

DAISY RODRIGUES DO VALE

**Complexidade cognitiva na tradução sinóptica: uma
abordagem experimental para análise da leitura/produção de
textos.**

Orientador: Dr Fábio Alves da Silva Júnior

Belo Horizonte
2006

DAISY RODRIGUES DO VALE

Complexidade cognitiva na tradução sinóptica: uma abordagem experimental para análise da leitura/produção de textos.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada

Linha de Pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras: Ensino/Aprendizagem, Usos e Cultura

Orientador: Dr Fábio Alves da Silva Júnior

Belo Horizonte
2006

Complexidade cognitiva na tradução sinóptica: uma abordagem experimental para análise da leitura/produção de textos.

Daisy Rodrigues do Vale

Orientador: Dr Fábio Alves da Silva Júnior

Tese aprovada em ___/___/2006 pela Banca Examinadora Constituída pelos Professores Doutores:

Fábio Alves da Silva Júnior – UFMG
Orientador

José Luiz Vila Real Gonçalves - UFOP

Leda Maria Braga Tomitch - UFSC

Adriana Silvina Pagano – UFMG

Heliana Ribeiro de Mello – UFMG

Belo Horizonte
2006

Dedico este trabalho a meu pai.

Agradeço

A Deus, pela oportunidade da vida.

A meu pai, por ter acreditado em mim e por me deixar seu exemplo, que garantiu a conclusão deste trabalho.

Ao meu irmão Marcos, que sempre teve palavras de apoio nas horas certas. Apesar de não estar aqui, sei que continua torcendo por mim.

A minha mãe, que sempre me apoiou e pôde compreender minha ausência nos momentos mais difíceis de sua vida.

Ao Professor Fábio Alves, por ter acreditado neste projeto, pela orientação brilhante, pela compreensão, pelo incentivo, pelo profissionalismo sempre colocado à frente do nosso trabalho e, principalmente, pelo seu carinho e amizade.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos por intermédio da Universidade Federal de Uberlândia.

Às professoras Heliana Mello, Adriana Pagano, Deise Prina, Sônia Pimenta e Vera Menezes, por terem participado e contribuído para minha trajetória acadêmico-profissional.

À professora Célia Magalhães pela colaboração e sugestão de tradução para o Português do termo *summary translation* como tradução sinóptica.

Aos meus colegas do Instituto de Letras e Linguística da UFU, por haverem tornado minha saída possível para a realização desta tese.

Aos informantes colaboradores deste trabalho – Dani, Fábio, Alemar, Marília, Guilherme e Pescador, pela boa vontade e cooperação na coleta dos dados.

A minha amiga Sandra Diniz, pela atenção, carinho e disponibilidade em fazer a revisão deste texto.

A minha colega e amiga Maria Clara, pelo apoio e pela ajuda em vários momentos difíceis deste percurso e pelas palavras que tanto me ajudaram a dar passos mais acertados.

A todos os amigos que, por estarem por perto, proporcionaram momentos felizes e abrandaram as dificuldades inerentes a esta caminhada.

Aos meus filhos e a meu marido, por me compreenderem e ajudarem tanto.

RESUMO

Este trabalho investiga o processo de tradução sinóptica por meio de um estudo empírico-experimental em que seis sujeitos – alunos de Doutorado – realizaram uma tarefa de produzir um resumo em Português de um texto em Inglês. As ferramentas utilizadas para a coleta dos dados foram o programa *Translog*, o Protocolo Retrospectivo Induzido e registro em vídeo, além de questionários. A fundamentação teórica sustenta-se sobre Ensino de Inglês para Fins Acadêmicos; Introdução de textos acadêmicos (modelo CARS), Tradução sinóptica; Conexionismo e Processamento Distribuído em Paralelo (PDP); Fases de Produção – orientação, redação e revisão; Ritmo Cognitivo; Durabilidade; Prática Deliberada, Conhecimento Experto e Modelo para produção de resumos. Os dados foram analisados sob um paradigma qualitativo, sendo observados pontual e profundamente características e variáveis que atuam no processo da tradução sinóptica e suas possíveis implicações para um desempenho experto na execução da tarefa. Os resultados reforçam que a durabilidade está intimamente ligada a um gerenciamento do tempo total de produção, ao uso de pausas orientadas para um processamento cognitivo necessário e inerente ao processo, à prática deliberada mediada por um treinamento orientado e ao uso de estratégias específicas direcionadas a tomadas de decisões. Os dados revelam que é possível compreender o processo da tradução sinóptica se o mesmo for visto como um continuum em que estão envolvidos um sujeito e dois textos. Esse processo só se concretiza caso seja visto como um fenômeno social, discursivo, cognitivo e cultural. Dessa forma, cabe propor um novo paradigma para o tratamento da produção de resumos, dentro de uma perspectiva cognitivo-discursiva. Ao investigar o processo envolvido na tradução sinóptica, este trabalho pretende contribuir para pesquisas de aquisição de leitura em língua estrangeira e indicar novas direções para os estudos relativos a: (a) o ensino de língua estrangeira para fins acadêmicos; (b) estudos da tradução; (c) produção de resumo mediado por uma tradução. (d) estudos sobre o ensino e aprendizagem de Inglês – LE no Brasil; e ainda (e) estudos do ensino e aprendizagem da língua materna.

Palavras-chave: Tradução sinóptica; Ensino de Inglês Para Fins Acadêmicos, Ritmo Cognitivo, Durabilidade, Conexionismo, Conhecimento experto.

ABSTRACT

This study investigates the process of summary translation by means of an experimental study which draws on the production of six Brazilian PhD students, who produced summaries from English into Portuguese. Data was collected by means of *Translog* online protocols, retrospective verbal protocols, video recordings, and questionnaires. The main theoretical framework builds on theories of English Teaching for Academic Purposes; CARS Model for Article Introductions; Summary Translation; Connectionism and Parallel Distribution Processing (PDP); Production phases – orientation, drafting and revising; Cognitive Rhythm; Durability; Deliberate Practice, Expertise, and Summary Production. The data was analyzed under a qualitative perspective focusing on more punctual and specific features and variables that affects production and expertise in summary translation. One important conclusion is that durability is closely connected to time management, to the use of pause guided to a suitable cognitive processing inherent to summary translation, and to the use or oriented strategies and decision making. The data reveal that summary translation taken as process can be comprehended when it is considered as a continuum where there is a subject and two texts involved. The process can exist when it is seen as a social discursive cognitive and cultural phenomenon. It is viable to propose a new paradigm to deal summary productions, under a discursive and cognitive perspective. By investigating the cognitive processes involved in summary translation, this thesis hopes to contribute to research in the acquisition of foreign language reading skills and throw new light in: (a) English for Academic Purposes teaching; (b) translation studies; (c) summary translation studies; (d) Teaching English as a Foreign Language (in Brazil); and (e) L1 teaching and learning.

Key words: Summary Translation; English for Academic Purposes, Cognitive Rhythm, Connectionism, Durability, Expert Knowledge.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	8
LISTA DE FIGURAS	10
LISTA DE QUADROS	11
LISTA DE TABELAS	12
LISTA DE GRÁFICOS.....	13
CAPÍTULO 1	14
INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Introdução.....	14
2. Organização da tese.....	17
CAPÍTULO 2	20
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 Introdução.....	20
2.2 O ensino de Inglês para fins acadêmicos (EAP).....	20
2.3. Introdução de textos científicos (modelo de SWALES, 1990)	23
2.4 Tradução sinóptica.....	25
2.5 Conexionismo e o Princípio do Processamento Distribuído em Paralelo - PDP	29
2.6 Fases de produção – orientação, redação e revisão	32
2.7 Ritmo Cognitivo	36
2.8 Durabilidade	38
2.9 Prática deliberada e Conhecimento Especializado.....	39
2.10 Modelo para produção de resumos.....	44
2.11 Considerações finais	47
CAPÍTULO 3	50
METODOLOGIA E DESENHO EXPERIMENTAL.....	50
3.1 Introdução.....	50
3.2 Trajetória deste projeto.....	50
3.3 Metodologia da pesquisa: coleta de dados	52
3.3.1. Informantes: em busca de um grupo representativo.....	53
3.3.2 Protocolo <i>on-line</i> e <i>off-line</i> : buscando a adequação da(s) técnica(s).....	59
3.3.2.1 <i>Translog</i> : registros em tempo real (<i>on-line</i>).....	64
3.3.2.2 Protocolo Retrospectivo Induzido – abrandamento da sobrecarga cognitiva.....	69
3.3.3. Registros em áudio e vídeo.....	70
3.3.4. Tarefa: simulação de uso real de língua	72
3.3.4.1 O texto – orientação para a tarefa.....	79
3.3.4.2 Nível de dificuldade do texto-fonte e parâmetros norteadores da análise dos dados.....	82
3.4. Metodologia de análise dos dados.....	90
CAPÍTULO 4	93
ANÁLISE DOS DADOS	93
4.1. Introdução.....	93
4.2 Ritmo cognitivo, fases de produção (orientação, redação e revisão) e contração lingüística	104
4.3. Correspondência de unidades de conteúdo e o modelo de Swales (1990)....	116

4.3.1 Movimento 1 – Estabelecimento do Território - informações sobre a publicação da tese de Scolieri (título, ano, autoria); objetivos da pesquisa; fonte de dados usada e apoio teórico.	117
4.3.2 Movimento 2 - Estabelecimento do nicho.....	149
4.3.3 Movimento 3 – Ocupação do Nicho.....	153
4.4 Considerações finais.....	162
CONCLUSÃO.....	171
BIBLIOGRAFIA.....	177

LISTA DE FIGURAS

FIGURA. 1 - Relação entre as revisões final e em andamento	35
FIGURA 2 - Tela do <i>translog user</i>	66
FIGURA 3 - Representação do <i>Translog 2000</i>	68
FIGURA 4 - Material e equipamento utilizado no experimento	79
FIGURA 5 – Proposições selecionadas pelos informantes	95
FIGURA 6 - Proposições selecionadas por Dani	96
FIGURA 7 - Proposições selecionadas por Fábio	97
FIGURA 8 - Proposições selecionadas por Alemar	97
FIGURA 9 - Proposições selecionadas por Marília	98
FIGURA 10 - Proposições selecionadas por Guilherme	98
FIGURA 11 - Proposições selecionadas por Pescador.....	99
FIGURA 12 - Orientação para produção de resumo	103
FIGURA 13 - Registro do protocolo de Fábio	117
FIGURA 14 - Registro do Protocolo de Marília	120
FIGURA 15 - Registro do Protocolo de Alemar	123
FIGURA 16 - Registro do Protocolo de Dani	124
FIGURA 17 – Registros do protocolo de Guilherme	129
FIGURA 18 – Registro do protocolo de Pescador-.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ajuste de caracteres provocado pela transferência de arquivos.....	67
Quadro 2- Tarefa proposta aos informantes:	74
Quadro 3- Orientações dadas aos informantes	77
Quadro 4 - Avaliação do texto feito por professores de Língua Inglesa –LE	85
Quadro 5 - Unidades de conteúdo analisadas nos resumos	89
Quadro 6 - Organização dos dados do <i>Translog</i> para fins de análise.....	91
Quadro 7 - Representação da reorganização proposicional por Marília	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação tempo X fases de orientação, redação e revisão.....	105
Tabela 2 - Relação entre tempo X ações no teclado X número de palavras.....	115
Tabela 3 - Unidades de conteúdo identificadas e selecionadas como informações relevantes.....	157
Tabela 4 - Unidades de conteúdo correspondes ao TF e à tarefa proposta	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo relativo das fases de orientação, redação e revisão.....	106
Gráfico 2 – Tempo relativo de pausas.....	109
Gráfico 3 – Tempo total dedicado à tarefa.....	112
Gráfico 4 – Relação número de palavras p/resumo.....	114
Gráfico 5 – Caracteres registrados na fase de redação.....	137
Gráfico 6 - Comparação entre unidades de conteúdo selecionadas como relevantes e correspondência semântica ente textos-fonte e de chegada.....	159
Gráfico 7 – Correspondência de desempenho entre pares – Marília/Aleamar e Dani/Fábio.....	161

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1 Introdução

O tratamento de distinção dado à leitura tem motivado pesquisas e trazido contribuições significativas para o ensino das línguas materna e estrangeira¹. Tais pesquisas são responsáveis pela existência um acervo considerável de trabalhos voltados para a questão da leitura, no Brasil e no mundo. No entanto, a realidade vigente nos ambientes educacionais e profissionais revela que ainda há deficiências e lacunas a serem preenchidas no que concerne a essa habilidade lingüística (FIGUEIREDO, 2000) Grande parte dos trabalhos que investigam a leitura prioriza a recepção do texto e desconsidera o processo dinâmico de produção.

Na extensa bibliografia de trabalhos registrados, que verificam questões concernetes à habilidade de leitura em LE, encontram-se diferentes orientações ou objetos de verificação como, por exemplo, trabalhos voltados para a construção do sentido do texto, para a verificação de pontos facilitadores e/ou dificultadores do processamento e para as estratégias utilizadas na resolução de problemas de leitura. É possível afirmar, no entanto, que esses trabalhos revolucionaram os estudos com o texto escrito e trouxeram contribuições revolucionárias para o ensino e aprendizagem de leitura nas línguas materna e estrangeira.

¹ Neste trabalho, não há distinção entre os termos Língua Estrangeira e Segunda Língua (PHILIPSON, 1992)

As pesquisas contribuíram para melhorar tanto o trabalho na sala de aula quanto a produção de material didático. A desmistificação da necessidade de saber ‘tudo’ - conhecer o significado de todas as palavras - para a compreensão do texto e conscientização da eficácia de uso de estratégias cognitivas para a compreensão do texto² contribui para a solução de problemas de leitura de textos em língua estrangeira (LE). Porém, os dados analisados nesta tese nos permitem assegurar que uma leitura feita contando primordialmente no uso dessas estratégias é limitada, ou seja, o usuário – leitor e produtor textual - não consegue atingir um nível de compreensão necessário para um desempenho satisfatório em tarefas de tradução sinóptica.

Os trabalhos de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas orientados para a leitura, que exigem produção lingüística, não têm levado em conta que há um processo complexo de construção “bi” ou “multi” direcional de atividades cognitivas específicas do processo. É comum depararmos com pesquisas experimentais que exigem uma determinada produção lingüística (respostas a perguntas, resumo, intitular um texto, *cloze test*, dentre outras) e que apresentam análises e discussões voltadas para a recepção do texto de referência ou texto-fonte, discriminando o processo de retextualização.

No meio acadêmico, o usuário de textos em LE recorre têm um objetivo previamente determinado de leitura que, usualmente, exige uma atividade de retextualização. Ou melhor, na comunidade acadêmica brasileira, os usuários de textos em LE não se restringem à leitura, mas se envolvem em atividades que demandam leitura seguida de produção textual. É por meio dessa produção que esses leitores têm um *feedback* da leitura do primeiro texto.

² Tais estratégias contemplam, por exemplo, o uso de inferências; de cognatos; *skimming*; *scanning*; uso de marcas tipográficas, de gráficos e de imagens (VALE, 2005).

Diante do exposto, entende-se que há uma lacuna a ser preenchida através da compreensão do processo de retextualização. Pois estão na compreensão do processo da retextualização os fatores capazes de explicar o que acontece quando um leitor processa um texto, quais são os fatores que contribuem para o êxito da tarefa e quais podem levar ao fracasso. Pode-se afirmar, seguramente, que retextualização é um campo ainda pouco explorado dentro de uma perspectiva processual e que pode trazer luz aos estudos do tratamento com o texto escrito.

Propõe-se, através deste estudo, verificar o processo de retextualização que envolve textos nas línguas Inglesa e Portuguesa e compreender que fatores podem corroborar para um desempenho experto no processo de retextualização. Pretende-se verificar o processo envolvido numa atividade de retextualização a partir de um experimento que envolve a tarefa de resumir um texto em Inglês na Língua Portuguesa - uma tarefa de tradução sinóptica. Foi proposto um experimento com seis brasileiros falantes do português, alunos de programas de doutorado, considerando a possibilidade de haver uma triangulação de dados obtidos por meio de protocolos *on-line*, protocolo retrospectivo, questionários e gravações em áudio e vídeo.

O trabalho está fundamentado nas teorias sobre o Ensino de Inglês para Fins Acadêmicos, Tradução sinóptica (SHREVE, 2005), Conexionismo e Princípio Conexionista do Processamento em Paralelo (MCCLELLAND e RUMELHART, 1981), Fases de produção – orientação, redação e revisão (JAKOBSEN, 2002), Ritmo Cognitivo (SCHILPEROORD, 1996), Prática Deliberada (ERICSSON, 2002), Conhecimento experto (ERICSSON, 2002), Durabilidade (ALVES, 2005) e Modelo para Introdução de Textos Acadêmicos (SWALES, 1990).

Os dados revelam que a tarefa de sumarização com pares lingüísticos requer uma série de habilidades específicas da tradução e da sumarização. Essa atividade de retextualização é denominada tradução sinóptica (*summary translation*), cujo apoio teórico está no trabalho de Shreve (2005). Os dados revelam que a tarefa de sumarização sinóptica exige do usuário – leitor e produtor textual – um nível de compreensão global e local mais acurado, assim como um bom gerenciamento do processo.

Após a análise dos dados e uma comparação entre as produções dos informantes, concluiu-se que o gerenciamento do tempo destinado às fases de produção (JAKOBSEN, 2002) exerce um papel de determinação na durabilidade do processo de tradução sinóptica. A análise leva em conta outras variáveis determinantes como, por exemplo: (a) uso de estratégias de retextualização; (b) características individuais; (c) formação acadêmica; (d) formação cultural; (e) proficiência lingüística; (f) prática deliberada; (g) desempenho e (h) ritmo cognitivo.

Ao investigar a tradução sinóptica numa perspectiva processual, este trabalho pretende contribuir para pesquisas de aquisição de leitura em língua estrangeira e indicar novas direções para: (a) o ensino de língua estrangeira para fins acadêmicos; (b) estudos da tradução; (c) produção de resumo mediado por uma tradução. (d) estudos sobre o ensino e aprendizagem de Inglês – LE no Brasil; e ainda (e) estudos do ensino e aprendizagem da língua materna.

2. Organização da tese.

O caráter interdisciplinar da pesquisa proposta estabelece um diálogo entre teorias oriundas de diferentes estudos. O segundo Capítulo apresenta a discussão das

teorias que sustentam e justificam a condução da análise dos dados desta tese, organizadas em nove seções:

- Ensino de Inglês para fins acadêmicos;
- Introdução de textos científicos – modelo de Swales (1990).
- Tradução sinóptica;
- Conexionismo e o Princípio do Processamento em Paralelo (PDP);
- Fases de produção: orientação, redação e revisão;
- Ritmo Cognitivo;
- Durabilidade;
- Prática Deliberada e “Conhecimento experto”; e
- Modelo para produção de resumos.

A metodologia adotada para coleta e análise dos dados acompanha uma discussão teórico-metodológica que são apresentadas no Capítulo 3. Nesse Capítulo, algumas considerações, com traços de análise, são feitas em relação aos instrumentos selecionados e utilizados na pesquisa, assim como os dados de um questionário respondido por uma amostra representativa de doutorandos brasileiros (101 sujeitos)³. Os dados do questionário mencionado orientaram a seleção dos informantes envolvidos no experimento e a elaboração da tarefa em análise.

O Capítulo 4 traz a análise processual dos dados, organizada em duas macro seções: (a) Ritmo Cognitivo e Fases de Produção e (b) Correspondência entre unidades de conteúdo, seguindo o modelo de Swales (1990). Nesse Capítulo, os dados dos informantes são analisados individualmente e contrastados entre si. O Capítulo é finalizado com algumas considerações das análises desenvolvidas.

No Capítulo 5, são apresentadas as conclusões deste trabalho mediadas por uma reflexão sobre o trabalho da pesquisa feita, as contribuições pretendidas e algumas

³ A aplicação desse questionário é explicitada no Capítulo 3.

implicações para futuras verificações. Seguem a Bibliografia e os Anexos citados no corpo do trabalho.

É importante esclarecer que os anexos estão organizados em um CD anexado a este texto. Tais anexos estão organizados seguindo a trajetória de toda a pesquisa, ou seja, iniciam-se com a apresentação dos questionários aplicados e tabulação dos dados obtidos por meio desses questionários. Seguindo a tabulação dos questionários, são apresentados os dados dos informantes envolvidos no experimento juntamente com suas produções e registros das fases do projeto desta pesquisa (informações individuais fornecidas no questionário, resumo, protocolo *on-line*, dados do vídeo e análise dos dados) . Uma análise exaustiva dos dados processuais individuais dos informantes, com observações objetivas e ricas em inferências, encerra o arquivo dos anexos. Vale ressaltar que essa análise foi o ponto de partida para a análise apresentada no Capítulo 4.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Introdução

O capítulo teórico foi orientado e organizado pela a análise e interpretação dos dados gerados no experimento descrito no Capítulo 3. Neste capítulo serão apresentadas as teorias que compõem a base de sustentação desta pesquisa. O desenho teórico está organizado com os seguintes tópicos: 2.2 - O ensino de inglês para fins acadêmicos (EAP); 2.3 - Modelo de Swales (1990) para introdução de textos acadêmicos; 2.4 - Tradução Sinóptica (SHREVE, 2005); 2.5 - Conexionismo e o modelo PDP; 2.6 - Fases de produção – orientação, redação e revisão (JAKOBSEN,2002); 2.7 - Ritmo Cognitivo (SCHILPEROORD, 1996); 2.8 - Durabilidade (ALVES, 2005); 2.9 - Prática Deliberada e Conhecimento experto (ERICSSON e SMITH, 1991) e 2.10 - Modelo para produção de resumos.

2.2 O ensino de Inglês para fins acadêmicos (EAP)

O ensino tradicional de línguas tornou-se ineficaz diante da necessidade do mundo acadêmico e profissional do final do século XX e início do século XXI. Precisão, eficiência, rapidez e adequação são palavras de ordem para um ensino moderno voltado para adultos, pois a necessidade da população ter acesso a um ensino capaz de dar conta das exigências contemporâneas de uso de língua⁴ se consolidou.

⁴ Nesta seção, o foco está no ensino de Língua Inglesa.

⁶ Um curso de língua geral é organizado para desenvolver as quatro habilidades de língua: ouvir, falar, ler e escrever.

Com o objetivo de trazer contribuições e atender às exigências do público aprendiz de inglês – LE, o projeto ESP (*English for specific purposes*) surgiu há cerca de trinta e cinco anos como um ramo do ensino de Língua Inglesa para fins específicos (DUDLEY-EVANS, 2001). Desde então, surgiram novas abordagens, novos materiais e uma metodologia diferente usada para ensino de línguas. Buscou-se, então, oferecer ao aprendiz um ensino mais eficiente e mais rápido que o ensino convencional ou geral⁶, por meio de textos criados para atender especificidades e exigências do aprendiz.

O ensino de línguas para fins específicos é orientado pela análise das necessidades reais dos aprendizes (*needs analysis*). Pois, ao organizar um curso de línguas voltado a necessidades específicas de uma comunidade, o proponente do curso (professor ou coordenador) busca conhecer a razão pela qual os alunos precisam da língua, e se eles precisam desempenhar alguma habilidade específica. Além disso, faz-se necessário conhecer o nível de desempenho necessário para a necessidade em foco.

Após o levantamento das necessidades, o passo seguinte é considerar o(s) texto(s) que o aprendiz precisa compreender ou produzir. O organizador do curso procura identificar os traços definidores de tais textos e, conseqüentemente, oferece ao aprendiz um material direcionado — um material capaz de proporcionar o uso efetivo de língua. Dudley-Evans (2001) ressalta que o trabalho voltado para fins específicos tem priorizado a estrutura do discurso e, por isso, está à frente das pesquisas em Lingüística Aplicada.

Os movimentos de estudantes imigrantes e veiculação universal de produções científicas e acadêmicas ativaram a necessidade de uso de língua voltado para o meio acadêmico, ou seja, tornou-se necessário organizar um ensino de línguas orientado para esse público específico.

O Inglês para fins acadêmicos (EAP) não deve ser visto como uma simples abordagem de ensino. É um ramo da Lingüística Aplicada composto por um número significativo de pesquisas voltadas para o ensino e avaliação, métodos de análise das necessidades lingüísticas, análise da estrutura lingüística e discursiva de textos e análise das práticas acadêmicas dessa área do conhecimento (HAMP-LYONS, 2001).

EAP é uma abordagem de ensino de Inglês para falantes de outras línguas, que se inicia com o aprendiz e com suas necessidades relativas à língua. Nessa situação de ensino, a língua é mais formal e os gêneros discursivos trazidos para o ambiente de aprendizagem são acadêmicos. O propósito imediato do aprendiz é fator determinante de: (a) habilidades mais necessárias; (b) itens gramaticais e de vocabulário; (c) funções lingüísticas; (d) tópicos e (e) habilidades comunicativas abordadas no curso. (HAMP-LYONS, 2001).

A conscientização de um curso de Inglês voltado para as necessidades específicas do aprendiz nasce no Brasil no final da década de 70 (CELANI, A., 2005). O ensino de Inglês para fins específicos surgiu com o Projeto Nacional de Inglês Instrumental que integrou profissionais da PUC⁷ de São Paulo, do Consulado Britânico, de universidade federais, da CAPES⁸ e de alguns CEFET⁹s. Inglês para fins específicos é denominado Inglês instrumental no Brasil, e recebe a conotação de ensino voltado para a compreensão em leitura. O Projeto desencadeou uma metodologia distinta, voltada para alunos brasileiros, baseada no desenvolvimento de estratégias para compreensão em leitura e apoio da língua materna. Assim como a metodologia inovadora, o Projeto deu início a uma era de produção de material didático e de

⁷ Pontifícia Universidade Católica.

⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁹ Centro Federal de Educação Tecnológica.

pesquisas orientados para o ensino e aprendizagem de leitura, nas línguas estrangeira e materna.

Contudo, os trabalhos até então desenvolvidos deixam de abordar a necessidade mais específica de leitores usuários de textos acadêmicos, que é ter habilidade de ler um texto em Inglês e produzir um resumo na Língua Portuguesa (LM)¹⁰. A fim de oferecer uma solução para esse problema, na seção 2.3 será discutido o modelo proposto por Swales (1990) para introdução de textos acadêmicos. Acreditamos que a compreensão desse modelo, juntamente com o conceito de comunidade acadêmica (SWALES, 1990), promove a compreensão mais acurada do processo de tradução sinóptica de uma introdução de uma tese de doutoramento, objetivo de pesquisa do presente trabalho.

2.3. Introdução de textos científicos (modelo de SWALES, 1990)

Entende-se que o artigo acadêmico é o veículo de comunicação entre pesquisadores, que divulgam seus trabalhos e se interam dos trabalhos desenvolvidos por outros. O objetivo de um artigo é, basicamente, apresentar ou discutir fatos relativos à pesquisa, que aborda um problema específico inserido numa área de estudo (SWALES, 1990). O ambiente acadêmico internacional atual estabelece algumas convenções acordadas para comunicação escrita (MOTA-ROTH, 1995).

Swales (1990) analisa inúmeros artigos de diferentes áreas e identifica quatro seções principais, sendo estas uma introdução, a apresentação dos métodos da pesquisa, os resultados obtidos e, finalmente uma discussão. A introdução de um texto acadêmico objetiva atender às expectativas de uma comunidade discursiva determinada e gerar uma boa impressão do texto principal. O processo de elaboração da introdução exige

¹⁰ Os dados obtidos através dos 101 questionários respondidos por doutorandos de diferentes IFES (Cap. 3) sustentam essa afirmação.

tomadas de decisões importantes como, por exemplo, quantidade e tipo de conhecimento prévio a ser contemplado, posição em relação ao leitor e abordagem a ser adotada (SWALES, 1990). A introdução de um texto acadêmico constitui de três movimentos básicos organizados hierarquicamente em movimentos (*moves*) e passos (*steps*):

Movimento 1: Estabelecimento do território

Passo 1: evidenciar a importância da pesquisa e/ou

Passo 2: fazer generalizações tópicas e/ou

Passo 3: revisar itens de pesquisas prévias

Movimento 2: Estabelecimento de um nicho

Passo 1A: contra-argumentar ou

Passo 1B: indicar lacunas ou

Passo 1C: levantar um questionamento ou

Passo 1D: continuar a tradição.

Movimento 3: Ocupação do Nicho

Passo 1A: delinear os objetivos ou

Passo 1B: anunciar o trabalho

Passo 2: anunciar os principais resultados

Passo 3: indicar a estrutura e organização do texto.

Para o estabelecimento do território, é preciso indicar a importância do assunto apresentado na pesquisa. O nicho é estabelecido quando o autor justifica a pertinência do seu trabalho e sua ocupação significa que o autor deve descrever o estudo apresentado. Cada movimento pode ocorrer por meio de uma série de três ou quatro passos. Por exemplo, o primeiro movimento pode ser feito indicando interesse ou a importância do assunto (1º passo), por meio de uma generalização do tópico (2º passo) e/ou pela revisão da literatura (3º passo).

A defesa da tese começa a ser feita na introdução, pois é nesse momento do texto acadêmico onde o autor apresenta a relação que sustenta seu trabalho – a relação

problema versus solução. As contribuições pretendidas são estabelecidas e servem de argumentos para justificar o trabalho proposto. O autor estabelece relações com trabalhos anteriores, apresenta as lacunas a serem preenchidas por meio de seu trabalho e ainda situa o leitor em relação à organização do texto acadêmico (SWALES, 1990). Tal modelo orientou a análise dos resumos produzidos no experimento desta pesquisa, no que diz respeito às unidades de conteúdo selecionadas e correspondentes ao texto-fonte. As informações estão organizadas no QUADRO 5 apresentado no Capítulo 3.

No meio acadêmico, é necessário que pesquisadores leitores e produtores textuais sejam capazes de executar a tarefa de ler um texto em Língua Inglesa para produzir um resumo na língua materna. Diante de tal necessidade, surge uma nova orientação para pesquisas voltadas a essa tarefa. Os princípios que regem o processo de uma tradução sinóptica são apresentados e discutidos na seção 2.4.

2.4 Tradução sinóptica

A tradução sinóptica¹¹ é uma tarefa freqüentemente executada por profissionais da língua, funcionários de órgãos governamentais (SHREVE, 2005), assim como acadêmicos usuários de textos em LE. A tarefa exige processos que emergem da tradução palavra por palavra¹², porque o produto é de um trabalho que integra as habilidades de tradução e de sumarização. Considerando que o foco desta pesquisa é tradução sinóptica, é importante esclarecer que, neste trabalho, não se pretende

¹¹ O termo adotado por Shreve (2005) – *Summary Translation* – é traduzido como Tradução Sinóptica, após terem sido feitas pesquisas bibliográficas na Internet, consultas a tradutores juramentados, formadores de tradutores e pesquisadores. Um consenso foi obtido no sentido de adotar a sugestão da Professora Doutora Célia Magalhães (da UFMG), por ser um termo adequado ao registro culto da Língua Portuguesa e representar o significado do termo em inglês.

¹² Entende-se por “tradução palavra por palavra” uma tradução em que textos fonte e de chegada apresentam extensão correspondente (número de palavras e parágrafos). É um termo adotado por tradutores.

apresentar uma discussão mais aprofundada do processo da tradução palavra por palavra.

Na tradução sinóptica, há uma busca por informações relevantes do texto-fonte, que ocasiona pontos de divergência com a tradução palavra por palavra, quais sejam: (a) o grau de redução semântica e compressão/expansão lingüística; (b) o nível de correspondência entre os textos-fonte e de chegada e (c) a discrepância do conteúdo semântico. Shreve (2005) afirma que uma redução de conteúdo semântico e uma compressão da superfície lingüística são comuns nesse tipo de tarefa, que é explicitamente direcionada por uma busca articulada de informações. O autor distingue a tradução sinóptica de um resumo genérico no direcionamento dado conforme a perspectiva, ou seja, na tradução sinóptica, os detalhes das informações são restringidos conforme as exigências da tarefa consideradas sob um determinado ponto de vista. Na busca por informações, há identificação de tópicos específicos a serem resumidos ou uma exigência de respostas a determinados questionamentos. Conseqüentemente, essa busca tem influência no processamento cognitivo e do discurso, incluindo a aquisição de informações apresentadas no texto-fonte, a construção de um modelo mental e a produção de *output*.

A correspondência lingüístico-textual entre os textos-fonte e os de chegada é distinta no processo de tradução sinóptica, pois as unidades de conteúdo do texto-fonte são menosprezadas em favor de expressões sucintas do conteúdo semântico considerado relevante. A tradução sinóptica exige uma habilidade cognitiva para determinar o “peso” semântico relativo das unidades de conteúdo, que possibilita um prejuízo no nível semântico e omissão de unidades semânticas. A dupla atividade de integração semântica e omissão de unidades semânticas gera um texto de chegada semanticamente

reduzido e, conseqüentemente, comprimido lingüisticamente, se comparado ao texto-fonte (SHREVE, 2005.).

A contração textual é uma conseqüência natural do processo de sumarização e sobrepõe-se ao processo de tradução. A combinação de estratégias cognitivas usadas na tarefa de tradução sinóptica privilegia a identificação de unidades de conteúdo relevantes e a omissão de unidades irrelevantes, em detrimento da identificação e transferência de unidades de tradução correspondentes lingüística e textualmente. Numa compreensão e construção mental do sentido do texto-fonte, as unidades de tradução de uma fonte apresentam uma correspondência textual e estrutural menos semelhante àquilo que emerge do processo de tradução sinóptica (SHREVE, 2005).

A ordem da informatividade é uma aliada importante para o produtor de uma tradução sinóptica na apreciação das unidades que podem ser apagadas ou omitidas. A ordem da informatividade seria o resultado da elaboração de uma escala de prioridade dada conforme o nível de importância ou relevância das unidades para o propósito do resumo. Essa escala é gerada de acordo com o objetivo definido para a tarefa. (SHREVE, 2005). A importância relativa de uma unidade de conteúdo semântico é avaliada conforme o critério de relevância estabelecido numa busca pré-existente de informações contidas no texto-fonte. Há uma estratégia cognitiva específica denominada “julgamento de relevância”. No processo de tradução sinóptica, sumarização e tradução não são tratados como atividades monolíticas (SHREVE, 2005)..

A busca por informações relevantes precede a seqüência do processo de tradução sinóptica. Nessa busca, há uma tradução breve, que é um conjunto de instruções implícitas e explícitas proporcionadas por uma entidade encarregada de fazer a tradução

– denominada inicializadora (*initiator*) (SHREVE, 2005), que fornece a informação sobre a função comunicativa para a qual a tradução é pedida. Nesse processo de tradução sinóptica, estão incluídas a função pretendida do texto de chegada e seus potenciais usuários, além das convenções de tradução.

Gregory Shreve defende a importância de pesquisas sobre o processo de tradução sinóptica, com o intuito de desenvolver mais uma alternativa para o treinamento de tradutores profissionais. É possível afirmar que a compreensão do processo de tradução sinóptica é um caminho para um ensino de LE mais eficiente, com uma abordagem direcionada por esse processo. O autor aponta a necessidade de estudos empíricos para a compreensão das habilidades cognitivas, dos recursos e dos processos inerentes à tarefa de tradução sinóptica. O autor antecipa que futuras pesquisas poderão mostrar que produtores de tradução sinóptica geram uma organização discursiva hierárquica on-line para indicar recuperação da memória por meio da estrutura do texto em fase de processamento e a relação que tais indicações têm com o discurso. É possível supor, também que, num momento inicial da tarefa, surja a distinção entre sumarização e tradução per se.

Shreve sugere que pesquisas empíricas voltadas para o processo da tradução sinóptica podem reconhecer estratégias específicas para a tarefa desenvolvidas pelos produtores, as quais podem ser desenvolvidas a partir da experiência no domínio. O autor reforça que a habilidade de julgar a relevância e implementar a redução semântica adequadamente não é nata e nem ligada à proficiência lingüística, como também não está ligada à habilidade de tradução. Aponta a necessidade da aplicação de pesquisas em tradução sinóptica ao ensino e formação de produtores desse tipo de texto.

A partir de estudos sobre o processo da tradução sinóptica, pode-se desenvolver um modelo empírico capaz de apontar os pontos convergentes e divergentes entre os processos de tradução palavra por palavra, tradução sinóptica e resumo (sem tradução).

Diante da discussão apresentada, propõe-se uma pesquisa que contribua para o ensino de Inglês direcionado à comunidade acadêmica do Brasil e do mundo. Os dados gerados no experimento (descrito no Capítulo 3) poderão iluminar o processo da tradução sinóptica e indicar algumas estratégias comuns usadas pelos informantes. É possível que haja dados capazes de explicar alguns fatores inerentes ao processo como, por exemplo: (a) busca de informações relevantes; (b) estabelecimento de uma ordem de informatividade; (c) “tradução inicializadora”; (d) compressão lingüística; (e) relação estabelecida entre a tradução e sumarização; (f) nível de correspondência e discrepância de conteúdo entre os textos-fonte e os de chegada; e (g) contração textual.

A multiplicidade de atividades que ocorrem em paralelo num processo de tradução sinóptica pode ser mais bem compreendida dentro de uma base conexionista – apresentada na seção 2.5, a seguir.

2.5 Conexionismo e o Princípio do Processamento Distribuído em Paralelo - PDP

O paradigma conexionista apóia este trabalho no sentido de levar em conta as bases física e sócio-cultural em que se insere o usuário da língua. O Conexionismo se baseia na premissa de que o processamento cognitivo está ligado às atividades neuronais, ou seja, na maneira com que os neurônios se interconectam no cérebro. Nessa perspectiva, o processamento das informações a que o indivíduo está exposto ocorre em redes neuronais. Os neurônios se intercomunicam entre si através de estímulos (impulsos elétricos) denominados sinapses.

“Ao estimular certos subconjuntos de neurônios com mais frequência do que outros, as experiências de mundo dos indivíduos vão reforçando certas sinapses e tornando alguns padrões de atividades elétricas mais fortemente impressos do que outros. Esses padrões formariam a base da memória e do aprendizado.”
(MOTA e ZIMME, 2005:165)

Chiaretto(2006) afirma que as ciências cognitivas se interessam pela investigação da natureza do conhecimento e das formas de representação possíveis deste conhecimento pelo homem, a autora adota a abordagem conexionista para verificar a hipótese de que o tipo e o nível de letramento influenciam a quantidade e a qualidade de inferências produzidas pelos sujeitos envolvidos em seu estudo (profissionais da área de publicidade e alunos do curso de Comunicação Social). A autora justifica recorrer à Abordagem Conexionista devido à necessidade de se lidar com o dinamismo e com a plasticidade dos processos mentais que subjazem à leitura, no sentido “de buscar regularidades no processamento de inferências, regularidades que se acredita serem o resultado da relação experiência/aprendizagem”. (CHIARETTO, 2006:174)

O estudo de McClelland e Rumelhart (1981) conclui que a interação das informações presentes nos diferentes nodos, ativados paralelamente, com as informações fornecidas pelo insumo é fundamental para o sucesso na execução da tarefa. Com o objetivo de implementar a discussão sobre o processo da tradução sinóptica, o estudo proposto parte do princípio Conexionista de aprendizagem, que se baseia na ativação de redes neurais para que se produza um comportamento inteligente. Essa ativação dá-se por meio de um *input* que ativa alguns neurônios e inibe outros. As ativações ocorrem simultaneamente, em paralelo, ajustando a força da conexão dos neurônios até que a rede atinja um equilíbrio, podendo assim, emitir um *output*. O desempenho é aprimorado a partir de um processo interativo de ajustes dos pesos, na

fase de treinamento. A rede aprende quando atinge uma solução generalizada para uma classe de problemas.

Ao fazer uma analogia com o processamento do cérebro humano num processo de tradução sinóptica, é importante lembrar que esse processamento não é restrito a associações de formas escritas isoladamente. No entanto, pode-se afirmar que o Princípio do Processamento Distribuído em Paralelo (PDP) é o que pode nos convencer de que o processamento é emergente e único. Ou seja, não é possível repetir o mesmo processamento pois, a cada exposição ao insumo, novas informações são armazenadas e, conseqüentemente, surge uma mente renovada, carregada de novos conhecimentos, tornando-se mais capaz de enfrentar novos desafios.

Os cientistas defensores dos modelos PDP apresentaram-nos estudos, desenvolvidos em redes conexionistas, revelando que múltiplas cópias de um mesmo conhecimento podem ser usadas ao mesmo tempo. Desse modo, permite-se que tokens (ocorrências) ou cópias locais de modelos são construídos a partir de um conhecimento estocado no centro de types. Esses tokens podem, então, interagir com outros, permitindo vários modelos, todos processados, usando a mesma informação estocada no centro, para exercer restrições simultâneas e mútuas nos outros (MCCLELLAND e RUMELHART, 1981).

A tradução sinóptica exige que o usuário recorra a várias informações armazenadas em sua memória para se engajar na tarefa e ser capaz de concluí-la conforme os objetivos pré-determinados. O princípio de que inúmeras informações são mantidas na mente simultaneamente exercendo um papel, restringindo algumas informações e sendo restringidas por outras é o princípio PDP (Processamento Distribuído em Paralelo) (MCCLELLAND e RUMELHART, 1981).

Cada aspecto da informação em determinada situação pode atuar sobre outros aspectos, simultaneamente, influenciando-os. Os primeiros aspectos são também influenciados pelos últimos. O modelo PDP sugere que o processamento das informações dá-se por meio de interações dos elementos do processamento, denominados unidades. Nessa interação, cada unidade envia sinais inibidores e ativadores para outras unidades. Em alguns casos, as unidades podem ser possíveis hipóteses levantadas, em outros casos, podem ser objetivos a serem atingidos numa tarefa como, por exemplo, movimentos no teclado, ação de movimentar os dedos e as relações entre objetivos principais e secundários. O PDP propõe um mecanismo fisiológico capaz de elucidar alguns fenômenos da cognição humana, por meio de um formalismo computacional convencional.

Com o objetivo de compreender melhor o processo de tradução sinóptica, o estudo proposto parte da suposição de que o caráter distribuído da informação armazenada corrobora na execução da tarefa e de que a aprendizagem ocorre mediante o ajuste de pesos em busca de um *output* desejado.

Na seção 2.6 serão discutidas as fases de produção propostas por Jakobsen (2002), que constam como um fator essencialmente determinante da durabilidade no processo da tradução sinóptica.

2.6 Fases de produção – orientação, redação e revisão

Jakobsen (2002) define as fases de produção e as distingue por meio de registros gravados no software *Translog*. O autor distingue a primeira fase do processo de produção como a fase de orientação. A orientação é definida pela leitura feita no início do processo de retextualização. A fase é registrada num período entre a disponibilização

do texto-fonte na tela do computador (do *Translog User*) e o primeiro movimento de digitação (primeira letra do texto). Nessa fase, as teclas usadas são “cliques” do mouse e as teclas de movimentação do texto (← ↑ → ↓). Os dados desta fase podem indicar quanto tempo o produtor da tradução sinóptica dedicou à leitura do texto-fonte e a que partes do texto ele recorreu. O objetivo do usuário, nesse período, é conhecer o texto-fonte, interar-se do assunto para construir um sentido, planejar seu texto e determinar o ponto de partida para o texto de chegada. É durante a fase de orientação que o usuário negocia o sentido, pois essa fase é tomada pela compreensão. (JAKOBSEN, 2002)

De acordo com a teoria do processo de tradução sinóptica apresentada Shreve (2005), pode-se concluir que é nessa primeira fase que ocorre a “tradução inicializadora” responsável pelo reconhecimento e determinação do peso semântico das unidades de conteúdo, para selecionar algumas unidades e omitir outras. É ainda na fase de orientação que deve emergir a ordem da informatividade, e decisões importantes são tomadas no que diz respeito às escolhas de unidades relevantes.

Há um hibridismo de fases, ou seja, o tratamento discreto das fases de orientação, redação e revisão não significa que essas sejam fases independentes. A separação das fases é uma questão de definição, pois Jakobsen (2002) identifica a primeira fase por uma pausa maior do que as outras identificadas nas fases subseqüentes da produção. Essa pausa extensa no início do processo indica que o tipo de processamento do texto no início do processo de produção apresenta características distintas das pausas menores registradas na segunda fase. A atividade cognitiva desenvolvida na fase 1 consta de preliminares para o processamento do texto que ocorre efetivamente na fase de redação (JAKOBSEN, 2002).

A segunda fase, fase de redação (*drafting phase*), começa quando o usuário digita as primeiras letras do seu texto, quando passa da fase de orientação (fase de planificação) para a fase de redação. Nessa, todos os tipos de movimentação no teclado podem aparecer ou seja, pode-se encontrar digitação com registros de texto, cliques de mouse, movimentação dos textos-fonte e de chegada, inserções, apagamentos, retorno, etc. Nessa fase, o ritmo cognitivo¹³ é criado por um complexo de atividades mentais e físicas em paralelo. Pois ocorre mescla entre produção de texto; correções de erros de digitação, apagamentos e substituições de palavras; proposições e frases; alteração de ordem de itens (palavras, proposições e frases); pausas; uso de recursos diversos (*Internet*, dicionários e outros recursos).

Na fase de redação, o usuário tem maior definição de seus objetivos na tarefa do que na fase de orientação. Ele está numa fase de materialização do texto de chegada (tradução sinóptica neste trabalho), quando as dúvidas e necessidades tornam-se mais claras e a busca pelas soluções mais direcionada.

Dentro da recursividade inerente à fase de redação de um resumo é previsto que o usuário retome o texto de partida para uma reorientação direcionada a uma determinada ação (ALVES, 2005). Nessa fase, o usuário pode deparar-se com momentos de (re)orientação ou certificação das decisões tomadas. Essa nova orientação é reconhecida pelo movimento do cursor ([ST↓][ST↓][ST↓]*[ST↑][ST↑][ST↑]) e pelo uso de pausas maiores. Na fase de redação, o informante - leitor e produtor textual pode também fazer revisões locais – denominadas revisões em andamento.

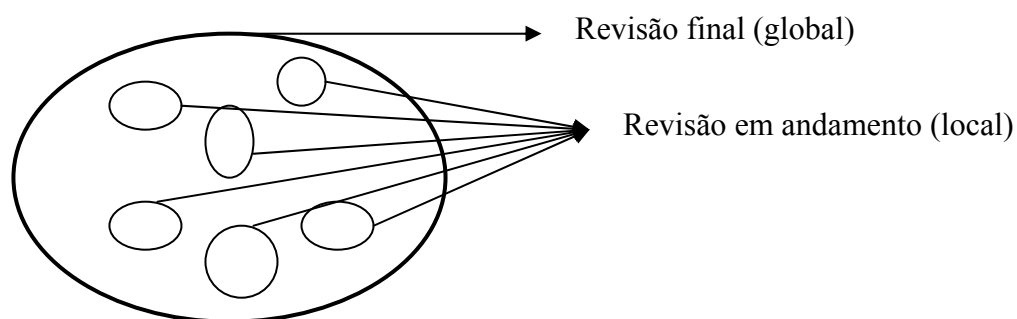
A sobrecarga cognitiva é inerente à tarefa de sumarização que envolve textos em línguas distintas além de exigir do usuário um conhecimento experto. O processo multi-

¹³ Ritmo cognitivo é definido na seção 2.7.

ação de construção de sentido, refinamento de informações e elaboração de um texto conta com a importância de o informante recorrer a sua competência tradutória (HURTADO ALBIR, 2005).

O ponto final digitado no texto de chegada indica o término da fase de redação e o início da revisão. A revisão apresenta variações hierarquicamente marcadas e um direcionamento mais claro para o usuário. Num nível inferior, a revisão em andamento acontece durante a fase de redação, quando o usuário movimenta o cursor por partes do texto produzido (resumo), na tentativa de visualizar o texto em processo, planejar o texto seguinte e corrigir o texto recém-editado. A FIG. 1 representa a relação entre as revisões final e em andamento:

FIGURA. 1 - Relação entre as revisões final e em andamento



A revisão final feita após a conclusão do texto ocupa a posição hierarquicamente mais importante da revisão. Nessa fase, o usuário movimenta o texto produzido com o auxílio do cursor e do mouse, numa tentativa de ter uma visão global do resumo para fazer as correções e/ou ajustes que se fizerem necessários de acordo com a percepção do leitor e produtor de resumo.

O estudo da organização e gerenciamento do tempo dedicado à tarefa de tradução sinóptica estende ao Ritmo Cognitivo do tradutor – leitor e produtor textual. O Ritmo Cognitivo é discutido na seção 2.7.

2.7 Ritmo Cognitivo

O tempo de produção de um texto não é usado uniformemente, num mesmo processamento. Schilperoord (1996) afirma que esse tempo é organizado e dividido entre tempo de fala (o estudo analisa produção oral) e tempo de pausas. O autor afirma que as pausas são manifestações observáveis de um processamento cognitivo que sustenta a produção do discurso. A localização e o tempo das pausas no processo de produção podem ajudar pesquisadores a compreender como o processo de recuperação e organização das informações ocorre. Para tanto, Schilperoord (1996) contrasta os dados processuais e do produto apresentado na execução de uma tarefa de ditar cartas profissionais (por advogados). O resultado padrão da alternância entre as fases da produção lingüística e as pausas é denominado ritmo cognitivo, que é inerente à produção textual (SCHILPEROORD, 1996).

Os resultados da pesquisa de Schilperoord baseiam-se na análise da distribuição das pausas no tempo total do processo de ditar cartas. O autor conclui que o tempo de pausa não é distribuído aleatoriamente no tempo total de produção e que o tempo e localização das pausas são determinados por uma estrutura hierárquica da informação em foco. O estudo revela que as pausas ocorrem principalmente quando há mudança de foco para quem está redigindo a carta, ou melhor, as diferenças no tempo de pausas refletem as diferenças nos processos cognitivos. O estudo revela que há uma interação

significativa entre dados processuais (distribuição de pausas no tempo total) e dados de produto (características textuais como fragmentação em parágrafos ou sentenças).

Oliveira (2002) recorre a trabalhos da lingüística cognitiva, que concluem que o tempo de pausa reflete pontos positivos e negativos de determinados hábitos de produção verbal, pois há uma relação entre pausas feitas durante a produção do discurso e a informação gerada. Ou melhor, as pausas indicam um processamento cognitivo e planejamento.

De acordo com os estudos mencionados por Oliveira (2002), a complexidade do processamento da informação e da tarefa exigida tem um papel importante na extensão da pausa, pois quanto maior a pausa, mais operações cognitivas são executadas. Em concordância com Schilperoord, Oliveira ressalta que, numa narrativa, as estratégias de pausas diferentes estão associadas aos seguimentos do texto, caracterizando-os de acordo com a função no texto.

Diante da discussão acerca do ritmo cognitivo, a análise proposta neste trabalho leva em conta as pausas registradas durante a execução da tarefa de tradução sinóptica. A pesquisa propõe-se verificar a significância do papel do tempo total de pausas no desempenho dos informantes. É importante esclarecer que não se tem intenção de apresentar uma análise exaustiva das pausas registradas nos experimentos, porque essas são computadas como mais uma variável no processo e não é o foco principal deste trabalho. O conceito de Durabilidade ilumina a análise do processo de tradução sinóptica por apoiar um tratamento do processo que leva em conta o sujeito que está envolvido numa atividade desafiadora.

2.8 Durabilidade

Alves (2005) propõe o conceito de durabilidade para orientar a análise processual da consistência do trabalho de retextualização. A durabilidade tem a ver com um trabalho que é, até certo ponto, consciente, que apresenta um auto-monitoramento orientado pelo nível de conhecimento experto do usuário.

O auto-monitoramento é reconhecido num processo quando o usuário – leitor e produtor textual – demonstra ciência nas escolhas e tomadas de decisões feitas ao longo do processo. A análise apresentada no Capítulo 4 revela que os sujeitos desta pesquisa apresentaram níveis de durabilidade distintos ocasionados por diferentes fatores. Guilherme, por exemplo, apresentou uma inconsistência notável, durante o processo, ocasionada pela incompreensão do texto-fonte e falta de um monitoramento orientado para a solução dos problemas de incompreensão. Num outro extremo, o informante que apresentou um trabalho conscientemente produzido, com escolhas determinadas por conhecimentos e experiências prévios, apresentou um nível de durabilidade bem mais alto.

Alves (2005) propõe, num primeiro momento o conceito de Durabilidade Textual ao examinar uma tradução produzida por tradutores experientes através do mapeamento das mudanças entre ritmos cognitivos de sujeitos tradutores novatos e experientes. Nesse momento, a durabilidade está intimamente relacionada à tomadas de decisões, que se tornam definitivas, ou seja, uma vez tomada a decisão, essa não é mais revista. No escopo do referido trabalho, o autor interessa “pela durabilidade relacionada ao texto produzido quando do término da fase de redação”. (ALVES, 2005:120)

No processo de aperfeiçoamento do conceito de Durabilidade, o complemento ‘textual’ é eliminado com o objetivo de deixar claro que se trata de um conceito que aborda o trabalho numa perspectiva processual.

“o grau de durabilidade (Alves, 2005) no desempenho de tradutores, isto é, o resultado de uma configuração de desempenho específica que evidencia um padrão de processamento e monitoramento da produção textual passível de ser associado ao gerenciamento cognitivo eficiente e ao exercício de meta-reflexão sob uma perspectiva meta-cognitiva” (ALVES e GONÇALVES, no prelo)¹⁴

A Durabilidade vista nessa perspectiva claramente processual amplia as possibilidades de uma análise dentro de um continuum, com chances de verificação de variáveis em todos os momentos e fases do processo.

Outros pontos a serem analisados, neste trabalho, concernem, também, ao papel do conhecimento experto obtido por meio de uma prática deliberada (ERICSSON e SMITH, 1991). A seção 2.9 é dedicada à apresentação dos conceitos de Prática Deliberada e Conhecimento experto.

2.9 Prática deliberada e Conhecimento Especializado

A questão de como as pessoas se tornam especializadas¹⁵ numa determinada atividade pode ser respondida por meio da prática deliberada – um regime individualizado de treinamento, sugerida por Ericsson (2002). O autor defende que a especialização (*expertise*) num nível mais alto pode resultar de muita prática,

¹⁴ “(...) the degree of *durability* (ALVES, 2005) in the performance of translators, i.e., an outcome of a particular performance that signals a pattern of processing and monitoring text production assumed to be correlated with efficient cognitive management and reflective practice from a meta-cognitive perspective.” (ALVES e GONÇALVES, no prelo)

¹⁵ Esse termo é definido nesta seção.

denominada prática deliberada, a qual segue algumas exigências como, por exemplo, trata-se de uma prática com as seguintes características:

- é consciente orientada por um objetivo pré-determinado;
- é regular com uma concentração intensa e duração limitada;
- envolve exercícios designados ao desenvolvimento de determinados aspectos de desempenho;
- feita com exercícios repetidos até atingir um nível desejado de desempenho;
- é supervisionada por um especialista que sistematiza prática e fornece um monitoramento e feedback. (VAN GELDER e BISSET, 2004)

Ericsson e seus seguidores concluíram que para atingir um alto nível de especialização nos domínios estudados, são exigidas milhares de horas de prática deliberada. Os estudos desenvolvidos por tais autores indicam que as pessoas que atingiram os níveis mais alto de desempenho apresentavam dez anos ou mais de esforço direcionado, estruturado e intensivo. As diferenças individuais no nível de desempenho alcançado estão relacionadas à quantidade de prática deliberada exercida. (FELDON, 2006).

Van Gelder e Bissett (2004) atestam que o nível de esforço dedicado é raro e que, geralmente, as pessoas se envolvem em pouco ou quase nenhuma prática deliberada. Conseqüentemente, suas habilidades atingem um platô estável bem abaixo do potencial total. Ericsson (2002) indica que, após um treinamento inicial, a quantidade de experiência em um domínio não é relativo a um nível de especialização. Um simples envolvimento numa atividade não desenvolve habilidades além de um determinado nível, por exemplo, um jogador que pratica tênis esporadicamente pode ficar anos sem apresentar melhora no seu desempenho.

O modelo de Ericsson sugere que um alto nível de especialização só é atingido mediante muita prática deliberada. Essa hipótese implica que prática deliberada ajuda as pessoas atingirem um nível de especialização mais alto do que atingiriam em situações normais. Atividades conscientes com pouco tempo de prática deliberada podem melhorar as habilidades, mas só porque possuem traços da prática deliberada. Van Gelder e Bissett (2004) argumentam em favor de que um alto nível de especialização num contexto informal é adquirido da mesma forma que em outros domínios.

Geralmente, instruções para solução de problemas em determinados domínios são calcadas em depoimentos de expertos sobre estratégias adotadas na execução das atividades de domínio. Feldon (2006) apresenta uma discussão teórica baseada em estudos que comprovam a ineficácia do uso desses depoimentos e defende o uso de técnicas que eliciam um conhecimento estruturado para gerar instruções mais eficazes, que possam contribuir para a formação de novatos (*novices*). O autor apresenta uma explicação teórica, calcada em estudos empíricos, acerca de falhas em depoimentos apontando a omissão de informações essenciais, e discute as implicações para orientações de novatos. Nessa discussão, Feldon apresenta um desenho teórico de conhecimento experto.

Feldon (2006) apóia-se em estudiosos como Glaser e Chi (1988 apud FELDON, 2006) e Ericsson para uma definição de experto. De acordo com as pesquisas, uma pessoa atinge o nível de especialização (*expertise*) quando: (a) supera seus próprios domínios; (b) distingue padrões significativos e interconectados entre seus domínios; (c) é mais rápido e mais acurado ao desempenhar tarefas relativas ao domínio; (d) detém memória de curto e longo prazo melhor que novatos; (e) percebe problemas de domínio num nível mais aprofundado que novatos; (f) dedica grande parte do tempo de produção para análise qualitativa de problemas; (g) auto-monitora a solução de problemas; (h)

tem um tempo mínimo de prática igual ou superior a dez anos; (h) apresenta uma adaptação maximizada às restrições de tarefas; e (i) apresenta um desempenho otimizado e habilidades refinadas para maximizar a eficiência e efetivação de soluções superando restrições.

Alguns estudos apresentados por Feldon (2006) indicam que o conhecimento prévio adquirido por meio de experiências é fundamental no desempenho experto, pois o desempenho é um produto do conhecimento baseado em experiências, o qual pode ser recuperado fácil e rapidamente e usado de forma consistente. O desempenho de um usuário experto distingue-se de um novato no nível de detalhamento, diferenciação e abstração de princípios. Expertos são capazes de identificar categorias que refletem princípios fundamentais, nos quais se apóiam para solução de problemas. Por outro lado, novatos não passam do nível superficial.

Além do conhecimento experto, o uso de estratégias diferencia o desempenho de expertos e de novatos. Expertos tendem a se engajar num processo racionalizado baseado no conhecimento de domínio, direcionam o conhecimento altamente estruturado de conceitos e princípios relevantes no domínio para gerar estratégias eficazes. Usuários expertos resolvem problemas dedutivamente por meio da manipulação de modelos mentais para identificar soluções baseadas nas exigências e restrições da tarefa. Novatos, por outro lado, partem da solução exigida para determinar a estratégia usada, classificam os problemas com base em detalhes superficiais e não relevantes para os princípios operacionais da tarefa. Novatos racionalizam indutivamente para identificar a solução por meio de testes de “julgamento e erro” de constantes alterações de hipóteses. (FELDON, 2006.)

O nível de abstração conceitual na estrutura de conhecimento de expertos incorpora um compromisso eficiente entre representações de elementos concretos de determinado problema e conceitos mais gerais com princípios adquiridos por meio de experiência. Essa organização facilita a habilidade de reconhecer modelos sofisticados e, também melhora o desempenho para percepção de detalhes importantes em situações relevantes de domínio (FELDON,2006).

A automatização é outro aspecto de distingue expertos e novatos. Automatização é a execução de procedimentos cognitivos adquiridos por meio de mapeamentos repetidos e consistentes de estímulos. Ocorre quando o indivíduo detentor de uma prática extensiva num procedimento desempenha rapidamente uma tarefa com um nível de esforço mental reduzido. Em tarefas complexas, a automatização acarreta redução no número de pontos de decisão intermediários que exigem resolução consciente. Procedimentos que se tornam automatizados ficam enraizados e difíceis de serem alterados. Expertos tendem a aplicar procedimentos automatizados inconscientemente, mesmo quando buscam, conscientemente, determinados objetivos. Ericsson (2002) defende que o desenvolvimento da automatização prejudica o desenvolvimento experto. Esse argumento tem duas premissas, sendo a primeira que uma adaptação bem sucedida em uma condição atípica é a essência do desempenho experto. A segunda premissa é que tais adaptações exigem controle consciente das próprias ações para modificar o desempenho. (ERICSSON, 2002).

Em suma, um usuário experto é aquele que tem um conhecimento conceitual e estratégico suficiente para promover a compreensão de princípios relevantes e distinção das restrições de uma determinada tarefa. Esse usuário recorre a procedimentos automáticos para solucionar problemas (rapidamente) e com pouco esforço, se

comparado a novatos. Consegue, ainda, avaliar e fazer considerações sobre problemas, com um alto grau de complexidade, percebe e detalha problemas com mais acuidade.

Estudos relativos a produção de resumos exigem o uso de um modelo capaz de explicar o processo da produção de um resumo. O modelo proposto por Kintsch e van Dijk (1978) é amplamente adotado por estudiosos do resumo. O modelo é apresentado na seção 2.10.

2.10 Modelo para produção de resumos

Nesta sessão, discutiremos o modelo apresentado por Kintsch e van Dijk (1978) para o processo de produção de resumos. A inserção do modelo justifica-se pela ampla aceitação por estudiosos do processo sumarização e do resumo como, por exemplo, Shreve (2005), Menegassi e Chaves (2000), van Den Broek (2001), Friend (1997) e Thiede e Anderson (2003).

Kintsch e van Dijk apresentam um modelo baseado em macrorregras para o estudo da produção de resumos. De acordo com essa proposta, os usuários do texto buscam resgatar a significância do texto num sentido mais global, ou seja, na sua macroestrutura, que “consiste numa reconstrução teórica de noções intuitivas como a de ‘tópico’ ou a de ‘tema’ de um discurso. A macroestrutura explica o que é mais relevante, importante ou proeminente na informação semântica do discurso como um todo”. (VAN DIJK, 1992:51).

Vale salientar que, dentro dessa abordagem, os proponentes do modelo conferem um lugar de excelência aos esquemas mentais, sendo esses fundamentais, decisivos e norteadores de todo o processo de compreensão e produção textual. De

acordo com o modelo, cabe aos esquemas controlar o uso e construção das inferências feitas pelo leitor usuário, classificar as proposições, controlar as macro-operações, “determinar que microproposições ou generalizações de microproposições são relevantes e, então, quais partes do texto formarão sua essência” (KINTSCH E VAN DIJK, 1978:373). Metaforicamente, eles explicam que tais esquemas sejam estruturas mentais inconscientes formadas por conhecimentos armazenados, que apresentam fendas (*slots*) abertas, preenchidas de acordo com as expectativas do usuário da língua.

O modelo apresentado por Kintsch e Van Dijk (1978) e Van Dijk (1992) propõe o uso de regras abstratas denominadas macrorregras. É por meio dessas macrorregras que, numa tarefa de resumo, o usuário do texto chega à macroestrutura do texto – à sua representação semântica. As regras funcionam como transformações ou operações capazes de selecionar, reduzir e fazer generalizações e (re)constroem proposições em outras proposições menores, mais gerais ou mais particulares.

“São regras de interpretação semântica de segunda ordem [...] As macrorregras suprimem toda informação proposicional de relevância exclusivamente local que não seja necessária para a compreensão do resto do discurso; elas generalizam e reúnem indivíduos, em termo de grupos e características e características diferentes de pessoas, em termos de traços globais de personalidade, e agrupam condições, componentes, ou conseqüências de alguma ação ou evento [...] Obviamente, essas macrorregras podem operar somente com base no conhecimento de mundo...” (VAN DIJK, 1992:52)

Num processo *bottom-up*, as microestruturas são processadas tornando-se macroestruturas por meio da aplicação das macrorregras:

(a) macrorregra de apagamento – proposições secundárias ou irrelevantes podem ser suprimidas;

- (b) macrorregra de generalização – proposições podem ser substituídas por outra(s) com propriedades mais gerais; e
- (c) macrorregra de construção – uma seqüência da proposição ou mesmo a proposição pode ser substituída por outra, construída por meio da associação dos seus significados.

Essa teoria sugere que, na primeira leitura, o leitor proficiente reconhece as palavras automaticamente e as agrupa em proposições significativas. Ele apaga as proposições que não carregam informações novas ou relevantes e as reconstrói em macroproposições de ordem superior para formar a representação do texto.

É importante ressaltar que não se pretende esgotar a questão do processo de sumarização, pelo alto grau de complexidade envolvido no processo. No entanto, diante do processo de tradução sinóptica, há argumentos fundamentados na análise dos dados (apresentada no Capítulo 4) para refutar o modelo de Kintsch e van Dijk (1978).

É possível antecipar que são apresentadas razões convincentes para a necessidade de um modelo para a tarefa de sumarização mediada pela tradução gerado a partir de uma análise empírica, que leva em conta o processo e suas variáveis específicas.

Pesquisadores do processo de sumarização afirmam que produtores de resumo experientes usam pistas formais como títulos, formatação, *layout*, frases-chave, localização da informação no texto ou parágrafo, e esquema textual (SHREVE, 2005). O resumo que envolve textos em línguas diferentes deve apresentar características distintas dos processos de tradução e de sumarização, e é interessante verificar se produtores de tradução sinóptica usam essas pistas.

2.11 Considerações finais

Neste capítulo, a tradução sinóptica abordada com base na proposta de Gregory Shreve (2005), que levanta a necessidade de verificações empíricas do processo, considerando a exigência dessa tarefa em ambientes governamentais. O autor apresenta uma discussão teórica apontando as características que definem o processo e os traços que distinguem a tradução sinóptica de tarefas estritas à tradução e ao resumo. O autor ressalta que, nesse processo, o usuário experto tende a priorizar a tarefa de sumarização em detrimento da tradução.

Shreve (2005) e outros estudiosos da tarefa de sumarização adotam o modelo proposto por Kintsch e van Dijk, que apresenta um conjunto de regras norteadoras da tarefa de produção de resumo. Devido à grande incidência e adoção ampla do modelo mencionado, é apresentado o modelo de Kintsch e van Dijk na seção 2.10. No entanto, é possível antecipar que tal modelo tornou-se inaplicável considerando as especificidades da tarefa proposta neste trabalho voltado para a tradução sinóptica numa perspectiva processual e discursiva. Os dados apontam para a constatação de que o conhecimento e prática de trabalho com o gênero discursivo – introdução de textos acadêmicos - é o que determina e orienta o trabalho do leitor e produtor textual. O apagamento, seleção de informações são feitos por meio de uma supressão lingüística e contração textual orientados pelo conhecimento dos movimentos inerentes ao gênero discursivo. O informante que apresentou o grau de durabilidade mais alto apresenta uma prática deliberada e conhecimento experto resultantes de um auto-didatismo monitorado por um esforço motivado por sua própria história (de professor universitário).

As fases de produção apresentadas por Jakobsen (2002) alicerçam a análise e compreensão do processo em verificação. O autor, estudioso do processo tradutório, organiza o processo em três fases distintas, quais sejam: orientação, redação (*draft*) e revisão. Embora seja possível identificar traços de uma fase em outra, Jakobsen apresenta traços de definem e caracterizam cada fase. As fases de produção são apresentadas na seção 2.6.

No processo de tradução sinóptica, várias informações armazenadas na memória do usuário, sejam elas recém-adquiridas ou armazenadas, são buscadas e utilizadas interativamente. O princípio do Processamento Distribuído em Paralelo (PDP) proposto por McClelland e Rumelhart (1981) é capaz de explicar e ajudar a compreender a multiplicidade de ações que ocorrem simultaneamente. A teoria apresentada na seção 2.5 elucida a relação estabelecida entre as informações e como a questão da restrição orienta o processo.

Outro fator capaz de influenciar significativamente o processo de tradução sinóptica é o ritmo cognitivo. Alves (2005) define ritmo cognitivo como um padrão de alternância rítmica entre pausas de redação no decorrer de um tempo total de produção. O autor parte dos estudos de Van den Bergh e Rijlaarsdam (1996, apud Alves, 2005) e de Schilperroord (1996). A noção de ritmo cognitivo é apresentada na seção 2.7.

Os informantes envolvidos no estudo proposto apresentam características comuns e distintas. As noções de prática deliberada e conhecimento especializado orientam a análise e indicam caminhos para futuras implicações deste trabalho. A seção 2.9 apresenta, num primeiro momento, a noção de prática deliberada seguida da definição de conhecimento experto. Para melhor compreender a análise do processo da tradução sinóptica, o conceito de Durabilidade é discutido na seção XX.

A metodologia usada neste estudo empírico é apresentada em detalhes no Capítulo 3. Uma discussão metodológica é feita para justificar tomadas de decisões em relação a instrumentos e metodologia adotada. A discussão acompanha um relato do percurso deste projeto e a descrição minuciosa da metodologia adotada.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA E DESENHO EXPERIMENTAL

3.1 Introdução

A natureza complexa da proposta da verificação do processo de tradução sinóptica norteada pela busca da compreensão desse processo conduz a uma discussão da metodologia adotada. O Capítulo 3 está organizado em três seções. A primeira seção apresenta uma descrição da trajetória deste projeto. A seção 3.2 apresenta os instrumentos utilizados na coleta dos dados da pesquisa acompanhados de uma discussão fundamentada teoricamente e, por fim, a seção 3.3. apresenta a metodologia utilizada na análise dos dados.

3.2 Trajetória deste projeto

É importante compreender a evolução deste projeto, que se justifica por iluminar novos caminhos para o estudo do uso de textos em língua estrangeira. O projeto foi elaborado num momento anterior à publicação da teoria de Shreve (2005) sobre o processo da tradução sinóptica. Num primeiro momento, o projeto negligenciou o processo de retextualização concordando com estudos anteriores orientados para a compreensão em leitura em LE ou para a produção de resumo que, na verdade, envolvem retextualização. Propôs-se, então, a verificação da construção do sentido do texto por sujeitos pertencentes a uma comunidade acadêmica superior (Doutorado).

Diante da primeira proposta para o projeto, procurou-se elaborar uma tarefa próxima à realidade dessa comunidade no que concerne ao uso de textos em Inglês – LE.

Leitura de um texto em Inglês como fonte de referência para a produção de um trabalho acadêmico na Língua Portuguesa é freqüente em diversas situações inerentes ao mundo acadêmico como, por exemplo, produção de artigo acadêmico, produção de teses ou dissertações, assim como apresentação de seminários ou produção de resumos e resenhas. Essas tarefas abrem um leque de possibilidades para a elaboração de uma tarefa para um estudo empírico-experimental. Dessa forma, foi proposta a tarefa de produzir um resumo de uma introdução de uma tese. Os sujeitos envolvidos leram o texto e produziram um resumo em Português para ser publicado num prefácio de um periódico.

Os dados foram coletados e, num primeiro momento, analisados minuciosamente, verificando o processo de produção de cada informante minuciosamente, buscando a compreensão da construção do sentido do texto-fonte. Essa primeira análise provocou o entendimento de que o processo envolvido na tarefa executada seria mais complexa do que o processo de leitura ou construção do sentido do texto-fonte.

A partir desse esclarecimento, houve uma reelaboração do projeto inicial, no sentido de verificar e compreender o processo da tradução sinóptica, em busca dos quesitos exigidos e fatores que atuam nesse processo. Esse segundo projeto culmina no texto desta tese.

3.3 Metodologia da pesquisa: coleta de dados

Alguns questionamentos são levantados, no que concerne aos sujeitos informantes, instrumentos de pesquisa, ambiente, recursos materiais e condições de coleta. Em um primeiro momento, foram levantadas nove perguntas norteadoras do caminho de uma metodologia para a obtenção de dados confiáveis.

- a. *Que sujeitos compõem uma amostra representativa do universo dos alunos de cursos de Pós-Graduação em nível de Doutorado das universidades públicas brasileiras?*
- b. *Qual é o ambiente “físico” mais adequado para a coleta dos dados?*
- c. *Quais são as orientações mais apropriadas para a tarefa em análise?*
- d. *Deve haver restrição de tempo para a execução da tarefa?*
- e. *Que texto é adequado para um experimento que envolvesse sujeitos oriundos de diferentes áreas do conhecimento¹⁷?*
- f. *Que texto pode apresentar um assunto relativamente familiar a esses sujeitos informantes?*
- g. *Como obter dados confiáveis sem causar uma sobrecarga cognitiva nos informantes?*
- h. *Que instrumentos podem subsidiar uma triangulação eficiente dos dados para garantir a validade da pesquisa?*
- i. *Como deve ser feita a análise dos dados?*

As primeiras perguntas foram respondidas com base nos questionários respondidos por 101 alunos de programas de Doutorado, cuja aplicação é explicada na seção 3.3.1. As demais respostas foram orientadas pelo objetivo da verificação do processo de tradução sinóptica e buscadas em diferentes fontes como, por exemplo, em

¹⁷ O termo área do conhecimento é adotado pelo governo federal, na organização dos cursos de Pós-Graduação disponíveis no portal Capes (www.capes.gov.br). Os cursos são divididos em oito grandes áreas: (a) Ciências Agrárias; (b) Ciências Biológicas; (c) Ciências da Saúde; (d) Ciências Exatas e da Terra; (e) Ciências Humanas; (f) Ciências Sociais Aplicadas; (g) Engenharias e (h) Linguística, Letras e Artes.

trabalhos prévios, em discussões científicas e em textos teóricos sobre metodologia de pesquisa.

3.3.1. Informantes: em busca de um grupo representativo.

A busca de um grupo representativo de informantes culminou na elaboração e no envio de um questionário composto de 37 questões fechadas e semi-abertas (Anexo 1) a 144 cursos de Doutorado, de diferentes universidades públicas brasileiras. Essas universidades foram localizadas pela recomendação dada no Portal Capes – www.capes.gov.br¹⁸.

Uma vez recebidos, os questionários foram analisados pelos referidos programas e encaminhados (por meio eletrônico) aos respectivos alunos¹⁹, dos quais 101 retornaram os questionários respondidos²⁰. Esses alunos responderam e encaminharam voluntariamente os questionários, favorecendo a obtenção de dados mais confiáveis. É importante enfatizar que os informantes respondentes optaram por colaborar com esta pesquisa em questão, puderam refletir e selecionar questões para responderem. Outro fator favorável ao questionário refere-se à liberdade que os participantes voluntários tiveram para escolher o local, o horário e o tempo necessário para responder as questões.

De posse desses questionários respondidos, a busca pelos sujeitos a participarem do trabalho foi refinada. Conforme a decisão tomada durante a confecção deste projeto, os informantes deveriam ser seis (6) (homens e mulheres). As variáveis consideradas

¹⁸ O questionário usado está em anexo juntamente com os dados obtidos organizados em gráficos e tabelas.

¹⁹ Não temos controle do número de programas que receberam e redirecionaram os questionários aos seus alunos.

²⁰ As informações sobre os 101 respondentes ao questionário constam nos Anexos.

para encontrarmos os informantes participantes do experimento foram idade (faixas de maior concentração), áreas de estudo em que os sujeitos atuam e proximidade geográfica (para viabilizar o acesso e coleta de dados).

Os dados indicam duas faixas etárias mais representativas dessa comunidade acadêmica. Há uma concentração maior de jovens doutorandos com idade entre 26 e 32 anos, seguida de um grupo significativo de doutorandos na faixa dos 42 anos (dados explicitados na página IX dos Anexos).

Mantendo em foco a obtenção de um grupo legitimamente representativo, ficou estabelecido que os sujeitos deveriam fazer parte de áreas de estudo distintas, ou seja, que se contemplassem pelo menos três grandes áreas com ênfase nas ciências Humanas, Biológicas e Exatas²¹.

Depois de estabelecidos os critérios idade, gênero e área de formação acadêmica, os seis sujeitos foram contatados²² e convidados a participar do experimento. Foi trabalhado um grupo de seis informantes – quatro homens e duas mulheres, brasileiros falantes do Português como primeira língua, com graduação em: (a) Engenharia Elétrica; (b) Engenharia de Alimentos; (c) Biologia (Bacharelado); (d) Agronomia; (e) Filosofia (Bacharelado) e (f) Direito.

É importante esclarecer que houve uma restrição na formação de cada informante (variável a ser considerada), pois evitou-se trabalhar com pesquisador(es) com formação em Licenciatura. Levou-se em conta a possibilidade de haver

²¹ O critério adotado para categorizar essas três áreas de concentração deve-se à estrutura administrativa da Universidade Federal de Uberlândia vigente até o final da década de noventa, onde a universidade podia contar com os três centros acadêmicos: Centro de Ciências Humanas e Artes, Centro de Ciências Exatas e Centro de Ciências Biológicas.

²² O contato com três participantes deu-se por meio de e-mail, através do endereço fornecido nos questionários. Os outros três informantes foram contatados por telefone, cujos números foram fornecidos pelos respectivos programas de Pós-Graduação ou instituição de trabalho.

interferência de leituras teóricas prévias específicas do estudo do texto e conseqüente alteração nos dados gerados no experimento.

Os dados do questionário indicam que os sujeitos participantes deste projeto estão familiarizados com textos em Língua Inglesa, pois esses sujeitos já executaram, pelo menos uma vez, tarefas envolvendo textos desse par lingüístico.

É importante antecipar que os seis sujeitos informantes estão também familiarizados com a leitura e produção de texto acadêmico e que todos têm o título de mestre por uma universidade brasileira²³. Dessa forma, pressupõe-se que esses sujeitos sejam proficientes em produzir textos acadêmicos, assim como devam ser competentes na produção de resumos, pois sabe-se que dissertações e teses apresentam um resumo que antecede o texto principal.

A primeira informante – Dani²⁴ - é uma estudante de 31 anos de idade, bacharel em Biologia e aluna do Programa de Pós- Graduação em Biologia Vegetal da UNESP de Rio Claro. Dani fez provas de Inglês e de Francês na seleção do seu programa, para a qual resolveu questões de compreensão de texto e fez traduções. Estudou Inglês por sete anos em um instituto de Língua Inglesa e se considera uma boa leitora. A informante afirma que aplica o mesmo método de leitura usado em textos na L1 quando se depara com textos em Inglês. De acordo com as respostas dadas no questionário, suas dificuldades na leitura em Inglês restringem-se às questões de vocabulário. Dani tem formação básica provinda de dois sistemas de ensino, rede pública (Ensino Fundamental) e rede privada (Ensino Médio).

²³ A descrição apresentada de cada informante está fundamentada nas informações fornecidas por eles nos questionários e no Protocolo Retrospectivo Induzido (PRI).

²⁴ Dani, Fábio, Alemar, Marília, Guilherme e Pescador são os apelidos escolhidos por cada informante.

Fábio, o segundo informante, também é estudante, tem 30 anos e teve sua formação básica nas redes pública (ensino fundamental) e privada (ensino médio). Ele graduou-se em Engenharia elétrica pela UFU²⁵, onde faz seu Doutorado na mesma área. Na seleção do Programa de Pós-Graduação, fez provas de Inglês e de Espanhol, onde traduziu e interpretou textos. Fábio estudou Inglês por quatro anos em institutos de línguas, e se considera um leitor fraco que aplica o mesmo método de leitura adotado para ler textos na L1. Como Dani, ele também atribui suas dificuldades de leitura em LE às questões de vocabulário.

Da mesma forma que Fábio e Dani, o terceiro informante — Guilherme — é estudante. Ele teve toda sua formação escolar básica na rede pública de ensino e, hoje, com 32 anos, tem o título de Agrônomo pela UFU. Está no Programa de Pós-Graduação em Genética e Bioquímica da mesma universidade, onde fez prova de Inglês com tradução de textos, para a seleção. Apesar de ter estudado Inglês com professores particulares por mais de cinco anos, Guilherme se considera um leitor regular de textos em Inglês – LE. Afirma que traduz quase tudo para obter compreensão e atribui suas dificuldades à gramática.

O quarto informante – Alemar (42 anos) é professor no Curso de Direito da UFU e aluno do Programa de Pós- Graduação em Geografia da mesma universidade. É bacharel em Direito e estudou Inglês por seis meses. Apesar de ter dificuldades de vocabulário, considera-se um leitor bom. Afirma ser um autodidata que, ao ler textos em Inglês, traduz quase tudo. Alemar, também, teve toda sua formação básica na rede pública de ensino.

²⁵ Universidade Federal de Uberlândia.

Marília é uma estudante gaúcha de 28 anos, que faz Doutorado em Engenharia Química na UFU. Depois de sua formação básica na rede pública de ensino, ela graduou-se em Engenharia de Alimentos pela UFRGS²⁶. Estudou Inglês por dois anos e considera-se uma leitora regular. Ela afirma que, ao ler textos em Inglês, traduz tudo, e que suas dificuldades, também, concentram-se no vocabulário.

“Pescador” é o codinome escolhido pelo sexto informante, um professor e estudante de 31 anos. É bacharel em Filosofia pela UFU e aluno do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFMG²⁷. Traduziu textos em Inglês e Francês no processo de seleção do seu programa. Pescador, como Alemar, Guilherme e Marília, tem toda sua formação básica oriunda da rede pública de ensino. Apesar de ter estudado Inglês por quatro anos, o informante considera-se um leitor regular de textos na língua e diz ter dificuldades em gramática.

Há uma assimetria no tempo que esses informantes tiveram de exposição sistemática à Língua Inglesa - LE e a proficiência em leitura nessa língua. O tempo de estudo sistematizado de Inglês desses sujeitos varia de seis meses a oito anos (Alemar – seis meses e Dani – oito anos), podendo ser produto da escola regular, de aulas com professores particulares ou de cursos específicos de idioma. Esses dados permitem levantar a hipótese de que a subcompetência lingüística (HURTADO ALBIR, 2005) independe da sistematicidade de exposição à LE e do tipo da instituição formadora.

Quatro informantes reconhecem que a tradução é uma estratégia para melhor compreenderem um texto em Inglês, pois, como auto-avaliadores, os informantes classificaram-se como usuários de textos em Inglês:

²⁶ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

²⁷ Universidade Federal de Minas Gerais

- (a) muito bom – uma informante (Marília)
- (b) bom – dois informantes (Dani e Alemar)
- (c) regular – dois informantes (Guilherme e Pescador)
- (d) fraco – um informante (Fábio)

É importante explicar que essa avaliação não representa um parâmetro definido para sujeitos no primeiro momento da pesquisa (questionário), mas pode ser justificada e esclarecida na análise dos dados.

Em relação ao trabalho com textos em Inglês, esses sujeitos afirmam que são usuários assíduos de textos nessa língua e que usam basicamente dois “métodos” para compreensão em leitura: (a) lêem usando o mesmo método de leitura em Português²⁸ ou (b) traduzem todo ou quase todo texto.

Os sujeitos atribuem ao vocabulário (itens lexicais) e à gramática a responsabilidade por suas dificuldades no uso de textos em Inglês. Portanto, pode-se reconhecer nesses sujeitos uma visão estruturalista de uso de língua e uma concepção tradicional de leitura ou uso do texto escrito, cujo sucesso está no “domínio” da gramática e do vocabulário constituintes do texto. As pré-concepções adquiridas ao longo da formação acadêmica desse grupo de informantes conduzem à hipótese de que essas pré-concepções interferem no processo de tradução sinóptica.

O tempo de exposição sistemático à língua e as experiências individuais de cada sujeito são fatores indicadores de uma heterogeneidade no grupo. Temos seis informantes com níveis diferentes de subcompetências bilíngüe, extralingüístico; instrumental e estratégica.

²⁸ O que vem a ser esse “método” é esclarecido nas entrevistas como sendo estratégias usadas para a construção do sentido do texto.

Dentro da especificidade do experimento em questão, há simetria da subcompetência instrumental (HURTADO ALBIR, 2005), considerando que todos os informantes revelam ter conhecimentos sobre o uso do equipamento a eles disponibilizado. O grupo apresenta um nível razoavelmente uniforme no que concerne à subcompetência de conhecimentos sobre tradução porque nenhum tem ou teve formação específica de tradutor. Os padrões de desempenho especializado em traduzir textos em resumo variam conforme a prática individual do exercício dessa atividade. É esperado que a prática deliberada (ERICSSON, 2002) seja uma variável determinante nos dados gerados nesta pesquisa.

Seguindo a apresentação dos sujeitos participantes deste estudo, discutem-se os instrumentos usados na metodologia adotada. O primeiro instrumento verificado é o protocolo verbal, também conhecido como Think Aloud Protocol (TAP).

3.3.2 Protocolo *on-line* e *off-line*: buscando a adequação da(s) técnica(s).

Quando o foco é análise do processamento do texto, fala-se do TAP (*Think Aloud Protocol*), um instrumento de pesquisa utilizado desde a década de 80, introduzido por Erickson e Simon marcando a revolução nas pesquisas voltadas para a estrutura profunda do texto, da semântica discursiva ou significado do texto. O TAP tem sido também usado para verificações do processamento cognitivo envolvido na construção do sentido do texto.

O princípio do TAP é obter e registrar o máximo de informações ocultas na mente do usuário do texto, que possam subsidiar a compreensão do que acontece durante o processamento. O leitor verbaliza seu(s) pensamento(s) à medida que interage com o texto, pois os registros são feitos por meio de gravadores e/ou câmeras de vídeo.

Desde sua apresentação ao meio acadêmico, a técnica tem sido aceita e amplamente utilizada tanto nos estudos do discurso, da Linguística Aplicada e da Psicologia Cognitiva (LEOW e MORGAN-SHORT, 2004).

Leow e Morgan-short (2004) ressaltam a importância do uso de TAP e confirmam a grande incidência desse instrumento “para investigar o processo cognitivo em muitas áreas da psicologia, da ciência cognitiva e da educação”²⁹. O alcance do instrumento deve-se ao fato de tornar-se um recurso para dados elucidativos para “um retrato mais claro do processo interno empregado por aprendizes adultos”³⁰ (LEOW e MORGAN-SHORT, 2004:36). Os autores discutem, empiricamente, a validade do instrumento de pesquisa, buscando verificar os efeitos na compreensão do texto quando o leitor faz uso de TAPs durante o processo de leitura de textos em segunda língua, *intake*, e produção escrita controlada.

Preocupados com os possíveis efeitos, no processamento do texto, da utilização desse instrumento, Leow e Morgan-short (2004) testam dois grupos de sujeitos. Um grupo utiliza o protocolo verbal e outro que não o utiliza, ou seja, um grupo lê um texto em voz alta e outro lê em silêncio. Finalmente, os autores concluem que o uso do protocolo verbal não interfere na compreensão do texto e que há preferência pelo uso da tradução como estratégia empregada pelos sujeitos no processo de construção do sentido do texto na LE. Concluem, também, que durante tarefas de resolução de problemas, o uso do protocolo não promove alteração significativa na construção.

Os autores ressaltam a eficácia do TAP e o recomendam para investigações futuras. Entretanto, ressaltam o esforço cognitivo envolvido quando se utiliza esse

²⁹ “...to investigate cognitive process in many areas of psychology, cognitive science, and education...” (LEOW e MORGAN-SHORT, 2004:36)

³⁰ “...a clearer picture of internal processes employed by adult learners.” (LEOW E MORGAN-SHORT, 2004:36)

instrumento. Esses pesquisadores compreenderam que há uma diferença significativa de esforço cognitivo entre os dois grupos.

Esses autores distinguem dois tipos de TAP: o introspectivo³¹ – *on line* e o retrospectivo – *off line*, explicando que o protocolo introspectivo exige que o leitor verbalize seu pensamento enquanto lê ou desenvolve uma determinada tarefa, sem recorrer a informações armazenadas em sua memória. Diferentemente, a verbalização retrospectiva é, geralmente, feita logo após o processamento ou durante determinadas tarefas previamente determinadas (*off-line*). Os autores apontam os efeitos potenciais provocados pelas restrições da memória e do processo de reconstrução da informação adicional reportada na recuperação dos dados, numa abordagem retrospectiva.

O TAP apresenta algumas variações definidas pelos objetivos da pesquisadora, denominadas Protocolo Introspectivo, Protocolo Retrospectivo e o Protocolo de Pausa. No Brasil, encontramos o trabalho de Scaramucci (1995) que, baseia-se na experiência de Cavalcanti (1983, 1989 - apud, SCARAMUCCI, 1995, 1997) com o uso do protocolo de pausa. No protocolo de pausa, o leitor verbaliza as dificuldades encontradas no decorrer de uma leitura e, ainda, produz um resumo oral de seguimentos do texto, previamente determinados pela pesquisadora. A autora recorreu à técnica com o objetivo de analisar a relação entre a competência lexical e compreensão em leitura. Ela descreve a técnica, até então revolucionária:

“Essa técnica consiste em solicitar aos sujeitos que leiam silenciosamente (monitorando seu processo de leitura), com o objetivo de fazerem um resumo oral, e pensem alto toda vez que observarem

³¹ Alves (2004) denomina o TAP introspectivo, dentro de uma visão mais crítica, de relatos consecutivos. O autor ressalta a afirmação de Erickson e Simon (1984/1993) que afirmam “que é impossível pensar em um tipo de verbalização simultânea haja vista que não existe acesso imediato a processos cognitivos automáticos através da técnica de protocolo verbais.” (Alves, 2004:9)

pausas no seu processo. Os dados do processo são complementados por dados do produto, isto é, dos resumos que os sujeitos são solicitados a elaborarem no final de cada parágrafo, trazendo maior validade e confiabilidade a esses dados.” (SCARAMUCCI, 1997:55)

O TAP subsidia a pesquisadora, por meio de pesquisas empírico-experimentais, para conferir o que o usuário faz durante o processo ou como ele constrói e re-constrói o texto. Van Den Broek *et al.*(2001) apresentam fortes argumentos em favor do uso de TAP:

“essa metodologia é bem adequada para uma investigação exploratória do processamento estratégico. A metodologia de TAPs pode fornecer insights valiosos sobre o desenvolvimento das representações dos leitores (ERICKSON e SIMON, 1993; LONG e BOUG, 1996; PRESSLEY e AFFLERBACH, 1995). Além disso, permite a pesquisadora considerar uma vasta gama de respostas diferentes do leitor (...) ajuda a apresentar uma visão rica das estratégias dos leitores e eficácia na compreensão do texto” (VAN DEN BROEK, 2001:1082)³²

Em estudos mais recentes (ALVES, 2004; LAUFFER, 2004; GONÇALVES, 2003) têm apresentado discussões sobre a necessidade de haver uma triangulação de dados quando a pesquisa envolve o uso de TAP. As discussões pautam-se na complexidade de coleta dos dados e nas variáveis que interferem na validade e confiabilidade de dados. Dentre as variáveis envolvidas, ressaltam-se: (a) a familiaridade do sujeito informante com a verbalização; (b) os sentimentos do sujeito em estar confortável diante do *input*, do ambiente e do equipamento utilizado; (c) o tempo na/da verbalização com ou sem restrições; (d) exposição ao *input* e,

³² “...this methodology is well suited to the exploratory investigation of strategic processing. Think-aloud methodologies can provide valuable insights into the developing representations of readers (ERICKSON e SIMON, 1993; LONG e BOURG, 1996; PRESSLEY e AFFERBACK, 1995). Furthermore, they allow one to consider a wide array of different responses by the readers (...) help present a rich view of readers’ strategies and effectiveness in comprehending text.”

principalmente (e) o esforço cognitivo exigido do leitor durante o processo de construção do sentido.

O esforço cognitivo está, geralmente, acompanhado de ansiedade e preocupação em colaborar com a pesquisadora. A coleta dos dados induz o usuário-informante a manter a preocupação em verbalizar seus pensamentos e, ao mesmo tempo, executar bem uma tarefa (ALVES, 2004; GONÇALVES, 2003; LAUFFER, 2004; LEOW e MORGAN-SHORT, 2004). Os estudos de Alves (2003), Vale (s/d), Scaramucci (1995, 1997), Lauffer (2004) e Leow e Morgan-short (2004) ratificam a afirmação de que o esforço cognitivo é maior quando o texto utilizado está em uma língua estrangeira.

Alves (2004) critica e adverte para a forma indiscriminada do uso do TAP por pesquisadores “sem que um consenso tenha sido alcançado” (ALVES, 2004:12), deixando de considerar as possibilidades de riscos. Lauffer (2004) levanta o problema da possibilidade do *falar forçado*, ou seja, o fato do informante sentir-se coagido e pressionado a falar ao desenvolver uma tarefa que está acostumada a executar em silêncio. Diante da pressão do TAP e da situação controlada inerente ao experimento, os resultados podem culminar numa artificialidade manipulada. No entanto, é possível que essa “pressão” provoque alterações ou interfira nos resultados.

Alves (2004) e Lauffer (2004) não hesitam em argumentar a favor do uso de TAPs para verificar questões de processamento cognitivo do texto, pois “desde que os processos do pensamento não são diretamente observáveis, pesquisadores utilizam o TAP como indicações do que pode ocorrer na *caixa preta*” [grifo da pesquisadora].

(LAUFFER, 2004: 61)³³. Os autores ainda apresentam questionamentos sobre a eficácia do uso isolado dessa técnica.

Alves (2004) e Lauffer (2004) evidenciam a importância do uso de uma metodologia mais complexa, em que diferentes instrumentos e técnicas de coleta de dados sejam utilizados. Os autores sugerem que se contrastem ou triangulem os dados para maiores chances de sucesso de análise e obtenção de resultados mais confiáveis. Com base em trabalhos de pesquisadores de diferentes áreas, os autores atentam para a sobrecarga cognitiva do usuário do texto durante o processo, o que ocasionaria alterações nos resultados da pesquisa. Eles mostram alternativas com programas de computador que podem ser tomados como um recurso eficaz para obtenção de dados e que viabilizam uma triangulação eficiente.

Diante das discussões apresentadas, nesta pesquisa, optou-se pelo uso do protocolo a partir de duas técnicas distintas – protocolo *on-line* e protocolo *off-line*. O primeiro é mediado pelo *software Translog* (seção 3.3.2.1) e o segundo é denominado Protocolo Retrospectivo Induzido (seção 3.3.2..2).

3.3.2.1 *Translog*: registros em tempo real (*on-line*)

Por mais de duas décadas, o registro dos movimentos no teclado tem sido usado para capturar e analisar detalhes do processo de escrita, resultando numa busca pela criação e desenvolvimento de *softwares*, que ajudassem em pesquisas de produção textual, do processo tradutório e de compreensão em leitura (LINDGREN, 2005). Eva Lindgren analisa como o recurso do registro dos movimentos no teclado do computador

³³ “Since thought processes are not directly observable, researchers use TAPs as indications of what might be going on in the black box.”

pode auxiliar na produção de textos em LE, sob diferentes perspectivas: (a) do analista na obtenção de um “tesouro” em dados; (b) do professor de línguas para reconhecer os pontos fracos dos aprendizes e trabalhar em cima deles e (c) do aprendiz ao buscar o auto-conhecimento enquanto escritor.

Lindgreen cita alguns cientistas programadores que desenvolveram *softwares* para fins de análise e registro de movimentos sobre o teclado. Esses cientistas estão envolvidos com esse tipo de instrumento para pesquisas em redação de textos em L1 e LE, em tradução, em problemas de dislexia, em estruturação discursiva, efeito de gênero discursivo e em auto-conhecimento de redação. Os *softwares* são usados há, pelo menos, quinze anos, como os de “Cederlund e Severinson Eklundh (s.d.), Ransdell (1990); Van Waes (1992), Severinson Eklundh e Kollberg (1996 a.), Levy (1994), Strömqvist e Malmsten (1998), Leijten e Van Waes (2004)” (op.cit:12). No entanto, notou-se que, nos estudos da Lingüística Aplicada, as pesquisas que usam esse tipo de *software* são recentes no Brasil.

Ao mencionar os *softwares* desenvolvidos para o processo tradutório, Lindgreen (2005) menciona o que foi elaborado Jakobsen (1999), usado na coleta de dados desta pesquisa, que é denominado *Translog*. Esse programa é apresentado como um recurso eficaz para uma coleta mais rigorosa,

“o programa Translog (JAKOBSEN e SCHOU, 1999), que grava em tempo real os toques no teclado do computador e permite sua reprodução posterior, tornou possível almejar uma triangulação metodológica do processo de tradução e possibilitou o surgimento de uma metodologia com maior rigor experimental e potencial de replicabilidade.” (ALVES, 2004:13)

Durante a execução de uma tarefa no programa *Translog User* (FIG. 2), os movimentos sobre o teclado são registrados sem que o informante tome consciência desse registro. Os movimentos são gravados de forma oculta e só podem ser acessados, após a conclusão e gravação do texto produzido, pelo *Translog 2000* (FIG. 3). Enquanto o informante trabalha, a tela do computador é dividida em duas partes. Na parte superior, o usuário tem o texto-fonte, que pode ser-lhe apresentado na íntegra ou fragmentado, conforme os objetivos da pesquisadora. O informante pode movimentar os textos (fonte e de chegada) para cima ou para baixo, conforme sua necessidade. O cursor fica posicionado na tela inferior, onde o leitor registrará sua produção:

FIGURA 2 - Tela do *translog user*



Ao concluir a edição do resumo, o usuário clica no ícone *arquivo (file)* e o salva nomeando-o, em uma pasta com uma extensão *.log*. Esse texto pode ser visualizado num momento ulterior à produção, por meio do *Translog 2000* (FIG. 3). Na retomada do processo, a pesquisadora tem acesso a todos os movimentos feitos por seu

informante, os quais são apresentados em forma de texto “puramente” (lingüístico) e em forma de texto acrescido de símbolos indicadores dos movimentos do teclado e mouse.

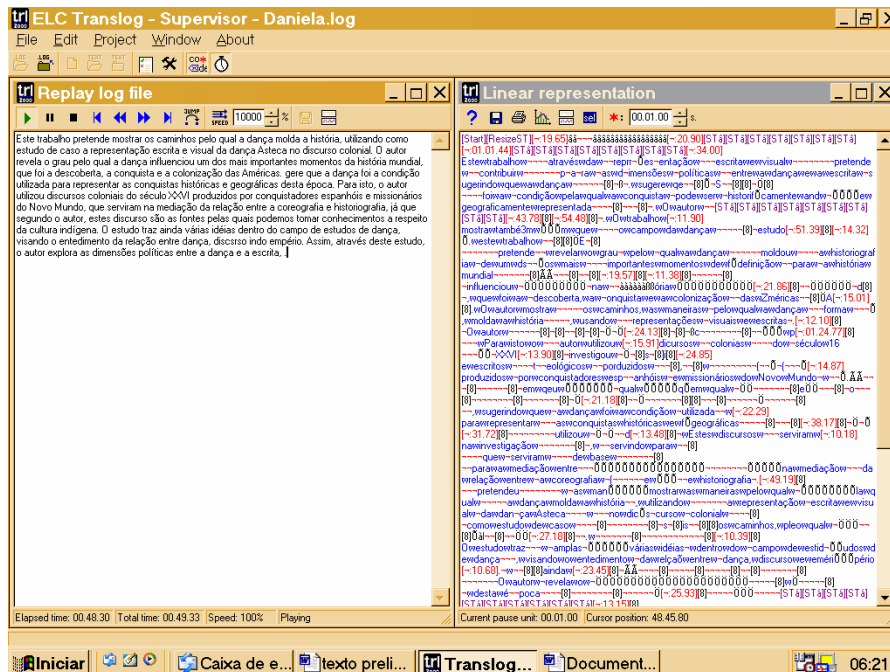
É importante esclarecer que há uma alteração provocada pela troca de caracteres quando o arquivo é transportado do *Translog 2000* para outro programa (ex. Word). Essa alteração resulta da interface entre os programas, o que leva a pesquisadora a considerar uma correlação, para garantir a análise.


No transporte do arquivo *.log* para o processador Word, ocorrem as alterações apresentadas no QUADRO 1 abaixo.

Quadro 1 - Ajuste de caracteres provocado pela transferência de arquivos

Movimento/significado do símbolo	Registro no <i>Translog</i>	Registro no arquivo transportado para o Word
Unidade de pausa	¬	*
Apagamento (delete)	Ö / Ô	☒ ☒
Clique no mouse	[8]	☒
Movimento de setas	á / â / ß / a	→ ← ↑ ↓
Espaço	w	♦
<i>Carriage return</i>	Ä	☒
Pausa estendida	¬:	[*:]

O *Translog 2000* permite uma visualização do processo por meio de um contraste entre o texto produzido e a transcrição linear. A tela é dividida verticalmente em duas partes: à direita o texto linear sinalizado e à esquerda, o texto lingüístico.

FIGURA 3 - Representação do *Translog 2000*

O analista pode rever toda a produção do informante no tempo cronológico normal, escolhendo uma velocidade de 100%, clicando no ícone  (play). E pode, ainda, acelerar ou reduzir esse tempo, escolhendo uma porcentagem maior ou menor da velocidade de reprodução, de acordo com a necessidade e objetivos da verificação.

Ao decidir pela velocidade e clicar no ícone *play*, a pesquisadora visualiza todo o processo de edição. Pode parar, voltar, selecionar e copiar os trechos da produção, bem como transferi-los para outros arquivos de programas. Uma certificação dos dados da produção linear pode ser feita ao posicionar o cursor sobre o texto transcrito na tela da direita e conferir o cronômetro posicionado, na barra de ferramentas inferior.

Em conformidade com as posições de Alves e Lauffer, uma metodologia de pesquisa mais complexa foi adotada recorrendo ao uso do *Translog*, do Protocolo

Retrospectivo Induzido (apresentado em 3.3.2.2), da aplicação de questionário, e de gravações em áudio e vídeo.

Os informantes desenvolveram a tarefa no computador mediado pelo *Translog User*, deixando gravados o texto de destino e todas as ações feitas no teclado.

3.3.2.2 Protocolo Retrospectivo Induzido – abrandamento da sobrecarga cognitiva.

Protocolo Retrospectivo Induzido (PRI) é uma técnica usada para abrandar a tensão gerada pela situação de experimento. Essa técnica apresenta uma característica específica para a pesquisa proposta, pois trata-se de uma conversa entre o informante e pesquisadora com traços discursivos de informalidade, com o objetivo de compreender-se o processo da tradução sinóptica, assim que o informante encerra seu trabalho. Ele sinaliza para a pesquisadora o momento em que o segundo passa a participar ativamente da coleta, dando início à “conversa”.

O PRI inicia com uma retomada do texto-fonte, quando se pergunta a opinião do informante sobre o que foi lido. A partir dessa pergunta, o informante constrói um resumo oral, expõe suas dificuldades com a tarefa executada, apresenta questionamentos, explica caminhos tomados ou estratégias usadas e tomadas de decisões. Ele ainda opina sobre o texto-fonte e sobre a tarefa executada. Nessa primeira fase, algumas dúvidas podem ser sanadas e o sentido do TF (re)construído.

Dando seqüência à conversa, o informante lê, em voz alta, e avalia seu resumo. É nesse momento no qual ele pode fazer complementações orais e apontar possibilidades de ajustes em seu texto. O informante pode explicar o uso de

determinadas estratégias e tomadas de decisões em níveis macro e microdiscursivo, assim como apontar as dificuldades encontradas durante a tarefa.

O PRI promove um ambiente confortável e natural de diálogo, importante para a interação com os informantes não familiarizados com o experimento proposto. Nesse momento, há uma passagem do ambiente de laboratório, artificial gerado pela situação da pesquisa, para um ambiente menos formal.

A sobrecarga cognitiva inerente à tarefa proposta não é reforçada pelo PRI, pelo contrário, a pequena pausa feita entre a conclusão da tarefa e o início da conversa, é um espaço importante para o sujeito refletir sobre o texto que leu e o resumo que produziu. Esse é um momento de insight(s) e (re)construções.

Nesta verificação, os PRIs foram obtidos a partir do momento em que os informantes terminaram a tarefa, salvando seus resumos produzidos no *Translog*. Os PRIs variaram entre 21 minutos e 20 segundos (Pescador) e 41 minutos e 44 segundos (Marília), totalizando uma média de 32 minutos. Os registros orais gravados foram transcritos (Anexo 1) e usados na triangulação das informações obtidas com o *Translog* e questionários.

3.3.3. Registros em áudio e vídeo.

Como discutido nas seções anteriores, a obtenção de dados válidos depende de uma metodologia rigorosa e a importância da triangulação de dados coletados por diferentes instrumentos foi evidenciada. Durante a execução da tarefa de traduzir um texto em resumo os informantes foram gravados em áudio e em vídeo.

Assim como a presença da pesquisadora pode ser um fator de intimidação, Lauffer (2004) ressalta que a presença de uma câmera pode vir a gerar um ambiente próximo a um laboratório de pesquisa: frio e longe de uma atmosfera natural. Para esse tipo de coleta, a autora sugere o uso de câmeras pequenas que geram o filme diretamente no computador. Portanto, foi utilizada uma câmera pequena (*webcam*) (aproximadamente 10 cm de diâmetro), que foi fixada na parte superior da tela do computador, focalizando o rosto do informante. Essa focalização priorizou os registros dos movimentos e expressões faciais durante o experimento. A câmera dispensou a presença de operador para, de uma forma menos intrusa, obter dados complementares e promover um ambiente menos tenso. Os dados obtidos por meio dessa gravação foram usados para resolver questões de dúvidas quanto às ações durante a execução do experimento. Os movimentos dos olhos e da cabeça serviram para certificar algumas pausas feitas durante o processo.

Além do vídeo, os sujeitos foram gravados em áudio durante a execução da tarefa. A gravação foi feita para registrar verbalizações feitas durante o processo³⁴. Esses dados foram obtidos por meio de duas gravações simultâneas. A primeira foi por meio de um programa de gravação do *Windows Media Player*, com a utilização de um microfone conectado no computador e preso na roupa do informante. A segunda gravação foi feita por intermédio de um mini-gravador digital, com maior sensibilidade para gravação de voz, posicionado sobre a mesa ao lado do teclado adicional.

No que diz respeito à verbalização, vale esclarecer que os sujeitos não receberam instrução específica para verbalizarem seus pensamentos³⁵, mas tiveram a

³⁴ Devido à ausência de familiaridade com verbalização do pensamento ou TAP, não se levantaram expectativas em relação a verbalizações em voz alta.

³⁵ No trabalho piloto, ao sujeito informante foi pedido que verbalizasse seus pensamentos, mas, como ele também não era familiarizado com esse tipo de pesquisa, sentiu-se muito desconfortável e ficou em silêncio o tempo todo. O silêncio não invalidou o trabalho, mas deixou de fornecer os dados esperados. Vale observar que

liberdade de verbalizar o que lhes viesse à mente durante a execução da tarefa, caso sentissem vontade ou necessidade.

Os dados fornecidos pela gravação em áudio e vídeo confirmaram a preferência dos sujeitos informantes por se manterem em silêncio durante as fases de orientação, redação e revisão. Na gravação em áudio, foi obtido somente o som das batidas no teclado. Em concordância com a gravação em áudio, os dados em vídeo mostraram alguns movimentos labiais como murmúrios. Essas gravações forneceram subsídios para verificação de dados como, por exemplo, para certificar o motivo das pausas – se essas foram para leitura do texto-fonte (impresso ou na tela), para leitura ou para revisão do texto de chegada.

O experimento foi norteado por uma tarefa dentro dos moldes sugeridos por Ellis (2003), seguindo os fundamentos da Linguística Aplicada. A tarefa propõe simular uma situação da vida acadêmica dos informantes, que concerne em ler um texto em Inglês – LE e produzir um resumo na Língua Portuguesa – L1.

3.3.4. Tarefa: simulação de uso real de língua

Após a análise dos dados obtidos nos questionários, previu-se um experimento baseado na tarefa de traduzir um texto em resumo levando em conta a familiaridade com o tipo de tarefa e com o gênero discursivo. Os dados obtidos com os questionários mostram que, na vida acadêmica de um aluno de Pós-Graduação no Brasil, em que grande parte da referência bibliográfica é composta de textos em língua estrangeira, é comum resumir textos envolvendo o par lingüístico Inglês/Português.

nenhum tipo de treinamento foi feito antes do experimento. A decisão de deixar o sujeito informante (deste trabalho) decidir pela verbalização consecutiva é resultado dessa experiência anterior.

Uma tarefa próxima ao uso natural de língua corre o risco de artificialidade quando se está frente a uma situação de experimento, que é controlada e previamente planejada para atender objetivos específicos. Estando ciente do risco, buscam-se meios para suavizar essa artificialidade, pela elaboração de uma tarefa mais adequada às experiências vividas pelos informantes. Dessa forma, foi proposta uma tarefa dentro dos moldes propostos por Ellis (2003), levando em conta a proximidade com o uso da língua em situações reais da vida do usuário.

“Uma tarefa é um plano de trabalho que exige que o aprendiz processe a língua pragmaticamente objetivando atingir uma produção que possa ser avaliada em termos do conteúdo proposicional produzido estar correto ou apropriado. Para este fim, a tarefa exige que o aprendiz preste atenção primeiro ao significado para usar seus próprios recursos lingüísticos, embora algumas o desenho de algumas tarefas possam induzir ao uso de determinada forma lingüística. Uma tarefa deve resultar em produção lingüística que represente, direta ou indiretamente, a maneira como a língua é usada no mundo real. Como outras atividades lingüísticas, uma tarefa pode engajar habilidades receptivas ou produtivas, orais ou escritas e, também, vários processos cognitivos.” (ELLIS, 2003:16)³⁶

Seguindo a proposta de Ellis, os informantes receberam as instruções dispostas no QUADRO 2, acompanhadas do texto-fonte digitado em fonte Times New Roman 12 (em anexo na página XLIX), e o texto impresso como divulgado na *Internet*.

³⁶ “A task is a work plan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other activities, a task can engage productive or receptive, and oral and written skills, and also various cognitive processes.” (ELLIS, 2003:16)

Quadro 2- Tarefa proposta aos informantes:

- Você está recebendo um texto que é a introdução de uma tese publicada no ano de 2003, pela Universidade de New York. Seu orientador pediu que você fizesse um breve **resumo, em Português**, dessa introdução, para apresentá-lo no prefácio de uma revista em que o texto será publicado.
- O texto está lhe sendo entregue em três versões:
 - a) impresso como foi publicado na *Internet*, incluindo capa, página de rosto, etc;
 - b) impresso numa reedição mais legível e
 - c) editado na tela do computador, já no programa que você usará para produzir seu resumo.

A disponibilização das diferentes edições do TF (texto impresso redigitado, impresso em pdf e na tela) objetivou oferecer opções de escolha aos informantes para a versão do TF.

É sabido que pesquisadores residentes no Brasil têm acesso à produção acadêmica com base fundamentada em textos publicados na Língua Inglesa. O fato de se contar com seis informantes pertencentes à cúpula acadêmica brasileira permite supor que esses sejam familiarizados com periódicos acadêmico-científicos e, conseqüentemente, devem ter acesso a resumos publicados em prefácios ou introduções de periódicos.

Contrariando essa suposição, a informante Marília manifestou desconhecimento do que seria um prefácio, o que contrariou as expectativas em relação à familiaridade com o gênero. Entretanto, tal desconhecimento não gerou dificuldades, porque a informante esclareceu que se concentrou na sua produção, inferindo o tipo de texto deveria produzir:

(M: Marília; P: pesquisadora)³⁷

M: eu tenho uma ++ algumas dúvidas porque: ++ eu não tenho muito claro na minha mente ++ o que seria um prefácio

P: hm hm

M: que termos que eu teria que usar ++ só isso + que eu fico em dúvida + porque: ++ quanto ao que eu escrevi

P: não o que vi: + né

M: é a apresentação: o + de um

P: é a apresentação é o que vem + por exemplo

M: antes de um livro

P: antes de um livro

M: alguém apresenta + aquela obra

P: o trabalho + é

M: é: + eu estava em dúvida disso ++ eu não sei se eu consegui passar bem

P: então: o ++ por exemplo ++ o prefácio ++ alguns trabalham com apresentação: o

M: hm hm

P: né? ++ então: o ++ eu preferi usar o termo prefácio + porque foi o que eu mais encontrei

M: é: + o que é mais comum + né?

P: é nos livros que eu ++ nas revistas né

M: por eu não ler muito + esse prefácio ++ nunca lê: io ++ eu não sabia muito bem como usar ++ os

³⁷ As transcrições dos trechos do PRI seguem as seguintes convenções:

1.	<u>sublinhado</u>	trecho falado em forma de murmúrio
2.	MAIÚSCULA.....	ênfase ou acento forte
3.	[comentários].....	comentários da pesquisadora analista
4.	+.....	pausas breves
5.	++.....	pausas longas
6.	:.....	alongamento da vogal
7.	?.....	subida de entonação
8.	(?).....	trecho incompreendido
9.	(suposição).....	suposição do que foi falado
10.	trecho não transcrito por não ser considerado pertinente para a pesquisa
11.	si-la-ba-ção.....	trecho falado pausadamente – em forma de silabação
12.	né.....	expressão usada ao invés de <i>não é?</i>
13.	<i>italico</i>	leitura do texto impresso (em inglês ou em português)
14.	hm hm.....	murmúrio de concordância

P: hm hm

M: ve:rbos + + (?)++ como apresenta:r + + mas (?)minha única dúvida + mas eu não podia parAr pra pensar sobre Isso + + eu fui fazendo

A orientação para um experimento mais próximo à realidade vivida pelos informantes motivou a procura de um ambiente de trabalho e instrumentos mais familiares aos informantes. Lauffer (2004) defende que, numa investigação científica, o informante precisa estar em um estado normal de produção e a pesquisadora deve prezar pelo seu bem-estar, pois o primeiro deve se sentir confortável no ambiente de coleta dos dados. O experimento foi conduzido respeitando as orientações de Alves (2003) e Lauffer (2004). Foi utilizado um computador portátil (*lap-top*), ao qual foi acoplado um microfone, uma câmera digital (*webcam*) na parte superior da tela e um teclado adicional conFIG.do em Língua Portuguesa do Brasil (ABNT). Além do computador, um gravador digital (Yepp) ficou ligado durante todo o tempo de produção dos sujeitos.

O computador portátil é um recurso material importante em alguns aspectos. Primeiramente, permite a pesquisadora um deslocamento para o local de preferência do(s) sujeito(s). A tela plana garante uma imagem mais nítida e facilita a leitura do texto. É um equipamento com capacidade de armazenar a gravação em vídeo e som e o texto produzido pelos sujeitos³⁸.

Assim que o(s) informante(s) se posicionou(aram) frente ao computador, já com a tela do *Translog* aberta com o texto disponibilizado, o microfone foi fixado em sua roupa e a câmera ligada e o material a ser utilizado no experimento seguido das

³⁸ Por infortúnio, a tecnologia não atendeu a todas as exigências da pesquisa plenamente, porque os arquivos gravados pela *webcam* não puderam ficar armazenados, pois consumiram muita memória do computador (até 21 GB), o que resultou na necessidade de as observações e anotações pertinentes serem feitas antes da(s) entrevista(s) seguintes, para que a(s) anterior(es) pudesse(m) ser apagada(s) e houvesse uma liberação de memória para a gravação seguinte. Os vídeos também não puderam ser regravados em cds ou qualquer outro tipo de mídia, devido ao tamanho do(s) arquivo(s).

orientações lhes foram entregues. Posteriormente, a pesquisadora deixou a sala onde o(s) sujeito(s) trabalhou(aram) sozinho(s), pelo tempo que precisassem, sendo gravado(s) em vídeo e áudio.

Diferentemente dos trabalhos anteriormente mencionados (ALVES, 2003; GONÇALVES, 2003; LAUFFER, 2004), o experimento não envolveu pressão de tempo, porque os sujeitos informantes puderam usar o tempo que lhes fosse necessário para a execução da tarefa.

Algumas restrições foram obedecidas como, por exemplo, toda a produção foi feita no editor *Translog*, os informantes não tomaram notas em rascunhos, não fizeram marcações ou anotações no/do material fornecido e não tiveram acesso a dicionários. O QUADRO 3 apresenta as orientações dadas aos informantes durante a participação no experimento.

Quadro 3- Orientações dadas aos informantes

- *Haverá uma web-cam na sua frente, para registrar seus movimentos e procedimentos diante do texto.*
- *Haverá um gravador ligado para registrar o que você conseguir verbalizar durante o processo.*
- *Você terá o tempo que achar necessário para execução desta tarefa. Assim que finalizar sua tarefa, clique no ícone stop e chame a pesquisadora. Na caixa de diálogo, você pode salvar o arquivo com o seu nome/codínome.*
- *Seu resumo deverá ser todo feito no computador, usando o **Translog** – programa específico para reedição de textos:*
 - *Você deve estar visualizando duas telas: uma superior e outra inferior. Na tela superior, você tem o texto fonte, ou o texto que deverá ser resumido. O cursor estará na tela inferior, esperando sua edição.*



- *Acima da tela superior, há uma barra de ferramentas, com os seguintes ícones importantes para a execução da tarefa:*
 - *bandeirinha verde escrito go, para dar início à edição. Clique neste ícone para iniciar a tarefa;*
 - *setas para cima e para baixo, indicando as possibilidades de movimentação do texto fonte.*

Pode-se afirmar que a proximidade a um ambiente natural não foi suficiente para evitar um ambiente próximo a uma avaliação³⁹ gerado no experimento. As orientações dadas e as restrições à consulta em dicionários favorecem uma tensão comum em ambientes de avaliação. Esse ambiente apresenta uma mesclagem no que diz respeito aos componentes, pois há um avaliador (pesquisadora), uma pessoa produzindo algo a ser avaliado (sujeito informante), um instrumento de avaliação (tarefa), critérios pré-estabelecidos para avaliação (pontos a serem analisados), um juízo a ser construído (por avaliador e avaliado), um resultado (produto) e uma relação entre os sujeitos e a situação.

Levando-se em conta as restrições de memória levantadas por Leow e Morgan-short (2004), responsáveis pelas dificuldades de recuperação das informações ainda não armazenadas na memória, decidiu-se que os sujeitos teriam acesso aos textos durante o PRI. Essa possibilidade de consulta contribuiu para suavizar o ambiente de avaliação além de possibilitar uma recuperação de informação por meio da estratégia/técnica mnemônica. A partir das pistas buscadas nos textos, os informantes puderam, com segurança, recuperar e verbalizar algumas de suas dificuldades e decisões tomadas.

A FIG. 4 apresenta os recursos materiais utilizados no experimento e nos permite visualizar o ambiente encontrado pelos informantes ao na situação de experimento.

³⁹ O informante Alemar afirmou que executou sua tarefa como se estivesse fazendo uma prova, o que dá margem para afirmar que a “atmosfera” aproximou-se bastante do ambiente de uma avaliação.

FIGURA 4 - Material e equipamento utilizado no experimento



1. *Lap top*
2. *Webcam*
3. Teclado conFIG.do no Português do Brasil – ABNT
4. Material impresso: texto-fonte + orientações para a tarefa
5. Microfone
6. Gravador digital – *Yepp*

A escolha do texto a ser usado, os argumentos que a justificam e a fonte serão discutidos e justificados a seguir, tomando-se como base os pressupostos da Linguística Aplicada (LA) e dos estudos do texto.

3.3.4.1 O texto – orientação para a tarefa.

O texto-fonte é um texto originalmente publicado numa tese de Doutorado de 2003, na Língua Inglesa. Trata-se da introdução da tese, em que o autor apresenta e argumenta sobre a relevância de seu projeto. O texto é intitulado *Choreographing Empires*, e apresenta 488 (quatrocentos e oitenta e oito) palavras ao todo⁴⁰, distribuídas em 5 (cinco) parágrafos.

⁴⁰ Nessa contagem de palavras, estão incluídas todas as marcas impressas: o título, subtítulo, data, notas etc.

No que diz respeito ao trabalhado com o texto, sabe-se que seria importante e mais apropriado, em situações que envolvem textos em língua estrangeira, abordar um assunto específico para cada área de estudo dos sujeitos leitores.

Contrariando esse princípio e adequando-se às necessidades desta pesquisa, concluiu-se que uma diversidade de material dificultaria a manutenção do foco nos objetivos do trabalho. Dessa forma, decidiu-se que um experimento partindo de um texto comum a todos os informantes seria mais viável para o trabalho de busca de traços comuns e diferentes, divergências ou convergências de atitudes dos informantes. É um texto publicado na *Internet*⁴¹, um texto atual da área de concentração em ciências humanas, que contempla um gênero discursivo⁴² familiar aos sujeitos. Para encontrar um texto que se encaixasse nos moldes pretendidos, alguns critérios foram estabelecidos, isto é, o texto precisaria apresentar: (a) um nível de dificuldade razoável⁴³; (b) ser relativamente curto para o experimento; (c) apresentar um assunto de natureza abrangente; (d) apresentar um assunto interessante e, principalmente, (e) ser atual.

A decisão de usar um único texto favoreceu o trabalho de análise, pois viabilizou a proposta de um modelo de resumo. A unicidade do texto na pesquisa propiciou confrontos de dados, isto é, contrastação em:

- (a) atitudes individuais frente à tarefa;
- (b) prática de resumir um texto mediado por uma tradução;
- (c) tempo dedicado às fases de orientação, redação e revisão;
- (d) tempo dedicado a pausas;
- (e) papel das pausas na obtenção de um texto de chegada mais durável;
- (f) estratégias usadas na execução da tarefa;
- (g) tomadas de decisões;

⁴¹ (<http://wwwlib.umi.com/dissertations/search>)

⁴² Swales (1990)

⁴³ O fator nível de dificuldade será discutido na seção 3.5.1.1..

- (h) papel das características individuais e culturais dos sujeitos informantes;
- (i) habilidade de meta-compreensão local e global; e
- (j) durabilidade;

TEXTO-FONTE

Choreographing empires: Aztec performance and colonial discourse (Toribio de Motolinia, Diego Duran, Bernardino de Sahagun, Spain, Mexico)

Scolieri, Paul A.

New York University – 2003

Introduction:

Choreographing Empires

1 This study endeavors to reveal the degree to which dance shaped the historiography of one of the most defining
2 moments in the world history: the discovery, conquest, and colonization of the Americas. To that end, sixteenth-
3 century colonial discourse – the epistolary, ethnohistorical, political and theological writings produced by
4 Spanish conquistadors and missionaries in the New World – shall serve as the locus of investigation for an
5 extended mediation on the relationship between choreography (the writing of dance) and historiography (the
6 writing of history). That is to say, rather than explain how history shapes dance, I will bring into relief the ways
7 in which dance shapes history, using the written and visual representation of Aztec dance in colonial discourse
8 as a case study.

9 Colonial discourse is the predominant source through which we know anything at all about indigenous culture. It
10 also provides us with the opportunity to examine the foundations of a modern historiography and ethnographic
11 tradition whose aim was to construct what Michel de Certeau has called a “heterology” (or discourse on the
12 other) which is “built upon a division between the body of knowledge that utters a discourse and the mute body
13 that nourishes it” (1975:3). For the Spanish conquistadors and missionaries in the New World, Aztec dancers
14 served as some of the many mute bodies that “nourished” the Spanish discourse of empire.

15 To understand the relationship between dance, discourse, and empire, this study is informed by a broad range of
16 ideas within the field of dance studies. Foremost, it is enabled by deconstructionist theories of dance such as
17 those of Mark Franko (1994), that explore the dynamic between writing and dancing as modes of constructing
18 meaning. Furthermore, it is shaped by theories of choreography and historiography – choreography as a model
19 for historiography, history as choreography – taking its cue from the work of Susan L. Foster who has explored
20 the ways in which the historiographer’s body shapes the history of dancing bodies (1995). And finally, the
21 arguments in this study gain momentum from scholars such as Barbara Browning (1995), Marta Savigliano
22 (1995), and Deborah Poole (1990) who have theorized the relationship between historiography, narrativity, and
23 writing as they pertain to the dances of the New World. By examining the written and visual representations of
24 the European and indigenous encounter, I hope to contribute to this field of scholarship by exploring the political
25 dimensions of the relationship between dance and writing, suggesting that dance was a condition upon which the
26 conquest could be historiographically represented.

27 To put these claims to task, I begin with the visual and written accounts of the conquest, which provide a
28 dramatic point of entry into the more remote connections between choreography and empire this study charts.

“Aztec” is term that describes the Mesoamerican indigenous empire that was composed of distinct political and cultural societies. These societies, such as the Tlaxcaltecas, Mexica, and Tlahuica, each were tied by language (Nahuatl) cosmology, and an economic system.

Na tentativa de conhecer a legibilidade⁴⁴ ou o nível de dificuldade do texto-fonte (TF), buscou-se um modelo para avaliar essa dificuldade. No entanto, de acordo com Park(1999), os modelos existentes ainda não atingiram o nível do discurso.

3.3.4.2 Nível de dificuldade do texto-fonte e parâmetros norteadores da análise dos dados.

Park (1999) afirma que o texto é fundamental no processo de compreensão, pois ele pode ser responsável por tornar a leitura uma atividade frustrante, caso apresente um nível de dificuldade muito alto ou entediante, se não trouxer desafio(s) ou contribuição(ões) para o leitor usuário do texto. O autor apresenta um estudo histórico de modelos propostos para “medir” o nível de dificuldade do texto, desde o início da década de 1920 (com o trabalho de H. D. Hitson (1921). Esses modelos foram desenvolvidos e adotados para levantar os traços/características que tornam um texto fácil ou difícil, ou seja, modelos que avaliam a legibilidade de um texto.

Garantido a perpetuação da tradição positivista, pesquisadores partiram em busca de fórmulas ou índices para avaliar a legibilidade de textos. Os modelos variavam nos seguintes critérios de avaliação:

- (a) quantidade de sílabas das palavras;
- (b) quantidade de palavras em frases;
- (c) extensão de frases;
- (d) frequência de palavras no texto;
- (e) número de palavras abstratas presentes no texto;
- (f) complexidade sintática;
- (g) frequência de palavras pessoais (nomes próprios);
- (h) número de frases pessoais (endereçadas ao leitor) e
- (i) quantidade de palavras difíceis;

⁴⁴ Legibilidade de um texto e grau de dificuldade serão usados como sinônimos neste trabalho.

A ênfase está nos elementos da superfície do texto e a relação entre leitor e texto é desconsiderada. Spivey (1989), ao apresentar a contribuição da abordagem construtivista para o tratamento do texto, afirma que, nos Estados Unidos⁴⁵, esses critérios tradicionais ainda orientam grande parte dos trabalhos de elaboração de exames de massa e de avaliação e edição de material didático.

A autora atribui ao advento do construtivismo a responsabilidade pela busca de um novo foco, pois os critérios adotados para avaliar o nível de dificuldade de um texto passam, desde então, a incluir o leitor, isto é, procuram ir além do nível superficial do texto.

“Alguns esforços principais baseados nos conceitos construtivistas estão sendo voltados para a identificar fatores que realmente afetam o nível de dificuldade em leitura de textos.(...) Ao invés de tentar identificar fatores que generalizam entre textos, outros pesquisadores estudam a dificuldade do texto testando textos específicos com usuários reais (SHRIVER, HAYES e LANGSTON, 1986(...) 46”

A autora defende a utilização do método de pesquisa TAP para avaliar a dificuldade de um texto, pois afirma que a utilização da técnica, para verificação do processo de construção de sentido, tem revelado pontos geradores de dificuldades em determinados textos. Ela afirma que a questão da legibilidade do texto ainda precisa ser descortinada, porque encontrar critérios válidos para medir essa legibilidade não é uma tarefa simples nem fácil.

⁴⁵ A pertinência do trabalho de Spivey (1989) deve-se ao fato de que a maioria dos trabalhos acadêmicos (*worldwide*) calcam-se nos modelos norte-americanos.

⁴⁶ “Some major efforts based on constructivism notions are being undertaken to identify factors that really affect ease or difficulty of reading texts (...) Instead of attempting to identify factors that generalize across texts, other researchers study text difficulty by testing *specific* texts with actual users (see Shriver, Hayes e Langston, 1986 (...)).

A legibilidade não pode ser avaliada simplesmente pelas características do texto, mas “vem da facilidade ou dificuldade do leitor em construir sentido a partir de um determinado texto.”⁴⁷. A relação entre leitor e texto precisa ser levada em consideração pois a legibilidade depende da interação leitor ↔ texto ↔ autor ↔ texto ↔ leitor.

Com o objetivo de prever o nível de dificuldade do texto *Choreographing empires*, a pesquisadora recorreu à experiência prática e conhecimento teórico de alguns professores de Inglês – LE, altamente qualificados e com mais de dez anos de experiência de sala de aula.

O texto foi encaminhado a 20 (vinte) professores de Inglês-LE, acompanhado de uma mensagem traçando o perfil do provável leitor para o texto. Na mensagem, há uma solicitação para que o professor faça uma avaliação justificada do nível de dificuldade do texto, determinado em uma escala de 1 (um) a 10 (dez) , sendo 1 (um) para muito fácil e 10 (dez) para muito difícil.

Nove professores experientes, incluindo sete com experiência de docência em universidades, encaminharam suas avaliações, sendo eles:

- 1 (uma) especialista,
- 6 (seis) mestres, e
- 2 (dois) doutores.

Apesar de os colaboradores apresentarem justificativas comuns, a avaliação final de cada um apresentou graduações discrepantes para o nível de dificuldade do texto, com variação entre 2 e 8 . Essa discrepância numérica permite afirmar que esses professores não são habituados a executar a tarefa de avaliar a legibilidade de um texto, e que não aplicam nenhum modelo para esse fim. O QUADRO 4 apresenta a avaliação

⁴⁷ “(readability) comes from a reader’s ease of difficulty in constructing meaning from a particular text”

do nível de dificuldade apresentada por cada professor colaborador, identificando suas titulações.

Quadro 4 - Avaliação do texto feito por professores de Língua Inglesa –LE

	prof.1	prof. 2	prof.3	prof.4	prof.5	prof.6	prof.7	prof.8	prof.9
titulação	mestre	mestre	doutor	especialista	mestre	mestre	doutor	mestre	mestre
nível de dificuldade	5	6	8	2	8	2	3	3	3

Contrapondo às diferenças dos números apresentados no QUADRO 4, as justificativas apresentadas para as avaliações feitas coincidiram. De acordo com as justificativas dadas, notou-se que esses profissionais adotam uma abordagem mais interativa para o tratamento do texto, que leva em conta o papel do usuário do texto. De acordo com a avaliação apresentada, o texto apresenta alguns pontos facilitadores: (a) sintaxe e o léxico; (b) organização textual e (c) gênero discursivo.

De acordo com os argumentos dados pelos professores colaboradores, as idéias estão claras e os termos desconhecidos estão explicados pelo próprio autor. Para uma comprovação da relação entre os pontos facilitadores e pontos que dificultam a compreensão do texto, apresentam-se as justificativas de cada colaborador:

Pontos facilitadores

Colaborador 1: *estilo acadêmico familiar , sintaxe e léxico simples*

Colaborador 4: *presença de muitos cognatos*

Colaborador 6: *estrutura e léxico simples*

Colaborador 7: *estrutura não complexa ; vocabulário não restrito; organização clara das idéias*

Colaborador 8: *fácil compreensão*

Pontos que dificultam a compreensão

Colaborador 1: *falta de familiaridade com o tema*

Colaborador 2: *falta de conhecimento de alguns conceitos; falta de familiaridade com o assunto = ver dança como um tipo de linguagem*

Colaborador 3: *estudo apresentado é complexo ; apresenta teorias e conhecimentos muito específicos; desconhecimento do assunto; presença de estruturas e expressões complexas; exige proficiência de língua*

Colaborador 4: *não familiaridade com o assunto*

Colaborador 5: *- vocabulário muito específico; requer conhecimento do assunto*

Colaborador 6: *desconhecimento sobre o assunto*

Colaborador 7: *desconhecimentos prévios do assunto; - proficiência de língua; peculiaridade do assunto*

Colaborador 8: *desconhecimento do assunto*

As seqüências lingüísticas usadas para justificar os fatores dificultadores do texto remetem ao léxico e à familiaridade com o assunto. Essas justificativas levam à conclusão de que o valor numérico dado para avaliar o nível de dificuldade do texto não segue um modelo comum e que as avaliações feitas podem ser tomadas como prático-pedagógicas. Apesar de os colaboradores não apresentarem evidências do uso de um modelo sistematizado para avaliação do texto, as justificativas apresentadas expressam a complexidade existente numa avaliação preditiva da legibilidade de um texto.

Apesar da discrepância numérica, para fins de obtenção de referência, uma média aritmética foi feita para obter o grau de dificuldade do texto. Levando em conta as notas – mínima 2 e máxima 8, a média foi calculada em 4, 44 (quatro vírgula quarenta e quatro). Dessa forma, pode-se considerar o texto com nível de dificuldade médio-fácil.

Embora o valor numérico atribuído ao nível de dificuldade do texto seja abaixo de 50%, é possível distinguir fatores que restringem o texto e elevam esse nível substancialmente. Como exemplo, pode-se considerar a familiaridade com o gênero discursivo (SWALES, 1990), com o assunto, com o léxico e com a prática da tarefa proposta.

O nível de dificuldade do texto ou legibilidade textual se eleva diante de uma abordagem discursiva que leva em conta os aspectos discursivos, cognitivos, sociais e culturais inerentes ao processo da tradução sinóptica.

O título do texto pode ser um fator facilitador da construção do sentido. Menegassi e Chaves ressaltam que o título orienta o leitor no sentido de chegar a conclusões a respeito do texto e que “quando lido em primeiro plano, orienta a interpretação” (MENEGASSI e CHAVES, 2000:32).

Entende-se que *Choreographing empires* é um título que atende à definição apresentada por Menegassi e Chaves (2000), sugerindo o sentido do texto que o segue. Essa sugestão só é percebida caso o usuário seja apto a estabelecer as ligações com as informações fornecidas pelo insumo lingüístico (informações textuais) e as informações extratextuais. O título exerce uma função catafórica, pois seu referente o segue, isto é cabe o leitor buscar no texto, o sentido do título dado.

Os informantes desta pesquisa tiveram acesso a dois títulos – o da tese e o da introdução da tese. O título da tese fornecido no cabeçalho do texto - *Choreographing empires: Aztec performance and colonial discourse (Toribio de Motolinia, Diego Duran, Bernardino de Sahagun, Spain, Mexico)* apresenta um nível de transparência razoável, se forem consideradas algumas possibilidades quando o usuário é um leitor brasileiro falante do Português. O título apresenta 71% de cognatos, ou seja:

choreographing – coreografia/coreografando; *empire* – impérios; *Aztec* – Asteca; *colonial* – colonial e *discourse* – discurso.

Devido ao caráter híbrido de referentes, ao contrário do título, os complementos apresentados entre parênteses podem atuar negativamente na recuperação do conteúdo informacional do texto e no levantamento de expectativas. Apesar de seguirem o termo *colonial discourse*, os nomes dos padres ou missionários responsáveis por relatos históricos ou discurso colonial utilizado por Scolieri - *Toribio de Montolina, Diego Duran, Bernardino de Sahagun* podem, perfeitamente, serem confundidos com nomes de alguma localidade. Considerando que o leitor desconheça os personagens da história da colonização da então *Nova Espanha*, esses nomes podem ser compreendidos como nomes de localizações geográficas, devido ao agrupamento apresentado por Scolieri, quem os coloca, sem qualquer distinção, com nomes de dois países: *Spain* e *Mexico*.

Além do título, os sujeitos informantes da pesquisa puderam contar com outras pistas ativadoras de interesse e expectativas para o texto ou informações importantes para uma compreensão mais efetiva. Nas orientações dadas aos informantes ficou esclarecido que o texto-fonte é a introdução de uma tese.

*Você está recebendo um texto que é a introdução de uma tese publicada no ano de 2003, pela Universidade de Nova York. Seu orientador pediu que você fizesse um breve **resumo, em Português**, dessa introdução, para apresentá-lo no prefácio de uma revista em que o texto será publicado. [orientação dada na coleta dos dados]*

Essas orientações visaram a garantir o sucesso da tarefa, levando em conta a probabilidade dos informantes serem familiarizados com o gênero discursivo – introdução de textos acadêmicos.

Quadro 5 - Unidades de conteúdo analisadas nos resumos

Estabelecimento do Território	Informações de publicação (título, ano, autoria)	Título – <i>Choreographing empires</i>
		Ano - 2003
		Autor – <i>Paul A. Scolieri</i>
	Objetivos da pesquisa	(a) <i>revelar o quanto a dança moldou a historiografia de um dos momentos mais definidores da história do mundo: a descoberta, conquista e colonização das Américas.</i> ⁴⁸
		(b) <i>abordar as maneiras em que a dança molda a história, por meio das representações escritas e visuais da dança Asteca no discurso colonial</i> ⁴⁹ .
		<i>Discurso colonial do século dezesseis - os escritos epistolásticos, ethno-históricos, políticos e teológicos produzidos pelos conquistadores espanhóis e missionários do Novo Mundo</i> ⁵⁰
Fonte de dados		
Tipo de pesquisa	<i>um estudo de caso</i> ⁵¹	
Apoio teórico	<i>O estudo toma como base um conjunto amplo de idéias dentro do campo de estudos da dança como modos de construir significado</i> ⁵² .	
Estabelecimento de um nicho	Indicação de lacunas	(a) <i>Conhecemos muito pouco sobre a cultura asteca.</i> ⁵³
		(b) <i>Para os conquistadores espanhóis e missionários no Mundo Novo, os dançarinos Astecas serviram como alguns dos muitos corpos mudos que “alimentaram” o discurso Espanhol do império.</i> ⁵⁴
Ocupação do nicho	Contribuições pretendidas	<i>Contribuir para a área acadêmica explorando as dimensões políticas da relação entre dança e escrita.</i> ⁵⁵
	Antecipação de resultados	<i>O estudo sugere que dança é uma condição sobre a qual a conquista pode ser representada historiograficamente.</i> ⁵⁶

⁴⁸ “(...)endeavors to reveal the degree to which dance shaped the historiography of one of the most defining moments in the world history: the discovery, conquest, and colonization of the Americas.(...)”. (SCOLIERI, 2003:1)

⁴⁹ “I will bring into relief the ways in which dance shapes history, using the written and visual representation of Aztec dance in colonial discourse as a case study.” (SCOLIERI, 2003:1)

⁵⁰ “To that end, sixteenth-century colonial discourse - the epistolary, ethnohistorical, political and theological writings produced by Spanish conquistadors and missionaries in the New World - shall serve as the locus of investigation for an extended mediation on the relationship between choreography (the writing of dance) and historiography (the writing of history)” (SCOLIERI, 2003:1)

⁵¹ “(...)as a case study.” (SCOLIERI, 2003:1)

⁵² “To understand the relationship between dance, discourse, and empire, this study is informed by a broad range of ideas within the field of dance studies.” (SCOLIERI, 2003:1)

⁵³ “Colonial discourse is the predominant source through which we know anything at all about indigenous culture.” (SCOLIERI, 2003:04)

⁵⁴ For the Spanish conquistadors and missionaries in the New World, Aztec dancers served as some of the many mute bodies that "nourished" the Spanish discourse of empire.” (SCOLIERI, 2003:1)

⁵⁵ “I hope to contribute to this field of scholarship by exploring the political dimensions of the relationship between dance and writing.” (SCOLIERI, 2003:2)

⁵⁶ “suggesting that dance was a condition upon which the conquest could be historiographically represented.” (Scolieri, 2003: 2)

O modelo proposto por Swales (1990) apresentado no Capítulo 2 foi aplicado com o objetivo de se estabelecer um parâmetro de análise do processo de tradução sinóptica, baseada nos movimentos e passos previstos numa introdução de texto acadêmico.

O QUADRO 5 representa a organização das unidades de conteúdo previstas para a análise individual dos dados dos informantes. As informações desse quadro são retomadas e discutidas em mais detalhes no Capítulo 4.

A metodologia adotada para a análise dos dados é explicitada na seção 3.3. e está documentada nos anexos 1 e 2.

3.4. Metodologia de análise dos dados.

Os dados coletados por meio dos questionários aplicados foram tabulados e organizados para a identificação de um grupo de seis sujeitos representativo para o conjunto de doutorandos de universidades públicas brasileiras. Os dados orientaram a pesquisa do texto-fonte utilizado e a formulação das instruções para a tarefa proposta.

Os dados gerados pelos informantes, no *Translog*, foram gravados e analisados separadamente. Esses dados foram analisados exaustivamente por meio de uma triangulação dos dados dos questionários, do PRI, o texto de chegada e os registros da construção textual (representado na tela esquerda do *Translog 2000*) e a transcrição linear, com todos os símbolos com informações processuais, registrada na tela direita.

Os dados do *Translog* foram organizados de acordo com as alterações significativas representadas por meio dos caracteres ortográficos assinalados, representados no QUADRO 6:

Quadro 6 - Organização dos dados do *Translog* para fins de análise

COREOGRAFANDO O IMPÉRIO
<p>O estudo realizado por SCOLIERI (2003) objetivou revelar o grau com que a dança [12:41] (17pls)</p> <p>[Start][ResizeST][*:08.53.97]↵↵[*:01.05.51][^]***O*estudo*****realizado*pr o*ro*or* * *Sco*c*COL*IERI*()*←*↓*2003*←*←2 003*→*[*:15.82]TE* * *objetivou* * *revelar*como* * *o*grau*com*que* a*danca*ça*[*:52.96][^]↵↵↑↑*c*COREOGRAFANDO*O*IMPÉRIO***[^]</p>
COREOGRAFANDO O IMPÉRIO
<p>O estudo realizado por SCOLIERI (2003) objetivou revelar o grau com que a dança atuou na historiografia de um dos momentos decisivos da história mundial: a descoberta, a conquista e a colonização das Américas. [14:21] (37 pls)</p> <p>[Start][ResizeST][*:08.53.97]↵↵[*:01.05.51][^]***O*estudo*****realizado*pr o*ro*or* * *Sco*c*COL*IERI*()*←*↓*2003*←*←2 003*→*[*:15.82]TE* * *objetivou* * *revelar*como* * *o*grau*com*que* a*danca*ça*[*:52.96][^]↵↵↑↑*c*COREOGRAFANDO*O*IMPÉRIO***[^][*:37.49]ATU* * *ATY* * *atuaou* * *ou*na* *ho*istoriografia* * * * de*um*dos*monent* * *mentos*desci* * *cisc*vos*da*hist* *ória*mundial* *a*descoberta, *a*conquista*e*a*coolo* *lonização*das*Ma*Américas.*</p>

Seguindo a análise dos dados gerados pelos informantes, individualmente, num primeiro momento, buscou-se compreender os fatores responsáveis pela diferença de qualidade dos textos produzidos, baseando no tempo dedicado às pausas e às fases de produção propostas por Jakobsen (2002) – fase de orientação, redação e revisão. Essa compreensão levou em conta a noção de durabilidade proposta por Alves e Gonçalves (2006).

É importante esclarecer que o tempo total de produção dos informantes foi computado individualmente com base no cronômetro disponível no *Translog*. Para fins de contrastação do uso desse tempo, foi feita uma média percentual do tempo dedicado a cada fase de produção (JAKOBSEN, 2002).

A análise das pausas baseia-se também nos registros do *Translog*. O tempo de pausas maiores, registrados entre colchetes [] consta da soma dos registros a partir da digitação da primeira letra do texto de chegada. As pausas de produção são consideradas até a indicação de conclusão da produção, representada pela palavra *end* entre colchetes.

Num segundo momento, analisou-se a produção individual dos informantes, dentro de uma perspectiva processual. Nessa análise, tomou-se como parâmetro, as unidades de conteúdo apresentadas no QUADRO 5. O Capítulo 4 apresenta a análise dos dados.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Introdução

O Capítulo 4 está organizado em quatro seções, quais sejam, uma introdução em 4.1, seguidas em 4.2 e 4.3 pelas análises dos dados gerados no experimento pelos informantes, individualmente. Ao final do Capítulo são apresentadas algumas reflexões de caráter geral sobre a análise dos dados, na seção 4.4.

Na seção 4.2, os dados são interpretados de acordo com a contração lingüística (SHREVE, 2005), com o tempo de execução da tarefa, com as fases de produção da tradução sinóptica (orientação, redação e revisão) (JAKOBSEN, 2002) e de acordo com as pausas feitas (noção de ritmo cognitivo (SCHILPEROORD, 1996). Essa análise visa à compreensão da correspondência desses fatores com o nível de durabilidade de cada resumo. Os dados obtidos por diferentes instrumentos são triangulados, visando a garantir uma interpretação mais acurada.

A seção 4.3 focaliza a durabilidade da produção dos informantes (ALVES, 2005), que são analisadas de acordo as unidades de conteúdo previstas organizadas no QUADRO 5 – apresentado no Capítulo 3.

O resumo da introdução de um texto acadêmico publicado num prefácio levanta expectativas de informações numa determinada comunidade discursiva usuária desse gênero no que concerne às unidades de conteúdo do texto. Tomando como base os movimentos propostos por Swales (1990) e o texto *Choreographing empires*, algumas informações foram levantadas e identificadas em cada resumo. As menções aos trechos

que apresentam tais informações servem para indicar que o(s) sujeito(s) atribuiu(íram) alguma relevância à determinada informação. Isso quer dizer que, se o informante edita a proposição “estudo de caso”, ele identifica nessa proposição uma informação relevante para seu resumo.

As unidades de conteúdo apresentadas nos resumos de cada informante foram confrontadas ao texto-fonte – *Choreographing empires* com o objetivo de verificar pistas lingüísticas que indicam a localização da informação no TF⁵⁷. As unidades selecionadas pelos informantes individualmente estão representadas nas marcações registradas na FIG. 5. É importante enfatizar que essas unidades são analisadas de acordo com as unidades representadas no QUADRO 5 (Cf. página 89), as quais foram identificadas com base nos três movimentos definidos na proposta de Swales (1990) - discutidos no Capítulo 2.

O modelo de Swales (1990) foi organizado a partir de unidades de conteúdo específicas do texto em análise. Por exemplo, na primeira fase do movimento que é o estabelecimento do território, focam-se as informações sobre a publicação do trabalho (título, ano de publicação e autoria), os objetivos da pesquisa, a fonte dos dados analisados (discurso colonial) e o tipo de pesquisa (estudo de caso).

⁵⁷ Nesta fase da pesquisa, a correspondência entre os textos fonte e de chegada é observada no que se refere ao conteúdo ou unidades de conteúdo. As unidades consideradas referem-se a informações previstas nas definições de resumo apresentadas pelos informantes. De acordo com as respostas dadas no questionário aplicado nesta pesquisa, os sujeitos envolvidos concebem resumo de um texto como identificação e/ou extração das idéias principais dadas pelo respectivo autor.

Os trechos ressaltados nas FIG. 6, 7, 8, 9, 10 e 11 representam as proposições reconhecidas pelos informantes, individualmente, como informação relevante, indicando suas prioridades. O primeiro movimento do texto – o estabelecimento do território – é identificado por todos os informantes como recipiente de informações relevantes e, por essa razão, demanda um espaço maior na discussão da análise desses dados.

A numeração entre parênteses segue a ordem em que essas informações são editadas. É importante esclarecer que as unidades de conteúdo foram identificadas em cada resumo com o objetivo de compreender o papel dessa seleção no processo da tradução sinóptica.

FIGURA 6 - Proposições selecionadas por Dani

.....

.....

.....

(1)This study endeavors to reveal (5)the degree to (2)which dance shaped the historiography .. (6)one of the most defining moments in the world history: the discovery, conquest, and colonization of the Americas. (7)To that end, (8)sixteenth-century colonial discourse (9)produced by Spanish conquistadors and missionaries in the New World - shall (10)serve as the locus of investigation for an extended (11)mediation on the relationship between choreography (12)and historiography

.....

..... (4)written and visual representation of Aztec dance in colonial discourse (3)as a case study.

..... (13)discourse (14)through which we know anything at all about indigenous culture.

.....

..... (16)understand the relationship between dance, discourse, and empire, (15)ideas within the field of dance studies.....

.....

..... (17)exploring the political dimensions

..... (18)between dance and writing, (19)suggesting that dance was a condition upon which the conquest could be historiographically represented.

.....

.....

FIGURA 7 - Proposições selecionadas por Fábio

.....

.....

.....

(1)Choreographing Empires

(2)This study endeavors to reveal the degree (3)dance (4)historiography

(5)defining moments in the world history: the discovery, conquest, and colonization of the Americas.
..... (6)writings

..... (7)Spanish conquistadors and missionaries

..... (8)relationship between

..... (9)the writing of dance) (10)the writing of history).

.....

.....

(11)To understand the relationship between dance, (12)empire, this study is informed by a
broad range of ideas within the field of dance studies.....

..... (13)relationship between dance.....

.....

.....

FIGURA 8 - Proposições selecionadas por Alemar

.....

..... (1)2003

.....

..... (8)endeavors to reveal the degree (2)dance (9)historiography .. (11)one of the most defining
moments in the world history: (10)the discovery, conquest, and colonization of the Americas.
..... (16)colonial discourse

(17)produced by Spanish conquistadors and missionaries in the New World (12)locus of
investigation (13)relationship (14)choreography

..... (15)historiography (3)Aztec

(18)Colonial discourse is the predominant source (19)anything at all about indigenous culture.
.....

(20)To understand the relationship between dance, discourse, and empire, this study (21)a broad range
of ideas within the field of dance studies. (22)deconstructionist theories of dance
.....

..... (23)hope to contribute to this field of scholarship by exploring the
political dimensions of the relationship between dance and writing, suggesting that (24)was a condition
..... (25)the conquest could be historiographically represented.....

..... (4)indigenous empire (5)distinct political and cultural
societies. (6)Mexico and Thahuica, tied by language

(7)cosmology, and an economic system

FIGURA 9 - Proposições selecionadas por Marília

.....

.....

.....

.....

.....

(¹)This study endeavors to reveal the degree to which dance shaped the historiography of one of the most defining moments in the world history: the discovery, conquest, and colonization of the Americas. (²)To that end, (³)writings produced by Spanish conquistadors and missionaries in the New World (⁴)choreography (the writing of dance) and historiography (the writing of history). (⁶)using the written and visual representation of Aztec dance in colonial discourse .. (⁵)a case study.....

(⁸)To understand the relationship between dance, discourse, and empire, (⁷)a broad range of ideas within the field of dance studies. (⁹)theories (¹⁰)Mark Franko (¹¹)Deborah Poole

(¹³)examining the written and visual representations of the European and indigenous (¹²)hope to contribute to this field of scholarship by exploring the political dimensions of the relationship between dance and writing, (¹⁴)suggesting that dance was a condition upon which the conquest could be historiographically represented.

.....

.....

FIGURA 10 - Proposições selecionadas por Guilherme

.....

.....

.....

(¹)This study endeavors to reveal the degree (⁴)moments in the world history: the discovery, conquest, and colonization of the Americas. (³)relationship between choreography (the writing of dance) and historiography (the writing of history). (⁵)explain (²)the ways (⁶)using (⁷)visual representation .. (⁸)Aztec dance (⁹)as a case study.

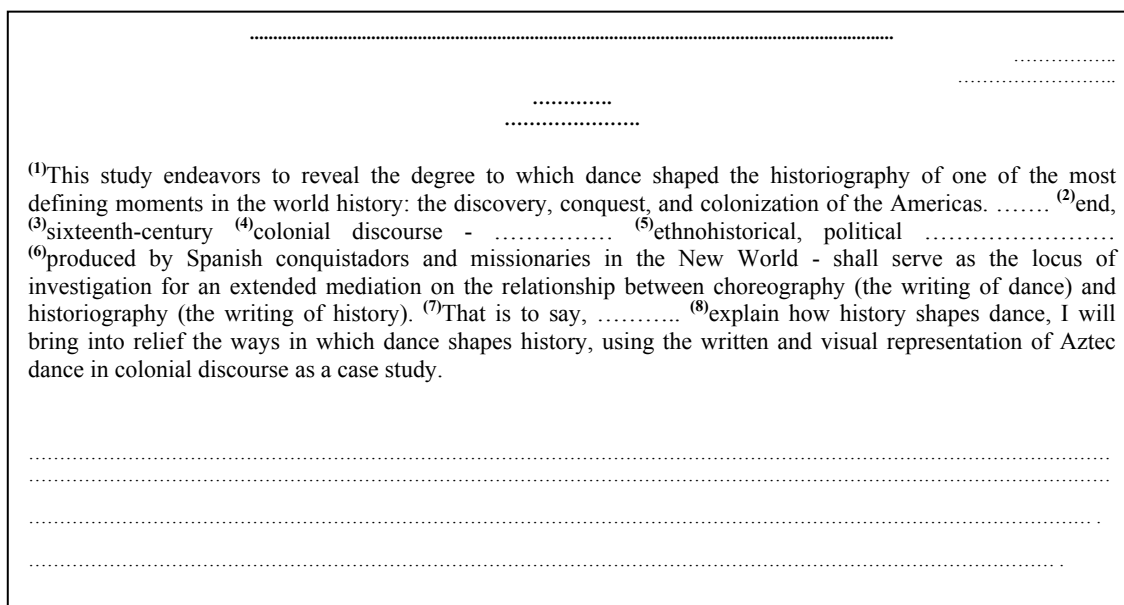
(¹⁰)Colonial discourse (¹³)we know anything at all about (¹⁴)indigenous culture. (¹²)opportunity to examine the foundations of a modern historiography (¹¹)Michel de Certeau

(¹⁵)To understand the relationship between dance, discourse, (¹⁶)this study is informed by a broad range of ideas within the field of dance studies. (¹⁷)as those of Mark Franko (¹⁸)that explore the dynamic between writing and dancing (¹⁹)constructing meaning. (²⁰)shaped by theories of choreography and historiography - (²¹)Susan L. Foster who has explored the ways in which the historiographer's (²²)body shapes (²³)finally, the arguments in this study (²⁴)Barbara Browning (1995), Marta Savigliano (1995), and Deborah Poole (1990) who have theorized the relationship between historiography, narrativity, and writing as they pertain to the dances of the New World. By examining the written and visual representations (²⁵)European and indigenous (²⁶)I hope to contribute to this field of scholarship by exploring the political dimensions of the relationship between dance and writing, suggesting that dance was a condition upon which the conquest could be (²⁷)represented.

.....

.....

FIGURA 11 - Proposições selecionadas por Pescador



Os trechos ressaltados no texto-fonte, comparados aos textos de chegada de cada informante (apresentados a seguir), mostram que o produto da tarefa proposta é uma construção presa ao primeiro texto. Foram apresentados resumos incompatíveis ao modelo proposto por Kintsch e van Dijk (1978), no que concerne, principalmente, à aplicação das macrorregras de generalização e de construção. Os textos de quatro informantes (Dani, Fábio, Guilherme e Pescador) indicam uma atividade de seleção, montagem e colagem. Ou melhor, os resumos mostram que há uma identificação de informações para o resumo, as quais são traduzidas e reorganizadas em um novo texto, por meio de recursos gráficos e lingüísticos (pontuação, conjunções, e inversão de ordem proposicional). A generalização prevista no modelo citado, com substituições de proposições por outras mais gerais não aparece nos resumos. Da mesma forma, a macrorregra da construção – que prevê uma construção por associação de significados – não é revelada. Pelo contrário, há uma mera tradução de proposições que são, posteriormente, organizadas para formação das sentenças dos resumos. Esse procedimento é aqui denominado estratégia de “colagem”.

O fato de estar-se trabalhando com textos em línguas distintas apresenta uma restrição quanto ao uso das macrorregras do modelo de Kintsch e van Dijk. Os dados (de produto e de processo) apresentados a seguir mostram uma tendência de os informantes se apoiarem num modelo de texto em que as informações principais são apresentadas no primeiro parágrafo, além de se restringirem àquelas informações que conseguem compreender ou traduzir. Os resumos apresentam algumas informações traduzidas seqüencialmente, sem uma elaboração semântica ou lingüística, sem acréscimos no que concerne a unidades de conteúdo. As informações são apresentadas na ordem linear das informações do texto-fonte.

Resumo - Dani

Este trabalho pretende mostrar os caminhos pelo qual a dança molda a história, utilizando como estudo de caso a representação escrita e visual da dança Asteca no discurso colonial. O autor revela o grau pelo qual a dança influenciou um dos mais importantes momentos da história mundial, que foi a descoberta, a conquista e a colonização das Américas. Sugere que a dança foi a condição utilizada para representar as conquistas históricas e geográficas desta época. Para isto, o autor utilizou discursos coloniais do século XXVI produzidos por conquistadores espanhóis e missionários do Novo Mundo, que serviram na mediação da relação entre a coreografia e historiografia, já que segundo o autor, estes discursos são as fontes pelas quais podemos tomar conhecimentos a respeito da cultura indígena. O estudo traz ainda várias idéias dentro do campo de estudos de dança, visando o entedimento⁵⁸ da relação entre dança, discurso e império. Assim, através deste estudo, o autor explora as dimensões políticas entre a dança e a escrita, sugerindo que a dança foi a condição pela qual a conquista pode ser historicamente representada.

Resumo - Fábio

Coreografando os impérios: Desempenho Aztec e o discurso colonial.

Este estudo objetiva revelar o grau das formas de dança na historiografia utilizando características de um dos momentos mais marcantes da história do mundo: o descobrimento, a conquista e a colonização das Américas.

⁵⁸ Na transcrição dos resumos, foram mantidos os erros de digitação cometidos pelos alunos, para manter a autenticidade dos dados.

De acordo com o que foi escrito pelos missionários e conquistadores espanhóis há uma relação entre a escrita da dança e a escrita da história.

Assim, para entender a relação entre a dança e as características do império este estudo é informado por um conjunto de idéias no campo dos estudos da dança.

Por meio destas idéias e comparações constatou-se que há uma relação entre as coreografias de dança e os acontecimentos do período e que os momentos da história podem ser também compreendidos por meio da análise das coreografias de dança.

Resumo - Alemar

A tese que ora se apresenta (publicada originalmente em 2003) procura identificar a ligação que há entre a dança e a escrita do povo Asteca (império indígena da América central composto por diferentes sociedades culturais e políticas - como a Mexica e a Tlahuica - unidas pela língua, cosmologia e pelo sistema econômico), objetivando revelar o grau de influência exercida pela dança sobre a historiografia da descoberta, conquista e colonização das Américas, momento este definido pelo autor como um dos mais importantes da história universal.

O "locus" da investigação sobre a relação entre a coreografia e a historiografia será fundamentalmente o discurso colonial do século XVI produzido pelos conquistadores espanhóis e pelos missionários no Novo Mundo. Esse discurso colonial é a fonte principal pela qual conseguimos conhecer a cultura indígena.

Para compreender a relação entre a dança, o discurso e o império, este estudo utilizará uma vasta gama de idéias oriundas do campo de estudo da dança, além das teorias desconstutivistas da dança.

O autor espera contribuir para esse ramo do aprendizado explorando as dimensões políticas da relação entre a dança e a escrita, sugerindo que a primeira foi a condição "sine qua non" para que a conquista pudesse ser representada historicamente.

Resumo – Marília

COREOGRAFANDO O IMPÉRIO

O estudo realizado por SCOLIERI (2003) objetivou revelar o grau com que a dança atuou na historiografia de um dos momentos importantes da história mundial: a descoberta, a conquista e a colonização das Américas.

Para tanto, Scolieri utilizou textos escritos pelos conquistadores espanhóis e pelos missionários do Novo Mundo para relacionar a coreografia (a escrita da dança) e a historiografia (a escrita da história) e também apresentou um estudo de caso usando representações escritas e visuais da dança Asteca, no discurso colonial.

Scolieri fez uso de uma ampla gama de idéias dentro do campo de estudos da dança para demonstrar a relação entre a dança, o discurso e o império. Na busca do entendimento dessa relação pesquisou teorias de vários autores, publicadas na década de 90, entre eles: Mark Franko (1994) e Deborah Poole (1990).

Com isso, Scolieri pretende contribuir para o estudo da história explorando as dimensões políticas da relação entre a dança e a escrita através da investigação das representações visuais dos europeus e dos indígenas, sugerindo que a dança foi uma condição na qual a conquista deve ser representada historiograficamente.

Resumo – Guilherme

O presente estudo revela o grau de relacionamento entre o modo de dançar de um determinado povo com momentos na história de descoberta, conquista e colonização das Américas. Para o entendimento desta relação, o autor usa como modelo a dança Aztec como estudo de caso.

Um outro conceito é o "discurso colonial", definido por Michel de Certeau como uma oportunidade de examinar a fundação de uma historiografia moderna é uma fonte para sabermos tudo sobre determinada população, por exemplo o povo indígena. Para entender a relação entre dança e discourse, este estudo possui uma vasta idéia dentro do campo da dança, como aquelas de Mark Franco que explora a dinâmica entre a escrita e a dança e a construção do "significado". Esta idéia foi formada pelas teorias da coreografia e historiografia, exploradas por Susan Foster. Finalmente os argumentos deste estudo explorados por Barbara Browning, Marta S. e Deborah P. que teorizam a relação entre historiografia, narrativa e escrita como pertencentes às danças do Novo Mundo, pelo exame da representação escrita e visual dos europeus e indígenas. O autor espera ter contribuído com o campo da escolaridade pela exploração das dimensões políticas da relação entre dança e escrita, sugerindo que a dança pode ser a condição pela qual a conquista deve ser historicamente representada.

Resumo – Pescador

Este estudo objetiva revelar o grau com o qual a dança é tratada na historiografia de um dos mais definitivos momentos da história mundial: a descoberta, conquista e colonização das Américas. No final do século dezesseis, o discurso colonial - as cartas, étnico-histórica, política e religiosa escritas e produzidas pelos conquistadores espanhóis e missionários do Novo Mundo - serviam como material de investigação para uma extensa mediação acerca do relacionamento entre coreografia (escrito de dança) e historiografia (escrito de história). Quer dizer, mais que uma explanação de como a história trata a dança, eu darei importância aos caminhos nos quais a dança retrata a história, usando escritos e representações visuais da dança dos Astecas no discurso colonial como um estudo de caso.

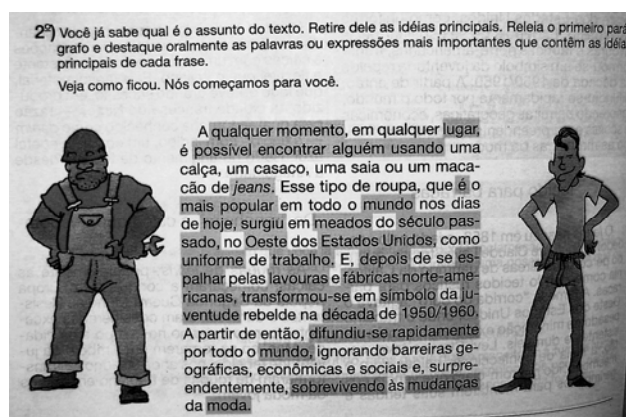
A triangulação das informações localizadas nos textos, os trechos selecionados e os resumos produzidos pelos informantes remetem a um modelo estrutural encontrado

em livros didáticos adotados no ensino fundamental. O modelo adotado é percebido no exercício proposto para o aprendiz produzir um resumo de um texto dado.

O exercício não é precedido de uma discussão capaz de levantar concepções sobre o processo de sumarização. Os autores do livro não apresentam exemplos e não discutem questões da estruturação do gênero apresentado para ser resumido. A questão do resumo é colocada como uma atividade mecânica de extração e reorganização.

O reconhecimento da relação entre os resumos produzidos no experimento e o exercício identificado no livro didático permite levantar-se a hipótese de que há uma influência da formação escolar estruturalista no desempenho desses informantes. O exemplo abaixo é extraído de Riche e Souza (1998:67), em que os autores apresentam um modelo para resumo a partir da extração de fragmentos do texto.

FIGURA 12 - Orientação para produção de resumo⁵⁹



É possível que os autores tenham previsto que o usuário leia e compreenda o texto *A roupa do homem: ontem e hoje do velho oeste para o mundo*, apresentado no

⁵⁹ Extraído de: RICHE, R. C. e SOUZA, D. M. *Oficina de textos – leitura e redação*. São Paulo: Saraiva, 1998

início do Capítulo – Organizando informações. Riche e Souza apresentam um parágrafo com itens assinalados indicando informações importantes. No entanto, os autores não indicam os princípios que regem a escalção das informações principais.

A seleção das informações pelos informantes segue algumas regularidades que são abordadas na análise processual dos dados, de acordo com os itens dispostos no QUADRO 5 (Cf. página 89) e com a adequação à tarefa proposta. A análise está calcada na triangulação dos dados do registro no *Translog*, da gravação em vídeo, do Protocolo Retrospectivo Induzido (PRI) e do texto de chegada (resumo).

Os dados apresentados no QUADRO 5 sustentam a análise do processo de tradução sinóptica, que leva em conta as fases do processo de produção – orientação, redação e revisão.

4.2 Ritmo cognitivo, fases de produção (orientação, redação e revisão) e contração lingüística

A análise apresentada nesta seção se apóia nos conceitos de ritmo cognitivo (SCHILPEROOD, 1996), das fases de produção (JAKOBSEN, 2002) e de tradução sinóptica (SHREVE, 2005) apresentados no Capítulo 2. A verificação busca compreender, também, a relação existente entre o processo de tradução sinóptica e durabilidade (ALVES, 2005).

Os padrões de orientação, redação e revisão, que compõem as três fases do processo de produção, definem-se de acordo com as ações registradas na transcrição linear dos movimentos no teclado gravados pelo *Translog*. Esses padrões são, num primeiro momento, tomados como três variáveis que determinam o produto do

processo. A interpretação do tempo dedicado a cada um desses padrões propicia a compreensão da maneira pela qual cada informante distribui e organiza o tempo e o efeito dessa distribuição na durabilidade (ALVES, 2005).

Dentro de uma perspectiva processual, com o foco no processo da tradução sinóptica e no desempenho do usuário, esta pesquisa pautou-se no conceito de durabilidade proposto por Alves (2005) apresentados em Alves e Gonçalves (discutido no Capítulo 2).

Em busca desse padrão de processamento e monitoramento da produção textual e a associação ao gerenciamento cognitivo, a análise foi iniciada pelas fases do processo: orientação, redação e revisão.

O tempo relativo às fases de orientação, redação e revisão indica que há uma tendência de cinco informantes priorizarem a fase da redação. O GRÁFICO 1 resume em números relativos o tempo que cada um dos seis sujeitos dedicou às três fases do processo de tradução⁶⁰.

Em consonância com os resultados apresentados por Alves (2005) e diante da comparação entre os dados do GRÁFICO 1 e as informações previstas no QUADRO 5 (apresentado na seção 4.3.), pode-se antecipar que a distribuição do tempo dedicado às fases de orientação, redação e revisão interfere significativamente na durabilidade textual do texto de chegada. O GRÁFICO 1 representa um gerenciamento

⁶⁰ Os cálculos feitos para representarem as fases de cada informante seguem o modelo na tabela abaixo:

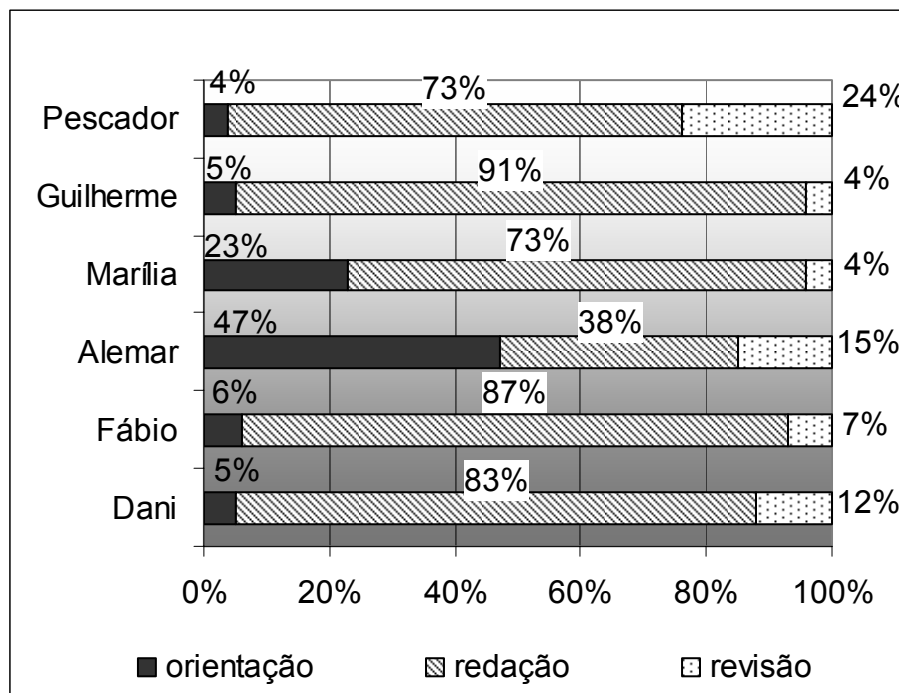
TABELA 1

Relação tempo X fases de orientação, redação e revisão

Dani	Tempo em minutos	Porcentagem relativa
orientação	2.26	5%
redação	41.28	83%
revisão	5.79	12%
tempo total	49.33	100%

desbalanceado do tempo dedicado a cada fase e uma tendência de cinco informantes investirem mais na fase de redação.

Gráfico 1 –Tempo relativo das fases de orientação, redação e revisão



Alemar se destaca pela dedicação de 47% do tempo à orientação. Pois é nessa fase que ocorre a compreensão e a construção do sentido do TF mediados por uma atividade cognitiva ativada pelo insumo lingüístico e pela orientação da tarefa. Essas ativações ocorrem simultaneamente em paralelo até atingir condição para emitir um output desejável, que é o resumo mediado pela tradução.

O informante ativa sua concepção de resumo e conduz seu trabalho de acordo com as orientações dadas para a tarefa. Alemar concebe a atividade de resumir um texto como, essencialmente, uma compressão lingüística compreensível.

A: eu + tento pensar + na hora que eu estava fazendo + tomo como referência o que foi pedido né? + + fazer um resumo da impre- da in- introdução + + então eu pus + como referência pra mim como o norte + + e a introdução é uma página só e se eu for fazer um resu:mo que dê página não é um resumo + é o que eu traduzi + + então tem que ser uma coisa peque:na que dê uma: + + a possibilidade de quem está lendo + + porque eu fui fazendo pensando em quem vai ler né?

A busca pelo *norte* ou orientação para o processo criativo direciona o trabalho e leva o informante a focalizar seu leitor, situado social, histórica e culturalmente. Nas falas transcritas do PRI, o informante indica que a questão da compressão lingüística limita suas escolhas, pois se a extensão lingüística não fosse um ponto importante na elaboração de um resumo, ele contemplaria um número maior de unidades de conteúdo.

A: aí: + + e também poder + + (?) no texto + sei que é + aí eu ia falar mais coisa mas não deu + + mas achei que estava muito grande meu resumo + sabe? (...)

P: hm hm

A: um resumo para da introdução + + tipo assim + + eu dei uma folheada + o que que é + como foi a divisão dos Capítulos + da o:bra + entendeu

P: hm hm

A: como ele dividlu o que que ele abordOu na + tese

Após a leitura do resumo, durante o PRI, o informante avalia positivamente seu trabalho e indica o foco em seu leitor. Ele se transfere para a posição do leitor, faz previsões de reações frente ao resumo com possibilidades de relações estabelecidas:

A: então + para quem fo:r lê:r esse esse resumo ter uma idéia de que que o camarada escreveu + o que que o autor escreveu + + então é isso eu acho que + + numa revista que eu se pegar pra ler + + aí está o resumo desse jeito aqui: + + imagina que qualquer um vai ter uma idéia + que a pessoa + o autor está escrevendo + + sobre os astecas + vai utilizar como referencial + a produçã:o literÁria do século dezesseis + + (?) os escritos (?) lá daquela época e que te:nta + estabelecer um link + uma relação entre a dança e a escrita como forma de se conhecer

P: hm hm entender né + + o que aconteceu

A: a cultura asteca eu imagino que o cara que ver esse resumo + vai captar isso aí

P: vai + hm hm você gostaria de colocar mais alguma coisa?

A: não

A triangulação de dados do PRI e do *Translog* indicam uma racionalidade que permeia no trabalho de Alemar, uma racionalidade que o orienta na tarefa de resumir um texto por tradução. A meta-reflexão do sujeito revela detalhes sobre estratégias usadas analiticamente na execução da tarefa e, principalmente, sobre o papel do uso da tradução no processo.

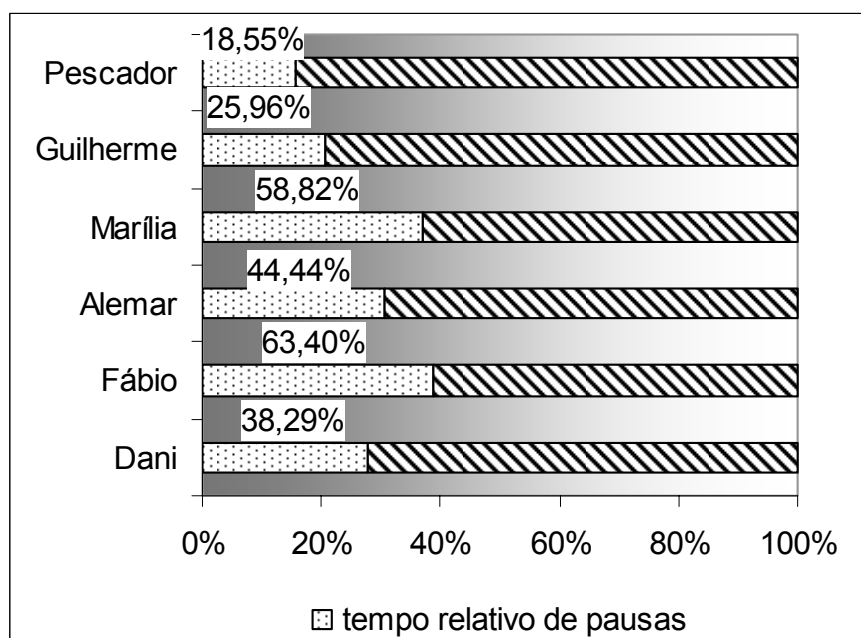
A prioridade dada à fase de orientação indica um gerenciamento positivo do tempo numa tarefa de tradução sinóptica. Os dados indicam que o trabalho pode ser prejudicado quando o usuário – tradutor e produtor de resumo — negligencia essa fase e não dedica tempo suficiente para processo e construções necessários. É previsto que, num primeiro momento, o usuário experiente identifique o gênero discursivo apresentado, pois é nessa fase que há compreensão do texto a partir do uso de estratégias que contribuem para a solução de problemas de compreensão e localização de unidades de

conteúdo relevantes. É também, nesta fase, que a planificação do texto de chegada ocorre quando o usuário toma as decisões necessárias à fase de redação.

É interessante perceber que uma variação mínima do investimento à orientação representa uma diferença significativa no processo da tradução sinóptica. Dani, Fábio, Guilherme e Pescador investem 6%, 6%, 4% e 5% respectivamente do tempo total a essa fase, em favor da fase de redação.

Os registros de Guilherme acusam 45 pausas distribuídas em 12 minutos e 46 segundos. Essas pausas representam 25,96% do tempo total usado na produção. As pausas feitas por Pescador representam apenas 18,55% do tempo dedicado às fases de redação e revisão. Os dados representados no GRÁFICO 2 indicam uma correlação entre pausas, fase de orientação e durabilidade.

Gráfico 2 – Tempo relativo de pausas



Os pares Alemar/Marília e Dani/Fábio, cujos resumos apresentam índices de durabilidade próximos de acordo com as TABELAS 3 e 4 (seção 4.3.3.), improvisam uma compensação na distribuição do tempo total de produção. Ou melhor, Alemar dedica 47% do tempo para orientação e 44,44% para pausas. Seu par, Marília, investe 23% na fase de orientação e 58,82% do tempo de redação e revisão em pausas, o mesmo acontece com Dani e Fábio numa proporção maior. Dani investe 5% do tempo de produção à fase de orientação e 38,29% à pausas durante a fase de produção/redação. Da mesma forma, Fábio dedica 6% à orientação e 63,4% a pausas na fase de produção. Essa observação parece indicar que as pausas feitas nas fases de redação e revisão podem ser usadas para (re)orientação.

Diante dos dados apresentados e da produção dos seis informantes, apresentadas neste capítulo, pode-se afirmar que o informante Guilherme concentrou quase todo seu tempo de produção à fase de redação e uma porcentagem mínima a pausas nas fases de redação e revisão. Os dados do Protocolo Retrospectivo Induzido apontam para uma relação interconectada entre tempo de orientação e de pausas com a durabilidade.

As afirmações acima sustentam-se nos dados do PRI de Guilherme. O informante expõe sua incompreensão do TF e se complica com o termo *Asteca*.

G: que o autor faz essa + essa relação entre dança + o modo da dança com + com a + com o: povo mas tem alguns termos muito difíceis para mim aqui + + eu não entendo isso aqui (...) que existe realmente uma relação + + né? entre a dança e essa + e essa: + + historiografia aqui + isso aí que a dança + + não é? hm que realmente que a dança foi uma condição pra que ocorreu (?) a conquista + da qual a conquista pode ser + + historiograficamente representada [risos] tudo totalmente assim lo:uco que não entendo sinceramente + + a dança foi uma condição a qual a conquista pode ser historiograficamente representada [risos] bom + isso aí (...)

É possível prever que informante teria maiores chances de sucesso e resolver problemas conceituais com o termo se dedicasse mais tempo à atividade cognitiva direcionada à compreensão ou construção do sentido do termo. Guilherme revela ter noção sobre a cultura asteca e a traz para a América do Sul:

G: bom + + for a Spanish conquistators + + quer dizer para os conquistadores hispânicos e missionários em + n-no novo mundo + a dança z-os dançarinos de azetec é:

P: lê de novo esse nome aí + + que não é azetec não

G: as + astec

P: hm hm + + onde que tem os-s as

G: astecas dançarinos astecas + + estava ah vendo agora (?) porque eu não:o

P: onde que tem

G: achei que fosse [risos]

P: de onde são os astecas [risos] + + astecas vêm da onde?

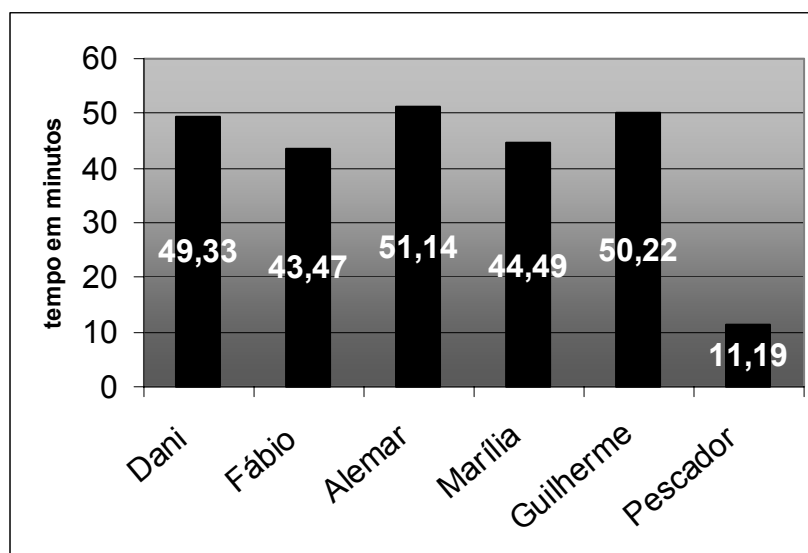
G: aqui + do sul da-da América do Sul + + Peru não sei se é Peru + o-o-ou

Pode-se afirmar que, no contexto em que *Choregraphing empires* se insere, *Aztec* e *asteca* são termos transparentes, graficamente semelhantes e que deve favorecer identificação rápida por usuários falantes das línguas portuguesa ou inglesa. Um exercício de leitura ou tradução que envolve esses itens pode ser considerado uma atividade cognitiva menor ou que não exige um processamento significativo para a recuperação do conceito e reconhecimento do item. No entanto, os dados fornecidos por Guilherme contradizem essa suposição de favorecimento mediado por uma semelhança gráfica e apontam que seu gerenciamento do tempo para a atividade tradução sinóptica interfere negativamente no resultado esperado.

O tempo tomado por cada informante registrado por meio de protocolos *on-line* gravados por meio do software *Translog* é representado no GRÁFICO 3. Esse tempo representa todo o processo de execução da tarefa, a partir do momento em que o texto-fonte é disponibilizado na tela do programa e encerra com o “clique” do mouse no ícone indicado para salvar o arquivo (.log).

O GRÁFICO 3 indica proximidade no tempo total dedicado à tarefa por cinco dos seis informantes envolvidos. O tempo usado por esses informantes varia entre 43:47⁶¹ e 51:14. Contudo, há um descompasso no tempo usado pelo sexto informante, que apresenta uma variação cronológica significativa em relação aos demais. Pescador usa o equivalente a 25% do tempo total de Fábio (43:47 minutos), que é o segundo mais rápido na execução da tarefa.

Gráfico 3 – Tempo total dedicado à tarefa



Os dados sugerem que a execução da tarefa em pouco tempo pode ser consequência de uma decisão tomada na fase de orientação. É suposto que, nessa fase,

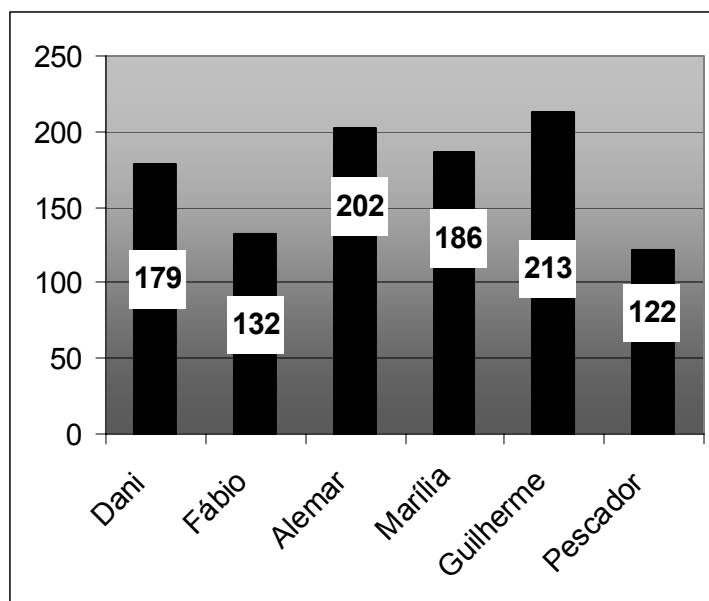
⁶¹ O tempo foi calculado em minutos e segundos. 43:47 significa quarenta e três minutos e quarenta e sete segundos. O formato mm:ss para segundos é aplicável às menções de tempo neste trabalho.

Pescador tenha decidido que a tradução do primeiro parágrafo do TF ocasionaria a compressão lingüística exigida para a tarefa e garantiria a correspondência de conteúdo entre unidades relevantes. Os registros do *Translog* representados na FIG. 17 (Cf. página 88) indicam um trabalho de tradução rápida, que segue a seqüência linear do TF, sem movimentos de (re)organização proposicional.

É possível afirmar que o tempo de produção de Pescador reflete na compressão lingüística feita para o resumo. No entanto, ao se comparar o número de palavras usado pelos informantes, individualmente, verifica-se que a discrepância dessa compressão lingüística é menos significativa e que não há uma relação direta entre o tempo total dedicado à tarefa e a compressão lingüística para o resumo. Pescador apresenta um resumo com uma compressão lingüística que corresponde a 92,42% do texto de Fábio, que é o segundo menor. Através do GRÁFICO 4 pode-se compreender melhor a relação de número de palavras por resumo.

A comparação dos GRÁFICOS 3 e 4 revela que os menores textos foram produzidos em menor tempo, embora se possa afirmar que a relação tempo *versus* número de palavras não corresponde em todos os casos. Alemar, que usou mais tempo na execução da tarefa, apresenta o segundo maior resumo, abaixo de Guilherme, que usou o segundo maior tempo.

Gráfico 4 – Relação número de palavras p/resumo



A interpretação dos dados dos GRÁFICOS 3 e 4 contrastados aos registros do processo (apresentados na seção 4.3.) dá base para afirmar que o tempo cronológico a ser dedicado à tarefa de tradução sinóptica é determinado na fase de orientação ou planificação. Pois é nessa fase que o tradutor produtor do resumo projeta seu trabalho.

A TABELA 2 mostra que a produção final contrastada com o tempo tomado por quatro informantes aponta uma relação de equivalência entre pares. Dani e Marília dividem a terceira e quarta posições, no que concerne ao tempo da tarefa e à extensão do texto (número de palavras). Marília tem a posição do terceiro maior tempo dedicado à execução da tarefa e apresenta o quarto maior resumo. Seu par, Dani, apresenta o terceiro maior texto e quarto maior tempo. Da mesma forma, Alemar e Guilherme ocupam a primeira e segunda posição.

TABELA 2
Relação entre tempo X ações no teclado X número de palavras

Informante	tempo total de produção (em minutos)	número de palavras por resumo	número de ações no teclado
Dani	49:33	179	2.762
Fábio	43:47	132	1.349
Alemar	51:14	202	2.147
Marília	44:49	186	1.970
Guilherme	50:22	213	2.371
Pescador	11:19	122	1.076

A análise do tempo usado pelos informantes em números relativos e não absolutos torna-se fundamentalmente importante quando as representações do *Translog* são analisadas minuciosamente (ALVES, 2005).

Os dados indicam uma correlação entre o tempo usado na execução da tarefa, a compressão lingüística e a correspondência de unidades de conteúdo relevantes no TF. Dois sujeitos que usam o menor tempo de execução da tarefa apresentaram os menores textos. Fábio e Pescador

Os GRÁFICOS 1 e 3 comparados à TABELA 2 e ao QUADRO 5 representando as informações do TF revelam que há uma relação entre o tempo dedicado à tarefa e o texto de chegada. Os informantes Fábio e Pescador apresentaram mais rapidez na execução da tarefa e, como conseqüência, seus textos tiveram o menor número de palavras, menos frases e menos unidades de conteúdo.

A análise apresentada a seguir, na seção 4.3., está orientada pelo processo da tradução sinóptica e toma como referência o QUADRO 5 (Cf. página 89). Prioriza-se os registros do *Translog*, que são triangulados com os dados do Protocolo Retrospectivo Induzido e dos questionários.

4.3. Correspondência de unidades de conteúdo e o modelo de Swales (1990).

A seção 4.3 está organizada de acordo com o QUADRO 5, orientado pelos três movimentos propostos por Swales (1990). O primeiro movimento – estabelecimento do território – é discutido na seção 4.3.1. Em sequência, a seção 4.3.2 é organizada com base no estabelecimento do nicho e, por fim, a seção 4.3.3 baseia-se na ocupação do nicho. O Capítulo é encerrado com algumas considerações sobre a análise apresentada.

A análise baseia-se nos registros individuais dos informantes (protocolo *on-line* – *Translog*) representados nas FIG.s 13, 14, 15, 16, 17 e 18, nos textos de chegada e na gravação do protocolo retrospectivo induzido (PRI). A discussão tem como objetivo o entendimento do processo de tradução sinóptica, e das variáveis que atuam sobre esse processo. Dentre vários fatores, são consideradas as traduções, a ordem sequencial das unidades de conteúdo selecionadas, uso de estratégias específicas, a recursividade inerente ao processo, o ritmo cognitivo, a revisão e a orientação locais, bem como as tomadas de decisões.

O texto está organizado de acordo com as informações contempladas, ou seja, num primeiro momento, discutem-se as produções de Fábio e Marília que fazem remissão ao título do TF. Num segundo momento, a análise é orientada pelas produções que remetem aos objetivos da pesquisa – de Marília e de Alemar - e assim é seguido o QUADRO 5. A produção de Pescador é discutida em sua totalidade, por se tratar de uma tradução palavra por palavra e pela restrição feita ao primeiro movimento da introdução.

Um monitoramento da ordem das palavras é percebido quando o informante inicia seu texto com o item *Aztec*, indicando a tendência de manter a ordem das palavras na Língua Inglesa. No entanto, o informante retrocede e insere o item *Desempenho* antes do primeiro.

Ao mesmo tempo em que Fábio monitora a ordenação das palavras do título, ele não fornece pistas de uma tentativa de resolver a questão da tradução do termo *Aztec*, mantido na LE. Essa edição e manutenção do item na Língua Inglesa indicam desconhecimento do item. Por conseguinte, os registros do PRI revelam um tratamento indefinido ao povo asteca, que é tratado como “povos, índios e eles”:

F: pelo: estudiosos né + em relação à + colonizaçã:o + espanhola + em cima da:da: AmÉrica + eles constatarem que: + por meio de: + rituais de dança ou coreografias e: + povos + tanto + os índios mesmos quanto até + o: povo europeu + faziam da Época (?) dava pra fazer uma analogia é: + com o que estava acontecendo na época tipo assim + o pessoal + uma conclusão seria que eles tinham costume de usar a dança como: + uma + um manifesto do da época do do período + não é é de acordo com a coreografia que os índios usavam naquele período não era em vão não era uma coisa que eles + inventavam uma dança sem fundamento nenhum e sim um manifesto com algum acontecimento da época histórica e através disso eles eles + + diziam que era até pra completar a história eles podiam fazer uma análise da dança pra entender melhor a história + que uma coisa é interligada à outra

O desempenho de Fábio, com poucos sinais de recursividade, para resolver o problema da tradução de *Aztec* e de manter o termo na língua estrangeira permite o levantamento de algumas hipóteses. Primeiramente, supõe-se que, para Fábio, a manutenção de um item em LE não seja um fator de incoerência para seu resumo. Outra

hipótese seria um negligenciamento consciente, ou seja, o informante percebe o problema lexical, não interrompe sua redação, desconsidera o problema para retomar seu objetivo maior – produzir um resumo. Pode-se, ainda, supor que Fábio não vê a possibilidade de haver um nome correspondente para *Aztec* na Língua Portuguesa.

O informante dedica, aproximadamente, nove minutos num movimento com o texto-fonte indicando nova orientação, possivelmente direcionada pelos objetivos esclarecidos e (re)estabelecidos após o início da fase de redação. Vale considerar que essa reorientação representa aproximadamente 20% do tempo total dedicado à execução da tarefa.

Marília, por outro lado, inicia fase de redação com uma tradução sinóptica da primeira frase do texto-fonte. No entanto, antes da conclusão da sentença, a informante faz uma pausa para traduzir e inserir o título no texto. Os dados apresentados na FIG. 14 indicam um monitoramento na produção do resumo e que há um processamento cognitivo complexo multidirecional. Ao mesmo tempo em que Marília se envolve com a redação do seu texto, várias atividades ocorrem simultaneamente como, por exemplo: movimentos no teclado, movimentos dos olhos, organização do texto, orientação mediada pela (re)leitura do texto-fonte e atenção às orientações para a tarefa proposta. Embora seja numericamente pequena, a pausa registrada antes da inserção do título [*:52.96] , essa representa uma condição para a materialização do processo.

Os registros da informante mostram que a inserção do título é uma decisão tomada durante a fase de redação e que pode ser vista como uma orientação para a continuidade do processo.

FIGURA 14 - Registro do Protocolo de Marília

Marília.log

[Start][ResizeST][*:08.53.97]O estudo realizado por o
o or Sco COL IERI() ← * ↓ * 2003 → * : 1
5.82]TE objetivou revelar como o grau com que a dança
52.96]COREOGRAFANDO O IMPÉRIO [*:37.49]ATUATA
TY atuau ou na ho historiografia de um dos monent
tos descisc vos da hist ória mundial: a descoberta, a conquista e a coo
lonização das Ma Américas. [*:58.14] importantes Para tanto
Scolieri utizi i lizou as procu duções escritas pelos col
Inquistaq dores espanhóii s e pelos missionários do Novo Mundo.
:13.09] e rea [:16.95] extos → → → → o [*:13.43] com o intuito [*:34.04]
] para relaico cionara a co oreografia a escrita da dança e a histor
iografia [*:01.31.55] e [*:22.53] também apresentou um estudo de caso
u sando reper re apresentações escritas e visuali is da dan ça
Astge eca [*:15.66] no d fis no discurso colo nial *
* [*:01.08.03] [*:02.22.86] [*:26.02] Scolio ier [*:12.42] fez uso de uma
mpla * faixa * gama de idéias * dentgro do * camp *
o de estudo * s da dança [*:11.28] * par * a entender * a real lação * d
entre a dança * , o discurso e o império [*:10.89] [*:22.75] demosnt
nstrar [*:12.12] * Na busca do entendiam ento da essa relação [*:21.2
7] pesquisou * teorias de 3 * v' la [a ários autores * da * na
déci da da de * 90 [*:21.03] * publicvva daa s * → → → → → → → → → →
→ → [*:11.19] [*:50.96] , entre eles * Mark Fren anm ko [*:10.26] * e De
bor ah * Poole * () ← 1994 * () ← 1990 * [*:29.44] * Coim
m isso * AS Scoil ier * pretende contribuir * para o camp *
[*:32.57] * conhecimento [*:18.03] * conhecimento da dança * [*:16.61]
[*:19.82] * no estudo da dança exploria anto do [*:15.91] h
istp ória * para o * as diment sões * ← ← ← s * →
→ * políticas [*:18.4] da reala lação entre a dança e a escrita [*:22.61] da *
* pela [*:10.40] * exameni inando * as representações vid
uis * dos Europei us e indigi enas * [de [*] dos *
* pela * com * veriu * infvestigação *
* d [*:11.91] * [*:52.08] [*:15.56] através * d
a * [*:31.52] [*] * [*] * [*] * [*] * [*] [*:42.02] * SUGERIN
* sugeriend ndo que a dança foi * uma condição * sobre a qual *
* na * [*:18.96] a cona quista fed e deve ser * represne entada hi
storio * ogram oficialmente. [*:01.49.67][End]

A apresentação do resumo mediada por um título pode gerar uma situação de ambigüidade e conflito quanto à correspondência com os princípios da tarefa. Entretanto, sua colocação em destaque pode criar um fator de incoerência considerando que, em prefácios de livros ou periódicos, os resumos não são editados como itens isolados, mas na seqüência do texto. Essa inserção permite a hipótese de que esses sujeitos tenham pouca familiaridade com o gênero sugerido – prefácio. Reforçando a possibilidade da hipótese, Marília apresenta suas dúvidas e justifica suas dificuldades.

M: eu tenho uma + + algumas dúvidas porque: + + eu não tenho muito claro na minha mente + + o que seria um prefácio

P: hm hm

M: que termos que eu teria que usar + + só isso + que eu fico em dúvida + porque: + + quanto ao que eu escrevi

P: não o que vi: + né

M: é a apresentação: o + de um

Outra unidade de conteúdo selecionada como relevante é o ano de publicação da tese *Choreographing empires: Aztec performance and colonial discourse*. Essa unidade é selecionada como prioridade por Alemar e Marília. Os dados do PRI corroboram a afirmação de que fatores extratextuais atuam em favor dessa inserção. Marília expressa surpresa com a contemporaneidade dos trabalhos:

M: é: + + e bem atuais pelo que eu vi + + não + + não buscou nada muito anti-go também né? + + fOra os escritos dos colonizadores + porque tudo é da década de noventa não tem nada + antes disso + eu + não sei se foi feito nada antes + + o:u se ele não citou né?

A informante apresenta uma seqüência de marcas temporais referentes à contemporaneidade dos trabalhos mencionados por Scolieri. Num primeiro momento, ela edita a década de 1990 que tem uma relação por hiperonímia com as datas que a seguem – 1994, 1990 – referentes aos trabalhos de Mark Franco e Deborah Poole respectivamente.

Outra hipótese para o uso da data de publicação concerne à compreensão dos princípios que regem a tarefa de tradução sinóptica e à maturidade acadêmica dos informantes. Alemar mantém seu leitor em foco e se orienta pela proposta da tarefa:

A: então não era para traduzi:r toda + o texto + foi o que entendi + + então + que na fala tem que é uma apresentação para a revista + o texto vai + para ser publicado na revista né? (?) o um resumo (...) eu + tento pensar + na hora que eu estava fazendo + tomo como referência o que foi pedido né? + + fazer um resumo da impre- da in-introdução + + então eu pus + como referência pra mim como o norte + + e a introdução é uma página só e se eu for fazer um resu:mo que dê página não é um resumo + é o que eu traduzi + + então tem que ser uma coisa pequ:na que dê uma: + + a possibilidade de quem está lendo + + porque eu fui fazendo pensando em quem vai ler né?

Os registros do *Translog* apresentados nas FIG. 14 e 15 mostram que o momento da edição do ano de publicação é diferente nos registros de Marília e Alemar. Os dados indicam que Marília tem essa informação estabelecida como prioridade na fase de planificação, pois é editada no início da redação.

Alemar insere o ano da publicação da tese *Choreographing empires: Aztec performance and colonial discourse* durante a revisão final, aos 45min08seg. A inserção da informação na fase de revisão pode ser um indicador de que a ação é executada com um monitoramento mais consciente, orientado para a legibilidade do texto de chegada (TC). Vale ressaltar que essa é uma das duas alterações significativas feitas na fase de revisão. É importante saber que Alemar direciona o foco no leitor do resumo, conscientemente, (explicitado no PRI).

A: então + para quEm fo:r lê:r esse esse resumo ter uma idéia de que que o camarada escreveu + o que que o autor escreveu + + então é isso eu acho que + + numa revista que eu se pegar pra ler + + aí está o resumo desse jeito aqui: + + imagina que qualquer um vai ter uma idéia + que a pessoa + o autor está escrevendo + + sobre os astecas + vai utilizar como referencial + a produçã:o literÁria do século dezesseis + + (?) os escritos (?) lá daquela época e que te:nta +

representados na FIG. 16, indicam o início de dois textos, sendo o primeiro estruturado por meio de uma reorganização proposicional revelando uma construção mais autônoma e menos presa à seqüência linear do TF. Diferentemente, o segundo texto apresenta uma organização mais presa e orientada pela seqüência das unidades de conteúdo do texto-fonte.

Os dados mostram que os primeiros nove minutos e dezenove segundos da fase de redação foram dedicados a um “rascunho” (primeiro texto) com problemas de coesão e coerência, frase inacabada como a oração não concluída *O trabalho mostra também que o estudo da dança*. Os registros representam um processo de produção descontínuo com muitas pausas e movimentações do TF.

Numa ação que revela haver um gerenciamento orientado para a produção textual, Dani interrompe a redação do texto e, num processo de redescrição do discurso, um segundo texto é iniciado com a tradução da primeira frase do TF. Há indício de um monitoramento para escolhas lexicais na fase de redação, pois nesse trecho, após pausas significativas, a informante faz substituições lexicais nas traduções de *shaped* (moldou/influenciou) e *historiography* (historiografia/história).

O monitoramento para as questões lexicais é também percebido nos dados gerados por Fábio, que apresenta tendência de orientação pela linearidade das informações do texto-fonte. Há indícios de que o verbo *shaped* é causador de dificuldades para o informante, pois os trechos transcritos a seguir mostram uma alteração proposicional, que pode ser consequência de dificuldades encontradas com o item.

Coreografando os impérios: Desempenho Aztec e o discurso colonial.

Este estudo objetiva revelar o grau **no qual a dança** [14:37] (19 pls)

Coreografando os impérios: Desempenho Aztec e o discurso colonial.

Este estudo objetiva revelar o grau **das formas de** dança [15:24] (19 pls)

Os registros representados na FIG. 13 indicam a existência de uma revisão localizada, consolidada na substituição da proposição *objetiva revelar o grau no qual a dança* por *objetiva revelar o grau das formas de dança*.

Os dados indicam a existência de um processo de múltiplas atividades cognitivas simultâneas. Há traços de ligações em paralelo com conhecimentos oriundos de momentos e situações distintos.

O trecho do PRI transcrito a seguir revela ligações estabelecidas, pelo informante, com informações contidas em: Texto-fonte↔História↔Conhecimentos armazenados.

F: + uma conclusão seria que eles tinham costume de usar a dança como: + uma + um manifesto do da época do do período + não é é de acordo com a coreografia que os índios usavam naquele período não era em vão não era uma coisa que eles + inventavam uma dança sem fundamento nenhum e sim um manifesto com algum acontecimento da época histórica e através disso eles eles + + diziam que era até pra completar a história eles podiam fazer uma análise da dança pra entender melhor a história + que uma coisa é interligada à outra

Nesse trecho, é identificada uma (re)construção do sentido do texto-fonte, com indícios de uma compreensão não revelada nos registros escritos ou na transcrição linear da produção do resumo. Os dados esclarecem que há uma distância semântica entre o resumo apresentado na forma escrita, que está “preso” às palavras do autor do primeiro

texto e o resumo oral revelado por meio de uma reflexão mediada por uma construção mais elaborada com juízo de valor implícito.

Os registros representados na FIG. 15 revelam que Alemar inicia a fase de redação a partir de um discurso previamente organizado. A inserção direta de informações elucidativas, que situam o texto, indicam êxito no processamento do insumo dado e um gerenciamento mais acurado na orientação. Alemar recorre a informações explicativas, em nota de rodapé, para elucidar o termo *Aztec*.

Num primeiro momento, Alemar explica que o termo asteca abarca um grupo indígena da América Central. Mas, após uma pausa, faz alterações e substitui o item *grupo* por *império*. As substituições e escolhas lexicais feitas indicam um monitoramento orientado para a tarefa e apontam para um refinamento maior da construção pretendida, elaborada sob uma perspectiva mais macro ou mais global. A inserção da proposição explicativa entre parênteses pode, também, ser consequência do entusiasmo (revelado no PRI) pelas informações novas. No seguimento transcrito a seguir há um retorno e ancoragem ao TF no que concerne à estruturação de frase e de conteúdo. Alemar retrocede na busca e reorganização das informações e se limita na tradução da primeira frase de Scolieri:

A tese que ora se apresenta procura identificar a ligação que há entre a dança e a escrita do povo Asteca (o termo "asteca" abarca um império indígena da América central composto por diferentes sociedades culturais e políticas - como a Mexica e a Tlahuica - unidas pela língua, cosmologia e pelo sistema econômico).

O estudo objetiva revelar o grau de influência exercida pela dança sobre a **historiografia** da descoberta, conquista e colonização das Américas, momento este definido pelo autor como um dos mais importantes da história universal.[31:40] (88 pls)

Esses dados indicam que o termo realçado *historiografia*, substituído no final do resumo (*historiographically* por *historicamente*) não é familiar para o informante e gera substituições. Pois os registros na FIG. 14 mostram uma primeira tradução do termo como *história*.

A identificação do povo Asteca como habitantes da América Central torna-se possível por estabelecimento de uma relação por hiperonímia, mediado por uma ligação com o termo *Mesoamerican*, que corresponde à população habitante do sul do México à Guatemala.

Para exemplificar e explicar fatores que definem essa sociedade mesoamericana, Scolieri recorre a outros povos indígenas habitantes do continente americano - *Tlaxcaltecas, Mexica, and Tlahuica*. Não cabe aqui questionar a posição geográfica em que Alemar (doutorando em Geografia) situa o povo asteca, mas é provável que tenha havido uma generalização com os outros povos mencionados. De acordo com dados historiográficos, o povo asteca habitou a região do atual México entre os séculos XIV e XVI⁶².

A compreensão constituída na tradução inicializadora⁶³ (SHREVE, 2005) não é reconhecida no processo de Guilherme (representado na FIG. 17). O informante apresenta uma seleção de unidades quase aleatória, ou seja, não apresenta sistematicidade. Os dados mostram que a tarefa foi concluída sem ter havido um nível de compreensão exigido do texto-fonte.

⁶² Dados obtidos no site <http://www.suapesquisa.com/astecas/> - consultado em 20 de julho de 2005.

⁶³ O termo *Tradução Inicializadora* é definido por Shreve (2005) (*iniciator*) como uma tradução feita em busca da compreensão do texto de partida.

traduz o item *historiography* por *historiografia*, no entanto, no momento seguinte, o item é substituído por *história*. É possível que essa tradução seja feita intuitivamente, pois o informante afirma desconhecer o significado do primeiro item.

G: Isso é: + + historiografria + historiografia + que + é quer dizer + a escrita da histó:ria + com a coreografia + que é + + a escrita de dança

P: hm hm

G: e aí + ele cita a-alguns alguns au-autores aqui falando que cada um fez + + é achei muito muito complicado + assim + + mas também + não é minha área né? então + + né? final aqui + realmente conclui que + bom + ele acha né +

P: hã

G: que existe realmente uma relação + + né? entre a dança e essa + e essa: + + historiografia aqui + isso aí que a dança + + não é? hm que realmente que a dança foi uma condição pra que ocorreu (?) a conquista + da qual a conquista pode ser + + historiograficamente representAda [risos] tudo totalmente assim lo:uco que não entendo sinceramente + + A DANÇA FOI UMA CONDIÇÃO A QUAL A CONQUISTA PODE SER HISTORIOGRAFICAMENTE REPRESENTADA [risos] bom + isso aí

A palavra *Historiografia* foi mantida no texto por alguns segundos durante a fase de redação. Num momento subsequente, foi substituído, após uma pausa de mais de 50 segundos, seguida de apagamentos, pausas menores e reedição. Guilherme edita uma proposição contendo o item *historiografia* remetendo a *historiography* (alternativa (a)), mas modifica a proposição.

- (a) *O presente estudo revela o grau de relacionamento entre a forma de dançar de um povo com a sua historiografia)*
- (b) *O presente estudo revela o grau de relacionamento entre a forma de dançar de uma determinada população com momentos da história do mundo*

A proposição *a forma de dançar de um povo* é substituída por *a forma de dançar de uma determinada população*. A substituição indica que o informante não consegue recuperar o referente para *Aztec* e nem estabelece ligações com o termo em Português. A incompreensão é confirmada no PRI, quando Guilherme não reconhece *Aztec* como *Asteca*.

G: historical political ideological + + não + eu acho que não + acho que não + + é: + + deixa eu ver outra palavra aqui + + just to say rather than explain how history shapes dance I will bring into relief that ways that ways in which dance shapes history using the written and visual representation of aztec dance in colonial discourse as a case + + é ah algumas coisas é bom + eu acho que não eu acho que não é: + + é + se-senti dificuldade na hora de de tradução de fazer esse pequeno resumo + é a falta de conhecimento da coisa mesmo + porque eu não sabia se tinha não + porque ele ele parou ele parou aqui + no final que essa dança aztec aqui + + né? é: + o estudo de caso dele + e + passou pra um pra esse colonial discourse aqui + + né? que é uma fonte predominante através do-a qual nós-nós conhecemos qual + tudo + sobre qualquer cultura indígena + + quer dizer + eu não vi + eu não vi relação entre + entre um esse parágrafo e esse aqui eu fiquei meio + + meio sem saber aí ele já emendou aqui [risos] + + que: é realmente + mas é: + + é: + + você quer alguma palavra que eu desconheço disso aqui?

No trecho transcrito é notada uma limitação ou restrição de habilidades de se estabelecer ligações com conhecimentos armazenados para resolver o problema de compreensão do termo *Aztec*. O informante revela um mau gerenciamento da sua produção no que concerne a buscas de informações para solucionar problemas de incompreensão textual. Não há indícios de que o informante tenha identificado o termo *Aztec* como item ‘chave’ para a compreensão do texto-fonte.

No processo registrado na FIG. 17, o povo asteca é denominado *um povo, uma determinada população* e, por fim, *um determinado povo*.

(c) revela o grau de relacionamento entre a forma de dançar de um povo com a sua historiografia

(d) revela o grau de relacionamento entre a forma de dançar de uma determinada população com momentos da história do mundo

(e) revela o grau de relacionamento entre a forma de dançar de uma determinada população com momentos na história de descoberta, conquista e colonização das Américas.

Esse elenco de alternativas genéricas de traduções confirma a imprecisão da compreensão e revela o uso de uma estratégia de disfarce dessa incompreensão.

A proposição *discursos coloniais*, que refere à fonte de dados utilizados por Scolieri, é classificada como uma unidade de conteúdo relevante no TF, por Dani, Fábio, Alemar, Marília e Pescador. O termo é apresentado por meio de duas traduções, como *discurso colonial* e *discursos coloniais*. As traduções do termo isoladamente não são dados capazes de indicar que houve compreensão e uma retextualização adequada.

A tradução da proposição como *discursos coloniais*, por Dani, revela a opacidade na recuperação de significado e gera ambigüidade. A informante esclarece

suas dificuldades em construir o sentido da proposição e explicita suas dúvidas e suas origens.

D: é: + é: + pelo + como a dança + cadê, cadê +tem um pedacinho que fala tudo que achei+ é que ele né:? + ele utilizo:u + ah discurso isso aqui que era minha dúvida + isso aqui é discurso mesmo? (...)ah ta: + é isso que eu nunca vi (...) ah ta: + é + porque é speech né ? (...)eu fiquei meio na dú:vida + eu não sabia ++ é ++ aí ++ que ele utilizou então + esses né discursos do século dezesseis ++ e: ++ né que foram feitos por conquistadores espanhóis e missionários ++ e: ++ ele viu como né a dança + então ++ é representou + é + através das representações visuais e escritas é: + é como a a essas conquistas históricas e geográficas foram feitas nessa: ai, tá tão + isso aí é o final?

A multiplicidade de informações usadas em paralelo é responsável pela dúvida gerada pela informante. É possível supor que se Dani não tivesse buscado seu conceito de discurso, a dúvida não emergiria diante do item *colonial discourse*.

A FIG. 13 (registros de Fábio) mostra que pausas maiores indicam um processamento voltado para compreensão da referência feita ao discurso colonial. Fábio monitora sua produção e se orienta pela seqüência *writings produced by Spanish conquistadors and missionaries*. No entanto, na um distanciamento semântico porque Fábio anula a proposta de Scolieri, ao afirmar que de acordo com o que foi escrito pelos missionários e conquistadores espanhóis há uma relação entre a escrita da dança e a escrita da história. Diante de tal afirmação, a tese de Scolieri não faria sentido de existir.

A tradução inicializadora percebida na orientação de Alemar favorece uma edição mais direta com poucas (re)inserções. A tradução sinóptica de Alemar distingue-se pela estratégia de uso de inversão de proposições. O uso dessa estratégia pode ser

visto como um recurso de personalização da produção e uma indicação de um nível mais alto de gerenciamento do processo.

Marília revela uma habilidade monitorar o processamento cognitivo e direcioná-lo em busca de itens lexicais adequados para expressar o conteúdo semântico pretendido. A informante reduz a *textos escritos* a proposição *sixteenth-century colonial discourse – the epistolary, ethnohistorical, political and theological writings*.

As pausas maiores registradas na FIG. 14 seguem de substituições lexicais e alterações semânticas significativas no resumo em fase de produção. Marília substitui os itens editados na fase de redação por proposições semanticamente distintas:

momentos decisivos = momentos importantes
produções escritas = textos escritos
função = intuito

É interessante perceber que a informante segue uma seqüência de ações imbricadas. Primeiramente, ela apaga o trecho a ser substituído, depois faz uma pausa que resulta na alteração definitiva. É importante notar que Marília faz uma pausa significativa antes de concluir seu período.

A dúvida explicitada no PRI concernente ao termo *historiografia* pode ser motivadora da necessidade de se fazer uma pausa maior. É possível que essa pausa seja conseqüência de um processamento orientado à solução de problemas de compreensão.

M: hm + + não entendi assim profundamente o significa:do historiografi:a + + isso aqui também + + heterologi:a essas e: + mais conceituais né? (...) eu não tenho muito be:m o conce:ito formado mas dá pra entender

A deficiência de um monitoramento para a construção do significado do texto-fonte ocasiona um distanciamento semântico entre os textos fonte e de chegada. Guilherme recria o conceito de discurso colonial. De acordo com a proposição apresentada pelo informante, o conceito passa então a originar do trabalho de Michel de Certeau e ser redefinido por ele mesmo - Guilherme.

Desconsiderando o referente do primeiro conceito supostamente apresentado no resumo (em *Um outro conceito*), é possível afirmar que Guilherme edita um texto com nível de legibilidade aceitável. No entanto, a análise do processo de tradução sinóptica revela a criação de um novo texto a partir de uma composição aleatória de proposições traduzidas do TF com uma discrepância semântica:

TF: (1)Colonial discourse is the predominant (4)source through which we know anything at all about indigenous culture. It also provides us with the (3)opportunity to examine the foundations of a modern historiography and ethnographic tradition whose aim was to construct what (2)Michel de Certeau has called a “heterology” (or discourse on the other) which is “built upon a division between the body of knowledge that utters a discourse and the mute body that nourishes it” (1975:3).

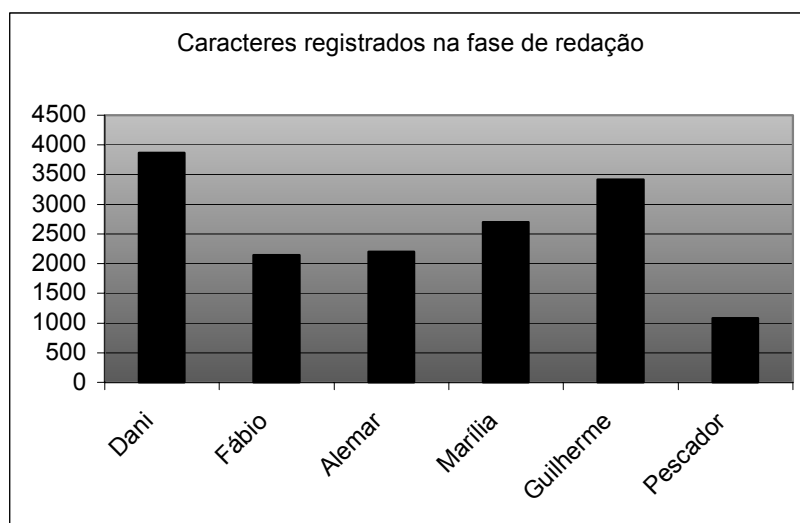
TC: Um outro conceito é o "discurso colonial", definido por Michel de Certeau como uma oportunidade de examinar a fundação de uma historiografia moderna e uma fonte para sabermos tudo sobre determinada população, por exemplo o povo indígena.

O texto gerado por Guilherme permite entender que o conceito *discurso colonial* é de Michel de Certeau e que, por meio desse conceito, compreende-se a base de uma historiografia moderna.

Os registros da produção de Pescador com apenas 1.379 caracteres mostram um processo distinto dos demais informantes. A escassez de pausas e fluência na movimentação do teclado diante de um resumo feito por meio da tradução de um parágrafo do texto-fonte permitem compreender que grande parte das pausas registradas nos registros dos outros informantes são dedicadas ao processo de sumarização. Isso significa que o processamento cognitivo voltado para seleção de unidades de conteúdo, contração lingüística e textual, estabelecimento de ordem de informatividade regem o ritmo cognitivo num processo de tradução sinóptica. Vale lembrar que Shreve (2005) afirma que na tradução sinóptica a sumarização sobrepõe a tradução.

O GRÁFICO 5 mostra a relação entre o número de caracteres registrados na fase de redação dos seis informantes e indica que os registros de Pescador apresentam, aproximadamente, a metade dos caracteres do quinto menor registro – da fase de redação de Fábio. Isso indica que parece haver uma relação estabelecida entre a extensão do texto, o tempo de produção e o ponto cronológico das decisões tomadas em relação à tradução e às informações selecionadas para comporem o resumo.

Gráfico 5 – Caracteres registrados na fase de redação



O uso das informações do primeiro parágrafo do TF representando o resumo na sua completude indicaria, num primeiro momento, que o informante não apreende os princípios da tarefa, ou que apresenta dificuldades de compreensão em leitura ou em produção textual. Entretanto, essas hipóteses são refutadas quando o informante resume o texto oralmente, sem hesitações significativas, interagindo com opiniões pessoais.

PE: + mas enfim com relação à língua é isso + o texto que você passou + deu para entender bem o contexto + + okay + hm não achei difícil + algumas palavras eu realmente não lembrava + mas + pelo contexto deu para deduzir (...) nas danças dos astecas + + então + + além do que eu acho que + eu acho a gente tem que fazer isso mesmo + + no caso aqui + a gente tem que fazer com o que nós temos por hora né (...)é uma pesquisa + + sobre a: historiografia né + e a: dança né + como uma trata + e outra + + a questão que você coloca + entre a coreografia + + e a dança (...)a:h + e como uma po:de esta:r + trabalhando em conjunto + com a outra né? o que é interessante né + normalmente você precisa disso pra ter um ponto de tensão + pra uma pesquisa + e a historiografia é que fornecia os elementos né que nem sempre + são os elementos da dança + + o confronto entre essas duas idéias seria interessante + que é o estudo de caso + + que + o autor parece + que se propõe a fazer

No relato oral obtido no PRI, Pescador tece comentários subjetivos por meio de uma apreciação da iniciativa de um trabalho interdisciplinar entre os estudos da dança e historiografia. Tal apreciação pode ser considerada um complemento para seu texto de chegada (TC), refletindo uma interação entre Texto ↔ Leitor ↔ Autor promovida por uma confluência de informações ativadas em paralelo.

Um juízo de valor aparece no Protocolo Retrospectivo Induzido, quando o informante expõe sua opinião sobre o trabalho de Scolieri e avalia seu trabalho de tradução sinóptica. Vale saber que, na segunda apreciação, Pescador atribui à questão da língua estrangeira a responsabilidade pelas “imperfeições” observadas no resumo. O informante julga sua produção como “incompleta e disforme”, levantando a hipótese de que teria tido mais sucesso se o TF fosse na L1.

PE: ele contém alguns(?) ele não está: + + redondo eu diria principalmente no meio (...) okay + por exemplo + tem algumas partes que + se + eu fosse trabalhar com ele em Língua Portuguesa + eu daria uma outra nuance + mas como é em inglesa + eu tenho que manter uma certa fidelidade ao texto + às vezes eu não consigo tratar essa fidelidade + ou transpô-la pra dentro da Língua Portuguesa de um modo mais tranqüilo + mais fluente mesmo (...)o texto + ele não é fluente nesse aspecto + o entendimento sim + sobre ele até que tem mas + a tradução (?) escrita + não + + como por exemplo a: + + a aqui ó + + quando eu fecho esse essa (?) servia como material de investigação para uma extensa mediação acerca do relacionamento entre coreografia + isso não é uma frase adequada à Língua Portuguesa

A imagem “redonda” atribuída ao texto remete à completude, a um trabalho executado num processo gerenciado com foco à conclusão, um trabalho coeso, cujas partes são imprescindíveis sustentando umas as outras. É interessante notar que o informante não aborda a questão das informações selecionadas para o resumo, mas apresenta argumentos e justificativas calcados na superfície do texto, ou seja, nas questões estruturais.

O argumento das dificuldades geradas pelo par lingüístico Inglês/Português gera inconsistência entre os argumentos apresentados pelo informante porque o mesmo, em outro momento do PRI, afirma que a língua não lhe causa problemas:

PE: + mas enfim com relação à língua é isso + o texto que você passou + deu para entender bem o contexto + + okay + hm não achei difícil + algumas palavras eu realmente não lembrava + mas + pelo contexto deu para deduzir (...)

O informante aponta um distanciamento do seu texto àquilo que julga usual na Língua Portuguesa (em termos estruturais). Pescador afirma que seu texto é passível de ajustes e que não está concluído. Diante dessa avaliação, o texto de chegada apresenta alguns pontos obscuros passíveis de serem trabalhados como, por exemplo, a questão do item *shapes*:

PE: eu mexeria + + eu tentaria entender + o que que ele está chamando aqui + que eu chamei + na minha tradução de extensa mediação + + e + a estruturar melhor a organização da palavra shapes

A tradução de um parágrafo para representar o resumo de uma introdução de um texto acadêmico permite a hipótese de que, para esse informante, o primeiro movimento do texto acadêmico (SWALES, 1990) – o estabelecimento do território – completa a escala de prioridade a ser elaborada antes da seleção das unidades de conteúdo relevantes.

Os registros apresentados na FIG. 18 mostram uma divergência de informações. É possível que o informante não tenha compreendido e não tenha conseguido estabelecer relação entre as primeiras sentenças do parágrafo. Os dados indicam que o conector *To that end* causa problemas para Pescador, pois de acordo com a tradução apresentada pelo informante, a investigação (proposta por Scolieri) não é inédita porque já ocorria no final do século XVI:

TF: To that end, sixteenth-century colonial discourse – the epistolary, ethnohistorical, political and theological writings produced by Spanish conquistadors and missionaries in the New World – shall serve as the locus of investigation for an extended mediation on the relationship between choreography (the writing of dance) and historiography (the writing of history).

TC: No final do século dezesseis, o discurso colonial - as cartas, étnico-histórica, política e religiosa escritas e produzidas pelos conquistadores espanhóis e missionários do Novo Mundo - serviam como material de investigação para uma extensa mediação acerca do relacionamento entre coreografia (escrito de dança) e historiografia (escrito de história).

Os dados não são suficientes para esclarecer o uso do pronome na primeira pessoa do singular. No entanto, pode-se levantar as hipóteses de que o informante usou a primeira pessoa como recurso discursivo ou que houve um lapso na tradução:

TC: Quer dizer, mais que uma explanação de como a história trata a dança, eu darei importância aos caminhos nos quais a dança retrata a história, usando escritos e representações visuais da dança dos Astecas no discurso colonial como um estudo de caso.

Pescador, no papel de produtor de uma tradução sinóptica, apresenta características em sua produção significativamente distintas dos demais participantes da pesquisa no que diz respeito:

- (a) seleção de informações para comporem o resumo,
- (b) o tempo da execução da tarefa,
- (c) o uso de pausas em termos de quantidade e tempo,
- (d) seleção de três frases consecutivas para representarem o resumo,
- (e) (não)leitura do TF durante a edição,
- (f) sua posição em relação ao texto – assumindo a autoria por meio do pronome “eu”, e
- (g) revisões locais.

Os dados do informante também indicam semelhanças com a produção dos outros cinco informantes. Ou seja, há pontos convergentes nos processos de retextualização de Pescador e demais informantes como, por exemplo:

- a. uso direto da tradução seguindo a seqüência linear das palavras do TF,
- b. levantamento de alternativas para um determinado item lexical seguido de uma opção,
- c. ajustes feitos após a edição do ponto final marcando uma revisão global,
- d. edição de itens ou proposições com traços da Língua Inglesa, e
- e. uso de inferências motivadas por um item lexical (e.g. *end*) gerando proposições semanticamente distantes do TF.

criada pela informante gera uma discrepância entre o sentido apresentado por Scolieri e o gerado pela informante.

Nos registros de Dani, são notadas pausas e os movimentos recursivos registrados antes da edição da proposição “como estudo de caso”. Esses registros podem se identificados como pistas de um processamento simultâneo e uma busca pela compreensão exigida para produção. É interessante notar que há revisão local concretizada na substituição dos itens “maneiras pelo qual” por “caminhos pelo qual” e a informante não faz alterações na edição de “estudo de caso”.

Esses dados indicam uma preocupação com a aproximação semântica no nível lexical. Uma vez que a informante traduz corretamente o item, ela não retoma o contexto para certificar a correspondência semântica do texto.

Marília, por sua vez, cria e isola um estudo de caso inserido no trabalho de Scolieri, descaracterizando o trabalho que deixa de ser todo um estudo de caso. A informante, assim como Dani e Guilherme, traduz o termo mas cria um novo referente para o estudo. Diferentemente de Dani, ela não faz uma inserção automática do termo, pois faz uma pausa de aproximadamente dois minutos antes da edição. Essa pausa diferencia o processo porque permite a interpretação de um processamento cognitivo direcionado a buscas e certificações semânticas. Uma vez editado o item, não há revisões, o que indica uma priorização da tradução em um nível lexical. Os dados mostram que, na tradução sinóptica, traduções de proposições não garantem a durabilidade, ou melhor, a durabilidade esperada num desempenho experto exige mais do que a tradução acurada de proposições - requer interação de múltiplas informações em ativação.

Guilherme, por sua vez, também faz uma tradução adequada do termo, sem sinais de hesitação mas, no processo de compressão lingüística da sentença, é percebida a incompreensão do significado de estudo de caso. Esses dados indicam que o informante estabeleceu ligações entre os termos correspondentes nas duas línguas e revelam, também, que a tradução sinóptica exige uma compreensão global mais aprofundada, pois para o sucesso da tarefa não basta o usuário traduzir itens corretamente.

Na frase *Para o entendimento desta relação, o autor usa como modelo a dança Azteca como estudo de caso*. Guilherme gera um distanciamento semântico entre unidades de conteúdo ao criar um sentido restrito para o termo, que passa a ser um procedimento de verificação da dança asteca.

A indicação do apoio teórico previsto numa introdução de trabalho acadêmico é outra unidade de conteúdo usada pelos informantes, com exceção Pescador. Os dados indicam que a formação (cultural e acadêmica) prévia de cada informante somada às características individuais, prática em tarefas de tradução, e de resumo interfere significativamente nas informações apresentadas nos textos de chegada.

Marília e Guilherme citam autores distintos consultados por Scolieri, pois Marília cita Mark Franko (1994) e Deborah Poole (1990) e Guilherme cita Bárbara Browning, Debora Poole e Marta Savigliano. Os dados do PRI sustentam a afirmação de que a motivação de Marília para mencionar tais autores é a contemporaneidade dos trabalhos:

*M: é: + + e bem atuais pelo que eu vi + + não + + não buscou nAda
muito anti:go também né? + + fOra os escritos dos colonizadores +
porque tudo é da década de noventa não tem nada + antes disso + eu +
não sei se foi feito nada antes + + o:u se ele não citou né?*

A informante apresenta uma redação sem hesitações, contínua, dando indícios de que a elaboração da sentença é feita antes dos movimentos no teclado. A triangulação dos dados do PRI e os dados do Translog permite a compreensão da fluidez registrada em determinados momentos da redação.

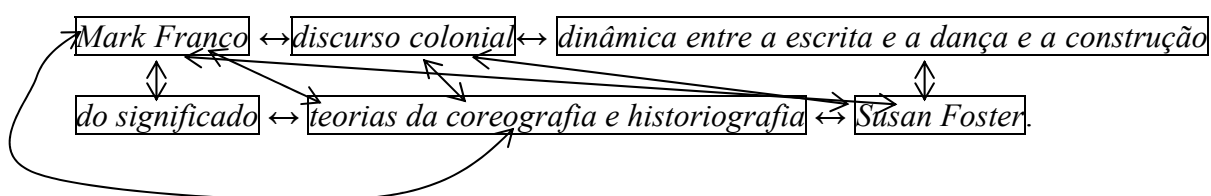
Por outro lado, os motivos que levaram Guilherme a citar as autoras mencionadas não são claros e ficam no nível hipotético, considerando que o informante confirma sua incompreensão do texto-fonte. É possível supor que a referência a essas autoras seja uma estratégia adotada pelo informante para uma busca de correspondência de unidades com o TF.

G: e aí + ele cita a-alguns alguns au-autores aqui falando que cada um fez + + é achei muito muito complicado + assim + + mas também + não é minha área né? então + + né? final aqui + realmente conclui que + bom + ele acha né +

P: hã

G: que existe realmente uma relação + + né? entre a dança e essa + e essa: + + historiografia aqui + isso aí que a dança + + não é? hm que realmente que a dança foi uma condição pra que ocorreu (?) a conquista + da qual a conquista pode ser + + historiograficamente representada [risos] tudo totalmente assim lo:uco que não entendo sinceramente + + A DANÇA FOI UMA CONDIÇÃO A QUAL A CONQUISTA PODE SER HISTORIOGRAFICAMENTE REPRESENTADA [risos] bom + isso aí

Guilherme informa que Mark Franco “explora a dinâmica entre a escrita e a dança e a construção do sentido” e baseia-se nas teorias exploradas por Susan Foster, que são as teorias da coreografia e historiografia. O texto de Guilherme informa, ainda, que Bárbara Browning, Marta S. e Deborah P. exploraram os estudos de Susan Foster. Essa afirmação ocasiona um distanciamento semântico entre os textos, porque o sentido apresentado no resumo é totalmente novo.



Os registros de Guilherme mostram que há momentos de (re)orientação por meio de visitas ao TF e retornos sucessivos ao texto em edição. O informante apresenta um movimento com predomínio de três fases consecutivas: edição, apagamentos e reedição. Essa recursividade revela um processo diferenciado dos demais informantes e uma busca intensificada pela compreensão do texto-fonte e produção adequada. Tal recursividade permite supor que há insegurança na tarefa do produtor da tradução sinóptica.

Guilherme parece se engajar na tradução da proposição (...) *Susan L. Foster who has explored the ways in which the historiographer's body shapes the history of dancing bodies (1995)* e retrocede ao se deparar com o item *historiographer*. Ele interrompe a tradução, substitui alguns itens e, finalmente, apaga a seqüência editada. Isso pode indicar que, face a uma situação causadora de dificuldades (de compreensão e produção textual), Guilherme faz tentativas para resolver tais problemas e, diante do

insucesso, suprime fatores que lhe podem causar problemas (proposição cujo sentido não foi construído).

Esta idéia foi formada pelas teorias da coreografia e historiografia, exploradas por Susan Foster **que também explorou os caminhos na qual os historiografadores**

Esta idéia foi formada pelas teorias da coreografia e historiografia, exploradas por Susan Foster **que também explorou os caminhos na qual as formas dos corpos dos**

Esta idéia foi formada pelas teorias da coreografia e historiografia, exploradas por Susan Foster.

Num processo diferenciado, Alemar apresenta uma atitude distinta em relação ao apoio teórico usado por Scolieri. Em vez de enumerar autores citados por Scolieri, o informante focaliza as teorias desconstrutivistas da dança de Mark Franco. Os registros da produção desse informante mostram pausas menores feitas durante a edição do texto, indicando que a informação seja selecionada em um momento anterior à redação e que tais pausas sejam feitas, principalmente, para escolhas lexicais. As razões que o motivaram a remeter à teoria provém da noção superficial que tem sobre a abordagem construtivista.

A: achei bem legal e legal também por eu aprender (...) aprendi com isso aí + é + + uma coisa que eu não tinha pensado + + e agora parece que está em moda esse + + essa história de idéias de des-des-cons-tru-ti-vl:s-mo + aqui também fala ele usa um tal de Mark não sei das quantas lá + + porque a + dança como + um objeto de construção do conhecimento (?) + aí vai ele pa: rte para a desconstrução + os pedagogos parecem que estão gostando dessa + dessa palavra aí

A ligação estabelecida entre o termo *deconstrutivista* e os estudos ligados à Pedagogia evidencia uma compreensão melhor e um direcionamento aos princípios da tarefa de tradução sinóptica. Alemar, Marília e Guilherme contemplam unidades de conteúdo distintas do apoio teórico usado por Scolieri. Distintamente, Fábio e Dani não vão além do limite da primeira sentença do segundo parágrafo do TF.

Fábio traduz a primeira frase do terceiro parágrafo excluindo o item *discourse*, num processo marcado por pausas significativas e um retorno aos textos em edição e fonte. Dani, também, apresenta uma produção menos interrompida e sucinta, no que concerne a informações e quantidade de itens lingüísticos. Seus dados indicam uma tradução de uma oração completa. Dani edita a informação da referência teórica utilizada na tese de Scolieri num processo de poucas pausas, inserções e apagamentos. Os dados indicam que a decisão pela inversão das orações seja tomada antes da edição, durante as pausas registradas após a edição do ponto final anterior.

O segundo movimento previsto como unidade de conteúdo relevante para o resumo da introdução da tese de Scolieri é identificado como informação importante por três informantes. A seção 4.3.2. consta de uma discussão direcionada à indicação de lacunas em trabalhos anteriores à tese *Choreographing empires: Aztec performance and colonial discourse*.

4.3.2 Movimento 2 - Estabelecimento do nicho

A lacuna identificada em trabalhos anteriores ao de Scolieri é o tratamento negligente dado às coreografias astecas pela historiografia do descobrimento e colonização das Américas. Essa informação é reconhecida como unidade de conteúdo relevante por Dani, Alemar e Guilherme.

O processo de Dani apresenta fases diferentes. Num primeiro momento, durante a redação, a informante afirma que o discurso colonial permite saber “tudo” sobre a cultura indígena. No entanto, no desenvolvimento do trabalho após uma pausa maior, a informante substitui a proposição *saber tudo a respeito* por *tomar conhecimentos*.

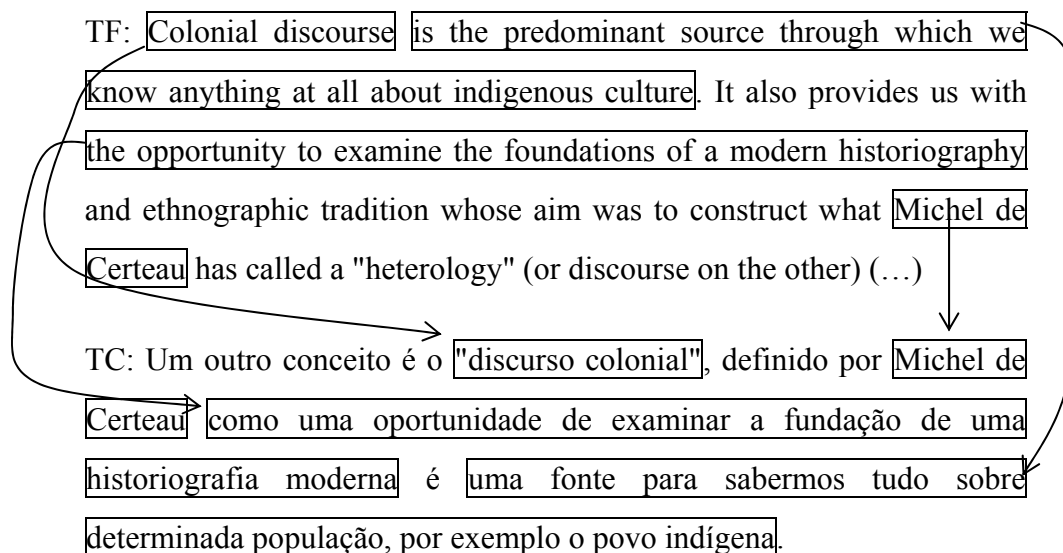
Dani fornece pistas, por meio da progressão na edição do seu resumo para se afirmar que a informante não consegue desvincular o item *colonial discourse* dos textos epistolários, etno-históricos, políticos e teológicos. Por conseguinte, além de manter o item na forma plural, a informante acrescenta um sintagma verbal no plural.

Os registros de Alemar indicam uma organização das unidades de conteúdo selecionadas, ocorrida num momento anterior à redação. O informante faz uma compressão textual mediada por uma compreensão de informações, nos níveis global e locais. No entanto, a tradução é comprometida pela supressão do item *anything*, pois não há sinais de intenção de edição do item, na frase. O reconhecimento da unidade como relevante não garante que tenha havido uma compreensão suficiente para uma tradução sinóptica.

Os dados de Guilherme indicam que o fenômeno do distanciamento semântico numa tradução sinóptica é consequência, principalmente, da má compreensão do texto de origem – TF. O resumo de Guilherme informa que o discurso colonial é definido por Michel de Certeau, quem, de acordo com Scolieri (2003), denomina o discurso sobre o outro de *heterology* (“*what Michel de Certeau has called a "heterology" (or discourse on the other)*”).

A produção de Guilherme remete a metáfora de um mosaico, concretizado pela arte de recriar sobre “cacos” de uma unidade. A atividade resulta em combinações

“descombinadas” que não correspondem TF. Tais combinações estão representadas a seguir.



No diagrama, as setas identificam as unidades selecionadas pelo informante e indicam como Guilherme as (re)organiza em seu texto. Esses dados mostram um “acidente” semântico provocado pela (re)organização de itens e proposições mal compreendidos. O distanciamento semântico ou incompatibilidade de informações gerados pela composição de Guilherme, vistos processualmente, comprometem a durabilidade.

O resumo de Guilherme torna-se conflitante com o TF no que diz respeito à correspondência semântica entre os termos *discurso colonial* e *colonial discourse*, porque, de acordo com o TF, *discurso colonial* não é um conceito definido por Michel de Certeau nem é tratado por Scolieri como uma fonte de informações sobre culturas indígenas, mas como a fonte predominante de informação sobre a cultura indígena em questão – o povo asteca. A certificação da incompreensão mencionada pode ser

comprovada quando o informante não hesita em explicitar suas dificuldades em compreender o termo *discurso colonial*. Ele lê seu resumo, percebe alguns problemas com as informações postas e os justifica usando, como argumento, a incompreensão do termo:

G: *discurso colonial* + esse termo não entendi + + *definido por Mai + Michel de Certeau* + *como uma oportunidade de examinar a fundação* + *de uma historiografia moderna* + + *é:* + + *como uma oportunidade de examinar a fundação de uma historiografia moderna* + + eu acho que eu comi alguma coisa *é uma fonte para sabermos* + + bOm + ah + + *é oportunidade de examinar que a fundação de uma historiografia moderna é a fonte para sabermos tudo sobre determinada população por exemplo* + *o povo indígena* + *para entender a relação entre dança* + e des + *a descoberta* desculpa () eu não entendi esse termo

Os dados gerados pelo informante apontam um fenômeno de retextualização em que o produtor de uma tradução sinóptica conclui sua tarefa com um pseudo-sucesso. Esse produtor textual apresenta um texto capaz de indicar sucesso na tarefa, pois apresenta um texto relativamente bem estruturado e coeso. Numa situação em que um contraste entre os textos (TF e TC) não ocorresse, a produção de Guilherme estaria num platô de destaque em qualidade.

É possível afirmar que o trabalho desse informante resulta na edição de um texto montado com informações organizadas sem um formato previamente determinado. Ou melhor, a organização aleatória de informações indica que Guilherme edita seu texto sem um planejamento orientado para a versão final, ou seja, há indicações de que as decisões são tomadas durante a fase de redação.

O terceiro movimento da introdução da tese de Scolieri concerne às contribuições pretendidas com o seu trabalho, através do estudo das dimensões políticas da relação entre dança e escrita. O autor do TF antecipa que a dança é uma condição sobre a qual a conquista e colonização das Américas pode ser representada historiograficamente. A análise das informações do terceiro movimento contempladas nos resumos é apresentada na seção 4.3.3..

4.3.3 Movimento 3 – Ocupação do Nicho

Ao ler o resumo recém-editado, durante o PRI, Alemar empenha em esclarecer o porquê do uso do item lexical *sine qua non*. Ele infere uma autorização para o uso da expressão latina vinda do próprio autor do TF, porque o segundo utiliza o item lexical em latim *locus*.

A: (...) + + esse sine qua non não estava no texto não + foi eu que + porque o locus eu

P: hm hm

A: usei porque está no texto + + é expressão latina eu conheço porque é local que é o ponto (?) + então eu deixei porque é latim + + já que ele usou lá + eu (?) ah usei um latim baixo aqui essa condição sine qua non

O trecho transcrito do protocolo de Alemar revela as circunstâncias em que ocorreu a inserção do item latino no resumo. Esses dados comprovam um monitoramento e gerenciamento consciente, com traços de serem resultantes de experiências prévias. Ao afirmar que a presença de um item latino no texto-fonte lhe permitiu a inserção de outro, o informante demonstra que tinha consciência daquilo que

estava produzindo, assim como conhecia os limites de autorizações para a produção da tradução sinóptica.

Num processo diferente do de Alemar, Dani seleciona e traduz proposições e uma oração completa da última frase do TF para remeter-se às contribuições pretendidas por Scolieri. A produção se dá por meio de um processo de edição com pausas significativas, apagamentos e substituições lexicais.

Os registros do *Translog* permitem a suposição de que há insegurança quanto ao conteúdo semântico proposicional. A incerteza do significado dos itens “historiografia” e “historiograficamente” é revelada no PRI (a seguir) e pode ser confirmada no trecho registrado pelo *Translog*. Nesses registros, a informante inicia a edição da palavra, mas depois de algumas pausas mais longas, mantém a edição do termo historicamente. A incompreensão do termo foi uma hipótese levantada e explicitamente confirmada no PRI:

D: é não + essa historiografi ++ historiografia? tem isso em Português? (...)pois é + eu também nem sabia

Os registros de Dani mostram uma construção com estratégias comuns nos trabalhos de outros informantes como, por exemplo, uma reorganização lexical para a formação de uma sentença. Uma alteração na proposição ocasionada pela troca de itens lexicais mostra claramente que, na medida em que a informante recorre ao TF, Dani não segue uma sistematicidade para buscar trechos, que são ‘encaixados’ no seu resumo:

TF: (...) I hope to contribute to this field of scholarship by exploring the political dimensions of the relationship between dance and writing (...).

o autor explora as dimensões políticas entre a dança e a escrita,....

O diagrama é uma amostra do desenho do trabalho de reorganização lexical mencionado anteriormente. Nota-se que a seleção e compressão lingüística prevista por Shreve (2005) ocorre a partir de ativações ocasionadas pela exposição ao TF e direcionamento pela tarefa.

Pausas maiores e movimentações no TF indicam que Fábio se (re)orienta antes da finalização de seu texto. As pausas e a construção registradas indicam uma planificação textual a ponto de ser concretizada, num momento anterior à redação da informação. O informante não se atém a uma tradução de uma sentença para antecipar a relação entre coreografias e historiografia e as contribuições pretendidas pelo autor do TF. Essa elaboração menos presa à tradução palavra por palavra garante uma correspondência entre as informações nos textos-fonte e de chegada.

A produção de Marília distingue-se pelas pausas, apagamentos e inserções, revelando uma atividade intensa de redação seguida de revisão localizada. A informante recorre a proposições não seqüenciais para apresentar as contribuições pretendidas por Scolieri e antecipar suas conclusões. Nesse processo, é notado o uso da estratégia de inversão de proposições. Marília fragmenta o trecho que fará parte do seu resumo e o reorganiza para em um novo texto. A informante inverte as primeiras proposições e estabelece a seguinte reorganização textual:

Quadro 7 - Representação da reorganização proposicional por Marília

TF	TC
2. I hope to contribute to this field of scholarship by exploring the political dimensions of the relationship between dance and writing,	1. Scolieri pretende contribuir para o estudo da história explorando as dimensões políticas da relação entre a dança e a escrita através
1. By examining the written and visual representations of the European and indigenous encounter	2. da investigação das representações visuais dos europeus e dos indígenas
3. suggesting that dance was a condition upon which the conquest could be historiographically represented	3. sugerindo que a dança foi uma condição na qual a conquista deve ser representada historiograficamente

Na edição das contribuições pretendidas por Scolieri, Guilherme apresenta um desempenho melhor que na edição de outras unidades de conteúdo, que marcam os movimentos do texto-fonte. Essa melhora no desempenho não apresenta explicação reconhecível nos registros *on-line* ou no PRI. No entanto, é possível supor que nessa fase final da redação, o informante esteja mais inteirado a respeito do texto e da tarefa que vem executando. É possível, pois, que o informante esteja mais confortável e menos ansioso diante do experimento, pois já visualiza a conclusão da tarefa.

Concluída a análise da produção dos seis informantes, foi analisada a correspondência semântica entre as unidades de conteúdo consideradas relevantes, dos textos-fonte e de chegada. As TABELAS 3 e 4 mostram um distanciamento entre as unidades reconhecidas e selecionadas como informações relevantes para comporem os resumos e a correspondência semântica nas informações dadas no texto-chegada.

Os resultados apresentados na TABELA 4 indicam que a identificação de uma unidade de conteúdo relevante no texto de partida (TF) não garante durabilidade

satisfatória. A correspondência entre unidades de conteúdo e adequação à tarefa pode ajudar no coeficiente de durabilidade, considerando o esforço e monitoramento do trabalho de tradução sinóptica de uma introdução de um texto acadêmico.

TABELA 3
Unidades de conteúdo identificadas e selecionadas como informações relevantes

	TF	Resumo de Dani	Resumo de Fábio	Resumo de Alemar	Resumo de Marília	Resumo de Guilherme	Resumo de Pescador
Informações de publicação (título, ano, autoria)	título						
	ano						
	autor						
Objetivos da pesquisa							
Fonte de dados							
Tipo de pesquisa							
Indicação de lacunas							
Apoio teórico							
Contribuições pretendidas							
Antecipação de resultados							

TABELA 4
Unidades de conteúdo correspondes aos movimentos do TF e à tarefa proposta

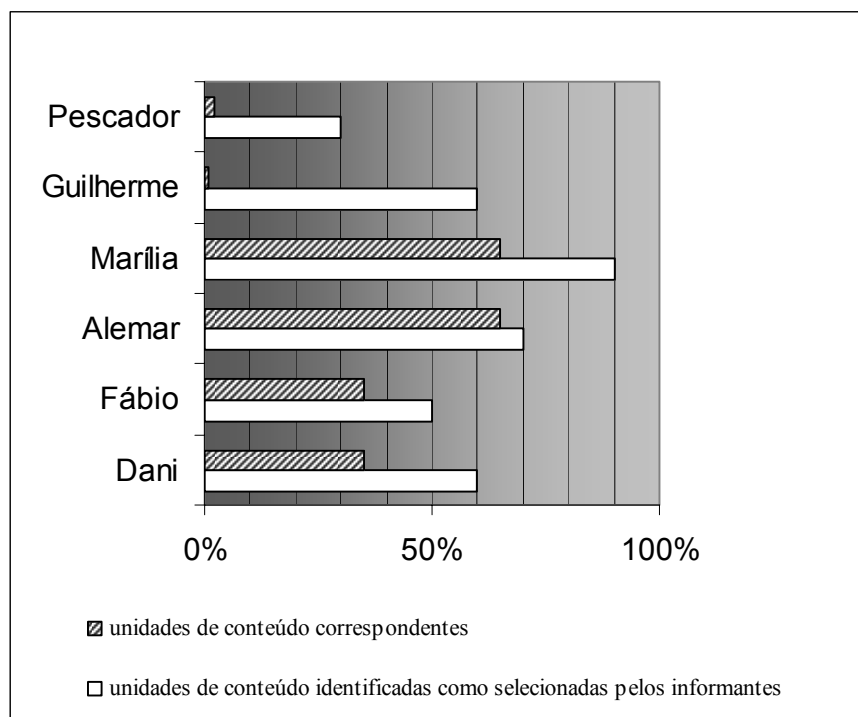
	TF	Resumo de Dani	Resumo de Fábio	Resumo de Alemar	Resumo de Marília	Resumo de Guilherme	Resumo de Pescador
Informações de publicação (título, ano, autoria)	título						
	ano						
	autor						
Objetivos da pesquisa							
Fonte de dados							
Tipo de pesquisa							
Indicação de lacunas							
Apoio teórico							
Contribuições pretendidas							
Antecipação de resultados							

A TABELA 4 indica uma discrepância considerável entre dois fatores fundamentais numa análise processual, identificados em fases distintas: a localização de unidades de conteúdo relevantes e a correspondência semântica dessas unidades quando apresentadas nos textos de chegada.

Com o objetivo de obter uma visualização mais clara do processo de cada informante, no que concerne à trajetória que inicia com a identificação das unidades de conteúdo e termina na conclusão da tradução sinóptica, o GRÁFICO 6 é apresentado a seguir.

O GRÁFICO 6 representa a diferença entre informações selecionadas e a correspondência semântico-discursiva dessas informações. O gráfico indica que o processo de Guilherme, ao ser comparado aos dos outros informantes, apresenta uma discrepância significativa. As colunas representativas indicam uma diferença de 59% entre as fases de identificação de unidades e o processo de tradução sinóptica. No outro extremo do continuum, temos os resultados de Alemar que apresenta uma variação menos significativa. Ou melhor, pode-se afirmar que o processo de Alemar apresenta um equilíbrio entre as duas fases com uma diferença de 5% no que diz respeito à identificação de unidades de conteúdo e o processo de tradução sinóptica.

Gráfico 6 - Comparação entre unidades de conteúdo selecionadas como relevantes e correspondência semântica ente textos-fonte e de chegada



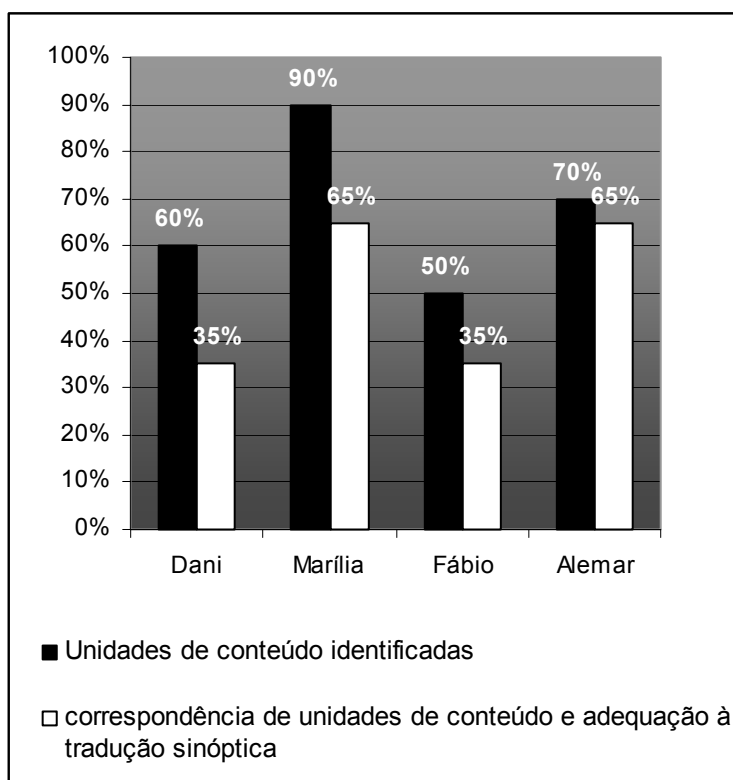
Os dados do GRÁFICO 6 mostram que a produção de Alemar atinge o maior nível de equilíbrio e correspondência de informações e adequação à tarefa pedida. Os dados obtidos por meio dos diferentes instrumentos de coleta e a análise desses dados permitem afirmar que esse equilíbrio seja resultado de um gerenciamento equilibrado e consciente, gerado por um esforço organizado. O informante não só localiza e identifica as unidades previstas, como também dedica esforços para garantir a correspondência semântica entre as unidades e os propósitos da tarefa executada. Os dados de Alemar indicam uma maturidade adquirida a partir de uma prática deliberada e um conhecimento experto em tradução sinóptica. É possível que esse desempenho diferenciado seja consequência de um treinamento orientado por uma resposta (provavelmente do meio acadêmico em que o informante se insere) a trabalhos desenvolvidos em momentos anteriores.

Marília, que se equipara a Alemar na correspondência de informações, apresenta uma relação menos uniforme entre os momentos de seleção/identificação de unidades de conteúdo e o gerenciamento orientado para a tradução sinóptica. No entanto, não se pode negar que há um esforço significativo inerente à identificação das unidades correspondentes ao gênero trabalhado, e que há um esforço ainda maior no processo da tradução sinóptica, que envolve múltiplas atividades (SHREVE, 2005).

As produções de Guilherme e Pescador apresentaram uma queda considerável nas colunas do GRÁFICO 6, referentes às fases de identificação e monitoramento e gerenciamento da tradução sinóptica. Os dados analisados indicam razões diferentes para a queda. Guilherme não compreende o TF e Pescador, por outro lado, foge dos princípios da tarefa da tradução sinóptica. É importante deixar claro que a discrepância não corresponde à tradução de itens, mas de proposições e sentenças.

Dani e Fábio se encaixam num terceiro par com traços semelhantes no processo. Na conclusão da tarefa, os dois informantes apresentam uma produção correspondente no que concerne a unidades de conteúdo e à adequação à tarefa. No entanto, há uma diferença entre a fase de identificação dessas unidades, pois Dani apresenta uma diferença de 25% entre as duas fases e Fábio 15%. Esses dados permitem uma organização dos informantes em dois grupos, representados no GRÁFICO 7, com traços de produção comuns: Dani/Marília (numa proporção mais próxima) e Alemar/Fábio (numa proporção menos próxima).

Gráfico 7 – Correspondência de desempenho entre pares – Marília/Alemar e Dani/Fábio



Marília e Dani apresentam uma correspondência no valor percentual registrado nas fases marcadas entre a identificação de unidades de conteúdo previstas para a tradução sinóptica do texto *Choreographing empires* e a produção da tradução sinóptica do texto (diferença de 25%). Alemar e Fábio apresentam uma produção com fases não tão próximas, pois há uma discrepância de 10% entre a produção dos dois. Os pares se constituem, principalmente, pelas coincidências apresentadas nos resultados finais das produções dos informantes (Dani/Fábio e Marília/Alemar) e pelos esforços registrados na fase de identificação de unidades previstas no modelo de Swales (1990).

Para compreender o processo da tradução sinóptica e encontrar os fatores que corroboram para uma tarefa bem sucedida, faz-se necessário considerar os dados dos GRÁFICOS 1, 2, 3, 4, 5, 6, e 7 e identificar as variáveis que promovem a discrepância entre as unidades de conteúdo reconhecidas nos resumos e as unidades correspondentes

semanticamente ao TF. Uma vez identificadas, o efeito que essas variáveis geram no processo é analisado, visando a distinguir os fatores que podem contribuir daqueles que podem prejudicar a produção de um resumo mediado por uma tradução.

4.4 Considerações finais

A análise apresentada no Capítulo 4 indica que saber ler e traduzir⁶⁴ um texto numa língua estrangeira (LE) não torna um usuário habilitado para uma tarefa de tradução sinóptica, porque trata-se de uma atividade de uso de língua com traços muito específicos que requerem habilidades específicas. A tradução sinóptica vista por uma perspectiva processual pode ser compreendida se tomada como processo dinâmico de aprendizagem num continuum e se levar em conta suas especificidades como, por exemplo, algumas exigências inerentes a essa atividade:

- (a) identificação do texto-fonte enquanto gênero discursivo;
- (b) estabelecimento de critérios para a elaboração de uma escala de prioridade para a ordem de informatividade;
- (c) julgamento de relevância de acordo com critérios estabelecidos em uma busca pré-existente de informações do texto-fonte;
- (d) uso da fase de orientação e planificação para fazer uma tradução iniciadora e buscar a compreensão do texto;
- (e) manutenção do foco no leitor do texto produzido como, por exemplo, se transpor para o lugar do leitor e fazer suposições sobre como esse leitor processaria o texto e construiria o sentido;
- (f) uso informações que indicam a situacionalidade do texto (notas, título, ano de publicação, autoria, etc);
- (g) estabelecimento de relações entre informações previamente adquiridas e informações apresentadas no texto-fonte;

⁶⁴ A ação de traduzir não refere a uma tradução profissional, por se tratar de usuários tradutores amadores, sem qualquer formação ou treinamento em tradução. Alguns informantes afirmam que fazem tradução para promover a compreensão do texto em Inglês – LE, o que pode ser denominado tradução para fins pedagógicos.

(h) elaboração e criação de um texto mais independente no que concerne à estrutura de orações, sentenças e proposições, e

(i) certificação da correspondência semântica das informações editadas no resumo e o texto-fonte.

Shreve (2005) afirma que a sumarização sobrepõe-se à tradução no processo de tradução sinóptica. Por conseguinte, os dados gerados pela maioria dos informantes indicam que há um gerenciamento maior, orientado para a compressão lingüística. Os informantes fazem essa compressão, ao traduzirem unidades de conteúdo expressas por meio de itens lexicais, proposições e sentenças. Uma vez traduzidas, as unidades são organizadas para comporem um texto coeso. Os dados mostram que a compreensão é o fator que mais interfere na durabilidade, pois não basta traduzir e ordenar um texto, o usuário precisa monitorar o trabalho no que diz respeito ao gerenciamento do tempo de produção, da solução de problemas, de tomadas de decisões, e do estabelecimento de ligações essenciais para a conclusão da tarefa.

A seleção das unidades de conteúdo ou unidades discursivas depende da experiência de domínio, desenvolvida por meio de prática consciente, contínua e orientada por um objetivo pré-determinado. Alemar, que se destacou com o melhor desempenho na tarefa proposta, afirma ser um autodidata, que teve pouco tempo de aulas sistematizadas de Inglês (seis meses). O informante explica que sempre se esforçou para ler, compreender e traduzir textos em Inglês. Seus dados mostram que ele recorre a informações armazenadas em sua memória e estabelece ligações entre tais informações para construir significados. As informações sobre esse informante reforçam a importância de uma prática deliberada mediada por um treinamento de ajustes de pesos. O esforço e autodidatismo do informante revelam uma prática motivada por sua

história de vida enquanto usuário de textos em Inglês – LE e, conseqüentemente, seu desempenho apresentar um equilíbrio monitorado pelo resultado de seu trabalho.

O desempenho de Alemar revelado no experimento mostra um gerenciamento e monitoramento de uma prática muito próxima ao esperado de um desempenho experto. O informante apresenta uma produção com alto grau de durabilidade, garantido pelas estratégias usadas, tomadas de decisões, capacidade de explicar as razões que o levaram a determinadas decisões, ao gerenciamento do tempo total e pelo auto-conhecimento.

Marília que também apresenta uma produção com grau de durabilidade alto teve pouco tempo de aulas sistemáticas de Inglês (dois anos). A informante estabelece ligações entre informações armazenadas – adquiridas ao longo de suas experiências vividas — com informações fornecidas pelo texto e as relaciona de forma a construir um texto capaz de atender às exigências da tarefa proposta.

Marília também apresenta uma produção bem monitorada, com gerenciamento produtivo do tempo e com pausas significativas e bem orientadas. Os dados de Marília e Alemar apontam para a necessidade de se fazer uma revisão no ensino sistemático de Inglês – LE no Brasil, para torná-lo mais eficaz, ou seja, concentrar esforços para o oferecimento de um ensino que capaz de formar usuários expertos. Os dois informantes são aqueles que tiveram menos tempo de aulas sistemáticas de Inglês, mas que apresentaram o melhor desempenho na tarefa de tradução sinóptica. Vale considerar que Dani estudou Inglês durante sete anos, Fábio estudou quatro anos, Guilherme e Pescador estudaram Inglês durante cinco anos.

O platô (VAN GELDER e BISSETT (2004)) de desempenho revelado por Alemar e Marília não deve ser avaliado como estável e abaixo do potencial, considerando fatores como o monitoramento do processo, as análises qualitativas de

problemas enfrentados, o auto-monitoramento de soluções de problemas, a eficiência revelada e a consciência revelada dos princípios que regem a tarefa. Para certificar-se a respeito da possibilidade de eles haverem estagnado no platô identificado no experimento, seriam necessários novos estudos envolvendo esses sujeitos.

As informações obtidas pelos diferentes instrumentos de coleta mostram que é possível ir além de um determinado nível quando se envolve numa atividade (simplesmente), pois os informantes – Marília e Alemar- apresentaram um desempenho além dos demais.

O processo de tradução sinóptica envolve momentos de hesitações, registrados no *Translog* por meio de pausas seguidas de edições de itens ou seqüências lingüísticas que são apagados reescritos e/ou substituídos por outros, que indicam um processamento cognitivo denso, em que o tradutor-produtor de um resumo concentra esforços numa busca, numa construção de conceitos e materialização de um texto legível.

Os dados gerados pelo informante Guilherme mostram que as quantidades de tempo e de palavras usados num processo de tradução sinóptica não garantem a durabilidade. Guilherme distribui seu tempo total de produção de forma mais desequilibrada, priorizando a fase de redação (em 91%). Os registros mostram uma produção com predomínio de ações no teclado e poucas pausas. Isso indica que um tempo necessário para o processamento cognitivo exigido para a tarefa foi negligenciado. A produção do informante revela incompreensão do sentido do texto-fonte e poucas buscas por soluções de problemas. O processo apresenta traços de indução, pois, em diversos momentos, o informante mostra ‘desorientação’ e ausência de recursos para resolver problemas de compreensão.

Durante o processo, Guilherme não consegue estabelecer relações entre o texto e o mundo, pois ele não diferencia as unidades apresentadas no texto de chegada e no texto-fonte. Os princípios de resumo trazidos pelo informante não regem sua prática, pois a produção não corresponde à extração de informações relevantes, uma vez que Guilherme edita aquilo que consegue traduzir, faz recortes desordenados e aleatórios e os organiza num resumo.

Os dados de Pescador indicam que o informante apresenta algumas subcompetências que compõem a competência tradutória (HURTADO ALBIR, 2005). A produção do informante revela uso das subcompetências bilíngüe, extralingüística, instrumental e estratégica aliadas a componentes psicofisiológicos; porém essas subcompetências não suprem as exigências de uma tradução sinóptica. Conseqüentemente, a expectativa de encontrar, no resumo de Pescador, informações dos três movimentos, que cumprem a função comunicativa da introdução da tese, é frustrada. O informante traduz o primeiro parágrafo do texto e o apresenta como um resumo por meio de uma tradução palavra por palavra (*verbatim*).

Dentre os seis informantes, Pescador dedica o maior tempo para a fase de revisão, entretanto, essa prioridade não significa que seja um fator favorável à tradução sinóptica. Pode-se afirmar que o baixo nível de durabilidade do processo de Pescador rende-se aos princípios que regem a tarefa. O informante suprime etapas do processo cognitivo descrito por Shreve (2005), pois o estabelecimento de uma ordem de informatividade, conseqüente de uma escala de prioridade e o estabelecimento de uma relação entre a tradução e sumarização não são reconhecidos dados do informante.

Os dados obtidos nesta pesquisa sustentam a afirmação de que o processo de tradução sinóptica pode ser compreendido se for tratado como um continuum em que há

o envolvimento, em atividade constante, de um leitor e produtor textual e dois textos – texto-fonte e texto de chegada. Trata-se, pois de um fenômeno de cunho social, cognitivo, discursivo e cultural. Diante dos resultados obtidos, é possível anteciper que o modelo de macrorregras propostas por Kintsch e van Dijk (1978) não se aplica neste trabalho porque não é capaz de promover a compreensão do processo da tradução sinóptica.

Os processos analisados mostram que há uma tendência de supressão das proposições incompreendidas, ou seja, as informações que geram dificuldades são omitidas. A generalização proposta pelo modelo de Kintsch e van Dijk (1978) também não ocorre porque os informantes traduzem proposições na seqüência linear do texto-fonte, de acordo com o que compreendem do texto. Por fim, não há substituições mediadas por associações, a maioria dos informantes traduz aquilo que lêem no TF. A substituição é mera negociação de sentido entre pares lingüísticos.

De acordo com Shreve (2005), a compreensão é o fio condutor da tradução sinóptica. Os dados indicam que a compreensão é processual e que tem estágios e níveis diferentes. Ela começa no entendimento dos princípios da tarefa e na identificação do gênero discursivo, quando o usuário orienta sua produção de acordo com um objetivo determinado e com aquilo que ele espera encontrar no texto-fonte. Na fase de orientação e planificação, a compreensão é mais geral e pode atingir um nível mais alto, dependendo do esforço cognitivo direcionado e do tempo dedicados a essa fase. Nessa fase de orientação, o usuário se intera do assunto tratado no texto e o situa por meio de pistas fornecidas no título, e dados de publicação. Os dados apresentados e analisados indicam que essa compreensão não é suficiente para a produção de um resumo, pois os informantes se engajam num processo de constante consulta ao texto-fonte, durante as três fases de produção. A gravação em vídeo permite visualizar o movimento entre os

textos em processo de edição e o texto-fonte. As pausas registradas indicam um processamento voltado para a compreensão do TF, para a planificação e revisão do texto de chegada (TC). As oportunidades de orientação são fundamentais no processo, pois todos os informantes recorreram ao TF durante a fase de redação. É possível que as visitas ao TF tenham contribuído para promover a compreensão. As gravações do protocolo retrospectivo induzido mostram que a compreensão pode ser acurada na fase de revisão.

O experimento revela também que, numa tarefa de tradução sinóptica, o acesso ao TF promove um conforto ao usuário e proximidade com situações reais de uso da língua, pois conclui-se que é importante o acesso ao texto-fonte durante o processo em todas as fases da produção.

Os informantes envolvidos no experimento recorrem a algumas estratégias no processo de tradução sinóptica, seguem a linearidade do TF no que diz respeito à seqüência das unidades de conteúdo. Iniciam o resumo com as informações dadas na primeira frase do TF e o finalizam com a última do terceiro parágrafo. O uso de um atalho ou supressão lingüística é a estratégia usada quando o(s) informante(s) se depara(m) com problemas de ordem semântica, conseqüentemente, diante do insucesso na solução do problema, após um esforço cognitivo orientado, elimina(m) o problema, omitindo a seqüência lingüística.

Na fase de redação, ao se deparar com itens que admitem mais de uma tradução, os sujeitos tendem a editar mais de uma alternativa para tal item para, num momento subsequente, fazer sua opção por um item. O foco nos objetivos da tarefa favorece o processo, pois orienta o trabalho e ajuda a emergir os princípios da tarefa necessários para tomadas de decisões. O foco no leitor ajuda o processo da retextualização e

promove uma produção mais acurada, além de motivar o uso de marcadores discursivos adequados (*assim, de acordo com, finalmente, para isto, com isso*, dentre outros).

As ligações estabelecidas com conhecimentos previamente adquiridos resultam numa estratégia eficaz para a compreensão do TF e a criação de um texto de chegada (TC) mais autônomo e mais personalizado. A participação do autor do TF no texto de chegada é uma estratégia que apóia as informações dadas no resumo, além de ser um recurso para isenção da responsabilidade sobre as informações apresentadas. Com exceção de Fábio e Pescador, os informantes explicitam a existência do autor e suas pretensões, deixando claro ao leitor que o conteúdo ali presente provém de Scolieri.

Vale reforçar que o gerenciamento do tempo dedicado à tarefa de tradução sinóptica é o fator que mais interfere no processo. Essa distribuição está ligada a outras variáveis como, por exemplo: (a) as características individuais; (b) proficiência linguística; (c) formação acadêmica; (d) proficiência em leitura em Inglês – LE; (e) experiência em tradução; (f) ritmo cognitivo e (g) prática deliberada⁶⁵.

Os processos com nível de durabilidade mais altos são aqueles apresentados pelos informantes melhores gerenciadores no que concerne a: (a) o tempo total de produção; (b) orientação para os objetivos do trabalho; (c) auto-conhecimento; (d) capacidade de identificar e explicitar a origem dos problemas e dificuldades encontradas na tarefa; (e) estabelecimento de ligações com outros conhecimentos; (f) têm experiência e conhecimento experto e (g) que trabalham analiticamente.

As pausas feitas durante as fases de redação e revisão compõem o conjunto de fatores que atuam sobre a durabilidade na tradução sinóptica. Os processos com menor

⁶⁵ Vale considerar um conceito de prática deliberada que leva em conta uma prática mediada por uma motivação intrínseca.

durabilidade trazem alguns traços comuns. Guilherme dedica 91% do tempo à fase de redação e Pescador 97% às fases de redação e revisão. Os registros desses informantes indicam o menor tempo usado para pausas, ou seja, pouco tempo foi dedicado ao processamento cognitivo exigido para as exigências da tarefa.

Identificar e selecionar uma unidade de conteúdo como relevante não é suficiente para garantir um desempenho experto na tradução sinóptica. Os dados mostram a possibilidade de um usuário identificar, selecionar, traduzir unidades de conteúdo relevantes e, mesmo assim, não atingir um nível de produção suficiente para atender às exigências da tarefa numa perspectiva mais global. Algumas unidades apresentadas nos resumos passam a não corresponder às unidades de origem por diferentes razões como, por exemplo, discrepância na tradução, (dês)organização textual, uso de conectores causadores de ambigüidade e problemas de concordância.

A tradução sinóptica não deve ser tratada como uma somatória dos processos de tradução e de resumo, pois exige um processamento cognitivo mais complexo, exige uma compreensão mais aprofundada do que uma tradução palavra por palavra (*verbatim*), e uma habilidade de organizar um trabalho de resumo mediado por uma tradução. Não basta o usuário traduzir itens, proposições ou frases corretamente, ele precisa estar ciente da função de cada item editado em seu texto e saber, ainda, o que é realmente relevante no gênero discursivo trabalhado.

Os dados reforçam o argumento que o processo de tradução sinóptica apresenta características distintas da tradução completa. As pausas sucessivas anteriores e simultâneas à redação de uma sentença indicam um processamento congestionado para compreensão, seleção, compressão e produção.

CONCLUSÃO

O ensino de inglês para fins acadêmicos no Brasil tem priorizado a habilidade de leitura e fomentado pesquisas voltadas para o ensino e aquisição dessa habilidade. O desvinculamento da leitura de outras habilidades tem traçado as fronteiras de uma abordagem restrita e menos completa. A produção escrita do leitor não é levada em conta apesar de ser utilizada na verificação da leitura.

Um projeto voltado para o processamento do texto em Língua Inglesa – LE foi motivado pela necessidade de compreender o processo de retextualização envolvendo o par lingüístico – Inglês/Português – e apresentar um direcionamento para melhorar esse ensino no Brasil. A ciência de que a habilidade da leitura é prioridade nas exigências de uso da Língua Inglesa no Brasil deu origem a este trabalho que germinou com a intenção de compreender o processo de leitura em LE. No entanto, diante da certeza de que a leitura se dá mediante um objetivo pré-determinado, foi elaborada uma tarefa de tradução sinóptica para ser executada por estudantes brasileiros de pós-graduação (descrito no Capítulo 3).

A tradução sinóptica é um tipo de tarefa comum entre usuários de língua estrangeira, oriundos de diferentes comunidades discursivas (SWALES, 1990) como, por exemplo, funcionários de governo (SHREVE, 2005), cientistas e acadêmicos. Entretanto, a tradução sinóptica não tem sido abordada como um trabalho distinto com o texto. Ora é tratada como tarefa de leitura ora como tarefa de tradução. Diante da necessidade de fazer uma distinção e abordar devidamente a tradução sinóptica, foi o projeto foi reelaborado para a verificação do processo de tradução sinóptica mediado por um experimento que envolveu seis alunos de programas de Doutorado (descrito no

Capítulo 3). Este trabalho de pesquisa foi orientado pela busca da compreensão do processo da tradução sinóptica e dos fatores capazes de corroborar para um desempenho experto nessa atividade de retextualização.

Os resultados obtidos indicam que, para cinco informantes, tradução sinóptica significa selecionar proposições em um texto-fonte, traduzi-las e organizá-las num texto menor, seguindo a ordem linear apresentada no primeiro texto. A concepção idealizada de que, em produção de resumos, há generalização de proposições e construção por meio de associação de significados não se aplica à tarefa abordada nesta tese. Os dados mostram que o processo se dá, num primeiro momento, por meio de uma orientação pela superfície do texto, ou seja, há uma tendência de produzir um resumo por meio de uma tradução calcada em itens lexicais isolados e não pelo sentido do texto. Os usuários mais expertos conseguem ir além desse estímulo e estabelecem ligações com outros conhecimentos ativados pelo insumo. Como por exemplo, Alemar estabelece a ligação do povo Asteca com os nativos da América Central, Fábio liga o estudo de Scolieri a estudos literários, Marília faz uma analogia entre dança e habilidades motoras e Pescador emite opiniões e relaciona o texto-fonte à pesquisa de sua esposa. As ligações ocorrem ao longo do processo, numa atividade cognitiva constante e articulada.

A organização e a distribuição do tempo total de produção são fatores definidores do processo e durabilidade (ALVES e GONÇALVES, 2006), pois o gerenciamento do tempo de pausas feitas em todas as fases de produção (orientação, redação e revisão) interfere na durabilidade. De acordo com os dados analisados, esse tempo é necessário para um processamento cognitivo gerenciado para compreensão do texto de origem, bem como para tomadas de decisões, tradução e produção textual.

O informante que dedicou o maior tempo à fase de orientação e o segundo maior tempo de pausas nas fases subseqüentes revelou um gerenciamento e monitoramento mais acurado, finalizando o processo com uma tradução sinóptica superior em relação aos demais. Essa superioridade concerne ao número de informações relevantes selecionadas, à correspondência semântica entre tais informações e organização retórica.

O Processamento Distribuído em Paralelo (PDP) explica as múltiplas atividades que ocorrem simultaneamente no processo de tradução sinóptica. Múltiplas informações são ativadas durante o processo de execução da tarefa, pois o usuário concilia os princípios da tarefa ao sentido construído do texto-fonte, à hierarquização e seleção de unidades relevantes, à tradução dessas unidades e à edição do resumo. Não é possível organizar uma escala de prioridade para tais atividades, estabelecer uma ordem linear para efetivação dessas atividades nem supor que elas ocorram em momentos distintos. O princípio do PDP sustenta a necessidade de haver pausas durante o processo complexo de retextualização.

A análise processual tornou-se possível, devido ao avanço tecnológico e de técnicas de pesquisas desenvolvidas para esse tipo de análise. A multiplicidade de instrumentos utilizados na coleta de dados garantiu a obtenção de dados minuciosos e a triangulação necessária para a interpretação do processo investigado. O equipamento portátil utilizado facilitou o acesso aos informantes e possibilitou a criação de um ambiente menos laboratorial, ou seja, o ambiente da coleta difere de um ambiente de laboratório comumente usado em pesquisas experimentais, gerador de barreiras, estresse e ansiedade. As gravações em áudio mediadas por dois gravadores (*software Media Player* e gravador digital *Yepp*) possibilitaram uma transcrição mais acurada do Protocolo Retrospectivo Induzido (PRI).

O *software Translog* possibilitou o acesso a informações detalhadas sobre o processo de tradução sinóptica, que não teriam sido obtidas exclusivamente por meio de resumos mediados por uma tradução. O programa facilitou a coleta, devido ao conforto proporcionado aos informantes e à criação de uma atmosfera menos tensa, sem a presença da pesquisadora. Os sujeitos participantes da pesquisa não apresentaram dificuldades na utilização dos recursos do *software*. As informações registradas puderem, ainda, ser gravadas e transportadas para outro programa de edição de texto (*Microsoft Word*).

O *Translog* pôde também ser usado como instrumento de análise, visto que os arquivos (*.log*) foram salvos como textos de referência e usados no *Translog User*. Os registros (*log files*) foram postos em modo de visualização na parte superior da tela do computador, o que facilitou a interpretação dos dados e a redação da análise na tela inferior. O uso desse programa não só viabilizou a obtenção de dados que possivelmente ficariam ocultos, como também contribuiu para um aproveitamento melhor desses dados e do tempo dedicado à análise.

A conclusão da análise (Capítulo 4) possibilita afirmar que os dados obtidos por meio do protocolo retrospectivo - PRI não atenderam à pesquisa em sua plenitude, pois poderiam ter sido direcionados às pausas e revisões. O papel de destaque conferido às pausas e revisões no processo de tradução sinóptica pôde ser reconhecido somente durante a análise dos dados. Essa constatação pode iluminar futuras pesquisas que envolvem a análise do processo de retextualização como, por exemplo, análise de resumo, de tradução, de tradução sinóptica ou de paráfrase.

A análise processual da tarefa realizada traz contribuições significativas para o ensino de Língua Inglesa direcionada à comunidade acadêmica brasileira, graduandos e

pós-graduandos principalmente. O trabalho apresentado aponta a necessidade de uma nova abordagem para um ensino orientado ao uso real de textos em Inglês – LE, baseada em fatores que interferem significativamente no processo da tradução sinóptica.

Os dados mostram que os informantes utilizam um leque de estratégias eficazes para executar a tarefa, passível de ser ampliado e usado para orientar planejamentos de cursos e elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas para fins acadêmicos e cursos de línguas em geral (exploradas no Capítulo 4).

Diante da conclusão deste trabalho, é possível vislumbrar uma alternativa para uma escola melhor, com um ensino de Inglês respeitado pela qualidade e capaz de trazer contribuições reais e significativas para a vida do cidadão brasileiro. É possível melhorar o ensino de Língua Inglesa no País, por meio de uma organização de cursos que atendam melhor às necessidades da população brasileira. Faz-se necessário aproveitar melhor os doze anos de ensino básico, que o jovem brasileiro passa na escola e formar usuários “expertos”, capazes de desempenhar uma tarefa por meio da língua estrangeira. É possível enxergar na tradução, sob uma perspectiva discursiva e processual, uma alternativa para habilidade a ser desenvolvida pela escola.

Este trabalho traz contribuições significativas para os estudos da tradução apresentando uma contribuição sobre tradução sinóptica. E para a questão do ensino e aprendizagem de Inglês – LE, é apresentada uma ponte da leitura com outros processos cognitivos mais complexos pelo de fato permitir que o aprendiz/usuário tenha ganhos positivos para a tarefa de leitura. Pois este deve aprender outra coisa junto com a leitura.

Este trabalho é finalizado não obstante a ciência de que existem lacunas e perguntas não respondidas. Em contrapartida, pode ser visto como motivação para futuras pesquisas orientadas para o entendimento do processo de tradução sinóptica e

aponta possibilidades de novos estudos que considerem pesquisas envolvendo diferentes comunidades e gêneros discursivos.

A elaboração de um modelo estruturado para apreciação de resumos mediados por traduções de textos acadêmicos torna-se possível por meio de uma triangulação entre dados processuais e dados do produto final. Isto é, uma análise discursiva de textos de chegada comparada a análises com foco no processo poderá fornecer base para generalizações a respeito do tratamento dado às tarefas que envolvem uma tradução sinóptica.

Espera-se que as contribuições apresentadas por este trabalho possam concretizar-se em desdobramentos produtivos para os Estudos da Tradução e da Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas.

BIBLIOGRAFIA

ABSY, C. A. The use of inference in EFL text comprehension. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 22, p. 5-16, 1995.

AEBERSOLD, J. A. e FIELD, M. L. *From reader to reading teacher*. Cambridge: CUP, 1997.

ALDERSON, J. C. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In ALDERSON, J. A. e URQHART, A. H. (Ed). *Reading in a foreign language*. New York: Longman, 1984, p.1-24.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALVES, F. A semelhança interpretativa como base cognitiva dos padrões de tomada de decisão no decorrer do processo tradutório. Trabalho apresentado no V CBLA, Porto Alegre: de 31 de agosto a 04 de setembro de 1998. In LEFFA, V. J. (compilador), *TELA 2* [CD rom]. Pelotas: Educat, 2003

_____, Tradução, cognição e contextualidade: triangulando a interface processo-produto no desempenho de tradutores novos. *D.E.L.T.A.*, v. 19 – especial, p. 71 – 108, 2003.

_____, O processo de tradução: delimitação de um objeto de estudo. *Cadernos de tradução*, Universidade Federal de Santa Catarina, p. 9 – 22, 2004.

_____, Ritmo cognitivo, meta-reflexão e experiência: parâmetros de análise processual no desempenho de tradutores novatos e experientes. In: Fabio Alves; Adriana Pagano; Célia Magalhães. (Org.). *Competência em tradução: cognição e discurso*. 1 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, v. 1, p. 109-169.

_____, Bridging the gap between declarative and procedural knowledge in the training of translators: meta-reflection under scrutiny. *Meta*, Montreal, v. 50, n. 4, p. 1-25 (CD-ROM), 2005.

_____, From Non-Translator to Expert Translator: a process-oriented approach to the development of expertise in translation. In: XVII World Congress of the International Federation of Translators, 2005, Tampere. *Proceedings of the XVII World Congress of the International Federation of Translators*, 2005. v. 1. p. 214-222

_____, A relevance-theoretic approach to effort and effect in translation: discussing the cognitive interface between inferential processing, problem-solving and decision-making. In: He, Y. (ed.) *Proceedings of the International Symposium on New Horizons in Theoretical Translation Studies*. Hong Kong: Chinese University of Hong Kong Press, 2006. v. 1, p. 1-12

ALVES, F. e GONÇALVES, J. L. V. R. Modelling translator's competence: relevance and expertise under scrutiny. (no prelo) (a ser publicado em GAMBIER, Y., SCHLESINGER, M. e STOLZE, R. (eds.) *Translation Studies: Doubts and Directions*.

Selected Papers from the IV Congress of the European Society for Translation Studies. Amsterdam: John Benjamins).

ALVES, F. e MAGALHÃES, C. Using small corpora to tap and map the process-product interfaces in translation. *TradTerm*, v.10, n. 0, p. 179-211, 2004

BASTOS, L. K. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BEARNE, E. Rethinking literacy: communication, representation and text. *Reading literacy and language*, p. 98 – 103, novembro de 2003.

BONINI, A. Reflexões em torno de um conceito psicolinguístico de tipo de texto. *D.E.L.T.A.*, vol. 15, n. 2, p. 301- 318, 1999.

_____ -*Gêneros textuais e cognição*. Florianópolis: Insular, 2002.

BORBA, V. C. M. Níveis de construção do sentido – os níveis de profundidade. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. ReVEL. Ano 2, n. 2, 2004. Disponível em www.revelhp.cjb.net. Acesso em agosto de 2004.

BOURASSA, D. C. *et al.* Transfer effects across contextual and linguistic boundaries: evidence from poor readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, p. 45 – 61, 1998.

BROWN, G. e Yule, B. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BUCHWEITZ, A. e ALVES, F. Cognitive Adaptation in Translation: an interface between language direction, time, and recursiveness in target text production. (no prelo) (A ser publicado em *Letras de Hoje*, número especial sobre conceitos, relevância e aplicações da Linguística Computacional, nº 144, vol 41, ISSN 0101-3335, EDIPUCRS, Porto Alegre, Brasil, julho 2006.)

CAMERON, L e LOW, G. (Ed). *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CAMPION, N. Predictive inferences are represented as hypothetical facts. *Journal of Memory and Language*, 50, p. 149 – 164, 2004.

CANOLLA, C. As metáforas de produção: reflexões sobre o discurso de operárias. *D.E.L.T.A.*, v. 16, n. 1, p. 55-82, 2000.

CARTER, R. e NUNAN, D. (Ed). *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CELANI, A. *et al.* *ESP in Brazil – 25 years of evolution and reflection*. São Paulo: Mercado de Letras / PUCSP Educ, 2005.

CHI, M. T. H., GLASER, R. e FARR, M. J., *The nature of expertise*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1988.

- CHIAO, J.Y. *et al.* Mental representations and social status. *Cognition*, 93, p. 49 – 57, 2004.
- CHIARETTO, A. C. J. *Processos inferenciais na leitura de textos publicitários: a experiência moldando o conhecimento*, 2006, 192f. Tese (Doutorado em Linguística) – FALE, UFMG, Belo Horizonte.
- CHRISTIANSEN, M. H. e CHATER, N. Connectionist psycholinguistics in perspective. In M.H. CHRISTIANSEN, M.H. e CHATER, N. (Ed.). *Connectionist psycholinguistics*, Westport, CT: Ablex, 2000. p.19-75.
- COLCOMBE, S. J. e WYER JR, R. S. The role of prototypes in mental representation of temporarily related events. *Cognitive Psychology*, 44, p. 67 – 103, 2002.
- CONNOR, U. Recall of text: difference between first and second language readers. *Tesol Quarterly*, v. 18, n. 2, p. 239- 254, 1984.
- COSTE, D. Leitura e competência comunicativa, In COSTE, D. *et al.* *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1997. p. 11-29.
- COSTE, D. *et al.* *O texto – leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 2002.
- COULTHARD, M. Tradução e seus problemas. In: COULTHARD, M. e CALDAS-COULTHARD, C. R. (org), *Teoria e prática*, Florianópolis: UFSC, p. 1-16, 1991.
- _____. On analysing and evaluating written text. In COULTHARD, M. (ed.), *Advances in written text analysis*, London: Routledge, 1994. p. 1 – 11
- DASCAL, M. *Dez maneiras de ser incompreendido (e algumas sugestões para evitá-las)*. s/d, mimeografado, 12p.
- DAVEY, B. Postpassage questions: task effects on comprehension and metacomprehension processes. *Journal of reading behavior*, v. 19, n. 3, p. 261 – 278, 1987.
- DAVEY, B. e MACREADY, G.B. Prerequisite relations among inference tasks for good and poor readers. *Journal of education Psychology*. v. 77, p. 539 – 552, 1985.
- DE SOTO, J. e DE SOTO, C. B. Relationship of reading achievement to verbal processing abilities. *Journal of education Psychology*, v. 75, p. 116 – 127, 1983.
- DRUM, P. A. *et al.* The effects of surface structure variables on performance in reading comprehension tests. *Reading Research Quarterly*, 164, p. 486 – 514, 1980 – 81.
- DUBOIS, J. *et al.* *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- DUDLEY-EVANS, T. English for specific purposes. In CARTER. R; e NUNAN, D. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP, 2001. p.131 – 136.
- ELLIS, R. *Instructed second language acquisition*. Massachusetts, USA: Cambridge University Press, 1990.

- _____, *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- _____, *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- ELLMAN, J. L. et al. *Rethinking Innateness – A connectionist perspective on development*. London: MIT Press, 1996.
- ERICSSON, K. A. Expertise in interpreting. *Interpreting*, v. 5, n. 2, p. 187 – 220, 2002.
- ERICSSON, K.A e SIMON, H. A. *Protocol Analysis: verbal reports as data*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1984.
- ERICSSON, K. A. e SMITH, J. Prospects and limits of the empirical study of expertise: an introduction. In ERICSSON, K. A. e SMITH, J., *Toward a general theory of expertise – prospects and limits*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991, p.1-37.
- EVARISTO, S. et al. *Inglês instrumental: estratégias de leitura*. Teresina: Halley, 1996.
- FANTINI, M. C. Habilidade metacognitiva e leitura em língua estrangeira. *INTERCÂMBIO*, vol. 5, p. 101 – 102 , 1996.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Cingapura: Longman, 1989.
- FELDON, D. R. Implications of research on expertise for curriculum and pedagogy. *Education Psychology Review*, 2006. (no prelo)
- FIGUEIREDO, C. A. *A leitura crítica: “Mas isso faz parte da leitura?” Subsídios para formação de professor de línguas estrangeiras*, 2000, 255 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas/SP.
- FOLTZ, P. W. *Comprehension, coherence and strategies in hypertext and linear text*. Disponível em <<http://www-psych.nmsu.edu/~pfoltz/reprints/Ht-Cognition.html> >. Acesso em janeiro de 2005
- _____, Latent Semantic analysis for text-based research. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 28 (2), p. 197 – 202. Disponível em <<http://www-psych.nmsu.edu/~pfoltz/reprints/BRMIC96.html> >. Acesso em janeiro de 2005
- FORTKAMP, M. B. M. e XAVIER, R. P. (Ed) *EFL teaching and learning in Brazil: Theory e Practice*. Florianópolis: Editora Insular, 2001.
- FRANÇA, J. L. et al. *N’ – Manual para normatização de publicações técnico-científicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- _____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS DE JEZUS, O. Leitura e pensamento, *Letras e Letras*, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 127 – 141, 1997.

FRIEND, R. Effects of Strategy Instruction on Summary Writing of College Students. *Contemporary Educational Psychology*, 26, p. 3-24, 2001. Disponível em <<http://idealibrary.com>>. Acesso em janeiro de 2005.

GARCEZ, P. M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. (org). *Identidades – recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: CNPQ e Mercado de Letras, 2002. p.83 – 95.

GELDER, T.v. e BISSETT, M. Cultivating expertise in informal reasoning. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 58:2, P. 142 – 152, 2004.

GIBBS JR, R. W. Speakers' intuitions and pragmatic theory. *Cognition* , 69, p. 355 – 359, 1999.

_____, A new look at literal meaning in understanding what is said and implicated. *Journal of Pragmatics*, 34, p. 457 – 486, 2002.

GIORA, R. Literal vs. figurative language: different or equal? *Journal of Pragmatics*, 34, p. 487-506, 2002.

GONÇALVES, J. L. V. R. *O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental*, 2004, 230f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

GOODWIN, C. e DURANTI, A. Rethinking context. In: GOODWIN, C. e DURANTI, A. (ed) *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge University Press, p.1-42, 1992.

GOWER *et al.* *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1995.

GREGG, K. R. The state of emergentism in second language acquisition. *Second language research*, 19, v. 2, p. 95 – 128, 2003.

GRELLET. F. *Developing Reading Skills - a practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

GUEDES, M. B. *Espaços mentais, leitura e produção de resumos*, 1999, 113f. Dissertação (Mestrado em Linguística), UFJF, Juiz de Fora.

GURTHRIE, J. T. Locating information in documents: examination of a cognitive model. *Reading Research Quarterly*, v. 23, n. 4, p. 178 – 197, 1988.

GURTHRIE, J. T. e KIRSH, I. S. Distinctions between reading comprehension and locating information in text. *Journal of Education Psychology*, v. 79, p. 220 – 227, 1987.

HALLIDAY, M. A. K. Language as a social semiotic: towards a general sociolinguistic theory. In MAKAY, A. *et al.* *Linguistics at crosswords*, Lake Buff, USA: Illinois Press. 1977, p.17 - 46.

- _____, *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- _____, *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- _____, Towards a theory of good translation. In: STEINER, E. e YALLOP, C. (ed.) *Exploring translation and multilingual text production: beyond content*. Berlin e New York: Mouton Gruyter, 2001. p. 13-18.
- HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- HAMP-LYONS, L. English for Academic Purposes. In CARTER, R.; e NUNAN, D. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP, 2001. p.126 – 130.
- HARDER, P e TOGEBY, O. Pragmatics, cognitive science and connectionism. *Journal of Pragmatics*, 20, p. 467 – 492, 1993.
- HAARMANN, H. J.; DAVELAAR, E. J. e USHERB, M. Individuals differences in semantic short-term memory capacity and reading comprehension. *Journal of Memory and Language*, 48, p. 320 – 345, 2004.
- HARRISON, C. e SALINGER, T. *Assessing reading: theory and practice – International perspectives on reading assessment*. London e New York: Routledge, 1998.
- HIRASAWA, L. e MARKSTEIN, L. *Developing reading skills*. Rowley, MASS: Newbury House Publishers, 1974.
- HERINGER, H. J. Criteria of Understanding and Understandability. In RICKHEIT, G e BOCK, M. (Ed), *Psycholinguistic Studies in Language Processing*, Berlin: de Gruyter, p. 259 – 265, 1983.
- HOWATT, A. *A history in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- HOWEY, M. *Textual interaction: an introduction to written discourse analysis*. London e New York: Routledge, 2001.
- HUTZLER, F. *et al.* Do connectionist learning models account for reading development in different languages? *Cognition*, 91, p. 273-296, 2004.
- HYDE, C. L. *A comparison of the effect of two types of Pre-reading vocabulary lists on learner reading comprehension: glossed difficult words vs. key cohesive lexical chains*, 2002. 56f. Dissertação (Mestrado em Lingüística), University of Surrey, Surrey.
- HYLAND, K. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- IBGE – Web Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consultado na Internet em 24 de setembro de 2001. <http://www.ibge.gov.br/ibge/estatistica/populacao/condicaodevida.../analiseresultados2.sht>

JACKSON, N. E. *Are university students' competent reading skills related to their text comprehension and academic achievement?* (no prelo) (aceito para publicação em: Learning and Individual differences, 2004)

JAKOBSEN, A. L. Translation drafting by professional translators and by translation students. *Empirical translation studies: process and product*. Copenhagen Studies in Language Series 27. Copenhagen: Samfundslitteratur, 2002. p. 191 – 204.

JOHNSON, D. D. e PEARSON, D. P. *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinhart and Winston, 1978.

JOHNSTON, P. Prior knowledge and reading comprehension test bias. *Reading Research Quarterly*, v. 19, p. 219 –239, 1983.

JURAFSKY, D. *A cognitive model of sentence interpretation: the construction grammar approach*. Austin: University of Texas, 2005. 34 p. Inédito.

KACHRU, B. B. World Englishes: approaches, issues and resources. In BROWN, H. D. *Readings on second language acquisition*. Illinois: Prentice Hall Regents, 1992. p. 229 – 261.

KARMILOFF-SMITH, A. *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press, 1992.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KENWORTHY, J. *Language in action: an introduction to modern linguistics*. London: Longman, 1991.

KINTSCH, W. e MORAVCSIK, J. E. Writing quality, reading skills and domain knowledge as factors in text comprehension, *Canadian journal of experimental Psychology*, v. 46, n. 2, p. 360 –374, 1993.

KINTSCH, W. e VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production, *American Psychological Review*, v. 85, n. 5, p. 363 – 39, 1978.

KLEIMAN, A. *Leitura – ensino e pesquisa*. São Paulo: Ática, 1989.

_____, *Oficina de leitura – teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1996.

KLEIN, M. L. *Teaching reading comprehension and vocabulary*. New Jersey: Prentice Hall, 1988.

KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: Quo vadis?* *D.E.L.T.A.*, 17 especial, 20, p. 11-23, 2001

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso*. *VEREDAS*, Juiz de Fora, v. 6, nº1, p. 29 – 42, 2002.

KODA, K. *Insights into second language reading – a cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In KALAJA e BARCELOS (Ed). *Beliefs about SLA: New research approaches*, 2004. p. 109 – 128.

KRASHEN, S. T. T. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

_____, *The power of reading – insights from the research*. Englewood/CO: Libraries Unlimited, Inc., 1993.

LAKOFF, G. e JOHNSON, M. *Metáforas do Cotidiano*. Traduzido pelo Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIN). São Paulo: Mercado de Letras, 1980. Título original: *Metaphors we live by*.

LAPKIN, S. e SWAIN, M. Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Reading and writing*, v. 16, n. 13, p. 372 – 391, 1995.

LARSEN-FREEMAN, D. e LONG, M.H. *An introduction to second language acquisition research*. London, Longman, 1991.

LAUFFER, S. An analysis of observational methodology. *Cadernos de tradução*, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, p. 57 – 76, 2004.

LEOW, R. P. e MORGAN-SHORT, K. To think aloud or not to think aloud – the issue or reactivity in SLA research methodology. *SSLA*, 26, p. 35 – 57, 2004.

LI, L. e MUNBY, H. Metacognitive strategies in second language academic reading: a qualitative investigation. *English for specific purposes*, v. 15, n. 3, p. 199 – 216, 1996.

LIN, L-M e ZABRUCKY, K. M. Calibration of Comprehension: research and implications. *Contemporary Educational Psychology*, 23, p. 345 – 391, 1998.

LINDGREN, E. *Writing and Revising – Didactic and Methodological Implications of Keystroke Logging*, 2005, 38 páginas disponíveis, Tese (Doutorado), Umeå Universitet, ISSN 1650 – 304. Disponível em < <http://www.diva-portal.org/umu/theses/abstract.xsql?dbid=534>>. Acesso em maio de 2005.

LIVBJERG, I. e MEES, I. M., Problem-solving at different points in the translation process: quantitative and qualitative data. *Empirical translation studies: process and product*. Copenhagen Studies in Language Series 27. Copenhagen: Samfundslitteratur, 2002. p. 147 – 190.

LORENZO, M. P. Seguimiento del proceso de traducción en la enseñanza. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 2, nº 2, p. 47 – 64, 2002.

LORCH, R. F. *et al.* Effects on text summarization. *Contemporary Educational Psychology*, 26, p. 171 – 191, 2001.

LUCIANI, M. de las M. *Metáfora y Adquisición de una segunda lengua*, 2001, 70f. Dissertação (Mestrado em Didáticas Específicas), Universidad Nacional Del Litoral, Santa Fe – Argentina.

MAGALHÃES, C. e ALVES, F. Investigando o Papel do Monitoramento Cognitivo-Discursivo e da Meta-Reflexão na Formação de Tradutores. (no prelo) (a ser publicado em número especial de revista *Cadernos de Tradução sobre formação de tradutores*, 2006)

MARCUSCHI, L. A. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. *VEREDAS*, Juiz de Fora, v. 6, nº 1, p. 43 – 62, 2002.

MAYBIN, J. e MOSS, G. Talk about texts: reading as a social event. *Journal of Research in Reading*, Special edition, v. 16, n. 2, p. 138-147, 1993.

MCCLELLAND, D. E. e RUMELHART, J. L. An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings. *Psychological Review*, v. 88, n. 5, p. 375 – 400, setembro de 1981.

MENEGASSI, R. J. e CHAVES, M. I. A. O título e sua função estratégica na articulação do texto. *Linguagem e Ensino*, vol.3, nº1, p. 27-44, 2000.

MISHRA, P. e BREWER, W. F. Theories from a form of mental representation and their role in the recall of text information. *Contemporary Educational Psychology*, 28, p. 277 – 303, 2003.

MOITA LOPES, L. P, da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

_____. *Read, Read, Read*. São Paulo, Ática, 1998.

_____. Contemporaneidade e construção do conhecimento na área de estudos lingüísticos. *Scripta*, Belo Horizonte: Revista da Pós-graduação em letras da PUC-MINAS, 7, 14, p. 159 – 171, 2004.

MONDRIA, J-A. The effects of inferring, verifying, and memorizing on the retention of L2 word meanings – an experimental comparison of the ‘meaning-inferred method’ and the ‘meaning-given method’. *SSLA*, 25, p. 473 – 499, 2003.

MOORE, D. W. *et al.* Validation of Metacomprehension Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 22, p. 457 – 471, 1997.

MORAVCSIK, J. E. e KINTSCH, W. Writing quality, reading skills, and domain knowledge as factors in text comprehension. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 47 (2), p. 360 – 374, 1993.

MOTA, M. e ZIMMER, M. C. Cognição e aprendizagem de L2: o que nos diz a pesquisa nos paradigmas simbólico e conexionista. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 5, nº 2, p. 155-187, 2005.

MOTA-ROTH, D. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in Linguistics, Chemistry, and Economics*, 1995, 300f. Tese (Doutorado em Lingüística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

_____, Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (abstracts) em economia, lingüística e química. *Revista do Centro de Artes e Letras Santa Maria: UFSM*, 18 -1-2, p. 53-90, 1996.

MURPHY, G.L. On metaphoric representation. *Cognition*, 60, p. 173-204, 1996.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge, CUP, 1992.

_____, *Second language teaching e learning*. Boston: Heinle e Heinly Publishers – an International Thomson Publishing Company, 1999.

ODED, B. e WALTERS, J. Deeper processing for better EFL reading comprehension. *System*, 29, p. 357 – 370, 2001.

OKAMOTO, H. e FUKAI, T. Propagation of quase-stable activation in a chain of recurrent neural networks. *Neurocomputing*, 58, p. 235 – 238, 2004.

OLIVEIRA, A. C. *Leitura silenciosa e em voz alta: dois processos distintos?* 2001, 239f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – FALE, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, M. Pausing strategies as means of information processing in spontaneous narratives. In BEL E MARLIEN (orgs.) *Proceedings of the 1st International Conference on Speech Prosody*. Ain-en-Provence, França, 2002. Disponível em <<http://www.shlrc.mq.edu.au/proceedings/icslp98/PDF/AUTHOR/SL980842.PDF>> Acesso em junho de 2006.

ORLANDI, E. P. (org). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

ORTONY, A. (Ed.) *Metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press, 1993.

OXFORD, R. L. Language learning strategies. In CARTER, R.e NUNAN, D. *The Cambridge guide to teaching English to Speakers of other languages*. Cambridge: CUP, 2001. p. 166 – 172.

PARK, Hey-Sook. *The Effect Of Item Text Characteristics On Children's Growth In Reading*, 1999, 61f, Ph.D. Dissertation, Michigan State University. Disponível em <<http://www.msu.edu/~parkhyes/actpearson.doc>> Acesso em janeiro de 2005.

PIOLAT, A.; ROUSSEY, J-Y e THUNIN, J. Effects of screen presentation on text reading and revising. *Journal of Human-Computer Studies*, 47, p. 565 – 589, 1997.

PHILIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PLAT, J. et al. *Longman dictionary of language and teaching e Applied Linguistics*. Malasia: Longman, 1992.

PLODOWSKY, A. *et al.* Mental representation of number in different numerical forms. *Current Biology*, 13, p. 2045 – 2050, 2003.

QUIRK, R. e GREENBAUN, S. *A university grammar of English*. London: Longman, 1973.

RICHARDS, J. C. e RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J. e RENANDYA, W. A. (Ed). *Methodology in language teaching – an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

RICHE, R. C. e SOUSA, D. M. *Oficina de textos – leitura e redação*. São Paulo: Saraiva, 1998.

RUMELHART, D. E. e MCCLELLAND, J. L. and the PDP Research Group. *Parallel Distributed Processing – Explorations in the Microstructure of Cognition*. London: MIT Press, 1986.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1974. (trabalho original publicado em 1916).

SCARDAMALIA, M. e BEREITER, C. Literate expertise. In ERICSSON, K.A. e SMITH, J. *Toward a general theory of expertise – prospects and limits*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SCARAMUCCI, M.V.R. O resumo e a avaliação da compreensão em leitura em língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas: UNICAMP, v. 15, p. 65 – 86, Jan/Jun, 1990.

_____, *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: o foco no produto e no processo*, 1995, 333f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada)- IEL, UNICAMP, Campinas.

_____, A compreensão lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como Língua Estrangeira. *D.E.L.T.A.*, vol. 13, nº2, p 48-70 , 1997.

SCHILPEROORD, J. *It's about time – temporal aspects of cognitive processes in text production*. Utrecht : Rodopi, 1996.

SINHA, C. Grounding, mapping and acts of meaning In TEO JANSSEN, G. R. (Ed). *Cognitive Linguistics: foundations, scope and methodology*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1991. p. 223 – 255.

SHREVE, G. The deliberate practice: translation and expertise. *Proceedings of the International Symposium on New Horizons in Theoretical Translation Studies*. Hong Kong: Chinese University of Hong Kong Press, 2006. p. 154 – 162.

_____, Integration of translation and summarization process in summary translation. (no prelo) (aceito para Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association. Kent, OH. Kent State University, 2005).

SPERBER, D. *Metarepresentations in an evolutionary perspective*. Disponível em <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/robyn/workshop/papers/sperber.htm>> . Acesso em janeiro de 2005.

_____, Intuitive and reflexive beliefs. *Mind and Language*, 12 (1), p. 67 – 83, 1997.

_____. e WILSON, D. The mapping between the mental and the public lexicon. *UCL Working papers in Linguistics*, 9, p.1-20, 1997.

SPIVEY, N.N. *Constructing Constructivism: Reading Research in the United States*. (Occasional Paper nº 12) , 1989 , disponível em: <www.writingproject.org/downloads/csw:op12.pdf>. Acesso em janeiro de 2005.

SUTTON, J. Cognitive conceptions of language and the development of autobiographical memory. *Language e Communication*, 22, p. 375 – 390, 2001.

_____, Representation, levels, and context integrational linguistics and distributed cognition. *Language Sciences*, 26, p. 503 – 524, 2004.

SWALES, J. M. *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____, *Research genres – exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

THIEDE, K. W. e ANDERSON, M. C. M., Summarizing can improve metacomprehension accuracy. *Contemporary Educational Psychology*, 28, p. 129 – 160, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996

UR, P. *A course in language teaching – practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VALE, D. R. do. *Relações anafóricas em perguntas de compreensão em leitura em língua estrangeira*, 1998, 108f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.

_____,. Processamento de textos escritos sob a ótica do Processamento Distribuído em Paralelo. In FIG.UEIREDO, C. A. e JESUS, O. F. (Orgs.). *Linguística Aplicada - Aspectos da Leitura e do Ensino de Línguas*. Uberlândia: EDUFU, p. 174-221, 2005, 173p.

VAN DEN BROEK, P. *et al.*, The effects of reader's goals on inference generation and memory of texts. *Memory e Cognition*, 29 (8), p. 1081 – 1087, 2001.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. Apresentação e organização de Ingedore Villaça Koch. São Paulo: Contexto, 2004.(reedição do texto de 1992)

VAN GELDER, T. e BISSETT, M. Cultivating expertise in informal reasoning. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 58:2, p. 142 – 152, 2004.

VEENMAN, M. V. J. e BEISHUIZEN, J. J. Intellectual and metacognitive skills of novices while studying text under conditions of text difficulty and time constraint. *Learning and Instruction*, 14, p. 621 – 640, 2004.

VIGNER, G. Intertextualidade, Norma e Legibilidade. In GALVES, C. *et al. O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988, p.31 - 37.

VIRTUE, S. e VAN DEN BROEK, P. *Hemispheric processing of anaphoric inferences: The activation of multiple antecedents*. (no prelo) (aceito para: *Brain e Language*, 2005)

VYGOSTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WADE-STEIN, D. e KINTSCH, E. Running Head: Automated Feedback for summarizing. *Summary Street: Interactive Computer Support for Writing*. Disponível em <<http://ics.colorado.edu/techpubs/pdf/03-01.pdf>>. Acesso em dezembro de 2004.

WAGNER, S. M.; NUSBAUN, H. e GOLDIN-MEADOW, S. Probing mental representation of gesture: Is handwriting spatial? *Journal of Memory and Language*, 50, p. 395 – 407, 2004.

WALLACE, C. Reading. In: CARTER, R e NUNAN, D. *The Cambridge guide to teaching English to Speakers of other languages*. Cambridge: CUP, 2001. p.21 –49.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para comunicação*. Tradução de J. C. P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991. (original publicado em 1978)

WILLIAMS, E. Reading in two languages at year five in African primary schools. *Applied Linguistics*, v. 17, n. 2, p. 182 – 209, 1996.

WINOGRAD, P. N. Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, v. 19, p. 404 – 425, 1983.

YANG, L. e SHI, L. Exploring six MBA students' summary writing by introspection. *Journal of English for Academic Purposes*, 2, p. 165 – 192, 2003