tudo cada vez e a repetir, portanto só colocarei o que for dito pela primeira vez e não as repetições]. [PE: O que você fez, como chegou ao resultado?] Bem, eu primeiro leio pra mim, né, vô pensando em português e depois sei que entendi, é isso professora. No caso aqui, eu entendi tudo e está dizendo que muitas pessoas têm boas memórias, elas são brilhantes em relembrar coisas. Quão boa é sua memória, é (...), quantas pessoas têm boas memórias, elas são brilhantes, eu não sei (...) em relembrar coisas, relembrando coisas e já quero vi o outro lado e diz que algumas são, também não sei, (...) *almost* (...) relembrando isso tudo.

PE: O que você está pensando?

Fragmento lido: And others are almost unbelievably hopeless at remembering anything at all. What about you? Are you forgetful? Or do you find it relatively easy to remember things? [Sujeito já havia começado a ler o segmento seguinte, ver acima]; Essa palavra, eu não sei, *remembering* (... ..) [PE acha que ela sabe sim e leva-a a refletir no que acaba de dizer: Você não sabe o que é *remembering*? Claro que você sabe]. Relembrando (...) isso mesmo (...) e *What about you*, (...) aqui o que sobre você, certo? São, (... ..) ou você faz relativamente, ou pode ou você faz, fazer. Não consegui entender toda a pergunta, só algumas partes, só a última parte da pergunta (... ..). **PE: O que você está pensando?** O texto fala em memória né, se as pessoas são capazes de lembrar, (...) ai professora, tem palavras que são difíceis, né, podem dar sentido completamente ao contrário da frase, como essa palavra aqui, *unbelievably*, esta, são palavras juntas, três que eu não sei a tradução e eu acho que (...) é difícil dar sentido se eu não sei traduzi todas as palavras (...).

PE: O que você está pensando?

Fragmento lido: People often ask me: 'How can I improve my memory? There is not a simple answer for this question.

Ai, eu quero ir adiante. [Repete o texto desde o começo e deixa para trás o que não entende, nada muda, desde o começo]. Algumas pessoas perguntam-me, esta palavra *often* eu não sei, nunca ouvi, nunca vi, como pode, como eu posso provar, *improve*, não sei, não tenho idéia, porque ela é uma palavra chave da pergunta, né, como posso provar??(...) minha memória? (...) Acho que *improve* é provar, sei lá, parece em português. Estes não são uma simples resposta para esta questão (... ..) [PE: por que você parou de falar, está pensando em quê?] umm, tô pensando..., é, pondo ordem nesta parte que eu já sei agora, quiii (...) esta

não é uma simples resposta para esta questão. [PE: E o que você fez para atribuir significado?] Sei lá, pela seqüência, pelas palavras...

Fragmento lido: **But are some general points one can make. Firstly, you have to practise. Practise remembering things – all sorts of things: telephone numbers, things you have to do, TV program times, and so on.**

PE: O que você está pensando?

Tô pensando em passar adiante, quero prosseguir para ver se eu consigo entender alguma coisa aqui (...). Mais são algumas (... ..) *general*, também não entendo, pode sê (...) sei lá, fico meio impaciente quando não consigo sabê as coisas e quero ir adiante, né, pra vê se eu consigo. Aqui é (...) você tem que praticá, não é isso? Pratique relembrando coisas, toda sorte de coisas (...) não é sorte de coisas (...) telefone números, coisas que você tem para fazer, programa de tv, tempo de programa de tv, duração, horários dos programas de tv e (...). Não sei muitas palavras, aí fica bem difícil entendê do que fala o texto. Ao pensá nas seqüência acima, quase entendi (...) mais foi pedaços só (...) e já quero ir adiante. Posso?

Fragmento lido: **Secondly, use your memory. A friend of mine has said to me: 'I would prefer to make notes all the time rather than rely on my memory'.**

PE: O que você está pensando?

Secondly (... ..) não sei o que qui é (...) você tem que usar a sua memória e um amigo de minha (...), um amigo de minha (...) estava dizendo-me, não sei esta palavra *would*, todo tempo, *rather*, não consigo traduzir esta palavra, sobre a minha memória (... ..). [PE: Então o que você está pensando em fazer?] Sei lá, algumas palavras me, me (... ..) sei lá é como uma barreira pra mim, na tradução da frase, sei lá, eu tô pensando, tentando organizá um sentido em português, se eu não consigo traduzir todas, eu não consigo dar sentido à frase, preciso traduzi nem qui seja na minha cabeça (...), quero prosseguir...

Fragmento lido: **That is a terrible mistake. You see, in order to use your memory, you have to keen to remember – eager to remember, if you like.**

PE: O que você está pensando?

Este é um terrível *mistake*, não sei o que é *mistake*. Você vê em ordem e usa a sua memória. Você tem (...) *keen* para lembrar e não sei, para lembrar, se você gosta. É (... ..) será que posso dizer que o que eu gosto é mais fácil lembrar? É isso? Não sei professora, não sei te dizer ao certo (...). tô pensando, lendo, repetindo (...) ai deixa eu vê de novo (...) ah, é isso, se você quiser melhorar a memória, tem que fazê algo, *to keen* e *eager* (...)

PE: O que você está pensando?

Fragmento lido: **I have told that friend: 'Stop making notes. If you really mean to remember things, you can. So use your memory: avoid making notes which will make you lazy and which can get lost.**

I have told that friends. e tem (... ..) todo esses amigos, pare de marcar nota, se você quer lembrá alguma coisa você pode (...) se você realiza alguma coisa, você pode lembrá-las? Tô pensando, mais seria esse o sentido dessa frase? Tem sentido. É isso professora? (...). Vou prá frente até dá sentido a esse texto. E (...) marcando notas (... ..) umm, como pode, (... ..) [E o que você quer fazer agora?] Quero passá pra frente (...). porque não consigo traduzi nada dessa parte.

PE: O que você está pensando?

Fragmento lido: **And thirdly, I always suggest making associations when you want to remember anything.**

E (... ..)eu *always* é sempre, sempre *suggest* é sugestões, é isso? Fazer associações quando você quer lembrar algumas coisas. É, aqui, deixo ei vê, [sujeito lê baixinho o último segmento e mexe com os lábios] É o que pensei, acho que é...tem sintido no português (...)
[Sujeito pergunta se esta é a última parte, demonstra ansiedade e pressa em terminar. Então pergunto se tem algum compromisso e diz que não tem nada prá fazer, mas quer terminar logo, porque não consegue traduzir quase nada e está com vergonha]. (... ..) **PE: O que você está pensando?**

Ah, umm... tô pensando em saí, deixá o texto aí e ir embora. Posso? [Percebe-se novamente uma pressa, uma angústia em terminar o texto; o sujeito sente-se incomodado e parece querer fugir de alguma coisa – seria da presença do pesquisadora ou das dificuldades do texto?].

RESGATE TEXTUAL (Recall)

O texto fala sobre memórias, né, que você pode treinar sua memória gravando números, datas, alguns horários de programas. Ai professora, ou (...) você pode (...) eu não consegui traduzir tudo, como vou falar dele? Fala muito sobre a memória da gente, como você pode treinar, prolongar sua memória. Sei lá, se a agente não consegue traduzir tudo, como se vai dá sentido?

Obs.: (Este sujeito mostrou claramente que para ele é imprescindível traduzir tudo para atribuir sentido ao texto como um todo. Aqui a tradução está diretamente associada com compreensão, se não consegue traduzir, não consegue compreender. Estas conclusões coincidem com as descobertas de Kern(1996) de que os sujeitos nas fases iniciais do aprendizado de línguas traduzem bem mais do que os já em nível mais adiantado). Outro aspecto relevante a observar aqui é que o sujeito sente-se como tendo uma barreira diante de si, a outra língua o apavora, quer traduzir na sua L1 para tranquilizar-se. Se não dá sentido, se apavora).

OBS.: O sujeito relê o texto e é impressionante como não progrediu nas suas traduções, nada mudou desde a primeira leitura, diferentemente dos outros sujeitos, que à medida que relem o texto, acrescentavam a tradução de novas palavras, a partir de inferências e mesmo da segunda leitura).