



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
POET - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

SILVANIA MÁRCIA BEZERRA VIANA

TAREFAS DE TRADUÇÃO ORAL E O GERENCIAMENTO DE INCERTEZAS DE
APRENDIZES DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

FORTALEZA

2019

SILVANIA MÁRCIA BEZERRA VIANA

TAREFAS DE TRADUÇÃO ORAL E O GERENCIAMENTO DE INCERTEZAS DE
APRENDIZES DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Processos de Retextualização.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria da Glória Guará Tavares.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

V668t Viana, Sylvania Márcia Bezerra.

Tarefas de tradução oral e o gerenciamento de incertezas de aprendizes de francês como língua estrangeira / Sylvania Márcia Bezerra Viana. – 2019.
132 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2019.

Orientação: Maria da Glória Guará Tavares.

1. Tradução e interpretação - Aspectos psicológicos . 2. Serviços de tradução - Estudo e ensino. 3. Língua francesa - Tradução. 4. Língua francesa - Falantes estrangeiros - Pesquisa. I. Título.

CDD (23. ed.): 418.0207

Ficha catalográfica elaborada por

Ericson Bezerra Viana - Bibliotecário - CRB - 3/818

ericson@ufc.br

SILVANIA MÁRCIA BEZERRA VIANA

TAREFAS DE TRADUÇÃO ORAL E O GERENCIAMENTO DE INCERTEZAS DE
APRENDIZES DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Processos de Retextualização.

Aprovada em: 29 / 05 / 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria da Glória Guará Tavares. (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Luana Ferreira de Freitas
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. João Tobias Lima Sales
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me capacitar, por ter me encaminhado à docência e por me permitir realizar mais um sonho.

Ao meu irmão Ericson e minha cunhada Sueli, por todo o incentivo de sempre.

À minha mãe, por todo o carinho e suporte.

Ao meu pai (In memoriam), que tanto batalhou pelos meus estudos e se orgulhava em cada uma de minhas vitórias.

Às amigas de profissão e da vida: Jacqueline Freitas e Carolina Alves por todos os momentos de ajuda, de descontração e de incentivo.

Em especial ao meu grande amigo Victor Policarpo, por toda a sua lição de vida e por me mostrar, mesmo sem querer, que a nossa capacidade é infinitamente maior do que aquela que possamos imaginar.

À amiga Simone Almeida, pelos conselhos, por sempre dizer a coisa certa na hora certa.

A todos discentes da turma da POET de 2016, que apesar de não ser a minha turma de ingresso, foi a que me acolheu e me “adotou”, quando entrei como aluna especial, suscitando em mim a vontade de ingressar como aluna regular.

À minha colega de turma, Jeane Barbosa, pelas trocas de conhecimentos, de artigos e toda ajuda durante esse período.

À minha orientadora Maria da Glória Guará Tavares, por todas as preciosas contribuições e incentivo.

Às professoras Donesca Cristina (UFSC) e Sâmia Alves (UFC), pela cuidadosa avaliação e excelentes contribuições na qualificação desta pesquisa.

Aos professores da POET que também participaram da minha trajetória no mestrado: Robert de Brose, Nicoletta Cherobin e Walter Costa.

E ao Kelvis Santiago, secretário da POET, por todo o suporte e conselhos.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção”.

Paulo Freire

RESUMO

O gerenciamento de incertezas e as tomadas de decisão dos tradutores fazem parte dos processos cognitivos de toda e qualquer tradução. Angelone (2010) define a incerteza como um estado cognitivo de indecisão, com comportamentos distintos que ocorrem durante o processo tradutório. Nesse contexto, a incerteza pode ser compreendida por uma pausa, uma pequena interrupção perceptível durante a tradução. Pesquisas recentes surgiram com o intuito de avaliar as decisões dos tradutores diante dessas incertezas que surgem, como a de Séguinot (2000) Angelone (2010) e Pym (2015). Nessa perspectiva, essa pesquisa objetiva investigar como os aprendizes de francês como língua estrangeira lidam com essas incertezas, através de uma tarefa de tradução oral. A tarefa de tradução é utilizada nesse estudo a partir dos pressupostos de D'Ely (2006), que afirma que esta ferramenta pedagógica possibilita o aprendiz a passar por um processamento metacognitivo, transmitindo significados para objetivos comunicativos na aprendizagem. Para a análise dos dados seguimos os pressupostos de Angelone (2010), verificando o surgimento das incertezas nos três principais processos cognitivos por ele classificados: (1) compreensão da língua do texto fonte, (2) transferência de significado e (3) produção de texto na língua alvo. A metodologia adotada é de caráter qualitativo, com a análise interpretativa de protocolos verbais, concebidos da interação dos participantes durante a tarefa. A pesquisa inclui, ainda, dois questionários, um aplicado antes e o outro depois da tarefa. Os resultados mostram que as incertezas suscitadas pela tarefa e o seu gerenciamento viabilizam um eficiente meio para engatilhar a reflexão metalinguística dos participantes, favorecendo a avaliação dos conhecimentos já adquiridos e incorporando outros, no contexto da tarefa.

Palavras-Chave: Estudos da tradução; Tradução pedagógica; Tarefas de tradução; Incerteza; Francês língua estrangeira (FLE).

RÉSUMÉ

La gestion d'incertitudes et les prises de décision des traducteurs font partie des processus cognitifs de toute sorte de traduction. Angelone (2010) définit l'incertitude comme un état cognitif d'indécision, avec des comportements distincts qui se produisent pendant le processus de traduction. Dans ce contexte, l'incertitude peut être conçue par une pause, une petite interruption discernable lors de la traduction. Des recherches récentes ont émergées pour évaluer les décisions des traducteurs face à ces incertitudes apparues, telles que Séguinot (2000) Angelone (2010) et Pym (2015). Dans cette perspective, cette recherche vise à examiner comment les apprenants du français langue étrangère gèrent ces incertitudes par le biais d'une tâche de traduction orale. La tâche de traduction est utilisée dans cette étude à partir de postulats de D'Ely (2006), qui affirme que cet outil pédagogique permet à l'apprenant de s'engager dans un traitement métacognitif, en transmettant des sens à des buts communicatifs dans l'apprentissage. Pour l'analyse des données, nous suivons les hypothèses d'Angelone (2010), en vérifiant l'émergence des incertitudes dans les trois processus cognitifs principaux qu'il a classés : (1) compréhension de la langue source, (2) transfert de sens et (3) production de texte dans la langue cible. La méthodologie adoptée est qualitative, avec l'analyse interprétative des protocoles verbaux, conçus à partir de l'interaction des participants au cours de la tâche. La recherche comprend également deux questionnaires, l'un appliqué avant et l'autre après la tâche. Les résultats montrent que les incertitudes soulevées par la tâche et par sa gestion permettent un moyen efficace de susciter la réflexion métalinguistique des participants, en favorisant l'évaluation des connaissances déjà acquises et en incorporant d'autres, dans le contexte de la tâche.

Mots-Clés: Traductologie ; Traduction pédagogique ; Tâches de traduction ; Incertitude; Français langue étrangère (FLE).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Peixe de abril.....	19
Figura 2 – Tipos de planejamento baseado em tarefas.....	27
Figura 3 – Fases da incerteza na tradução.....	31
Figura 4 – Progresso da tradução com gerenciamento de incerteza.....	32

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ocorrência das fases metacognitivas na Dupla 01	80
Gráfico 2 – Ocorrência das fases metacognitivas na Dupla 02	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tradução com gerenciamento de incerteza proposta por Angelone.....	79
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise textual pré-translativa	21
Quadro 2 – Descrição das atividades dos aprendizes Utilizador independente (Nível B1 e B2).....	39

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1	O descrédito da tradução como ferramenta pedagógica no ensino de L2: algumas considerações	16
2.2	Tarefas de tradução no ensino de L2	25
2.2.1	<i>Planejamento pré-tarefa</i>	26
2.3	O conceito de incertezas e o gerenciamento de incertezas em tarefas de tradução	30
3	MÉTODO	38
3.1	Objetivos	38
3.2	Perguntas de pesquisa.....	38
3.3	Participantes e contexto.....	39
3.4	Instrumentos.....	39
3.5	Procedimentos	40
3.6	Crítérios para análise dos dados.....	41
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	42
4.1	Discussão dos resultados.....	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	88
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO PARTICIPANTE	92
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO PÓS-TAREFA	95
	APÊNDICE C – TAREFA A SER TRADUZIDA.....	98
	APÊNDICE D – INSTRUÇÃO DA TAREFA.....	99
	APÊNDICE E – PROPOSTA DE TRADUÇÃO DA TAREFA	100
	APÊNDICE F – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO.....	101
	APÊNDICE G – TRANSCRIÇÕES DOS ÁUDIOS DA PESQUISA (PROTÓCOLOS VERBAIS)	102
	APÊNDICE H - QUADROS: INFORMAÇÕES SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	123
	APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	129
	ANEXO A – DADOS DO PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA (CEP/UFC)	132

1 INTRODUÇÃO

A tradução, como forma de comunicação e expressão entre diferentes línguas, faz parte da vida humana, por isso, naturalmente ela foi introduzida no ensino de segunda língua (L2) e usada como ferramenta pedagógica durante bastante tempo. Inicialmente, sua finalidade principal era simplesmente comprovar a compreensão do aluno em cada palavra, na qual os contextos comunicativo e situacional eram totalmente negligenciados. Essa concepção da tradução como mera atividade de transposição linguística deixou marcas negativas no ensino de línguas que são perceptíveis até hoje, como a resistência de seu uso pelos professores, explicitamente influenciados pela crença de ser uma prática que dificulta a aquisição de uma L2 (SALDANHA; LAIÑO; MELO, 2014).

Ao longo dos anos, o ensino de línguas estrangeiras passou por diversas correntes e diferentes métodos, que estão brevemente explanados no primeiro capítulo do presente estudo. Nesse tempo, diversas ferramentas de aprendizagem foram surgindo, sempre no intuito de melhorar, sobretudo, de facilitar a aquisição de L2. Como as ferramentas sempre seguem a tendência do método em vigência, a tradução como ferramenta pedagógica perdeu espaço com o surgimento do método comunicativo (ROMANELLI, 2006).

A falta de estudos que avaliassem e comprovassem os benefícios da tradução, somada à ausência de uma didática para orientar a sua condução em sala, provocaram a marginalização do seu uso, até a tentativa de sua total eliminação no início do século XX (CALVO; CAPILLA; RIDD, 2009). Embora marginalizada, a tradução continuou nas discussões metodológicas de ensino, mesmo que com maior ou menor aceitação. Ainda que a tendência fosse extinguir totalmente o seu uso, com teorias que surgiam cada vez mais de que prejudicava o aprendizado, pois impedia que o aluno pensasse diretamente na outra língua, é irrefutável que os alunos sempre recorrem à tradução para sanar suas dúvidas, sobretudo nos níveis iniciais da língua estudada (SALDANHA; LAIÑO; MELO, 2014).

Apesar do seu enfraquecimento, o crescente número de publicações sobre a tradução pedagógica não só como procedimento, mas também como objeto de pesquisa pôde proporcionar uma mudança de pensamento para uma visão mais científica, mais abrangente e atual da tradução, na qual língua e cultura estão entrelaçadas. Destarte, se comprova que é impossível traduzir simplesmente se limitando aos conhecimentos de regras gramaticais, sem levar em conta o contexto sociocultural. Entre esses estudos que defendem a tradução como

uma eficiente ferramenta pedagógica nos processos de ensino/aprendizagem podemos citar, entre outros, Balboni (2011), Branco (2009, 2011), Lucindo (2006), Santoro (2011).

Ao longo da minha experiência como professora de língua estrangeira, seja de francês (FLE) ou de português (PLE), observei que a tradução nos faz perceber detalhes que escapariam da atenção de um simples leitor, além de nos levar a perceber lacunas, a formular hipóteses e a refletir metalinguisticamente não só em L2, mas também em língua materna (L1). Logo, considerar que a tradução não ajuda a desenvolver uma fluência em L2 parece ser uma perspectiva precipitada e bem limitada dessa atividade. Mesmo não traduzindo, a comparação entre língua materna e estrangeira é um fenômeno bastante recorrente ao longo da aquisição de uma L2, sobretudo com a primeira língua estrangeira adquirida, “não por acaso, a comparação é tida como estratégia cognitiva universal de aprendizagem” (CALVO CAPILLA; RIDD, 2009, p. 153). Efetivamente, estabelecer paralelos e contrastes é uma atitude que sempre observei em meus alunos, mesmo em alunos estrangeiros cujas línguas maternas eram bem distantes do português brasileiro.

Os benefícios de uma breve comparação a uma tradução mais elaborada entre L1 e L2 já foram observadas e valorizadas por vários estudiosos que defendem essa atividade no ensino de línguas, entre eles Balboni (2011), certificando que a “tradução é provavelmente a mais metacognitiva, metalinguística e metacultural de todas as técnicas de ensino de línguas; nesta característica, encontra-se a verdadeira razão de repropormos esta técnica” (BALBONI, 2011, p. 6).

Na década de 80, com a abordagem comunicativa no ensino de línguas ganhando espaço, a tradução começa a perder força e a ser fortemente rejeitada nas salas de aula. Ainda assim, alguns teóricos se empenharam em evidenciar as suas vantagens quando aliadas ao ensino de línguas estrangeiras, como é o caso de Costa (1988), que nos diz que “a tradução é um dos meios mais eficientes de se estar permanentemente atento às diferenças em relação à língua (e à cultura) estrangeira” (COSTA, 1988, p. 283). Widdowson (1979) corrobora da mesma ideia, quando diz que o uso adequado da tradução permite estabelecer um confronto cultural mais aprofundado entre as línguas, além de facilitar o domínio da cultura alvo.

Atkinson (1993) foi outro teórico que também elencou os benefícios de se usar a tradução como ferramenta pedagógica, entre os quais: a reflexão sobre o significado das palavras dentro de um contexto; a comparação estrutural entre as duas línguas e o encorajamento para assumir riscos e não tentar evitá-los. Desse modo, estudos empíricos que comprovem essa eficácia da tradução na aquisição de uma L2 começam a incentivar a sua volta em sala de aula. E quanto mais pesquisas forem produzidas nessa área, melhor será a

reabilitação dessa prática no ensino, pois ajudarão a melhor definir os seus objetivos pedagógicos, além de melhor capacitar os docentes a usar essa ferramenta.

As tarefas de tradução são um importante apoio não só em sala de aula, como ferramenta pedagógica, mas também para a pesquisa, pois através delas pode-se investigar a melhoria no aprendizado, sobretudo quando usadas de forma mais refletida e orientada. Nas pesquisas em tradução e cognição, as tarefas permitem investigar os variados processos cognitivos do tradutor. A percepção de lacunas durante as tarefas, as incertezas que surgem e a reflexão metalinguística até chegar à resolução do problema são alguns dos exemplos que as tarefas possibilitam analisar.

A quantidade de pesquisas para a investigação e a compreensão dos processos cognitivos envolvidos no ensino/aprendizagem de L2 é ainda exígua, sobretudo com estudos baseados em tarefas de tradução, a exemplo das pesquisas de Tavares (2008, 2009, 2011 e 2016). Assim, essa pesquisa surgiu com a crescente necessidade de mais estudos na área, que possam justificar os benefícios da tradução no ensino de línguas e, assim, reabilitá-la nas aulas de língua estrangeira com mais conhecimento e segurança. O estudo de Angelone (2010) revela que a tradução é uma propícia atividade para o surgimento de incertezas, como as hesitações sobre questões de vocabulário, as dúvidas na correspondência de estruturas gramaticais ou de expressões idiomáticas, além de diversas outras. Até mesmo reflexões e questionamentos sobre os aspectos culturais podem surgir numa tradução, como discutiremos mais adiante, fazendo com que o aluno conheça ou tenha uma melhor percepção da cultura do país cuja língua está aprendendo.

Outro aspecto cognitivo de possível análise empírica durante uma tarefa de tradução é o gerenciamento de incertezas, período que vai desde o surgimento das dúvidas até as tomadas de decisão para a resolução de problemas (Angelone, 2010). Segundo o teórico, a pausa na tradução evidencia o reconhecimento da dúvida pelo tradutor, que irá gerenciar essa incerteza até conseguir achar uma proposta de solução. Pesquisas que analisam especificamente esse processo cognitivo de gerenciamento começam a surgir, ainda que raras, como o de Séguinot (2000) e o de Angelone (2010), que orienta esse estudo e cuja teoria será detalhada no capítulo 2.3. Essa pesquisa visa contribuir para o avanço dessa específica área nos Estudos da Tradução, trazendo novos conhecimentos e material para outros estudos com o mesmo objetivo.

Quando falamos em tarefas de tradução, imediatamente pensamos em exercícios exclusivamente escritos, no entanto, essas tarefas podem também ser realizadas como uma ferramenta de aprendizagem da competência oral, melhorando a fluência do aprendiz em L2,

além de trabalhar as outras competências, como a compreensão e a produção oral (D'Ely e Guará-Tavares, 2018). Desse modo, essa pesquisa será orientada através da aplicação de uma tarefa de tradução oral, objetivando, primordialmente, o reconhecimento e gerenciamento de incertezas, processo bastante recorrente durante o ato tradutório, sejam por tradutores profissionais ou não.

Em suma, é importante ressaltar que esse estudo é uma análise qualitativa dos dados, gerados por estudantes de francês e não profissionais em tradução. Isso significa que a pesquisa não se destina à comparação de dados para analisar a experiência, nem a habilidade tradutória. O mais importante é a atividade metacognitiva dos participantes nos momentos de incertezas.

Quanto à estrutura do trabalho, esta dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo temos a introdução, no segundo a fundamentação teórica, iniciando com explanação de alguns fatos que culminaram no desprestígio da tradução como ferramenta pedagógica e a tentativa de eliminação de seu uso em sala de aula. Seguidamente, abordamos o uso das tarefas de tradução, assim como a comprovação de seus benefícios, tanto nas pesquisas quanto na aprendizagem de línguas. Após, apresentamos o conceito de incerteza e o seu gerenciamento em traduções. Todas as discussões feitas nesse segundo capítulo têm o objetivo de nos dar a base para a condução da pesquisa.

O terceiro capítulo expõe a metodologia, detalhando os seus participantes, os objetivos e questões de pesquisa, as hipóteses e os procedimentos de geração e de análise de dados. O quarto capítulo traz a apresentação e a análise dos dados colhidos durante a pesquisa, para tentar responder aos objetivos estabelecidos. E, por fim, no quinto capítulo, explanamos as considerações finais, as implicações pedagógicas e as sugestões para pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção está dividida em três subseções, com o intuito de explicar as teorias que embasam o nosso estudo. Inicialmente, apresentamos algumas razões que contribuíram para a desvalorização da tradução pedagógica como ferramenta no ensino de L2. Na segunda discutimos sobre a relevância das tarefas de tradução no ensino de L2, assim como o planejamento pré-tarefa. E na terceira explanamos o conceito de incertezas e o seu gerenciamento nas tarefas de tradução.

2.1 O descrédito da tradução como ferramenta pedagógica no ensino de L2: algumas considerações

Com a implementação do método comunicativo no ensino de línguas, a tradução foi perdendo espaço nas aulas, até a tentativa de sua completa exclusão. Para se compreender o que motivou a sua retirada, é preciso entender como essa ferramenta de aprendizagem era inicialmente usada nas salas de aulas. Segundo Arriba Garcia (1996), antes mesmo de ser oficializada como método de ensino, já se usava a tradução no ensino de línguas, mas com a única finalidade de se entender as explicações gramaticais, sem nenhuma metodologia e até mesmo sem uma análise prévia do texto de partida. Assim, os textos produzidos na língua de chegada resultavam em traduções literais, frequentemente incompreensíveis.

Antes do século XIX, dessa união da gramática com a tradução originou-se o Método Gramática e Tradução (MGT), formalizando essa ferramenta como modelo de ensino. Laiño (2014) afirma que mesmo formalizada como método, esse modelo de ensino não mostrou uma evolução, visto que as traduções continuaram sendo concebidas sem uma maior preocupação com o contexto e sem nenhuma percepção das diferenças socioculturais entre as línguas:

A recusa em usar a tradução como uma ferramenta de ensino pode estar vinculada à forma como foi trabalhada no Método Gramática e Tradução (MGT), onde esta era explorada a partir de um conceito equivalencista, em que cada termo tinha um correspondente que advinha de listas de palavras que deveriam ser memorizadas pelos alunos, não levando em consideração diversos fatores como a variação linguística, o contexto situacional e a própria criatividade do estudante (LAIÑO, p. 9).

Constatamos, assim, que a resistência ao uso da tradução na aprendizagem de L2 se mostra como uma consequência dos seus resultados negativos, causados pela falta de habilidade e orientação apropriada durante o processo tradutório. Nesse método, a língua

estrangeira “era compreendida como um conjunto de estruturas gramaticais, que poderiam ser estudadas de forma isolada e sem contextualização” (LAIÑO, 2014, p. 54). Ao aprendiz era ensinado a traduzir palavras e frases, sem a preocupação de se englobar um contexto maior. A aprendizagem em sala se restringia à repetição de frases, com pouco estímulo ao uso comunicativo da L2. Com isso, críticas foram surgindo, sobretudo avaliando que o método não oferecia aos aprendizes a oportunidade de se pensar e usar diretamente a L2, de forma interativa e comunicativa, com situações reais de comunicação. Apesar de todas essas críticas, esse método foi o que mais tempo predominou no ensino de línguas estrangeiras (LAIÑO, 2014).

No início do século XX, em resultado a essas críticas, surge uma nova tendência, uma nova maneira de se pensar o ensino de L2, focado em situações comunicativas reais do cotidiano. Pensou-se num aprendizado mais completo da língua, no qual as quatro habilidades que perpassam a aquisição de L2 fossem contempladas, ou seja: falar, ler, escrever e escutar. A tradução, vista por muitos como a quinta habilidade, perderia totalmente o espaço nessa nova abordagem de ensino/aprendizagem, já que o novo método propunha reproduzir o mesmo processo de aquisição da L1, isto é, ouvir e falar diretamente na língua que está sendo aprendida e só depois passar para o processo de ler e escrever (SANTORO, 2011). Batizado como Método Direto, como sua própria nomenclatura, essa tendência fundamentou outros métodos, dentre os quais, o mais propagado até hoje, o Método Comunicativo. Esse último é, ainda na atualidade, a base de ensino nos livros didáticos em L2, no qual as situações cotidianas são intensamente expostas, como pedir informações na rua, ir ao supermercado, pegar um transporte público, entre outros. A gramática é abordada muitas vezes de maneira discreta e sempre contextualizada a uma situação cotidiana, já que o método se propõe a algo completamente diferente do que era visto no modelo Gramática e Tradução, que é a comunicação em contextos reais.

O teórico Vermes (2010) também corrobora que a tendência de objeção da tradução ligada ao ensino, no final do século XIX, foi de fato motivada pelas evidentes deficiências do MGT. Em resposta, parecia inevitável que os outros métodos que surgiram posteriormente, ancorados nessa ideologia, rejeitassem categoricamente a tradução como estratégia para a aprendizagem. Além do já citado Método Comunicativo, é oportuno também citar o Audiolingual e o Pós-método. Este último, no entanto, se caracteriza pela ausência de um método norteador (LAIÑO, 2014).

Segundo Laiño (2014), o Método Audiolingual, criado durante a segunda guerra para que os soldados norte-americanos pudessem aprender a língua dos inimigos estrangeiros,

pregava a repetição de frases e estruturas em L2, dando bastante ênfase à oralidade, mas sem muita preocupação com o significado de um modo mais amplo. Já no Método Comunicativo, o significado ocupa um espaço primordial, dado que as situações cotidianas são usadas como elemento motivador da aprendizagem. Além de anular totalmente a tradução, esse método estabelece a L2 como única língua de comunicação nas aulas, tanto para as explicações do professor, quanto para as interações em sala.

O Pós-método, proposto por Kumaravadivelu em 2001, surge como uma necessidade de uma reflexão de todos os métodos utilizados pelos professores até o momento presente. Para Laiño (2014), há três elementos norteadores que determinam essa proposta de ensino:

particularidade: refere-se ao conhecimento do perfil do aluno, que tem objetivos marcados dentro de um contexto também preciso e particular. Neste setor, se reconhecem as realidades específicas e o docente é livre para levar atividades que saciem o seu público discente; (ii) prática: o docente cria teorias pessoais a partir da sua experiência; e (iii) possibilidade: o professor tem papel importante neste tópico, pois deve observar o contexto de seus discentes e produzir o material didático adequado, dessa forma participa como agente ativo no processo de ensino (LAIÑO, 2014, p. 56).

Com essa nova concepção no ensino, percebemos que o professor de línguas ganha mais liberdade para trabalhar da forma que achar melhor para alcançar o principal objetivo, que é facilitar a aprendizagem em L2. Seguindo os seus preceitos, o docente é livre para reintroduzir a tradução nas aulas a partir de uma abordagem estrutural ou cultural.

As marcas negativas que o MGT deixou ao ato de traduzir para aprender uma L2 duram até hoje, devido ao seu objetivo diretamente associado ao simples domínio de regras gramaticais de uma língua. No entanto, Santoro defende que a utilização dessas regras, até hoje associada somente à tradução, não deve limitar os benefícios desta, uma vez que

[...] o processo tradutório impõe questionamentos efetivos sobre os efeitos de sentido gerados e sobre como eles influenciam a leitura e a interpretação do texto para que se possa encontrar, na outra língua, uma maneira adequada de dizer o mesmo de forma diferente e de recriar efeitos de sentido na língua de chegada (SANTORO, 2011, p. 156).

Efetivamente, a tradução vai muito além das regras gramaticais, pois durante um processo tradutório é possível se perceber não só as diferenças estruturais entre duas línguas, mas também se dar conta das diferenças socioculturais, como as chamadas palavras ou expressões “intraduzíveis”, nas quais não é possível se traduzir a partir de um correspondente exato no texto alvo, mas se traduz, sobretudo, a ideia, com uma estrutura, muitas vezes, bem diferente do texto fonte. Tal dificuldade está, geralmente, ligada a diferenças culturais entre as

duas línguas que se traduz. A título de exemplo, citamos a dificuldade de tradução de uma mensagem irônica, com uma frase em francês dentro de um peixe e a ele associada, como observamos na imagem abaixo.

Figura 1 – Peixe de abril



Fonte: <http://univdroit45.canalblog.com/archives/2006/04/01/1624413.html>. Acesso em 29 de março de 2018.

A imagem metafórica acima, referente à cultura francesa e sem equivalente no Brasil, surgiu na mídia francesa para satirizar a fala do então presidente francês Jacques Chirac¹, pronunciada no dia 31 de março de 2006. Esse discurso veio em resposta aos vários protestos que estavam ocorrendo na época, de jovens que eram contra a promulgação da lei do “Contrato do Primeiro Emprego” (*CPE - Contrat Première Embauche*). Criada pelo primeiro-ministro Dominique de Villepin, essa lei permitia que pessoas com menos de 26 anos fossem demitidas sem indenização durante os dois primeiros anos de trabalho. Para tentar acabar com as manifestações e acalmar os jovens, o presidente decidiu fazer esse pronunciamento, no qual termina dizendo que é primeiramente nos jovens que ele pensa, vítimas do elevado índice de desemprego da época.

O dia seguinte a esse discurso, primeiro de abril, veio como uma data muito oportuna para novamente externar o descontentamento de parte da população com essa nova lei, já que era o dia da mentira na França. Lá, como em muitas culturas, inclusive a brasileira, são contadas mentiras nesse dia. Porém, no final da história os franceses gritam a frase *poisson d'avril* [peixe de abril] para revelar a brincadeira. O dia da mentira lá é então conhecido como “peixe de abril”. Existem várias teorias para explicar a origem dessa

¹ Discurso na íntegra: <http://discours.vie-publique.fr/notices/067001320.html>

expressão, que não serão aqui discutidas. O fato é que a imagem do peixe se tornou o símbolo de mentiras que se contam, sobretudo nesse dia. Oportunamente, os franceses colocaram então uma frase do referido discurso dentro da imagem de um peixe, mostrando assim que não acreditavam nessa afirmação *C'est d'abord aux jeunes que je pense* [É primeiramente nos jovens que penso].

Um nativo ou bom conhecedor da cultura francesa irá compreender imediatamente a mensagem extralinguística que se quis passar: uma mentira do presidente. A sátira aqui se fez com a associação da frase à imagem metafórica, que está intimamente relacionada à cultura francesa. Uma pessoa que desconhece esse fato da cultura francesa, embora conheça a estrutura da língua, não entenderá a mensagem. Diante de tal particularidade cultural, como o tradutor pode, então, transportar o sentido de um conceito metafórico que não apresenta o mesmo sentido na língua alvo?

A teórica Schäffner (2004, p.1254) afirma que “o fenômeno da metáfora frequentemente tem sido motivo de preocupação entre os estudiosos da tradução, que discutem sobre os problemas de transferência das metáforas de uma língua e cultura para outra”. De fato, a mensagem irônica da imagem do peixe se mostra um relevante desafio para o tradutor. A possibilidade mais imediata de solução, nesse caso, seria traduzir literalmente a frase e acrescentar uma explicação prévia desse fato cultural da língua francesa. O mais importante aqui não é a simples tradução, mas a explicação de um contexto maior, que é o efeito irônico repassado pela metáfora.

Casos como o acima mencionado nos comprova o quanto se pode perder numa tradução literal em que não haja a transmissão do mesmo efeito provocado no leitor do texto de partida. Uma tradução desvinculada de seu contexto sociocultural pode resultar num texto de chegada totalmente ineficaz. Em situações de impossibilidade tradutória com o mesmo efeito do texto de partida, a criação de uma nota explicativa pelo tradutor parece ser o recurso mais prático. Ainda que essa solução não seja a mais desafiadora, nem a mais criativa, o primordial é sempre repassar ao leitor todas as informações, linguísticas e extralinguísticas, contidas no original. Esses desafios tradutórios, em maior ou menor intensidade, são recorrentes quando traduzimos. O essencial é que o tradutor esteja preparado para enfrentá-los de forma sensata e criativa. Para isso, quanto maior o conhecimento entre as duas línguas e empenho em estabelecer uma comunicação entre ambas, mais chances terá o tradutor de encontrar uma solução rápida e adequada ao contexto.

Nesse sentido, a tradução funcionalista proposta por Christiane Nord (2012), fundada pela vertente funcional da linguagem, trouxe grandes contribuições para o

enfrentamento dessas dificuldades e desafios enfrentados por tradutores. A comunicação intercultural entre as línguas envolvidas na tradução é facilitada pelo modelo de tradução funcionalista concebido por essa teórica, cuja finalidade principal é proporcionar uma maior conscientização e, conseqüentemente, uma melhor preparação do tradutor desde a fase pré-tradutória, que foi por ela chamada pré-translativa.² O quadro abaixo mostra como a autora organizou as informações que devem ser analisadas e respondidas pelo tradutor antes mesmo de iniciar a tradução:

Quadro 1 – Análise textual pré-translativa (Nord, 2012, com tradução minha).

	PERFIL DO TB	TRANSFERÊNCIA	PERFIL DO TM
A. FATORES EXTRATEXTUAIS			
EMISSOR			
INTENÇÃO			
RECEPTOR			
MEIO			
LUGAR			
TEMPO			
MOTIVO			
FUNÇÃO			
B. FATORES INTRATEXTUAIS			
TEMA			
CONTEÚDO			
PRESSUPOSIÇÕES			
COMPOSIÇÃO			
ELEMENTOS NÃO VERBAIS			
LÉXICO			
SINTAXE			
SUPRASEGMENTAIS			
C. EFEITO COMUNICATIVO			
EFEITO			

Fonte: Texto Base-Texto Meta: Un modelo funcional de análisis pretraslativo. (NORD, 2012, p.155).

Como vemos, Nord (2012) considera todos os fatores inerentes ao texto, os externos e os internos, denominados na tabela como extratextuais e intratextuais. Cabe ao tradutor analisar no texto base (texto de partida) os fatores listados no quadro, perceber as mudanças necessárias na transferência, para que o texto meta (texto de chegada) consiga comunicar. Ao fazer esta análise, o tradutor perceberá que os elementos extralinguísticos, como os culturais, têm uma importância fundamental nas suas decisões tradutórias. Após a análise pré-tradutória, ele estará munido de informações suficientes e mais apto a produzir uma tradução funcional, ou seja, uma tradução com efeito comunicativo.

² Nord (2012) usa os termos translação e análise pré-translativa para englobar um conceito mais abrangente de tradução, que se refere tanto a traduções escritas quanto as traduções orais, as interpretações.

Reabilitar o uso da tradução como ferramenta pedagógica no ensino de L2 ancorada na teoria da tradução funcionalista de Nord (2012) parece o ideal para que o aluno, através de suas reflexões metalinguísticas, possa perceber as diferenças culturais, além das diferenças na estrutura linguística, pois de acordo com Arriba Garcia, “a transferência de significados de um sistema cultural para outro assume uma dimensão contextual que orienta a nossa compreensão de como as culturas funcionam em relação a outras características comunicativas e pragmáticas”³ (ARRIBA GARCIA, 1996, p. 272. Tradução minha).

O uso dessa ferramenta em sala aliada a uma metodologia em didática de L2 já foi defendida por vários estudiosos, como Bachmann (1994), Berenguer (1992), Hurtado Albir (1988), Lavault (1985), entre outros, quando bem orientada pelo professor. A tradução pedagógica é, nesse contexto, mais um recurso no processo de aprendizagem da língua e um forte aliado no ensino língua de estrangeira, “que pode ser aplicado em todas as fases e sem exclusão de níveis” (GIERDEN VEGA, 2003, p. 93). No entanto, com a minha experiência de quinze anos no ensino da língua francesa, pude perceber que além de não haver muito espaço para explorar exercícios de tradução em sala, a tendência de seu uso está associada a níveis mais altos da língua, quando o aprendiz já passou por todos os níveis e está apenas aperfeiçoando o seu conhecimento, muitas vezes até mesmo para fins profissionais.

Além da percepção das diferenças culturais e estruturais, o aperfeiçoamento e o aprendizado da língua materna pela tradução pedagógica também já foram destacados por alguns teóricos, como Costa:

(...) o uso da tradução, desde o início e de forma sensata (ou seja, de forma a auxiliar e não a prejudicar o aprendizado da língua estrangeira) significa deslocar o ponto de vista do ensino de língua, da cultura estrangeira para a cultura do aluno. Não se trata de mero nacionalismo inócuo, mas de dirigir o ensino segundo os objetivos práticos e culturais de quem está aprendendo (COSTA, 1988, p. 290).

Assim, destacamos o uso da tradução pedagógica, ainda pouco usada em sala de aula, como uma ferramenta que desenvolve a produção de uma metacompetência não só linguística, mas também cultural no aprendiz. Impedi-la em sala demonstra pouco ou nenhum conhecimento de seus benefícios e/ou inexperiência de como explorá-la. É bastante comum que os aprendizes de uma L2, ao tentar traduzir, sintam inúmeras dificuldades e produzam textos bastante atrelados a literalidade, consequência da falta de exercícios para treinar essa prática. O descrédito da tradução no ensino gerou uma visão bem limitada dessa atividade,

³ No original: “la transferencia de los significados de un sistema cultural a otro supone una dimensión contextual que rige nuestra comprensión de cómo funcionan las culturas en cuanto a otros rasgos comunicativos y pragmáticos”.

principalmente entre os aprendizes. Para a sua reabilitação, é imprescindível o domínio e a experiência dos professores nessa área.

É importante, ainda, destacar a diferença da tradução pedagógica, aqui abordada, da tradução profissional. A primeira tem um propósito essencialmente didático, com uso restrito às salas de aula, usada como ferramenta para melhorar a proficiência em L2. Neste tipo de tradução, as prioridades serão sempre a aquisição e o aperfeiçoamento da língua (Arriba García, 1996). Já numa tradução profissional, o texto traduzido não é uma ferramenta, mas o objetivo do processo (Vermes, 2010). Toda a tradução tem a intenção de comunicar, de informar algo, mas, para Vermes, a grande diferença entre uma tradução pedagógica e uma tradução profissional é que enquanto na primeira o objetivo é o conhecimento do nível de habilidade linguística de quem traduz, na segunda a finalidade é repassar a mensagem contida no texto original. O mesmo autor destaca, ainda, uma importante diferença entre os destinatários desses dois tipos de tradução. Numa tradução profissional, o destinatário (leitor), almeja simplesmente conhecer a mensagem do texto original, ao passo que numa tradução pedagógica o destinatário é o professor de L2 ou outro examinador, que visa inteirar-se da proficiência do aprendiz.

Gile (1995), conforme citado por Vermes (2010), afirma que a diferença entre esses dois tipos de tradução está também na escolha dos textos. Na tradução pedagógica a seleção do texto será guiada seguindo o conteúdo léxico e sintático do texto fonte. Em contrapartida, numa tradução profissional o foco é a equivalência geral do conteúdo em ambas as línguas, ou seja, a transmissão de maneira global da mensagem do texto fonte para o texto alvo. Entre as traduções pedagógicas, Klaudy (2003, apud Vermes, 2010) caracterizou aquelas que servem simplesmente como ferramenta no ensino de L2, para avaliar o domínio do aprendiz em determinadas categorias lexicais e/ou estruturais e aquelas que funcionam como uma ferramenta de treinamento para um tradutor em formação profissional, para examinar a capacidade do tradutor em repassar funcionalmente todo o conteúdo. Nesse último, busca-se analisar a proficiência de uma tradução no sentido mais amplo.

Laiño (2014) nos define a tradução pedagógica como propostas de exercícios que devam ser aplicados em sala de aula e diz que:

Estes exercícios podem ser variados, dependendo do objetivo do docente. O exercício tradutório pode estar mais focado nos elementos linguísticos ou nas questões culturais das línguas envolvidas. Seja qual for o intuito, o estudante refletirá sobre a melhor forma de expressar-se na língua estrangeira, [...] (LAIÑO, 2014, p. 60).

Bloomfield (1933), um dos teóricos que foi contra o uso da tradução em sala, justificava que ela esconde as diferenças que existem entre os dois idiomas, além de não reforçar o estímulo e o “comportamento correto” na língua estrangeira (apud Vermes 2010). Percebemos que Bloomfield estava fortemente influenciado pela teoria comportamental na aprendizagem de línguas, difundida por Skinner em seu livro *Verbal Behaviour* (Comportamento Verbal), na qual um idioma é descrito como uma forma de comportamento, uma formação de hábitos gerados pelo ciclo estímulo – resposta – reforço, sequência que fundamentou os métodos auditivos.

Källkvist (1998 apud Vermes 2010) é outro teórico que também argumenta contra o uso da tradução pedagógica, pois para ele os exercícios de tradução induzem mais a erros lexicais do que as livres composições. Uma explicação viável para este fato pode estar na forma como estes exercícios são conduzidos, sem uma formação ou orientação prévia para a sua aplicação e sem levar em conta o contexto, a criatividade e o bom senso do aprendiz. Mesmo a influência da língua materna pode ser “aproveitada para apresentarmos particularidades das línguas materna e estrangeira e, aos poucos, fazermos com que o aluno perceba que não é possível haver simetria total entre as línguas” (BRANCO, 2009, p. 188). Nesse caso, uma provável interferência da L1 é convertida em benefício da L2, possível através de uma tradução pedagógica bem conduzida.

Ao longo desse capítulo, vimos que os objetivos de uma tradução pedagógica são bastante variados, entre os quais merecem destaque: a melhora da compreensão textual; o aperfeiçoamento linguístico; a possibilidade de se trabalhar com exercícios contrastivos e contra interferências; o aperfeiçoamento da língua materna, além da possibilidade de se ensinar a traduzir, no termo propriamente dito (Arriba Garcia, 1996). Benefícios que podem resultar numa aprendizagem e aperfeiçoamento da L2 mais eficaz e até mesmo mais motivante e prazerosa.

As objeções à tradução pedagógica, simultaneamente aqui relatadas, estão na verdade atreladas a uma herança de seu uso desprovido de uma didática mais orientada e consciente, o que lamentavelmente resultou no seu insucesso. Por isso, os Estudos da Tradução têm um papel fundamental de incentivo e mudança de pensamento com relação à atividade no ensino de língua estrangeira. Estudos como de Séguinot (2000), Angelone (2010) e Tavares (2016) comprovam que a tradução não é apenas manipulação de estrutura; é principalmente uma forma de comunicação, que envolve necessariamente a interação entre pessoas e, como tal, merece credibilidade e apoio de uso como ferramenta de ensino/aprendizagem.

Atualmente, a tradução pedagógica aliada à tradução funcionalista está ganhando força para a sua reabilitação no ensino. Nessa perspectiva, a tarefa de tradução é uma ferramenta que visa facilitar o processo de ensino/aprendizagem. Na seção seguinte, discutiremos de forma mais detalhada sobre as tarefas de tradução com foco no ensino de L2.

2.2 Tarefas de tradução no ensino de L2

O ensino baseado em tarefas começou a ganhar notoriedade, segundo Kumaravadivelu (2006), a partir dos anos 80, com o surgimento de diversos estudos relatando seus benefícios. Um desses é o de O'Malley e Chamot (1990), no qual eles relatam que o ensino baseado em tarefas é bastante efetivo, sobretudo na resolução de problemas. Segundo esses autores, as estratégias de aprendizagem são processos cognitivos complexos que os aprendizes empregam em tarefas. As estratégias metacognitivas estão relacionadas à reflexão sobre o processo de aquisição, em uma preparação que visa à aprendizagem, ao controle ou a monitoração das atividades de aprendizagem assim como a autoavaliação. Em outras palavras, as tarefas são capazes de desenvolver uma aprendizagem autônoma no aprendiz. Outro teórico que relata a eficiência do seu uso em sala de aula é Skehan (1996), quando ele diz que as tarefas permitem um progresso sistemático da aprendizagem.

Estudiosos como Ellis (2003) e D'Ely (2006) classificam a tarefa como uma ferramenta pedagógica, concebida no intuito de auxiliar o processo de ensino/aprendizagem de L2. D'Ely (2006) certifica que as tarefas conduzem o aprendiz a uma metacognição, com a transferência de significados para objetivos comunicativos na aprendizagem. Swain e Lapkin (1995) e Machida (2011) afirmam que as lacunas percebidas em L2 durante uma tarefa de tradução são bastante benéficas para a aprendizagem, pois é através delas que os aprendizes geram hipóteses e passam por uma reflexão metalinguística sobre a L2 (D'Ely e Guará-Tavares, 2018).

Bygate et al (2001) afirmam que uma tarefa pode também ser usada com propósitos avaliativos. Efetivamente, quando bem conduzida, a tarefa é um recurso que permite ao professor avaliar o entendimento do aprendiz e conhecer o nível de proficiência no qual ele se encontra. Nessa ocasião, as tarefas de tradução podem ser uma eficiente ferramenta avaliativa, que permitem ao professor avaliar os conhecimentos do aprendiz de uma forma mais ampla, dependendo do nível de língua no qual ele se encontra e da adaptação da tradução, com fins específicos. Nesse sentido, o professor poderá adaptar tarefas tradutórias no intuito de avaliar uma ou várias habilidades do aprendiz em L2, como sua a

proficiência a nível estrutural (léxico, sintaxe e semântica) e até mesmo cultural, como a correspondência de expressões idiomáticas entre as duas línguas, por exemplo.

É importante salientar que para se conseguir o resultado preconizado por cada tarefa, é preciso que a sua concepção esteja ancorada em teorias sobre o ensino de línguas. É necessário que o professor compreenda seu objetivo e saiba conduzi-la, dessa forma, as possibilidades de se obter o êxito aumentam, embora este não seja garantido. A condução da tarefa parece ser mesmo um fator determinante para o seu bom desempenho, pois quanto mais o docente conhece o assunto e/ou domina as técnicas de tradução, mais interessante ela será para o aprendiz, fazendo com que este a conclua espontaneamente. Outros fatores como a contextualização e o momento apropriado de colocá-la em prática também não devem ser negligenciados, para que a tarefa se torne mais efetiva.

Ensinar língua é também ensinar a cultura à qual ela pertence, pois as duas estão intrinsecamente ligadas. Dessa forma, as tarefas de tradução são atividades ideais para uma harmônica integração das duas. Scneider e Bezerra (2011, p.5) corroboram desse mesmo pensamento quando dizem que há nas línguas diferenças e nuances culturais que podem aparecer em uma tradução “e quando o aluno estiver diante de situações cotidianas em que as diversidades linguístico-culturais apareçam, não saberá inserir o conhecimento que adquiriu de forma isolada, sem um olhar mais atento e consciente”.

Como vemos, as tarefas de tradução são atividades cognitivas complexas com grande potencial na aprendizagem, mas que ainda não foram amplamente exploradas a fim de dimensionar todos os seus resultados e benefícios no ensino de línguas. Para que essa área continue a crescer, outros estudos que comprovem a sua funcionalidade em diversos aspectos são ainda necessários. Nessa perspectiva, esse estudo almeja contribuir para o seu desenvolvimento e que possa, igualmente, inspirar outros estudos.

Na seção seguinte, continuaremos a analisar esse mesmo assunto, no entanto, mais especificamente sobre dois tipos de tarefa: o planejamento pré-tarefa e o planejamento dentro da tarefa, com ênfase na pré-tarefa, visto que foi este o tipo de tarefa escolhido para a execução dessa pesquisa.

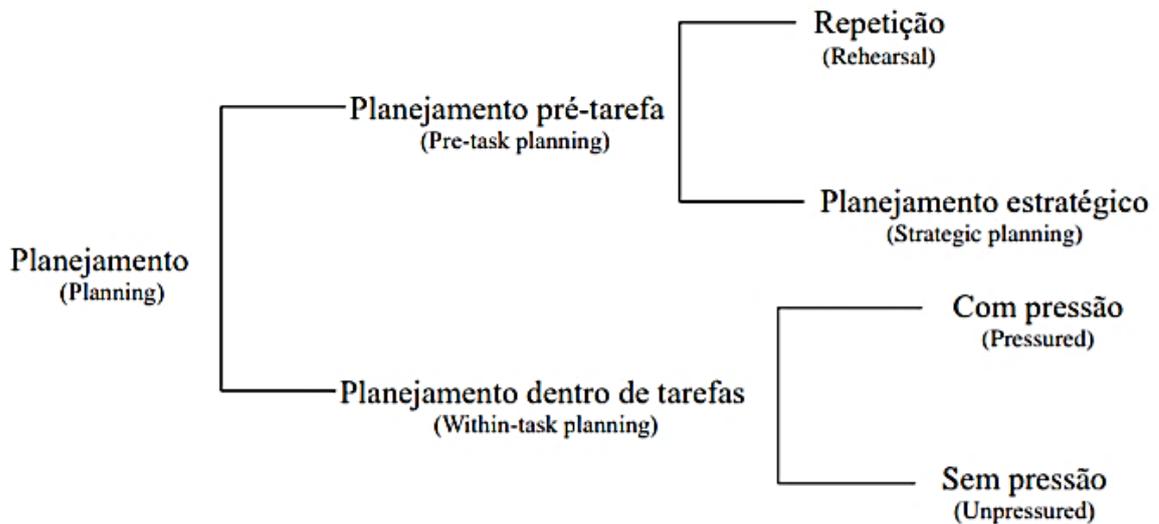
2.2.1 Planejamento pré-tarefa

Ortega (2005) define o planejamento como uma atividade de resolução de problemas que auxilia no desempenho do aprendiz, pois desencadeia uma série de

comportamentos estratégicos, metalinguísticos e metacognitivos. E nas atividades baseadas em tarefas, o teórico Skehan (1996) classificou o seu planejamento em dois subtipos: o planejamento pré-tarefa e a repetição de tarefas. Eles diferem, essencialmente, em distintos momentos de sua aplicação, a primeira refere-se ao momento no qual o aprendiz tem a oportunidade de planejar para executar melhor a tarefa, já a segunda é o momento em que ele tem a oportunidade de repetir o desempenho realizado durante a tarefa (D'Ely; GUARÁ-TAVARES, 2018).

Ellis (2005) nos diz que o planejamento é essencialmente uma solução de problemas e que toda comunicação, seja falada ou escrita, envolve planejamento, até mesmo a comunicação automática, aquela sem muito esforço cognitivo. Ele retoma a classificação das tarefas de Skehan, como vemos no esquema abaixo, para avaliar as diferenças e os benefícios de cada etapa do planejamento:

Figura 2 – Tipos de planejamento baseado em tarefas (ELLIS, 2005, com tradução minha).



Fonte: Planning and task-based performance: Theory and research. (Ellis, 2005, p.4).

Como vemos, no esquema de Ellis (2005) o planejamento é também classificado em pré-tarefa, que ocorre antes da execução da tarefa propriamente dita, e o planejamento dentro da tarefa, que ocorre durante o seu desempenho. A pré-tarefa, por sua vez, é também classificada em dois subtipos: Repetição e Planejamento estratégico. O primeiro proporciona aos aprendizes a oportunidade de executar a tarefa antes do desempenho principal, como num ensaio. O segundo promove a preparação, propriamente, do aprendiz para executar a tarefa. Ellis (2005) diz que a pré-tarefa ajuda os aprendizes a superar as limitações atencionais, melhorando a fluência e o desempenho na produção de L2.

O planejamento dentro da tarefa também foi classificado no esquema de Ellis em dois subtipos: com pressão, no qual os aprendizes precisam planejar rapidamente. E o sem pressão, no qual os aprendizes têm um tempo maior para a execução da tarefa. Nessa pesquisa, nos concentraremos especificamente no planejamento pré-tarefa, fase em que os dados foram coletados, já que a finalidade foi investigar como os aprendizes de francês como língua estrangeira planejam uma tarefa de tradução oral, mesmo antes do desempenho real da tarefa.

Como podemos perceber, o planejamento se transformou em um campo de investigação e “tornou-se uma área crescente de pesquisa dentro da aprendizagem baseada em tarefas” (ORTEGA, 2005, p. 77). Pesquisadores analisaram o planejamento a partir de diferentes perspectivas, tais como: tipos de planejamento (Foster & Skehan, 1996); quantidades diferentes de tempo de planejamento (Mehnert, 1998); planejamento e diferentes tipos de tarefas (Foster & Skehan, 1996); planejamento e diferentes níveis de proficiência (Kawauchi, 2005) e planejamento e capacidade de memória de trabalho (TAVARES, 2009, 2011 e 2016).

Ortega (1999; 2005) argumenta que a maior parte das pesquisas sobre planejamento pré-tarefa tem como objetivo o produto do planejamento no desempenho. Nesse sentido, ela clama por mais pesquisas que foquem no processo de planejar em si. Ortega (1999) também investigou o impacto do planejamento no desempenho de L2 e enfocou, ainda, os processos que os aprendizes realizam durante o planejamento, verificando se há foco na forma por parte dos aprendizes. Imediatamente depois da tarefa de produção, entrevistas semiorientadas foram usadas para registrar o que esses estudantes faziam quando planejavam sua fala. As entrevistas e os resultados do desempenho deles indicaram que o tempo de planejamento pode levá-los a se concentrarem mais na forma e a produzirem língua mais clara e complexa.

Em sua pesquisa de 1999, após concluir que os alunos se concentravam mais na forma, em oposição ao significado, Ortega (2005) aprofundou-se em seus estudos sobre os processos dos aprendizes durante o planejamento pré-tarefa, examinando quais estratégias os alunos empregavam durante o planejamento que beneficiavam o seu desempenho. A autora categorizou a variedade dessas estratégias cognitivas e metacognitivas relatadas pelos aprendizes durante o planejamento. No geral, as mais frequentes foram escrever, delinear, resumir, monitorar a produção, planejar a organização e a compensação lexical, traduzir, enfatizar e ensaiar. Essas estratégias destacam a alta frequência de operações de resgate de informação e ensaios no planejamento estratégico (ORTEGA, 2005). Durante o planejamento,

Ortega argumenta que os alunos se envolvem na solução de problemas com foco primordialmente no significado e posteriormente na forma necessária para transferir esse significado.

Tavares (2016) investigou a relação entre capacidade de memória de trabalho, planejamento pré-tarefa e desempenho da fala em L2. Os objetivos do estudo foram analisar quais processos os aprendizes realizam durante o planejamento pré-tarefa, e verificar se os participantes com maiores e menores memórias de trabalho envolvem-se em diferentes processos durante o planejamento pré-tarefa. Os processos dos aprendizes foram acessados por meio de protocolos verbais e uma entrevista retrospectiva. A capacidade da memória de trabalho foi medida através de um teste, o *Speaking Span Test*, e os resultados mostraram que os alunos se envolvem, principalmente, na organização de ideias, ensaios, pesquisas lexicais e monitoramento. Além disso, os participantes com maior capacidade de memória de trabalho empregam significativamente mais estratégias metacognitivas durante o planejamento, quando comparados aos com menor capacidade de memória de trabalho.

No que se refere aos processos cognitivos nos quais os aprendizes embarcam, Ortega (1999, 2005) e Tavares (2016) focaram nas estratégias que os alunos utilizavam durante o planejamento. O presente estudo pretende contribuir com essa discussão, ao investigar como os aprendizes gerenciam suas incertezas durante o planejamento pré-tarefa. O intuito principal é a análise empírica, a partir de protocolos verbais, das incertezas que surgem nessa fase e das estratégias metacognitivas dos aprendizes de francês para gerenciá-las, até a tomada de decisão. A reflexão metalinguística que acompanha essa fase e a possível transformação dessas incertezas em aprendizado é outro objeto da pesquisa.

Nas tarefas de tradução temos tomadas de decisão em sequência para a resolução de problemas e conclusão da tarefa. Para Angelone (2010), o comportamento na resolução de problemas em tradução está associado a vários processos cognitivos, dentre os quais três são fundamentais: a compreensão da língua do texto fonte, a transferência de significado e a produção de texto na língua alvo. Esses processos serão retomados na seção 2.3, que trata das incertezas em tradução.

Além de outras habilidades cognitivas, toda tradução passa, obrigatoriamente, por esses três processos, de forma mais ou menos sequencial, quando não há maiores problemas durante a realização dos mesmos. No entanto, quando surgem as dificuldades que impedem qualquer uma dessas etapas, surgirá a incerteza no processo tradutório, conceito que será detalhadamente mais explanado na seção seguinte.

2.3 O conceito de incertezas e o gerenciamento de incertezas em tarefas de tradução

Walker *et al* (2010) nos apresentam uma ampla definição de incerteza como qualquer desvio do conhecimento ideal inatingível. Acrescentam ainda que a incerteza não é a simples ausência de conhecimento, ela pode também surgir com informações inadequadas. Eles classificam a incerteza em três diferentes categorias: inexatidão, falta de confiabilidade e fronteira com a ignorância. Os autores ainda nos dizem que diante de várias informações disponíveis ou até de uma informação recém-adquirida, a incerteza pode surgir.

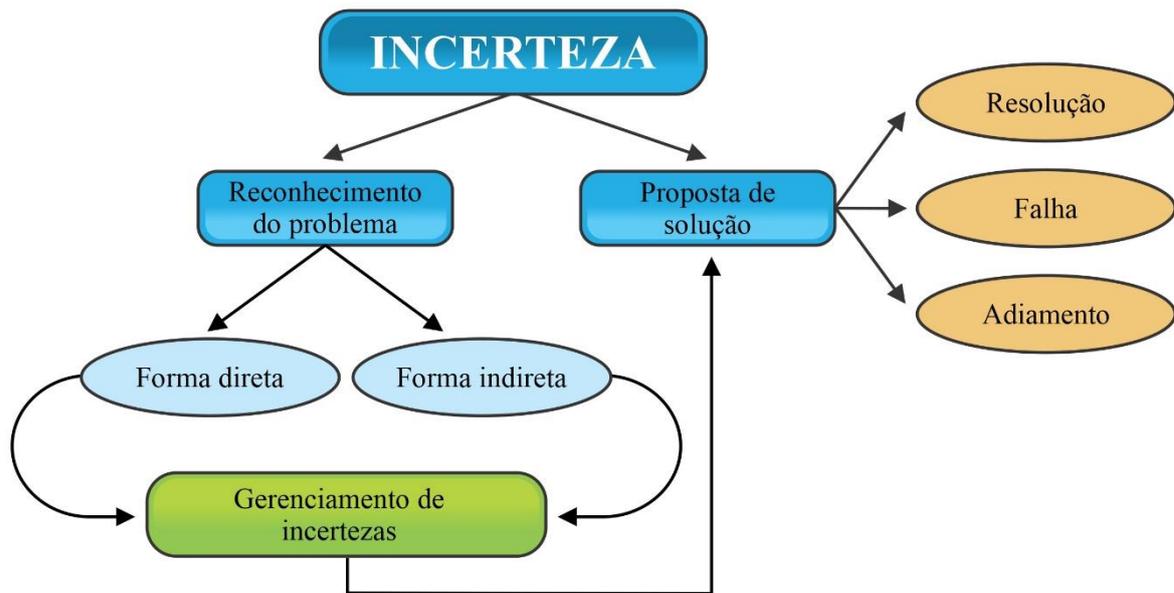
Angelone (2010) define a tradução como uma atividade cognitiva de tomadas de decisão em sequência e a incerteza como um estado cognitivo de indecisão dos tradutores, marcada por uma pausa, uma pequena interrupção perceptível durante o processo tradutório. As tomadas de decisão durante uma tarefa de tradução estão, para o autor, associadas a três fundamentais processos cognitivos: (1) compreensão da língua do texto fonte, (2) transferência de significado e (3) produção de texto na língua alvo. Outras habilidades cognitivas mais gerais ocorrem concomitantemente com essas três principais, tais como o raciocínio indutivo e dedutivo, reflexões metalinguísticas e as tomadas de decisão na resolução de problemas. Num processo tradutório, o reconhecimento de problema é fundamental para a tomada de decisão e a conclusão da tarefa.

Quando uma tarefa de tradução ocorre sem dificuldades significativas, a progressão por ele proposta (compreensão, transferência e produção) pode ocorrer sem nenhuma ocorrência de incerteza, ou com dificuldades tão leves que os indicadores dessas incertezas não seriam visíveis. No entanto, se durante esses processos cognitivos surgirem momentos de indecisão, observáveis por uma interrupção no processo tradutório, logo surgirá indicadores de incerteza. A ocorrência da incerteza é demarcada por um indicador de reconhecimento de problema, que ativa o gerenciamento de incerteza e a proposta de solução.

Angelone (2010) nos diz que a incerteza é um fenômeno que faz parte de todo o processo tradutório, em tradutores profissionais ou não. O gerenciamento dessas incertezas ainda não foi amplamente explorado, estudado, por isso a relevância desse e de outros estudos que analisam essas estratégias para a resolução de problemas. Segundo o autor, as incertezas são sempre marcadas por indicadores comportamentais, logo, passíveis de estudos empíricos. Para ele, o gerenciamento das incertezas está, sobretudo, composto por duas fases, que são o reconhecimento de problema e a proposta de solução. A primeira fase indica também uma avaliação do conhecimento do tradutor. Na proposta de solução, o teórico analisou as três principais ações que indicam o fim dessa fase, antes de se iniciar a etapa da avaliação: (1) a

resolução, (2) a falha e (3) o adiamento. A primeira está relacionada ao êxito da atividade, ou seja, quando o tradutor consegue transpor num curto prazo de tempo um termo correspondente entre os textos, o fonte e o alvo. A segunda é quando o tradutor não consegue um termo correspondente e, ainda assim, inicia uma nova sequência, abandonando a resolução. E o terceiro ocorre quando o tradutor também não consegue um termo correspondente no texto alvo e resolve adiar a proposta de solução. A diferença entre a falha e o adiamento está na desistência da resolução na primeira, ao passo que na segunda o tradutor somente posterga essa resolução, obtendo um prazo maior de reflexão. A sequência das fases desse processo de reconhecimento e gerenciamento da incerteza podem ser mais bem visualizadas no fluxograma abaixo.

Figura 3 – Fases da incerteza na tradução:



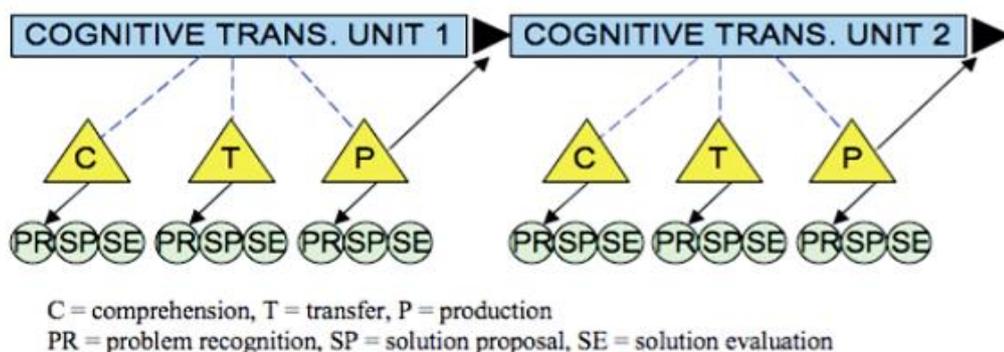
Fonte: Autoria própria.

O gerenciamento de incertezas com uso de protocolos verbais, como é o caso dessa pesquisa, pode ser analisado empiricamente através da interação entre tradutores. Nesses casos, o reconhecimento do problema pode vir de forma direta e indireta. Indicadores diretos são aqueles em que o tradutor expressa verbalmente a incerteza (Como em frases do tipo “Não entendi essa passagem” ou “Não sei o que o autor quis dizer”). Já os indicadores indiretos podem vir sob as pausas para reflexão e pesquisas, além das repetições verbais de frases.

Angelone (2010) explica também análises realizadas com indicadores não articulados, feitos através do monitoramento do tradutor e análise do seu comportamento durante a tradução. Indicadores de incertezas estão associados a comportamentos como pausas significativas no teclado durante a geração do texto alvo (para reflexões ou pesquisas no dicionário ou internet) e o reposicionamento do cursor. Além dessas, o monitoramento pode ser feito também por rastreamento ocular, com a análise de indicadores fisiológicos, como a movimentação ocular, a mudança do tamanho da pupila e do estudo das atividades cognitivas.

A avaliação ou verificação de resultados é uma das estratégias que apesar de estar geralmente associada ao gerenciamento de incertezas, não faz parte desta. Essa fase, geralmente, ocorre no texto alvo já gerado, mas pode também ocorrer simultaneamente à sua geração. Angelone (2010) afirma que é preciso compreender e classificar as estratégias que precedem a avaliação, só assim será possível uma melhor compreensão do gerenciamento de incertezas na tradução. Ele afirma que a incerteza surge, geralmente, no texto fonte e em qualquer fase dos processos cognitivos ao se traduzir: a compreensão, a transferência ou a produção do texto alvo. Gerenciar essas incertezas faz parte dos processos cognitivos que antecedem a solução do problema. Para ele, o gerenciamento de incerteza surge, então, quando um tradutor, ao reconhecer um problema de tradução, em qualquer uma das fases, faz uma pausa e tenta solucionar o problema para a conclusão da tarefa. Na figura abaixo, Angelone (2010) mostra as etapas do progresso de uma tradução com gerenciamento de incerteza.

Figura 4 – Progresso da tradução com gerenciamento de incerteza.



Translation progression and bundled uncertainty management

Fonte: Uncertainty, Uncertainty management and metacognitive problem solving in the translation task. (Angelone, 2010, p.22).

A incerteza pode, inclusive, estar relacionada somente ao momento de transferência de significado, chamada por Angelone (2010) de “incerteza de transferência”. Ou seja, o tradutor compreendeu perfeitamente o significado no texto de partida, mas hesita ao transferi-lo para o texto de chegada. Uma das razões para isso acontecer pode ser devido ao leque de opções que a língua de chegada pode oferecer, ou até mesmo um grande conhecimento de ambas as línguas pelo tradutor. Mesmo as informações recém-apreendidas podem gerar uma incerteza que antes não apareceria, simplesmente pela ausência de conhecimento.

Outro comportamento recorrente nos tradutores durante a incerteza, também citado pelo autor, são os espaços reservados para uma avaliação futura ou múltiplas opções no texto alvo, causado, na maior parte dos casos, por um termo problemático do texto fonte. Independentemente do *locus* de incerteza na tradução e o reconhecimento de problema, o processo cognitivo que se segue é sempre o de uma proposta de solução e em seguida um comportamento de avaliação dessa solução, antes de passar para uma nova sequência. E o fim de uma sequência é identificado quando surge outro indicador de reconhecimento de problema. No entanto, a saída de uma sequência nem sempre é marcada por uma proposta de solução bem sucedida, podem ter ocorrido, igualmente, por falha ou por adiamento da solução. Assim, um tradutor pode encerrar a fase de resolução de problema antes mesmo de concluí-la e começar um novo processo, com uma nova sequência de tradução.

Shreve (2009 apud Angelone), além de outros estudiosos, afirma que a metacognição é ativada no momento do reconhecimento de um problema durante uma tarefa de tradução. Logo, concluímos que o ato tradutório, do início ao fim, só é realizável através da metacognição. Todo tradutor, ainda que inconscientemente e não importando a sua proficiência nem a sua experiência em tradução, ao reconhecer um problema segue para o gerenciamento de incertezas e em seguida para a proposta de solução. A diferença, segundo Angelone, reside na intensidade com que essa capacidade é ativada, observada por ele, através de um estudo empírico, como baixo nos tradutores não profissionais.

Angelone (2010) cita, ainda, algumas recentes pesquisas com o gerenciamento de incertezas feitas por outros teóricos, como Tirkonnen-Condit (2005); Asadi e Séguinot (2005); Hansen (2003) e Fraser (2000). Essas pesquisas, aplicadas em tradutores profissionais e estudantes, sugerem que os tradutores profissionais mostram mais habilidade em gerenciar as incertezas e em aplicar as estratégias de tradução durante o monitoramento. Ele também ressalta que estudos em tradução que analisam o gerenciamento de incertezas durante o processo tradutório ainda são insuficientes e analisados muito mais de forma secundária e

complementar, com o foco sempre em outras atividades de monitoramento do processo tradutório.

Para Séguinot (2000), uma tradução pode variar bastante o seu grau de dificuldade, de automática a mais elaborada, não importando o nível de proficiência do tradutor, nem mesmo o seu tempo de experiência. A autora nos explica que nem todos os pontos onde há dificuldade de tradução devem ser vistos como falta de conhecimento do tradutor, mas sim uma negociação antes da decisão. Nesses momentos em que a tradução não ocorre automaticamente, em que o tradutor precisa refletir e testar alguns termos até conseguir achar um termo mais apropriado, a autora os chama de “significados negociados”. Ou seja, o tradutor compreendeu perfeitamente o significado do texto de origem, mas se vê diante de várias alternativas de transpô-lo no texto de chegada, devendo antes fazer uma pausa, um momento de reflexão até a decisão do melhor termo. Então, a negociação aqui, diz respeito à interação do tradutor entre os dois textos, o de origem e o de chegada.

Em uma pesquisa análoga a esta, Séguinot (2000) analisou a interação que dois tradutores fazem ao trabalhar juntos, como a negociação dos termos e/ou estruturas e o gerenciamento de incertezas. O intuito da pesquisadora, com esse estudo, era mostrar que a tradução não é uma atividade puramente procedimental, ela é uma atividade também gerencial. Em suas palavras:

Explicar a tradução como uma função gerencial é defini-la como a interpretação de uma tarefa que direciona a atenção seletiva para comunicar a mesma informação em outra língua dentro das restrições que são entendidas como aplicáveis em qualquer instância dada⁴ (SÉGUINOT, 2000. p 147. Tradução minha).

E em um estudo realizado com pares, a pesquisadora afirma que é possível perceber mais nitidamente, através da análise dessa interação, como essas atividades gerenciais e de negociação geram as estratégias de compreensão do texto fonte e a produção do texto alvo.

Outro pesquisador que refletiu sobre o gerenciamento de incertezas durante o ato tradutório foi Pym (2015). Para ele, a incerteza é um tipo de risco que os tradutores assumem ao traduzir. Os riscos são classificados por ele em três diferentes tipos: (1) Risco de credibilidade, relacionado à confiança e ao respeito mútuo entre tradutor e cliente; (2) Risco de incerteza, que se refere às hesitações do tradutor nas tomadas de decisão e; (3) Risco comunicativo, que diz respeito a uma escala de riscos, que vai desde traduções com baixos

⁴ To explain translation as a managerial function is to define it as the interpreting of a task which directs selective attention to communicating the same information in another language within the constraints which are understood to apply in any given instance.

riscos, para os de altos riscos, dependendo de sua relevância comunicativa, em determinados contextos específicos.

É válido salientar que uma tradução pode reunir todos esses tipos de riscos, e o tradutor tende a se concentrar mais em elementos cruciais, dependendo do contexto comunicativo em que o texto está inserido. Na tradução de uma certidão de nascimento, por exemplo, ele diz que os dados precisos, como o nome e a data do indivíduo da certidão, são mais relevantes do que os nomes das testemunhas.

Outra importante reflexão de Pym (2015) está na diferença entre riscos e a dificuldade de tradução. Em muitos casos, os riscos são sempre concebidos como resultado da incerteza e, portanto, como uma dificuldade de tradução. Ou seja, estão sempre associados a algo negativo. No entanto, sem incertezas não há riscos e nem grandes recompensas. Os riscos em tradução podem gerar muito ganhos também. Para o autor, os riscos estão melhor associados à ousadia do tradutor.

Efetivamente, quando não há um equivalente exato para se traduzir, o tradutor assume o risco de recriar um texto com o mesmo sentido do original, como acontece habitualmente nas traduções de piadas. Segundo Campos, “a tradução de textos criativos será sempre uma recriação, ou uma criação paralela, autônoma, porém recíproca” (CAMPOS, 1992, p. 35). Isso significa que em textos criativos não há uma tradução correta ou única, o que mais vale é a criatividade do tradutor, sobretudo a sua capacidade de manter a proposta do original.

Vale destacar ainda a afirmação de Pym (2015), que a incerteza sempre estará presente no ato tradutório, não importando o nível de proficiência do tradutor nas línguas de trabalho, nem de sua experiência. O gerenciamento de riscos e o esforço do tradutor ao longo da tarefa vão depender do grau de risco que envolve a tradução. Segundo ele, quanto mais experiente for o tradutor, mais a distribuição de esforços na tradução será desigual, pois a tendência dos profissionais é o investimento de esforços em partes de grande incerteza no texto, chamado por ele de “alto risco”. Isso acontece porque os tradutores profissionais traduzem de forma mais automática, sem muita variação no nível de consciência, e de forma rápida. Em oposição, os não profissionais investem esforços de forma mais linear ao traduzir, como, por exemplo, o investimento em transformações linguísticas que nem sempre são necessárias. Numa tradução com gerenciamento de altos riscos, as situações de extrema pressão mostram que há uma tendência em traduções que variam desde literais à omissão de termos.

A pesquisa realizada por Angelone (2010) concluiu que a metacognição nos tradutores profissionais na fase do reconhecimento de problema é mais alta do que a dos tradutores não profissionais. Por outro lado, a metacognição nestes é mais frequente na fase da avaliação do que naqueles. Outro interessante dado revelado por sua pesquisa está na tendência dos tradutores profissionais a fazerem traduções por sentenças, enquanto os não profissionais tendem a traduzir palavras isoladas. No entanto, a metacognição durante o gerenciamento de incertezas apareceu nesses dois tipos de tradutores, a diferença se revelou na intensidade durante a resolução de incertezas, que variava segundo a experiência do tradutor.

Outro dado interessante que mostrou a sua pesquisa foi a propensão dos tradutores profissionais sinalizarem mais o reconhecimento de problema, por meio de articulação direta ou indireta, do que os tradutores não profissionais. Estes sinalizam o reconhecimento de problema através de pesquisas imediatas, como a procura de um termo no dicionário, por exemplo. Já os tradutores profissionais se abstiveram de pesquisas imediatas. Ou seja, o tradutor experiente, ao invés de procurar a proposta de solução em recursos como um dicionário ou pesquisas na internet, tenderá a ser mais autônomo, tentando uma proposta de solução usando somente seus conhecimentos e as indicações do texto fonte.

Nos tradutores não profissionais, a ativação desses recursos cognitivos tende a ser menor, assim como sua habilidade para uma proposta de solução mais autônoma. Esse fato, segundo o teórico, sinaliza que uma metacognição eficiente está em correlação direta com a experiência do indivíduo em tradução. Ou seja, quanto maior for a sua experiência nessa prática, melhor será a sua capacidade de uso das estratégias no gerenciamento de incertezas, até a tomada de decisão.

Para a análise das atividades metacognitivas em tradução, Angelone (2010) coletou dados do processo tradutório com tradutores profissionais e estudantes, em traduções articuladas (a partir de protocolos verbais) e não articuladas (como o monitoramento por rastreamento ocular). Análises com o uso de protocolos verbais não foram ainda amplamente exploradas pelos Estudos da Tradução, fato explicado, segundo Angelone, pelos ataques que esse método sofreu durante os anos 90, quando os estudiosos pregavam a sua pouca confiabilidade para fornecer dados significativos. No entanto, em sua pesquisa, o teórico afirma que as atividades metacognitivas foram melhor reveladas em análises com o uso de protocolos verbais e que a tradução em voz alta não mostrou prejuízos significativos durante o processo.

Angelone (2010) afirma que os protocolos verbais são confiáveis e eficientes na análise dos processos cognitivos na medida em que são recuperados da memória de trabalho do tradutor. Fujita et al (2009, p. 51) definem o protocolo verbal como um “instrumento de pesquisa na coleta de dados que fornecem informações sobre processos mentais utilizados pelos indivíduos na realização de uma tarefa”. Assim, consideramos que o uso de protocolos verbais nessa pesquisa é o método mais adequado para revelar a metacognição durante o gerenciamento de incertezas.

As estratégias metacognitivas usadas pelos aprendizes de francês para gerenciar suas incertezas, até a tomada de decisão e a possível transformação delas em aprendizado também integram essa análise. A verbalização dos participantes foi registrada em áudio enquanto eles realizavam a sua atividade. É importante ressaltar que o registro em áudio da interação para a geração dos dados nesse estudo foi feito sem nenhuma interferência por parte da pesquisadora durante os trinta minutos da tarefa. Após a coleta dos dados, essas interações foram transcritas literalmente. Para a transcrição, foi usada a convenção simplificada de Schnack, C. M.; Ostermann, A. C. (2010), detalhada no apêndice F do presente estudo.

3 MÉTODO

Esta pesquisa classifica-se como descritiva e exploratória, de cunho qualitativo, tendo como foco a análise da aprendizagem em L2 dos participantes, a partir de uma tarefa de tradução. O intuito é observar empiricamente, através de protocolos verbais, como os aprendizes de francês planejam uma tarefa de tradução oral e como gerenciam as incertezas que eventualmente surgem durante esse processo de planejamento, com as quais podem, inclusive, fazer uma reflexão metalinguística, ampliando sua competência e aprendizado na língua estrangeira.

3.1 Objetivos

Geral:

Investigar os procedimentos para a execução de uma tarefa de tradução oral por aprendizes de francês como língua estrangeira.

Específicos:

1. Analisar como os aprendizes de francês gerenciam incertezas que surgem durante a execução da tarefa.
2. Observar quais estratégias metacognitivas os aprendizes usam para gerenciar essas incertezas.
3. Verificar a possível transformação dessas incertezas em aprendizado da L2 a partir da reflexão metalinguística dos participantes.

3.2 Perguntas de pesquisa

As perguntas que orientam o estudo, com as quais buscamos alcançar o nosso objetivo, são as seguintes:

- Em quais processos os participantes se engajam durante o planejamento?
- Há momentos de incertezas durante o processo?
- Em caso afirmativo, quais estratégias foram usadas para a resolução dessas incertezas durante a tarefa?

- As incertezas suscitadas pela tarefa (resolvidas ou não) e a reflexão metalinguística dos participantes para resolvê-las foram possivelmente transformadas em aprendizado da L2?

3.3 Participantes e contexto

O campo do estudo está inserido no contexto universitário, com alunos da graduação do curso de letras Português/Francês da Universidade Federal do Ceará (UFC), com quatro participantes de nível intermediário (dois pares), da disciplina de Francês VIII. Nesse nível de estudo, espera-se que os aprendizes tenham um domínio do nível de Utilizador Independente B1 a B2, de acordo com a classificação do Quadro Europeu Comum de Referência para línguas (QECR). Para uma melhor compreensão, exibimos abaixo o detalhamento das competências linguísticas adquiridas nesses dois níveis.

Quadro 2 – Descrição das atividades dos aprendizes Utilizador independente (Nível B1 e B2).

Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.

Fonte: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001, p.49)

3.4 Instrumentos

Os instrumentos necessários para realizar a pesquisa nesse estudo são quatro: o questionário de perfil dos participantes (APÊNDICE A); a tarefa de tradução, composta por um vídeo e a instrução da tarefa (APÊNDICES C e D); um gravador de áudio para gerar os

dados, os protocolos verbais (APÊNDICE G); e outro questionário avaliativo (APÊNDICE B) a ser respondido após a realização da tarefa.

3.5 Procedimentos

Para dar início a pesquisa, convidamos os alunos do curso de Letras Português/Francês da Universidade Federal do Ceará (UFC), da disciplina de Francês VIII a participarem de uma reunião para explicarmos o objetivo e os procedimentos da pesquisa. Selecionamos quatro interessados em participar do estudo e pedimos que assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE, APÊNDICE I), conforme exigido pelo Comitê de Ética, que aprovou essa pesquisa (ANEXO A). Salientamos a todos os participantes que concordaram em colaborar que esta participação seria de forma voluntária, unicamente para contribuir com os avanços dos estudos nessa área. Contudo, eles receberiam uma declaração de participação com efeito de contagem de horas complementares no curso de Letras.

Cada participante respondeu um questionário de perfil (APÊNDICE A), no intuito de conhecermos o histórico e a relação deles com a língua francesa. Em seguida, para a geração dos dados, agendamos o dia e horário para a realização da tarefa com cada dupla, em dias e horários diferentes.

Na data combinada, numa sala cedida pela coordenação do programa, os participantes assistiram ao vídeo e receberam a instrução da tarefa (APÊNDICES C e D). O vídeo⁵, intitulado Território brasileiro, é uma publicidade brasileira de sandálias da marca Havaianas. Com duração exata de um minuto, foi visto somente uma vez pelos participantes antes do início da contagem do tempo. Na instrução, eles foram informados que teriam trinta minutos para traduzir todas as frases para o francês e que poderiam, durante esse tempo, rever o vídeo quantas vezes julgassem necessário. Também foram informados que durante o tempo estabelecido eles poderiam fazer consultas na internet ou em dicionários, que foram cedidos pela pesquisadora.

Por se tratar de uma tarefa de tradução oral, as frases não foram transcritas nas instruções, devendo eles mesmos ouvirem e discutirem entre eles a melhor forma para traduzi-las. A seguir, as frases transcritas contidas no vídeo:

- Por favor, tire os seus sapatos.

⁵ Para acessar o vídeo utilizado na tarefa: <https://www.youtube.com/watch?v=SsFxEp6Zcos&app=desktop>

- Você tá entrando no território brasileiro.
- Atravessar as nossas fronteiras é fácil, o difícil mesmo é ir embora.
- Pra entrar no território brasileiro você tem que usar os dois pés, não dá pra fazer pela metade.
- E já vou logo avisando, é paixão à primeira pisada.
- Então, joga logo suas havaianas no chão e saia andando por aí.
- Você vai ver, é como se estivesse andando por aqui.
- Havaianas, território brasileiro.

A folha de rascunho para que cada participante fizesse as suas anotações foi distribuída antes do início da tarefa. Foi solicitado que não apagassem quaisquer erros que viessem a cometer, mas que simplesmente o sublinhassem e, a seguir, continuassem a tradução, conforme a instrução da tarefa. Depois de assistir ao vídeo e receberem as instruções, a pesquisadora ligou o gravador de áudio e saiu da sala, deixando-os sozinhos, sem nenhuma interferência externa.

Ressaltamos, aqui, que o tempo estabelecido de trinta minutos é meramente para fins de organização da tarefa, ou seja, não é um aspecto fundamental para a sua execução, visto que o foco da pesquisa está na análise da pré-tarefa, em seu processo. O resultado da tarefa, a tradução, embora importante como parte de conclusão da tarefa, não faz parte do escopo deste estudo e não será passível de análise. Todas essas informações também foram repassadas aos participantes, durante a primeira reunião, antes da pesquisa.

Finalizado os trinta minutos, a pesquisadora entrou na sala e desligou o gravador. Em seguida, um questionário avaliativo pós-tarefa (APÊNDICE B) foi entregue aos participantes. A transcrição dos áudios e a análise dos dados gerados foram feitas com a preservação da identidade dos participantes, trocando os nomes por letras e números.

3.6 Critérios para análise dos dados

Os excertos dos diálogos durante a tarefa, por dupla, foram analisados seguindo os seguintes itens:

- 1) Reconhecimento de incertezas;
- 2) Gerenciamento das incertezas;
- 3) Reflexão metalinguística e possível aprendizado da L2 a partir das incertezas suscitadas pela tarefa (resolvidas ou não).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Ao término da transcrição dos áudios de cada dupla, foi conduzida a análise dos dados, sempre se observando o surgimento de incertezas, assim como todo o processo de resolução das mesmas para a conclusão da tarefa. A análise segue, prioritariamente, os três principais processos cognitivos para a resolução de problemas categorizados por Angelone (2010), a saber: 1) compreensão da língua do texto fonte, (2) transferência de significado e (3) produção de texto na língua alvo. A análise também procurou pontuar, durante o gerenciamento, os momentos de reconhecimento do problema e proposta de solução.

Outro ponto de interesse nos dados, embora não seja o foco desse estudo, é a verificação dos resultados (a avaliação) pelos participantes. Apesar dessa estratégia não ser classificada por Angelone como gerenciamento de incertezas, acreditamos que através dela os participantes também se engajam numa reflexão metalinguística, com a qual eles podem transformar essas incertezas em aprendizado durante o desempenho da tarefa. Por se tratar de uma tarefa de tradução oral, a percepção de lacunas relacionadas à ortografia correta dos vocábulos não entrou na análise dessa pesquisa, já que estamos analisando o surgimento das incertezas e o seu gerenciamento a partir da competência oral dos aprendizes.

Vale ressaltar que os participantes da pesquisa ainda são estudantes de francês, não profissionais em tradução, embora já tivessem realizado esta atividade como forma de verificação de conhecimentos em L2 ou ainda como um trabalho esporádico (de acordo com suas respostas nos questionários).

Para fins de organização, temos primeiramente toda a análise da primeira dupla, com a transcrição da tradução no final, como resultado da tarefa. E em seguida temos a segunda dupla, obedecendo o mesmo modelo de amostra dos dados.

Dupla 1:

Excerto 1:

5	P1 – E assim, primeira coisa. A gente vai- é porque ele tá
6	falando com alguém, né?
7	P2 – Hunrum.
8	P1 – Nós vamos falar <i>tu/ty/</i> ou <i>vous</i> ?
9	P2 – <i>Vous</i> , que é um comercial, né?
10	P1 – É? Sim, mas é uma:::, um produto informal.
11	P2 – É, Havaianas. Eu acharia interessante usar o <i>vous</i> , em
12	todo o caso.

A primeira incerteza que surge na interação da dupla é, conforme Angelone (2010), a de Transferência, com a decisão de qual pronome pessoal usar em francês, *tu* ou *vous*, já que essas estruturas não correspondem entre as duas línguas. Na língua francesa esses dois pronomes são culturalmente bem marcados quanto ao uso, em diferentes situações sociais. A escolha pelo pronome *tu* é de uso informal, usado nas relações com amigos, família e crianças. Já o pronome *Vous* é usado para o plural e o singular. Neste último é usado em situações formais, como por exemplo, em situações que demonstram uma hierarquia no trabalho, com desconhecidos na rua, pessoas mais velhas, dentre outros.

A escolha por um desses pronomes, seguindo as convenções sociais, deve ser mantida em toda a situação comunicativa e sua mudança deve ser sinalizada e/ou justificada. Por exemplo, quando um chefe permite ao seu subordinado o “*tutoiment*”, ou seja, se dirigir a ele usando a segunda pessoa do singular, o *tu*, já que convencionalmente o “*vouvoiment*”, uso do *vous*, é sempre empregado.

No vídeo do comercial brasileiro usado nessa pesquisa, temos o uso do pronome “você” nas frases. Então, o participante **P1** indaga a **P2** qual pronome usar, já que as duas escolhas são possíveis na tradução. **P2** escolhe o *Vous*, justificando se tratar de um comercial e **P1** ainda analisa que é um comercial de um produto informal, levando **P2** a refletir se a escolha pelo *vous* seria realmente adequada. Ainda assim, **P2** mantém a sua escolha.

Excerto 2:

- | | |
|----|---|
| 13 | P1 – Oui, d’accord ((Risos)). É, aí, sapatos? |
| 14 | P2 – <i>Chaussures</i> . |
| 15 | P1 – <i>Chaussures</i> . Calçado. Uma <i>chaussure</i> genérico- |
| 16 | P2 – Não, porque eu acho que é um xxx, num dá pra (mudar) |
| 17 | isso, não. O calçado é uma <i>chaussure</i> em francês, não importa |
| 18 | qual seja. |
| 19 | P1 – É, porque aqui fala sapatos, mas eu acho que deveria |
| 20 | usar alguma coisa genérica [para o francês], né |
| 21 | P2 – [Calçados, né?] |
| 22 | P1 – <i>Chaussures</i> ? °Tá bom°. |
| 23 | P2 – Hunrum. |

A segunda incerteza que surge em **P1** está também relacionada à Transferência, quanto à semântica da palavra sapato, na qual ele questiona **P2** sobre um termo genérico na língua alvo (percepção de lacuna), acreditando existir outra palavra além de *chaussure*. Como

P2 acredita ser esse o termo genérico em língua francesa, eles decidem manter a palavra *chaussure* como termo correspondente.

Excerto 3:

37	P1 – Tudo bem. É porque assim, o tempo é pouco, por isso
38	que eu tava querendo::: assim, entrar num acordo ((risos)). E
39	no caso, o acordo primeiro, é a gente vai tratar <i>vous</i> ou <i>tu/ty/</i> ,
40	<i>porque-</i>
41	P2 – <i>Vous</i> , eu prefiro.
42	P1 – Certo. Ver de novo, né? Porque eu não me lembro mais.

A discussão do uso do pronome *vous* na tradução é recobrada pouco depois por **P1**, ao que **P2** reafirma a sua decisão. A retomada dessa decisão sugere um baixo nível de confiança em **P1** na proposta de solução sugerida por **P2**. Angelone (2010) diz que essa retomada na avaliação de solução acontece quando há uma falha e esta não foi concluída com êxito.

É interessante percebermos a preocupação dos participantes relacionadas às questões de cunho cultural da língua. Mesmo sem conhecimentos teóricos, nem práticos em tradução, percebemos que eles tentam achar uma correspondência sociocultural da língua estrangeira: qual pronome utilizar numa publicidade direcionada a um público jovem? Qual é a linguagem no texto fonte, formal ou informal? A decisão do pronome *vous* foi mantida.

Excerto 4:

56	P2 – Oui (.). ((Participantes ficam um momento em silêncio, sem interações)).
57	
58	P1 – Eu tô tentando ver aqui o <i>tirer</i> °xxx°.
59	P2 – É, xxx, né?
60	P1 – É, o <i>tirer</i> é xxx <i>dire, prendre ou encore arracher</i>
61	((Participante lê sinônimos do verbo <i>tirer</i> no dicionário)).
62	<i>Qu'est-ce que c'est arracher?</i>
63	P2 – <i>Arracher, arracher. Je vais voir. Arracher, enlever. J'ai</i>
64	<i>mis là. Détacher en tirant dessus. Par exemple, Le jardinier</i>
65	<i>arrache les mauvaises herbes</i> ((Participante lê os exemplos do
66	verbo <i>arracher</i> no dicionário)).
67	P1 – Hum.
68	P2 – <i>Elle arra-</i> Arrancar, né?
69	P1 – Certo. <i>C'est peut-être un peu fort ?</i>
70	P2 – <i>Oui.</i>
71	P1 – <i>Arracher ?</i>

72	P2 – <i>Oui, plus fort.</i>
73	P1 – <i>Enlever, c'est mieux.</i>
74	P2 – <i>Oui. Ou tirer ? Enlever.</i>
75	P1 – <i>Tirer. Tu pourrais regarder le-</i>
76	P2 – <i>Oui. °xxx° ((Participante folheia o dicionário)).</i>
77	P1 – <i>É, enlever, oter.</i>
78	P2 – <i>Oter, cest-</i>
79	P1 – <i>(C'est une autre chose) xxx qui s'utilise dans xxx dans</i>
80	<i>le français standart ((Participante lê a definição do</i>
81	<i>dicionário)) C'est, é::: coisas regionais, né? Enlever tá bom!</i>
82	P2 – <i>Enlever, né?</i>
83	P1 – <i>Eu acho. Enlève, enlevez-vous ?</i>
84	P2 – <i>Vos chaussures.</i>
85	P1 – <i>Vos chaussures. [S'il vous plaît]?</i>
86	P2 – <i>[S'il vous plaît], oui.</i>

No excerto 4 vemos a discussão relacionada à tradução da primeira frase do texto fonte “Por favor, tire os seus sapatos”. A incerteza está na Transferência do correspondente semântico do verbo “tirar”. O reconhecimento dessa incerteza ocorreu de forma indireta, com uma breve interrupção da interação para uma reflexão da dupla, como nos mostra a linha 56. Em seguida, há a verbalização de **P1** informando a procura de sinônimos no dicionário “58 **P1** – Eu tô tentando ver aqui o *tirer* °xxx°”.

É interessante percebermos que os participantes se engajam numa testagem de hipóteses, procurando uma correspondência semântica exata do verbo “tirar” em francês, como percebemos que ao analisar o verbo *arracher* (linha 69), eles concluíram que era um termo “mais forte” (*Cest peut-être un peu fort ?*) na língua francesa, não optando por ele. Outras opções são ainda pensadas, como os verbos *oter*, *tirer* e *enlever*. Finalmente eles optaram pelo verbo *enlever* como correspondente semântico mais apropriado ao contexto do texto fonte.

Segundo Angelone (2010) o reconhecimento de problema pode ser analisado a partir de vários comportamentos, descritos no capítulo 2.3. Nesse exemplo, ele ocorreu de forma indireta, com a pausa da interação e a recuperação de informações com o recurso do uso de um dicionário.

Excerto 5:

87	P1 – Ah, <i>on peut aussi changer l'ordre des phrases.</i>
88	P2 – Oui.
89	P1 – Parce que c'est un texte publicitaire.
90	P2 – Oui.
91	P1 – Et alors:::, l'effet:::, eu vou falar em português ((risos)).
92	O efeito vem também da maneira como se fala, né?
93	P2 – É.
94	P1 – Então, onde em português é de um jeito. Vamos lá.
95	P2 – Por exemplo, aqui eu coloquei xxx no final. <i>Enlevez vos</i>
96	<i>chaussures, s'il vous plaît.</i>
97	P1 – Isso.
98	P2 – Normalmente bota o <i>s'il vous plaît</i> após, né?
99	P1 – Hunrum.

Nesse excerto, podemos perceber uma tomada de consciência para a produção do texto alvo, incerteza de Produção (Angelone, 2010), feito por **P1**, do gênero publicitário do texto fonte e a possível mudança da ordem de frases no texto alvo para se obter um determinado efeito: “87 **P1** – Ah, *on peut aussi changer l'ordre des phrases.* 89 *Parce que c'est un texte publicitaire* 91 **P1** – *Et alors:::, l'effet:::, eu vou falar em português ((risos)).* O efeito vem também da maneira como se fala, né?”. A reflexão metacognitiva dessa discussão está no *locus* da produção do texto alvo.

Esse recurso de decisão de alguns elementos importantes antes mesmo de se começar a tradução é descrito por Nord (2012) como análise pré-tradutória, importante numa tradução funcionalista, pois, segundo a autora, todo texto é escrito com alguma intenção e para um público específico já estabelecido no texto fonte. As propostas de solução como o pronome que será utilizado na tradução (*vous*) e a ordem das frases, indicam que os participantes já fizeram uma importante análise pré-tradutória para a produção do texto alvo.

Excerto 6:

101	P1 – <i>Vous êtes en train d'entrer-</i>
102	P2 – Ah, eu traduzi. <i>Vous êtes en train d'entrer dans le</i>
103	<i>territoire brésilien.</i>
104	P1 – <i>Vous êtes ?</i>
105	P2 – <i>En train d'entrer.</i> Ou a gente pode (exprimir em outro)
106	como <i>entrer.</i> Ou °qualquer coi-° <i>vous enTREZ dans le</i>
107	<i>territoire brésilien.</i>
108	P1 – <i>Ou vous êtes dans:::</i>
109	P2 – <i>Dans le territoire.</i>

110 **P1** – Você já está no território brasileiro.
 111 **P2** – *Vous êtes déjà*::: pode ser? Então vou botar [xxx].
 112 **P1** – [É tipo assim], adaptação, entendeu, porque a::: a
 113 tradução, você vai traduzir a ideia.
 114 **P2** – Hunrum.
 115 **P1** – E uma ideia de entusias:::mo. Então, você tá::: no Brasil,
 116 você já tá no Brasil, entendeu? E::: acho.
 117 **P2** – Ok. Concordo. *Vous êtes déjà ?*
 118 **P1** – *Au Brésil ?*
 119 **P2** – *Au Brésil.*

No excerto 6 temos a tradução da segunda frase “Você está entrando em território brasileiro”. **P2** começa com uma proposta de solução na seguinte tradução “102 e 103 **P2** – Ah, eu traduzi. *Vous êtes en train d’entrer dans le territoire brésilien*” e **P1** reflete sobre essa solução repetindo o início da proposta de solução por **P2**: “104 **P1** – *Vous êtes ?*”. A dupla novamente se engaja numa reflexão metacognitiva analisando, através da memória de trabalho, as opções verbais existentes em língua francesa, gerando a incerteza de Transferência. A primeira delas está entre a expressão *être en train de* e o verbo *entrer*, pois como em português o verbo está no gerúndio, não há em francês a mesma correspondência verbal, mas sim essas duas possibilidades verbais de tradução.

No entanto, em francês, a expressão *être en train*, seguido de um verbo no infinitivo é usada para enfatizar ações em andamento, mas nunca uma ação regular ou habitual. Por isso, para se falar de ações em andamento, que são os casos do gerúndio em português, é usado o presente simples. Por isso, **P2** logo em seguida faz outra testagem de hipótese com o verbo *entrer*, “*Vous entrez dans le territoire brésilien*” (linhas 105 e 106). Mas **P1**, procurando indícios no texto fonte, analisa que a frase em português dá um sentido de que a pessoa já está em território brasileiro (linhas 115 e 116), sendo possível, portanto, a tradução com o verbo “estar” para o francês, o *être*: “*Vous êtes déjà au Brésil*”.

Excerto 7:

122 **P2** – *Passer nos frontières. C’est ce qui vient à la tête, hã ?*
 123 **P1** – Hunrum.
 124 **P2** – *Ce n’est pas xxx-*
 125 **P1** – Atravessar as nossas fronteiras é fácil. *Arriver chez nous*
 126 *c’est facile.* Eu acho, (ao invés de) atravessar as nossas
 127 fronteiras porque aí ele tá no território brasileiro. Se a gente
 128 suprimir *le territoire brésilien*, então a gente pode dizer assim:
 129 *Arriver chez nous c’est facile. Aí é partir, é partir c’est le*
 130 *difficile* ((Risos)). Né?

- 131 **P2** – Escreve isso daí, depois a gente vê.
 132 **P1** – Tá.
 133 **P2** – *C'est facile.* °Xxx°.
 134 **P1** – Aí também pressupõe que quem tá falando é um
 135 brasileiro, né?
 136 **P2** – Hunrum.
 137 **P1** – Aqui é, quem tá falando é impessoal também, [né]?
 138 **P2** – [Hunrum].
 139 **P1** – Então vamos pressupor que quem está falando é um
 140 brasileiro que usa havaianas.
 141 **P2** – Hunrum. Eu pus assim: *Passer nos frontières c'est facile,*
 142 *le difficile c'est les laisser.*
 143 **P1** – Hunrum.
 144 **P2** – Acho que vai dar mais, tá mais interessante. *Arriver,*
 145 *[arriver chez nous, c'est facile].*
 146 **P1** – [*Arriver chez nous, c'est facile.*]. ((Continuam a ver mais
 147 uma frase do vídeo)).
 148 **P2** – Volta aí mais um pouquinho.
 149 **P1** – Voltar?
 150 **P2** – É.
 151 **P1** – *Le plus difficile* ?((Ainda comentando a frase anterior)).
 152 **P2** – *C'est partir.*
 153 **P1** – *Comme ça ?*
 154 **P2** – *Oui.*
 155 **P1** – E fica mais, é::: impactante e vai ficar (nesse caso)
 156 talvez muito complexo. Eu não sei fazer.

No início do excerto 7 temos a tradução da frase “Atravessar as nossas fronteiras é fácil, difícil mesmo é ir embora”. Como correspondente semântico do verbo “atravessar”, **P2** inicia com a proposta de solução *Passer nos frontières* (linha 122), avisando que está traduzindo de forma direta, com o que lhe “vem à cabeça”: “122 **P2** – *Passer nos frontières. C'est ce qui vient à la tête, hã ?*” Já **P1** opta pelo verbo *arriver*, em *Arriver chez nous c'est facile* (linhas 125 e 126).

Nesse momento inicia-se uma discussão para decidir qual verbo seria melhor. **P1** argumenta que o verbo *arriver* é melhor que atravessar, pois que o autor já se encontra em território brasileiro (linhas 126 e 127). **P1** propõe a supressão de “*le territoire brésilien*” simplesmente por “*Arriver chez nous c'est facile, partir c'est le difficile*” (linhas 125 a 130). Na linha 131 temos um adiamento (Angelone, 2010) da proposta de solução com articulação direta, quando **P2** diz “Escreve isso daí, depois a gente vê”. Por meio de articulação direta, **P1** demonstra uma insuficiência em sua metacognição para a resolução de problema, caso a tradução se torne mais complexa, quando diz “E fica mais, é::: impactante e vai ficar (nesse caso) talvez muito complexo. Eu não sei fazer”, linhas 155 e 156.

A incerteza de Transferência, até a proposta de solução se desenrolou na tentativa de uma compreensão mais ampla, observando os indícios do texto fonte, quando **P1** analisa que quem está narrando, de modo impessoal, é um brasileiro que usa havaiana (linhas 134 a 140). **P2** retoma o raciocínio de sua tradução inicial e a conclui: *Passer nos frontières c'est facile, le difficile c'est les laisser* (linhas 141 e 142). Nesse excerto é interessante observarmos que as incertezas de Transferência e Produção surgem de forma subsequente.

Excerto 8:

159	P1 – <i>C'est partir d'où? De chez nous ?</i>
160	P2 – (Tava pensando) no, na preposição. ° <i>C'est partir°D'ICI?</i>
161	<i>C'est partir d'ici? Ou fica muito redundante?</i>
162	P1 – Não sei. ° <i>Arriver°::: Mas aí, ele, ele é brasileiro mesmo,</i>
163	<i>atravessar nos:::sas [fronteiras, né]?</i>
164	P2 – [É, foi por isso] que eu coloquei <i>Nos frontières</i> .
165	P1 – Hunrum.

A incerteza de Transferência no excerto 8 surge com a dúvida de **P2** quanto ao uso ou não da preposição com o verbo *partir* para a produção do texto alvo. Ao indagar **P1** para uma proposta de solução, esta responde que não sabe e retorna à reflexão da resolução do verbo *arriver*, usado para traduzir a passagem “Atravessar as nossas fronteiras”. A retomada dessa incerteza se deu por um indicador indireto, com a repetição do verbo e mais uma vez a procura de indícios no texto fonte, como podemos observar nas linhas 162 e 163: **P1** – Não sei. °*Arriver°::: Mas aí, ele, ele é brasileiro mesmo, atravessar nos:::sas [fronteiras, né]?*

Excerto 9:

166	P2 – <i>Passer nos frontières c'est facile, le difficile c'est les</i>
167	<i>laisser. Que é as deixar.</i>
168	P1 – É, também é legal. Talvez o seu seja-
169	P2 – Como é que mistura, a minha com a tua?
170	P1 – Sei lá! ((Risos)).
171	P2 – <i>C'est facile.</i>
172	P1 – <i>Les laisser, mas les laisser, [laisser] les frontières ?</i>
173	P2 – [Porque-].
174	P1 – Não, num pode.
175	P2 – É. Aqui, ó: o <i>le plus:::, le plus difficile</i> , você (teria que
176	ter) dito que era difícil, né, fazer a comparação?
177	P1 – Hum.
178	P2 – Xxx com alguma coisa, o <i>le plus difficile</i> , o mais difícil.

179 **P1** – É.
 180 **P2** – Né?
 181 **P1** – [Porque]-
 182 **P2** – [Porque], xxx. É, esse *plus* aí é como se tivesse
 183 comparando com outra coisa de difícil.
 184 **P1** – Pronto, tem razão. *Le difficile* ?
 185 **P2** – *C'est partir*. Eu gostei desse *partir*. *Passer nos frontières*
 186 *c'est facile, le difficile*- aí eu teria (dito) o primeiro *frontières*.

No excerto 9, **P2** apresenta, como proposta de solução, o verbo *laisser* para a tradução da expressão “ir embora”: “166 **P2** – *Passer nos frontières c'est facile, le difficile c'est les laisser*. Que é as deixar”. **P1** se engaja numa reflexão metacognitiva analisando o complemento do verbo, para testar a sua real possibilidade na tradução: **P1** – *Les laisser*, mas *les laisser*, [*laisser*] *les frontières*? **P1** conclui que o verbo *laisser* com o complemento *les frontières* (as fronteiras) não é semanticamente possível, pois que “deixar”, como tradução desse verbo tem o sentido de largar, abandonar ou permitir algo. A dupla volta a analisar a totalidade da expressão “difícil mesmo é ir embora”, na tentativa de uma compreensão mais ampla da frase.

P2 reanalisando a proposta sugerida por **P1** em: “*le plus difficile*” para “difícil mesmo” (linhas 175 e 176) diz que ela não se aplica, pois que em francês, o uso da palavra “*plus*” antes do adjetivo “*difficile*” o transformaria numa expressão de comparação como percebido nas falas de **P2**, nas linhas 178, 183 e 184. A pausa para uma análise gramatical, com a reedição dessa proposta, a eliminação do “*plus*”, mostra mais uma incerteza de Transferência, pois que a dupla reflete sobre a estrutura da L2, para, assim, chegar numa solução da melhor proposta de tradução da referida expressão.

Excerto 10:

187 **P1** – *Passer par nos frontières et::: arriver chez nous c'est*
 188 *facile*. Pode ser?
 189 **P2** – Acho que fica muita informação. Eu acho, [num sei].
 190 **P1** – [É]? Bom-
 191 **P2** – *C'est facile, le difficile c'est les laisser et partir*. *Et*
 192 *partir*, o que é que você acha? *Et::: partir*.
 193 **P1** – Não, [*les laisser*].
 194 **P2** – [Eu gostei desse] *partir*.
 195 **P1** – Eu também gostei, mas [*les laisser*].
 196 **P2** – [Do *partir*?]
 197 **P1** – *Oui*.
 198 **P2** – Porque o *les laisser* (fala) com o *frontières*.

199	P1	– Hum, mas aí, você pode deixar as fronteiras para entrar
200		ou para sair.
201	P2	– Hunrum.
202	P1	– Então, <i>laisser le pays</i> , né ? Vamos continuar.
203	P2	– <i>Le difficile c'est partir</i> .

No excerto 10 percebemos uma testagem de hipóteses de frases para a geração do texto alvo, na qual classificaremos como incerteza de Produção. A proposta de solução expressa por **P1**: “187 **P1** – *Passer par nos frontières et:: arriver chez nous c'est facile*. Pode ser?” é refutada por **P2**, alegando muita informação. **P1** demonstra uma testagem de hipótese ao acrescentar a preposição “par”, em “*Passer par nos fronteiros*”. Em seguida, em outra incerteza de Produção, **P2** concebe sua hipótese: **P2** – “*C'est facile, le difficile c'est les laisser et partir. Et partir*, o que é que você acha? *Et:: partir*”, linhas 191 e 192. **P1**, ainda insatisfeito com a opção do verbo *laisser*, interpreta o seu significado, como vemos nas linhas 199 e 200: “P1 – Hum, mas aí, você pode deixar as fronteiras para entrar ou para sair”.

A dupla segue a tradução de outra passagem do texto, sem uma solução de tradução da frase “Atravessar as nossas fronteiras é fácil, difícil mesmo é ir embora”, apresentando, assim, uma falha da proposta de solução (Angelone, 2010). No entanto, a resolução foi decidida no final da tarefa, fato que considerarei aqui como um adiamento da proposta de solução, já que está mais relacionado a uma falha momentânea da proposta.

Excerto 11:

209	P1	– <i>Il faut:: utiliser:: les</i> (.)((pausa para reflexão)). Olha só,
210		porque aí, território brasileiro já tá falando pela segunda vez.
211	P2	– É.
212	P1	– Aí, pode falar <i>chez nous</i> lá. Ou então <i>dans, pour</i>
213		“ <i>Rentrer dans le territoire</i> ”.
214	P2	– É, <i>il faut entrer dans le territoire brésilien</i> , tá repetindo,
215		como você já falou, <i>avec les deux pieds</i> , com os dois pés.
216	P1	– É, eu botei: <i>il faut utiliser les deux pieds pour rentrer</i>
217		<i>dans le territoire brésilien</i> .
218	P2	– É melhor, melhor.

O início do excerto 11 mostra o empenho da dupla para a tradução da passagem “Pra entrar em território brasileiro você tem que usar os dois pés”. A tradução se inicia por **P1**, mas logo há uma pausa para reflexão. Esse comportamento, por indicador indireto, mostra o momento do reconhecimento de problema e a incerteza de Transferência. **P1** constata a repetição de “território brasileiro” (“Olha só, porque aí, território brasileiro já tá falando pela

segunda vez", linhas 208 e 209), no texto fonte, ao que sugere uma mudança na frase anterior "Você tá entrando em território brasileiro". Inicia-se uma testagem de hipóteses por **P1** para mudá-la com as sugestões *chez nous* e *rentrer dans le territoire* (linhas 212 e 213).

Na proposta de solução da frase do início desse excerto, P1 sugere: "*il faut utiliser les deux pieds pour rentrer dans le territoire brésilien*", linhas 216 e 217.

Excerto 12:

221	P1 – <i>C'est pas possible, de faire, de le faire.</i>
222	P2 – <i>Ce n'est pas possible::</i> Ou a gente pode, quando falou
223	de pernas, pés, pode falar: não é possível entrar só com um.
224	P1 – <i>De le faire.</i> Mas, assim, os dois pés ele quer dizer, assim,
225	que você tem que mergulhar de cabeça, você tem que entrar
226	por intei:::ro.
227	P2 – Hunrum.
228	P1 – <i>Ce n'est pas possible-</i>
229	P2 – Mas será que essa expressão idiomática, eles não têm?
230	P1 – Pois é.
231	P2 – É por isso que eu acho melhor especificar.
232	P1 – Porque ele. É, mas na verdade ele tá usando o pé porque
233	ele quer [falar da havaianas].
234	P2 – [Havaianas, né]?
235	P1 – Então, a gente podia, se fosse o caso, a gente podia usar
236	<i>plonger</i> , não sei quê, mas ele tem que, que enfatizar o caso
237	dos pés, né? <i>Ce n'est pas possible de le faire::</i> ((pausa para
238	reflexão)).
239	P2 – Botei: <i>Ce n'est pas possible y entrer</i> , no Brasil, né?
240	[Entrar no Brasil].
241	P1 – [Justement].
242	P2 – <i>En utilisant juste un</i> , já que botou <i>utiliser</i> aqui, né?
243	P1 – Hunrum.
244	P2 – <i>Il faut utiliser les deux pieds. Ce n'est pas possible y</i>
245	<i>entrer en utilisant xxx.</i>

Nesse excerto, vemos a continuação da proposta de solução para a frase “não dá pra fazer pela metade”. **P1** inicia a proposta de solução e **P2** avalia que é possível traduzi-la repensando-a em português: “222 e 223 P2 – *Ce n'est pas possible::* Ou a gente pode, quando falou de pernas, pés, pode falar: não é possível entrar só com um”. **P1** analisa o texto fonte: “224 a 226: P1 – *De le faire.* Mas, assim, os dois pés ele quer dizer, assim, que você tem que mergulhar de cabeça, você tem que entrar por intei:::ro”. Mais a diante, ele continua a análise do texto fonte: “232: **P1** É, mas na verdade ele tá usando o pé porque ele quer [falar da

havaianas]”. **P2** o indaga sobre uma possível expressão idiomática que abrangesse essa ideia: “229: **P2** – Mas será que essa expressão idiomática, eles não têm?”.

Segue a testagem de hipóteses, como o uso do verbo *plonger* (mergulhar) por **P1**, mas que é logo refutado pelo mesmo, já que o uso dos pés deveria ser enfatizado: “235 a 237: **P1** – Então, a gente podia, se fosse o caso, a gente podia usar *plonger*, não sei quê, mas ele tem que, que enfatizar o caso dos pés, né?”. Logo em seguida há uma pausa na interação da dupla, uma reflexão individual para essa incerteza de Transferência.

P2 expressa sua proposta de solução (incerteza de Produção) com a mudança de estrutura das línguas, usando o pronome “y” do francês, usado aqui para substituir o complemento de lugar (Brasil): “239 e 240: **P2** – Botei: *Ce n’est pas possible y entrer*, no Brasil, né?” E continua na linha 242: “*En utilisant juste un*, já que botou utiliser aqui, né?”.

Excerto 13:

248	P1 – Dizer assim, pela metade. <i>C’est pas possible de le faire à</i>
249	<i>la moitié</i> . Aí, eu não sei como é que-
250	P2 – Pela metade, né?
251	P1 – Pela metade.
252	P2 – <i>Cherche, si tu veux</i> .
253	P1 – Ah, meu Deus!
254	P2 – Pode procurar. Tá por aqui, metade. Metade, sei que é
255	<i>moitié</i> .
256	P1 – <i>Moitié</i> .
257	P2 – Mas eu não sei como é que fala “pela metade”. Isso aqui
258	eu inventei xxx.
259	P1 – Entrer (justement). <i>La moitié, donc</i> . ((Pausa na interação
260	enquanto procuram no dicionário)).

No excerto 13 há momentos de reconhecimento de incerteza pelos dois participantes, com indicador direto, verbalizado por cada um deles: “248 e 249 **P1** – Dizer assim, pela metade. *C’est pas possible de le faire à la moitié*. Aí, eu não sei como é que-”. Em seguida, **P2** expressa a mesma incerteza: “257 e 258 **P2** – Mas eu não sei como é que fala “pela metade”. Isso aqui eu inventei xxx.”. A percepção de lacuna está na preposição correta da expressão “pela metade”, gerando uma incerteza de Transferência.

Excerto 14:

264	P2 – Então, vamos lá!
265	P1 – <i>De le faire, c’est pas possible de le faire:::</i>

266 **P2** – *Par la moitié*. Pela metade, *par la moitié*. *À la moitié*.
 267 Bota aí: *par la moitié* e *à la moitié*.
 268 **P1** – *C’est pas possible de le faire comme ça::* Não?
 269 **P2** – Não, *comme ça*, o quê?
 270 **P1** – *Comme ça*, com os dois pés. *C’est pas possible de le*
 271 *faire à la-*
 272 **P2** – *Ce n’est pas possible de le faire, pour y rentrer, en*
 273 *utilisant juste un pied*. Seria pela metade.
 274 **P1** – Hunrum. É, a gente resolve. *Moitié*. Mas não tô gostando
 275 muito, não, disso daqui. Continua ((Continuam a ver o vídeo
 276 de onde parou)).

O excerto 14 inicia com **P2** analisando a proposta de solução para traduzir “pela metade”, anotando as duas possibilidades de preposições, para uma futura decisão: “266 e 267 **P2** – *Par la moitié*. Pela metade, *par la moitié*. *À la moitié*. Bota aí: *par la moitié* e *à la moitié*”. Ação que demonstra um adiamento na proposta de solução, atitude descrita por Angelone (2010) como forma de gerenciar a incerteza. **P1** testa outra alternativa em: “269: **P1** – *C’est pas possible de le faire comme ça::* Não?”.

A falha momentânea na proposta dessa solução, levou **P2** a buscar, através de uma reflexão metacognitiva, outra estrutura para fugir da decisão da preposição. Assim, **P2** propõe a seguinte tradução: “272 e 273: **P2** – *Ce n’est pas possible de le faire, pour y rentrer, en utilisant juste un pied*. Seria pela metade”. **P1**, avaliando negativamente a proposta de solução, prefere adiá-la e continuar a tarefa: “274 e 275: **P1** – Hunrum. É, a gente resolve. *Moitié*. Mas não tô gostando muito, não, disso daqui”. Nesses exemplos, as incertezas de Transferências e de Produção se sobrepõem, com o adiamento da solução para o momento da revisão.

Excerto 15:

278 **P2** – *Je vous, je vous avertis*. Eu vos advirto. Já vou logo
 279 avisando.
 280 **P1** – *Je vous aler:::te*.
 281 **P2** – Alerta? Eu acho que (o *avertir*) é mais, mais visual.
 282 **P1** – É?
 283 **P2** – É. *Je vous avertis*.
 284 **P1** – Sei lá!
 285 **P2** – *Je vous dis*. *Je vous dis* é mais informal, né?
 286 **P1** – É, é. A propaganda é informal, né?
 287 **P2** – *Je vous dis*. *Je vous avertis*. O advertimento é tão
 288 pesado, né?
 289 **P1** – *D’abord-*

290 **P2** – *Je vous conseille.*
 291 **P1** – É porque ele diz assim, eu já vou logo avisando. Ou seja,
 292 primeiramente, *D’abord, je vous::: je vous alerte?* Não sei.
 293 Deixa eu ver aqui. Ai, ai, ai. (Aí tem outras) palavras. Não sei.
 294 Já tô ficando é- ((Risos)).

Nesse excerto, temos o início da tradução da frase “E já vou logo avisando, é paixão à primeira pisada”, com exemplos de incertezas de Transferência. Imediatamente após a escuta dessa frase no vídeo, **P2** já propõe a seguinte tradução: “278 e 279: **P2** – *Je vous, je vous avertis.* Eu vos advirto. Já vou logo avisando”. Inicia-se uma testagem de hipóteses, já que **P2** propõe outro verbo para a mesma frase: “280: **P1** – *Je vous aler:::te*”. **P2** recorda do verbo *dire*, acreditando ser um correspondente semântico mais apropriado, por ser mais informal (285: **P2** – *Je vous dis. Je vous dis* é mais informal, né?), contrariando o *avertir*, o qual ele analisou como “mais pesado”: “287: **P2** – *Je vous dis. Je vous avertis.* O advertimento é tão pesado, né?”.

P1 ainda analisa que o uso da palavra *d’abord* em “vou logo avisando” corresponderia à ideia de iminência do verbo “avisar”. Mas essa reflexão é suspensa, com um indicador direto de reconhecimento de problema: “291 e 292: **P1** – É porque ele diz assim, eu já vou logo avisando. Ou seja, primeiramente, *D’abord, je vous::: je vous alerte?* Não sei. Deixa eu ver aqui. Ai, ai, ai. (Aí tem outras) palavras. Não sei”. O abandono da solução sugere uma baixa segurança do tradutor ou na habilidade de resolução.

Excerto 16:

295 **P2** – (Essa outra) parte da pisada, né, o que ele diz?
 296 **P1** – Hunrum.
 297 **P2** – (Deixa eu escutar aqui) ((Repete o vídeo na parte dessa
 298 frase)).
 299 **P1** – Pisada, como é que é pisada?
 300 **P2** – *Je vous avertis-*
 301 **P1** – Pisar. Dicionário francês.
 302 **P2** – *Le coup de foudre* ((Risos)). Amor à primeira vista é *le*
 303 *coup de foudre.*
 304 **P1** – *Le coup de foudre.*
 305 **P2** – *C’est le coup de::: Je vous avertis, quand vous arrivez,*
 306 *vous êtes tout de suite passioné.*
 307 **P1** – *Pas tout de suite.* Pisada, como é que é pisada? *Marche,*
 308 *marche [c’est:::],* é degrau, né?
 309 **P2** – [Olha aí no:::] pisada.
 310 **P1** – Eu tenho que achar uns xxx. Olha aí, a tradução.
 311 **P2** – Não, você bota no google, pisada em francês, aparece as
 312 (.) ((Pausa de interação)).

A expressão “paixão à primeira pisada” gerou um alto nível de incerteza de Transferência e uma discussão que tomou quatro minutos e quinze segundos (4 min. 15 s.), tempo significativo dos trinta minutos para a conclusão da tarefa, com pausas para a recuperação de informações na internet. A primeira ação que sinaliza a percepção de lacuna e o reconhecimento de problema em nossa análise é um indicador direto, quando **P1** indaga a tradução de pisada em francês: “299: **P1** – Pisada, como é que é pisada?”, na qual o mesmo lembra-se da palavra *marche*, mas sem a mesma correspondência semântica: “307 e 308: Pisada, como é que é pisada? Marche, marche [c’est:::], é degrau, né?”.

Excerto 17:

316	P2 – Bota aí pisaDA. Não, lá em cima, [no google].
317	P1 – Tá bom.
318	P2 – Porque vai dar as aplicações numa frase toda.
319	P1 – <i>Fouler</i> .
320	P2 – Tradução, xxx revisor sempre ajuda. É tiro e queda, <i>le</i>
321	<i>tour à jouer</i> . Isto ou aquilo, <i>tel, tel chose</i> .
322	P1 – °XXX°.
323	P2 – <i>Piétiner, oui</i> . Podia ter sido perseguido. Pisada. A
324	pisada, <i>piétiner</i> . <i>Abîmer</i> seria::: [estragado].
325	P1 – [Sim, estragado]. <i>Déchiré</i> , [rasgado].
326	P2 – [Rasgado]. Xxx, eu não sei o que é que é, mas acho-
327	P1 – <i>Fouler:::</i> , sabe o que é que funciona também? É você
328	botar no google imagens. Você pega a palavra-
329	P2 – O <i>fouler</i> vem de folha, de multidão. [Pisoteado].
330	P1 – [É, é].
331	P2 – Acho que é mais <i>piétiner</i> , porque <i>pied</i> vem, né? <i>Piéton</i> ,
332	pedestre, [<i>pied</i>].
333	P1 – [<i>Pied</i>].

No excerto 17, temos o prosseguimento da incerteza de Transferência da palavra “pisada” com várias testagens de hipóteses durante a interação da dupla, na tentativa de achar uma palavra em francês que mais se adeque ao contexto do texto fonte. Dessa vez, ao invés do dicionário, os participantes usam a internet como fonte de recuperação de informações. Eles procuram sua tradução no site *Linguee*, dicionário em diversas línguas que busca exemplos de frases traduzidas com a palavra procurada. Segue-se a leitura de cada sugestão ofertada na página (*Fouler*, *Piétiner*, *Abîmer* e *Déchirer*), e as suas avaliações dentro do contexto do texto fonte. A sugestão que mais se aproximou do que a dupla estava buscando foi o verbo *piétiner*, pois logo eles associaram a pé (*pied*), como percebemos nessa passagem: “331 e 332: **P2** – Acho que é mais *piétiner*, porque *pied* vem, né? *Piéton*, pedestre, [*pied*]”.

Excerto 18:

355 **P1** – *Marcher sur* ((Ainda lendo a definição no dicionário)).
 356 *Marcher:::*
 357 **P2** – *C’est la passion à la première marche ?*
 358 **P1** – Não, primeiro passo.
 359 **P2** – *Au premier pas ?*
 360 **P1** – *Oui.*
 361 **P2** – *C’est la passion au premier pas.*
 362 **P1** – *Au premier pas*, eu acho.
 363 **P2** – Pas, humrum. *Je vous avertis, vous tombez amoureux au*
 364 *premier pas.*
 365 **P1** – *C’est le coup de foudre-*
 366 **P2** – *Au premier pas.*
 367 **P1** – *Au premier pas*. Se bem que, *avertir:::* (.) ((Pausa na
 368 interação para reflexão)).
 369 **P2** – Xxx ((Risos)).
 370 **P1** – Como é *Coup*, é:::?
 371 **P2** – *Coup* é C-O-U-P.
 372 **P1** – Ah, tá, golpe, né?
 373 **P2** – *Je vous avertis*, mas pode- *Je vous dis, hã ? Je vous dis.*
 374 **P1** – *Je vous dis.*
 375 **P2** – É, acho que é melhor o “*Je vous dis*”. É menos- *c’est*
 376 *moins lourd.*

No excerto 18 segue-se a reflexão metalinguística ainda em relação à palavra “pisada”, na tentativa de uma transferência que melhor se adegue a ela. O gerenciamento dessa incerteza gera algumas opções para a produção do texto alvo (incerteza de Produção), com a tentativa de uma expressão francesa que a substitua. A solução encontrada foi “primeiro passo”, com duas alternativas, como vemos em: “357: **P2** – *C’est la passion à la première marche ?*” e 361: **P2** – *C’est la passion au premier pas*. **P1** mostra baixa segurança na proposta sugerida por ele mesmo, mas acredita que a segunda opção (*premier pas*) é melhor: “362: **P1** – *Au premier pas*, eu acho”.

No final desse excerto, há também a retomada da decisão do correspondente do verbo “avisar”, que no excerto 15 teve como solução o verbo *avertir* e depois o verbo *dire*, sob a análise de ser “menos pesado” que o primeiro. “373: **P2** – *Je vous avertis*, mas pode- *Je vous dis, hã ?*” e “375 e 376: **P2** – É, acho que é melhor o “*Je vous dis*”. É menos- *c’est moins lourd. Je vous dis*”. Angelone (2010) afirma que uma constante volta a soluções já tomadas pode sugerir uma baixa segurança no resultado.

Excerto 19:

385	P2 – <i>Mettez vos havaianas sur le sol.</i>
386	P1 – [Pois é].
387	P2 –[<i>Alors</i>], <i>mettez vos havaianas sur le sol.</i>
388	P1 – Calçar, como é calçar?
389	P2 – <i>Chausser.</i>
390	P1 – ° <i>Chausser</i> °.
391	P2 - Mas eu acho que ele quer também dar essa noção assim,
392	essa imagem, de botar a havaiana no chão. Causa esse impacto
393	P1 – Então, [<i>mettez</i>].
394	P2 – [<i>Mettez</i>]. <i>Alors. Alors, mettez vos havaianas.</i>
395	P1 – <i>Mettez d’abord?</i>
396	P2 Acho que não precisa do <i>d’abord</i> , não. Porque esses, esses
397	<i>déclencheurs</i> são muito assim, formais. <i>Havaianas sur le sol.</i>
398	P1 – °Sol°.
399	P2 – Só que <i>Mettez</i> , né? Acho que tá meio estranho, porque
400	<i>on met les havaianas e-</i>
401	P1 – Ah! Não. Pois é.
402	P2 – Tá achando estranho também, né? <i>Mettez.</i>
403	P1 – <i>Mettez</i> é calçar.
404	P2 – É.
405	P1 – <i>Mettez vos havaianas:::</i>
406	P2 – <i>Et les chaussez.</i> E as calce. Não?

Os participantes começam a tradução da frase “Então, joga logo suas havaianas no chão e saia andando por aí”. **P2** inicia a proposta de solução: “385: **P2** – *Mettez vos havaianas sur le sol*”. Em seguida temos um indicador direto de reconhecimento de problema, quando **P1** indaga a tradução em francês do verbo calçar: “388: **P1** – Calçar, como é calçar?”. **P2** responde com o verbo *chausser*, mas faz uma análise da intenção do texto fonte, tentando manter o mesmo sentido no texto alvo: “391 e 392: **P2** - Mas eu acho que ele quer também dar essa noção assim, essa imagem, de botar a havaiana no chão. Causa esse impacto”. Sincronicamente, eles pensam no verbo *Mettre* (colocar) como um bom correspondente. **P2** continua a tradução acrescentando junto ao verbo o advérbio *alors* (então): “394: **P2** - *Alors, mettez vos havaianas*”. **P1** sugere a troca por *d’abord* (primeiramente), ao que **P2** refuta, sob a justificativa de quebrar a harmonia da informalidade do texto: “396 e 397: **P2** - Acho que não precisa do *d’abord*, não. Porque esses, esses *déclencheurs* são muito assim, formais”.

P2 volta a analisar o verbo *Mettre*, que no texto alvo gera o sentido de “calçar”. E o próprio correspondente do verbo calçar em francês, *chausser*, gerando uma incerteza de Produção: “405: **P1** – *Mettez vos havaianas:::*” e “406: **P2** – *Et les chaussez.* E as calce. Não?”.

Excerto 20:

411 **P2** – *Alors, mettez vos havaianas et marchez partout.* Pode
 412 ser, né?
 413 **P1** – É, é.

O excerto 20 mostra a completa proposta de solução por **P2** para a frase: “Então, joga logo suas havaianas no chão e saia andando por aí.”: “411: **P2** – *Alors, mettez vos havaianas et marchez partout.* Pode ser, né?”. P2 troca o verbo *chausser*, como proposto por ele mesmo no final do excerto anterior, pelo verbo *marcher* e, assim, encerram com a resolução nessa incerteza de Produção.

Excerto 21:

426 **P2** – *Vous verrez::: Vous verrez, ça serait comme si vous étiez*
 427 *ici.*
 428 **P1** – *Ici, d'accord.* Aí, havaianas-

Nesse excerto temos a proposta de solução (incerteza de Produção) da passagem: “Você vai ver, é como se estivesse andando por aqui”, proposta por **P2**, nas linhas 426 e 427: “*Vous verrez::: Vous verrez, ça serait comme si vous étiez ici*”. É interessante notar que essa passagem, mesmo apresentando modos verbais diferentes entre as línguas, não apresentou maiores problemas como as frases anteriores, não houve maiores questionamentos, nem reflexões, tampouco testagem de hipóteses. A proposta de solução por **P2** surgiu logo após escutar novamente a frase no vídeo.

Excerto 22:

438 **P2** – [Vamos lá], revisãozinha rápida. *Enlevez vos chaussures,*
 439 *s'il vous plaît.* Você tá de acordo?
 440 **P1** – *Oui.*
 441 **P2** – *Vous êtes, hã::: déjà au Brésil,* como você disse, né?
 442 **P1** – *Arriver chez nous::: Ah, d'accord, vous êtes déjà au*
 443 *[Brésil].*
 444 **P2** – [Aí (a minha)]: *Passer nos frontières c'est facile, le*
 445 *difficile c'est les laisser.*
 446 **P1** – *Passer les frontières::: C'est les laisser ou-* Se você vai
 447 usar *Passer nos frontières,* então *le difficile c'est NOUS*
 448 *laisser.*
 449 **P2** – *C'est nous laisser ?*
 450 **P1** –É, *laisser* nós brasileiros, nós Brasil. Ou então: *Arriver*
 451 *chez nous c'est facile, le plus difficile c'est partir.*
 452 **P2** – Pode ser. Pode ser também.

453 **P1** – Porque aqui. O primeiro, a primeira frase é *Vous êtes*
 454 *déjà-*
 455 **P2** – *Au Brésil.*
 456 **P1** – *En train d’entrer, vous êtes déjà au Brésil.*
 457 **P2** – Aqui é a minha, mas eu [prefiro a tua].

No excerto 22, **P2** propõe a avaliação de todo o texto alvo gerado: “438: **P2** – [Vamos lá], revisãozinha rápida”. Inicia-se a revisão das frases, com a comparação da tradução de cada um, já que em algumas frases a tarefa foi feita separadamente. Há um acordo mútuo com a tradução da primeira e da segunda frase: “*Enlevez vos chaussures, s’il vous plaît*”, “*Vous êtes déjà au Brésil*”. Na decisão da terceira frase há uma ponderação feita por **P1** na proposta de solução de **P2**, referente ao verbo *laisser*: “Se você vai usar *Passer* nos *frontières*, então *le difficile c’est NOUS laisser*”, linhas 446 e 447. Na linha 449 ele explica: “É, *laisser* nós brasileiros, nós Brasil”. Assim, **P1** propõe, como uma proposta mais adequada, a sua tradução: “Ou então: *Arriver chez nous c’est facile, le plus difficile c’est partir*”, linha 450 e 451.

Excerto 23:

472 **P2** – *Il faut entrer dans le territoire brésilien avec les deux*
 473 *pieds. (Vê se tu acha essa melhor). Il faut utiliser les deux*
 474 *pieds pour entrer. Essa daqui é melhor.*
 475 **P1** – É? *Il faut utiliser les deux pieds pour entrer dans le*
 476 *territoire brésilien.*
 477 **P2** – *Et pour entrer:::*
 478 **P1** – *Dans le territoire brésilien, ce n’est pas possible de le*
 479 *faire à la moitié?*
 480 **P2** – °Não°.
 481 **P1** – Não?
 482 **P2** – *Ce n’est pas possible y entrer en utilisant juste un pied.*
 483 *Pode ser?*
 484 **P1** – *Pode ser, como você achar melhor.*
 485 **P2** – *Porque eu não gostei desse “à la moitié”. Porque eu não*
 486 *sei se é realmente assim, entende?*
 487 **P1** – *Hunrum, d’accord.*
 488 **P2** – *Deixa eu olhar-*
 489 **P1** – *Tout entière, c’est::: É::: Vous n’entrez pas- Deixa pra lá*
 490 *((Risos)). É que eu pensei numa outra coisa, mas-*
 491 **P2** – *Sim, diz, dá tempo.*
 492 **P1** – *Você não entra, você não entra “que par entière”.*
 493 **P2** – [Não].
 494 **P1** – [Não].
 495 **P2** – *Ce n’est pas possible °entrer°. Y entrer ?*

496 **P1** – De *entrer*.
 497 **P2** – *Y entrer, c'est impossible. Y entrer en utilisant juste un*
 498 *pied.*

A revisão do texto alvo segue com a avaliação das outras frases. Na passagem “Pra entrar em território brasileiro você tem que usar os dois pés”, eles decidem entre duas propostas de solução: “472: **P2** – *Il faut utiliser les deux pieds pour entrer*” e “475: **P1** – *Il faut utiliser les deux pieds pour entrer dans le territoire brésilien*”. Para se esquivarem da passagem “Não dá pra fazer pela metade”, que gerou uma incerteza com falha na proposta de solução, **P2** propõe outra estrutura: “482: **P2** – *Ce n'est pas possible y entrer en utilisant juste un pied*”. **P1** faz uma análise metacognitiva do verbo *entrer*, afirmando que para entrar precisa ser por inteiro: “492: **P1** – Você não entra, você não entra “*que par entière*”. **P2** reavalia a frase, a iterando com pequenas mudanças: “497 e 498: **P2** – *Y entrer, c'est impossible. Y entrer en utilisant juste un pied*”. A decisão pela proposta apresentada por **P2** foi mantida na revisão. A avaliação do restante das frases segue sem mais reedições.

Os dados sugerem que **P2** tem uma tendência a apresentar propostas de solução mais diretas, sem muita reflexão, enquanto que **P1** se engaja mais nas reflexões metacognitivas, antes da tomada de decisão.

Ao final da tarefa, os participantes **P1** e **P2** registraram oralmente a tradução após os trinta minutos estabelecidos para a sua conclusão. O resultado final da tradução proposta pela dupla está transcrito logo abaixo:

- Enlevez vos chaussures, s'il vous plaît.
- Vous êtes déjà au Brésil.
- Arriver chez nous c'est facile, le difficile c'est partir.
- Il faut utiliser les deux pieds pour entrer dans le territoire brésilien.
- Ce n'est pas possible y entrer en utilisant juste un pied.
- Je vous dis : c'est le coup de foudre au premier pas.
- Alors, mettez vos havaianas et marchez partout !
- Vous verrez, ça serait comme si vous étiez ici.
- Havaianas, territoire brésilien.

Dupla 2:

Excerto 1:

12	P4 – Acho que a primeira coisa é a gente decidir se vai usar
13	o <i>tu</i> ((aqui o participante pronuncia em francês, /ty/)) ou
14	então o <i>vous</i> .
15	P3 – Eu acho que é uma decisão muito importante também.
16	P4 – Porque tem que manter no texto todo.
17	P3 – A minha opinião, como é de caráter informal e um
18	público jovem. [É o tu, é o /ty/, que é mais indicado]. Então
19	a gente, como a gente fez essa... é frase por frase ((assistem
20	o vídeo pela segunda vez, pausando em cada frase)).
21	P4 – [Pode ser o tu, né? <i>Tu</i> /ty/].
22	P3 – Pronto.

Com a segunda dupla, temos também o questionamento, levantado pelo participante **P4**, do uso dos pronomes *tu* ou *vous*, gerando a primeira incerteza de Transferência. Efetivamente, como o pronome deve ser mantido em todo o texto, essa é realmente uma decisão a ser tomada já no início do processo tradutório, pois vai direcionar todo o contexto da tradução, devendo ser mantida em todo o resto, como bem observado por **P4**, na linha 16: “Porque tem que manter no texto todo”. Diferentemente da primeira dupla, eles decidem pelo uso do pronome *tu*. **P3** justifica a escolha falando do caráter informal da publicidade, dirigido a um público jovem: “17 e 18: **P3** – A minha opinião, como é de caráter informal e um público jovem. [É o tu, é o /ty/, que é mais indicado]”.

Excerto 2:

24	P3 – Vamos ver como é que fica::: aê
25	P4 – Tem que ser <i>si- s'il te plaît</i> , então.
26	P3 – <i>S'il te plaît</i> .
27	P4 – [°Tire°. Acho que é assim que se escreve.
28	P3 – [°Tire°. <i>Saquer ? Saque</i> .
29	P4 – Tire os seus sapatos, né?
30	P3 – É <i>saque</i> ?
31	P4 – Eu acho que tem outro (.)
32	P3 – Deve ser (bem) de tirar a roupa, tirar o relógio, né?
33	P4 – Acho que é <i>enlever</i> , não?
34	P3 – Sim.
35	P4 – <i>Enlever</i> .
36	P3 – Sim, concordo.

Na proposta de solução da primeira frase: “Por favor, tire os seus sapatos”, ocorre uma incerteza de Transferência, pois **P3** testa a hipótese do correspondente semântico do verbo “tirar” com o verbo “*Saquer*”, linha 28: *Saquer ? Saque*. No entanto, esse verbo em francês apresenta o significado de demitir ou, ainda, tratar alguém friamente, num registro familiar da língua. A pausa na interação da dupla reflete o reconhecimento de problema, por indicador indireto, e uma reflexão metacognitiva na tentativa de achar um correspondente semântico mais apropriado. Finalmente, **P4** menciona o verbo *enlever*, ainda que com uma certa insegurança: “33 **P4** – Acho que é *enlever*, não?”. A tarefa segue, com a aceitação da proposta do verbo *enlever*.

Excerto 3:

57	P4 – [Você] tá entrando
58	P3 – no território brasileiro.
59	P4 – Vixe, o gerúndio, né?
60	P3 – É::: é <i>tu /ty/</i>
61	P4 – <i>Tu /ty/</i>
62	P3 – <i>Train? En train?</i>
63	P4 – <i>Tu /ty/ é:::</i> tem que usar o <i>être</i> . <i>Tu es en train</i> .
64	P3 – <i>Tu es en train</i> .
65	P4 – Aqui tem « t », não. <i>Tu es en::: [train]</i> .
66	P3 – [<i>En train</i>]:: aí::: <i>DANS?</i>
67	P4 – <i>D’entrer?</i>
68	P3 – <i>D’entrer:::</i>
69	P4 – Você está entrando, né?
70	P3 – Ah, sim, <i>d’entrer</i> , sim. <i>Entrer</i> .
71	P4 – <i>Tu es en train</i> .
72	P3 – <i>En train</i> .
73	P4 – Como é que a gente xxx. <i>En train de</i>
74	P3 – <i>En train d’entrer, oui. En train d’entrer. °Concordo°.</i>
75	<i>D’entrer</i>
76	P4 – <i>D’entrer:::</i> Vocês estão entrando [no território].
77	P3 – [No território] brasileiro. <i>D’entrer</i> . ((reveem essa parte do vídeo)).
78	
79	P4 – xxxx.
80	P3 – No território brasileiro. Então, no território brasileiro,
81	qual é a preposição que a gente vai usar? Quem entra, entra
82	no:::
83	P4 – É <i>dans</i> , né?
84	P3 – É, acho que é <i>dans</i> . Eu acredito que seja <i>dans</i> . <i>Dans</i> .
85	P4 – <i>Dans</i> .
86	P3 – <i>Le te::: territoire</i> .
87	P4 – <i>Territoire::: brésilien</i> .

No excerto 3 inicia-se a tradução da segunda frase “Você tá entrando em território brasileiro”. O verbo “entrar” no gerúndio suscita uma incerteza de Transferência no correspondente verbal, pois esse tempo em francês é usado de forma diferente da língua portuguesa. Em português, o uso do gerúndio denota a ideia de que a ação ocorre no momento que se fala. Em francês, seu correspondente verbal ocorre, geralmente, com o presente do indicativo. O reconhecimento dessa incerteza se fez por um indicador direto, verbalizado por **P4**, como percebemos na linha 59: “Vixe, o gerúndio, né?”.

Para a resolução dessa incerteza, **P3** sugere a expressão francesa “*être en train de*”, usada também para ações em andamento, mas não de uso tão comum quanto o gerúndio do português. Em seguida, ao continuar a frase, surge a percepção de lacuna por **P3** quanto à preposição correspondente à preposição “em”, do texto fonte: “66: **P3** – [*En train*]::: aí::: *DANS*?”. O reconhecimento dessa incerteza aparece em forma de pergunta, quando ele sugere a preposição, mas em forma de indagação, para se certificar. Mais adiante ele pergunta novamente, de forma mais direta: “80 a 82: **P3** – No território brasileiro. Então, no território brasileiro, qual é a preposição que a gente vai usar? Quem entra, entra no:::”. **P4** confirma a preposição “*dans*”, mas mostrando baixa segurança na proposta de solução, já que a proposta vem em forma de indagação: “83: **P4** – É *dans*, né?”.

Excerto 4:

96	P4 – Atravessar. É para atravessar que ele fala?
97	P3 – Não, ele diz atravessar. Mas nada impede de que nós
98	usemos o para atravessar, né?
99	P4 – Como é que continua? Atravessar é fácil, né?
100	P3 – É::: seria <i>traverser</i> ou <i>croiser</i> ?
101	P4 – <i>Croiser</i> . Acho que pode ser, <i>croiser</i>
102	P3 – <i>Croiser</i> .
103	P4 – Tem também aquele <i>traverser</i> também
104	P3 – É, <i>traverser</i> também.

No excerto 4 temos também uma incerteza de Transferência na proposta de solução para o verbo “atravessar”, na frase “Atravessar as nossas fronteiras é fácil”. Há uma testagem de hipóteses com os verbos *traverser* e *croiser*. Vale ressaltar que a decisão do verbo foi feita sem o uso de recursos de procura (dicionário ou internet), simplesmente com a busca na memória de trabalho, a partir dos conhecimentos já adquiridos na língua francesa.

Nas linhas 97 e 98, **P3** sugere que uma mudança na estrutura da frase é possível, sem danos ao sentido: “Mas nada impede de que nós usemos o para atravessar, né?”.

Excerto 5:

- 124 **P4** – *Aí, traverser::*
 125 **P3** – *Traverser notre frontière, né?*
 126 **P4** – *Tra-ver::* é um só, né? ((riso)).
 127 **P3** – uhum. *Traverser*
 128 **P4** – *É nos, né? Ou coisa assim?*
 129 **P3** – Hum. Nossa, *notre*
 130 **P4** – *Fronteiras::*, né? Nossas.
 131 **P3** – °*Notre*° *NOTRE?*
 132 **P4** – *Notre? É nous ou notre?*
 133 **P3** – Porque *nous*, [*nous*] é nosso.
 134 **P4** – *Nous*. Mas no objeto é no plural, né? São fronteiras::
 135 **P3** – Sim. Sim, mas o plural não é *notre*? Ó, vamos lá. *Mes,*
 136 *ma::* *mes, ma, mes*. *Aí é notres* com s, não ? Nossas, *notres::*
 137 **P4** – Não, acho que é esse assim, ó? *Nos*.
 138 **P3** – Humm.
 139 **P4** – xxxx
 140 **P3** – Porque esse *nos* não seria o nosso?
 141 **P4** – Não, acho que é tipo::: se for falar que é-
 142 **P3** – Nosso, né ? *nos*.
 143 **P4** – *Notre, notre voiture*. Seria tipo nosso [carro, né]?
 144 **P3** – [Feminino]. Mas é *la voiture* ?
 145 **P4** – Isso. Mas, aí se forem carros, tem que ser *nos voitures*.
 146 **P3** – Ah, mesmo no plural?
 147 **P4** – Eu acho que-
 148 **P3** – Então não existe *notre* com s não, né?
 149 **P4** – Assim? ((provavelmente mostrando no papel a escrita)).
 150 **P3** – °Sim°.
 151 **P4** – Acho que não.
 152 **P3** – Então pronto. *Nos::* *frontières*.

No excerto 5 segue-se a tradução da frase “Atravessar as nossas fronteiras é fácil”, com o surgimento de uma percepção de lacuna em **P3** referente ao uso dos possessivos em francês (incerteza de Produção). Enquanto **P3** usa o singular para traduzir “nossas fronteiras” (*notre frontière*): “125: **P3** – *Traverser notre frontière, né?*”, **P4** analisa que deve ser usado o possessivo no plural (*nos frontières*), pois que no texto fonte está também no plural: “128: **P4** – *É nos, né? Ou coisa assim?*” e “130: **P4** – *Fronteiras::*, né? Nossas”.

Inicia-se uma breve explicação gramatical do conteúdo dos possessivos, por **P4**, narrando exemplos para a melhor compreensão de **P3**, como comprovamos nessa passagem: “154: **P4** – Isso. Mas, aí se forem carros, tem que ser *nos voitures*”.

Excerto 6:

- 153 **P4** – °*Nos fron-ti-ères*°.
 154 **P3** – *Nos frontières, xxx. Est, est facile.*
 155 **P4** – *Est facile.*
 156 **P3** – *Est facile.*
 157 **P4** – Eu acho que tem que ser *c'est facile*, né não? °Porque°-
 158 **P3** – Sim, sim. *C'est facile.*

Outra percepção de lacuna nas regras gramaticais em língua francesa que podemos observar está na proposta de solução por **P3** para a tradução de “é fácil”, o qual ele traduz de modo literal: “154: **P3** – *Nos frontières, xxx. Est, est facile.*” No caso dessa frase, o verbo *être* (ser) deve vir acompanhado do demonstrativo neutro “*ce*”, funcionando como seu sujeito e o colocando em evidência. **P4** ensaia uma explicação: “157: **P4** – Eu acho que tem que ser *c'est facile*, né não? °Porque°-”, mas desiste com a concordância de **P3**: “158: **P3** – Sim, sim. *C'est facile*”. Como a incerteza foi gerada entre estruturas que não combinam em ambas as línguas, a classificamos como uma incerteza de Transferência.

Excerto 7:

- 182 **P4** – *Pour entrer*. Para entrar no território brasileiro. *Pour*
 183 *entrer*::
 184 **P3** - Xxx, não tem nenhuma preposição NO? Para entrar? NO.
 185 **P4** – Acho que deve ser o *dans* de novo.
 186 **P3** – O *dans* de novo. Sim. [Sim, sim, sim].
 187 **P4** – Aqui [xxxx].
 188 **P3** – *Dans*, sim, concordo. *Dans le territoire bresili:::en.*
 189 **P4** – *Dans le territoire bresilien*. Xxx ((veem mais uma parte
 190 do vídeo)).
 191 **P3** – Você tem que usar. [Querer usar].
 192 **P4** – [Aí tem que usar o *tu /ty/, né?*].
 193 **P3** – É sim.
 194 **P4** – *Tu dois*.
 195 **P3** –É, o *devoir*, no caso, né?
 196 **P4** – Isso.
 197 **P3** – *Tu dois*::: [*entrer*].
 198 **P4** – [*Entrer*]. Xxx.
 199 **P3** – *Entrer ? Avec les deux pieds.*

No excerto 7, o reconhecimento de problema surge por um por indicador direto, quando **P3** verbaliza a sua incerteza: “184: **P3** - Xxx, não tem nenhuma preposição NO? Para

entrar? NO”. Mais uma vez temos a percepção de lacuna quanto ao uso da preposição, gerando uma incerteza de Transferência.

Antes de propor uma solução na tradução da frase “Você tem que usar os dois pés”, **P3** analisa os indícios no texto fonte: “191: **P3** – Você tem que usar. [Querer usar]”.

Excerto 8:

225	P4 – (E o que vem) depois? ((reveem essa parte do vídeo)).
226	P3 – Não dá, [é não se pode].
227	P4 – [Não dá pra fazer]. É.
228	P3 – Não se consegue. <i>Tu, tu ne peux pas? Tu ne peux pas</i>
229	<i>fai:::re pour, pour la demie ?</i>
230	P4 – Vixe, como é xxx. Não se deve?
231	P3 – Não, não dá.
232	P4 – Não dá pra fazer as coisas pela metade.
233	P3 – Não dá é não pode, né? Não se consegue ((repetem essa
234	parte do vídeo)). [Não dá pra fazer].
235	P4 – [Não dá pra fazer pela metade].
236	P3 – <i>Ne, ne peut pas</i> . Não se pode.
237	P4 – É. Agora acho que tem que usar::: o pronome tem que
238	ser <i>on</i> , né não?
239	P3 – <i>On:::</i>

O excerto 8 nos mostra uma incerteza de Transferência nas propostas de solução para a tradução da passagem “Não dá pra fazer pela metade”. **P3** mostra um engajamento na análise do texto fonte quando diz: “226: **P3** – Não dá, [é não se pode]”. Logo em seguida, apresenta sua proposta de solução: “228 e 229: **P3** – Não se consegue. *Tu, tu ne peux pas? Tu ne peux pas fai:::re pour, pour la demie ?*” **P4** contesta essa proposta, refletindo no uso do pronome *on*, ao invés do pronome *tu*, no entanto, essa sugestão é verbalizada em forma de questionamento: “237 e 238: **P4** – É. Agora acho que tem que usar::: o pronome tem que ser *on*, né não?”, sugerindo a baixa habilidade na resolução ou até mesmo a insegurança do tradutor.

Excerto 9:

- 244 **P4** – *Faire les choses*. As coisas, né ?
 245 **P3** – É, *les choses*. *Pour demie* ?
 246 **P4** – *Pour °les choses°*.
 247 **P3** – Mas ele não diz *choses*.
 248 **P4** – Não se pode fazer.
 249 **P3** – As coisas, né ? ((repetem essa parte do vídeo))
 250 **P4** - É não, ele não diz, não, Não dá pra fazer pela metade, né?
 251 **P3** – É, então não dá. *On ne peut faire ça*. Isso, né? O que que
 252 tu achas ?
 253 **P4** – °xxx°
 254 **P3** – Não se pode fazer isso, né? Que é o *ça*, né?
 255 **P4** – *On ne peut pas faire, faire ça*.
 256 **P3** – *Faire ça*. Que é exatamente essa de entrar com os dois
 257 pés, né?
 258 **P4** – Ahã.
 259 **P3** – *Ça*
 260 **P4** – *À la moitié*, não?
 261 **P3** – Sim:::, sim. *La moitié*.
 262 **P4** – Eu tô pensando qual é a preposição. *Par?* *Par la moitié?*
 263 **P3** – Ou
 264 **P4** – *À la moitié, pour la moitié*.
 265 **P3** – Vamos ver. °*Matière*° ((participante folheando o
 266 dicionário procurando a palavra)).
 267 **P4** – (°É melhor ver a regência verbal, não?°).
 268 **P3** – É, ver aquele *Le Robert* xxx.
 269 **P4** – Etimologia.

O excerto 9 mostra a continuação das incertezas de Transferência na tradução da passagem “Não dá pra fazer pela metade”, iniciada no excerto anterior. **P3** mostra dúvida ao verbalizar uma proposta de solução em forma de questionamento: “245: **P3** – É, *les choses*. *Pour demie* ?”. Em seguida ele alerta **P4** afirmando que a palavra “*choses*” não se encontra no texto fonte: “247: **P3** – Mas ele não diz *choses*”, ao que **P4** refaz a sua proposta: “255: **P4** – *On ne peut pas faire, faire ça*”. **P3** ainda analisa que o uso da palavra *ça*, nessa proposta, abrange a ideia da ação de “entrar com os dois pés”: “256 e 257: **P3** – *Faire ça*. Que é exatamente essa de entrar com os dois pés, né?”.

Interessante percebermos que o uso demonstrativo “*ça*” do francês retoma uma ideia que em português está subentendido, não precisando, no texto fonte, do uso de um demonstrativo. O acréscimo do demonstrativo em francês se fez de forma intuitiva pela dupla, sem essa análise de diferença entre o texto fonte e o texto alvo.

Em seguida, outra expressão que gerou incerteza na dupla foi a preposição correta na tradução do trecho “pela metade”. **P4** sugere sua proposta em forma de indagação,

recorrendo a ajuda de **P3**: “260: P4 – À la moitié, não?”, mas logo em seguida demonstra um reconhecimento de problema, por indicador direto, quando diz: “262: **P4** – Eu tô pensando qual é a preposição. *Par? Par la moitié?*”. Ele analisa as duas possibilidades de proposição: “264: **P4** – À la moitié, pour la moitié” e **P3** sugere a procura no dicionário para sanar essa dúvida.

Excerto 10:

287	P4 – <i>On ne peut pas faire ça pour la moitié.</i>
288	P3 – Humrum ((continuam o vídeo)). E já vou logo avisando
289	((repetindo a frase do vídeo)).
290	P4 – E já vou logo avisando.
291	P3 – <i>Je</i> vou, não, <i>je te</i> :::
292	P4 – <i>Je te</i> ::: <i>Je</i> [Vixe, avisar].
293	P3 – <i>Je te</i> ::: [(<i>appelle</i>)]?
294	P4 – Acho que (<i>appelle</i>) vai ser chamar, não?
295	P3 – Chamar atenção?
296	P4 – Já vou logo. Ele diz, né? Vou logo-
297	P3 – <i>Je te dis</i> , não? Te digo, te aviso ((repetição do vídeo
298	dessa frase)). Já vou logo, já vou logo avisando. Já vou logo
299	avisando.
300	P4 – °Avisando°. [<i>Je</i> :::]
301	P3 – Que precisa do <i>te</i> . Vou logo te avisando.
302	P4 – É::: <i>Aí, Je te</i> , né?
303	P3 – <i>Je te déjà dis</i> ::: Já te digo.
304	P4 – <i>Je te</i> , é.
305	P3 – <i>Je</i> -
306	P4 – Eu acho que depois daqui tem que ser o verbo.
307	P3 – [<i>Je te</i>].
308	P4 – [<i>Je te</i>] <i>Je te dis</i> .
309	P3 – <i>Déjà?</i>
310	P4 – É.

No início do excerto 10 temos uma incerteza de Produção na proposta de solução da frase: “Não dá pra fazer pela metade”, que gerou várias incertezas, expostas no excerto anterior. Em seguida a dupla inicia a tradução da frase seguinte: “E já vou logo avisando, é paixão à primeira pisada”. A primeira incerteza que surge para a tradução dessa frase é o correspondente semântico do verbo avisar, demonstrado por indicador direto por **P4** quando ele repete o verbo acompanhado de uma interjeição de surpresa: “292: **P4** – *Je te* ::: *Je* [Vixe, avisar]”. Note-se que ele começa a proposta e para no momento da incerteza, com uma pausa para a reflexão na transferência do verbo (incerteza de Transferência). **P3** sugere o verbo

appeler (chamar), que é refutado por ele, pois não corresponderia o sentido do texto fonte: “294: **P4** – Acho que (*appelle*) vai ser chamar, não?”.

Outro indicador dessa mesma incerteza, dessa vez de modo indireto, está na repetição da frase por **P3**: “297 e 298: **P3** – *Je te dis*, não? Te digo, te aviso ((repetição do vídeo dessa frase)). Já vou logo, já vou logo avisando. Já vou logo avisando”. É interessante perceber que **P3** usa como estratégia de solução a repetição da palavra no texto fonte, adicionando outras opções, também na língua do texto fonte, cujos sentidos semânticos sejam os mesmos, testando hipóteses. Assim, ele propõe o verbo *dire* (dizer): “303: **P3** – *Je te déjà dis*::: Já te digo”, aceito por **P4**.

Excerto 11:

313	P4 – <i>C’est l’amour.</i>
314	P3 – <i>En le premier pas ?</i>
315	P4 – É. <i>C’est l’amour.</i>
316	P3 – <i>En ?</i>
317	P4 – Eu acho que tem que ser ((pequena pausa para refletir))
318	<i>au</i> , não?
319	P3 – Au, au, [concordo].
320	P4 – [Cest l’amour:::] Né? Que é a [xxx]
321	P3 – [Sim, sim, sim, sim] que é a ô, né? <i>Au premier pas.</i>
322	P4 – <i>Au premier pas.</i>

No excerto 11 temos a proposta de solução para a expressão “é paixão à primeira pisada”. Por ser uma expressão, sua tradução pode suscitar incertezas, já que as estruturas não coincidem. Mas ao contrário do esperado, a dupla propôs em pouco tempo uma resolução, sem ajuda de outros recursos, como dicionário ou internet. A única incerteza que esse trecho gerou foi a de Transferência em **P3**, em relação à preposição: “313: **P3** – *En le premier pas ?*”. Com a proposta em forma de questionamento, **P3** espera a confirmação de **P4**, que faz uma pequena pausa, denunciando o seu momento da incerteza, mas logo em seguida ele chega à resolução: “317 e 318: **P4** – Eu acho que tem que ser ((pequena pausa para refletir)) *au*, não?”.

Excerto 12:

329	P3 – <i>Jouer?</i> De descartar, de-
330	P4 – É jogar como?
331	P3 – Jogar fora.
332	P4 – Ah, jogar fora. Vamos só ver a frase todinha.

- 333 **P3** – Será que é descartar? ((repetem essa parte do vídeo)).
 334 **P4** – No chão, né?
 335 **P3** – Descartar, jogar, [arremessar].
 336 **P4** – [Tem um verbo].
 337 **P3** – °Tem°.
 338 **P4** – Eu vou lembrar, vou lembrar. Não é *jouer*. É::: *jeter*.
 339 **P3** – Tem razão. Então, *jette*, né?
 340 **P4** – *Jette*, isso.

No excerto 12 temos o início da tradução da frase: “Então, joga logo suas havaianas no chão e saia andando por aí”. A primeira incerteza de Transferência que surge é com o verbo “jogar”. **P3** sugere o verbo *jouer* (jogar): “329: P3 – *Jouer?* De descartar, de-”, mas **P4** prefere analisar a frase inteira, antes da tomada de decisão: “332 **P4** – Ah, jogar fora. Vamos só ver a frase todinha”. Efetivamente, o verbo *jouer* não tem o mesmo correspondente semântico do verbo no texto fonte, sendo preciso uma análise num contexto maior, com a qual o seu sentido possa ser mais bem avaliado. **P3** verbaliza algumas opções, usando a estratégia de repetição da palavra no texto fonte, com opções do mesmo campo semântico: “335: **P3** – Descartar, jogar, [arremessar]”.

P4, sem ajuda de recursos externos, busca em sua memória de trabalho um verbo correspondente: “338: **P4** – Eu vou lembrar, vou lembrar. Não é *jouer*. É::: *jeter*.”

Excerto 13:

- 342 **P4** – Alors, [*jette*, xxx].
 343 **P3** – [Je:::tte, deixa eu repetir]. No sentido de suas havaianas
 344 no chão ((repete essa parte do vídeo)). Logo.
 345 **P4** – Jogue, *jette*:::
 346 **P3** – *Bientôt?*
 347 **P4** – °Não°
 348 **P3** – *Tôt?*
 349 **P4** – Xxx. Acho que-
 350 **P3** – Não precisa o logo não, né? Descarte. *Jette*.
 351 **P4** – *Tes, tes havaianas, né?*
 352 **P3** – *Tes havaianas. Tes havaianas au sel ?*
 353 **P4** – *Au?*
 354 **P3** – *Sel?*
 355 **P4** – *Au sol*, não ?
 356 **P3** – *Au SOL*.
 357 **P4** – Mas tem, acho que tem uma palavrinha que é melhor,
 358 uma expressãozinha.
 359 **P3** – Então vamos lá. Ao chão.
 360 **P4** – *Par terre*.
 361 **P3** – Sim:::

No excerto 13 temos o seguimento da tradução da frase: “Então, joga logo suas havaianas no chão e saia andando por aí”. Após a resolução do verbo, outro termo que gerou incerteza de Transferência foi o advérbio “logo”. **P3** faz algumas testagens de hipóteses, mas logo desiste de incluir a palavra na tradução: “346: **P3** – *Bientôt?*”, “348: **P3** – *Tôt?*” e “350: **P3** – Não precisa o logo não, né? Descarte. *Jette*”.

Outro termo que gerou a incerteza de Transferência foi “no chão”. Mais uma vez, **P4**, usando apenas a sua metacognição, busca o termo correspondente em francês: “357 e 358: **P4** – Mas tem, acho que tem uma palavrinha que é melhor, uma expressãozinha”. Em seguida ele chega a uma resolução: “360: **P4** – *Par terre*”.

Excerto 14:

383	P4 – <i>Par terre</i> ::: o quê mais? ((recolocam o vídeo nessa parte
384	para continuarem a tradução)).
385	P3 – °Eu acho que deve ter um-°
386	P4 – E saia andando por aí.
387	P3 – E caia na balada. E faça a festa. E ce- celebre. E saia
388	[caminhando].
389	P4 – [Saia], saia andando, né?
390	P3 – Saia andan:::do. <i>Et vive la vie</i> ? Seria uma versão? E
391	viva a vida!
392	P4 – É, seria traduzir mais o sentido do que as palavras, né?
393	P3 – Sim, porque saia por aí (já diz) <i>vive-</i>
394	P4 – É, porque eu acho que em francês não diria isso, né?
395	[Saia andando].
396	P3 – [Não diria] saia andando. Esse saia andando é xxx.
397	P4 – O gerúndio. É, o gerúndio deles é difícil.
398	P3 – Isso, eu também concordo. <i>Et vive la vie</i> !
399	P4 – É. Peraí ((repetem essa parte do vídeo)).
400	P3 – E saia andando por aí. <i>Et vive la vie</i> . Qualquer coisa a
401	gente troca, né? Que a gente tem, a gente ainda tem um
402	crédito. A gente tem aí o quê? Vinte e dois minutos.
403	P4 – Xxx <i>et vive la vie</i> , é.
404	P3 – <i>Et vive la vie</i> . Eu, assim-
405	P4 – É porque esse é o sentido, né?

A dupla prossegue na proposta de resolução da mesma frase do excerto anterior, dessa vez do trecho “e saia andando por aí”. Numa incerteza de Transferência, **P3** volta a usar a estratégia de repetição do texto fonte, mas com outras estruturas: “387: **P3** – E caia na balada. E faça a festa. E ce- celebre. E saia [caminhando]” e, desse modo, ele chega a uma resolução: “390: **P3** – Saia andan:::do. *Et vive la vie* ? Seria uma versão? E viva a vida!”. **P4** concorda com a proposta, já que traduzir com a mesma estrutura não seria possível, como ele

constatou nessas falas: “392: **P4** – É, seria traduzir mais o sentido do que as palavras, né?” e “394: **P4** – O gerúndio. É, o gerúndio deles é difícil”.

P3 propõe o adiamento dessa proposta quando diz: “400 e 401: **P3** – E saia andando por aí. *Et vive la vie*. Qualquer coisa a gente troca, né?” e prosseguem na tarefa.

Excerto 15:

422	P4 – É o, é o futuro, né? <i>Tu verras</i> .
423	P3 – <i>Tu verras</i> . Ou <i>tu, tu vas voir</i> ?
424	P4 – Pode ser <i>tu vas voir</i> também, né?
425	P3 – Que é mais informal, né? [Que é que tu acha?]
426	P4 – [Também acho melhor].

Nesse excerto temos a tradução do trecho “Você vai ver”, cuja frase completa é: “Você vai ver, é como se estivesse andando por aqui”. A incerteza de Transferência gerada na dupla está relacionada ao tempo verbal correspondente, o qual **P4** sugere o futuro simples do francês (*futur simple*): “422: **P4** – É o, é o futuro, né? *Tu verras*” e **P3** sugere o futuro próximo (*futur proche*), pois acredita que estaria mais em consonância com a informalidade do texto fonte: “423 **P3** – *Tu verras*. Ou *tu, tu vas voir*?” e “425 **P3** – Que é mais informal, né? [Que é que tu acha?]”.

Excerto 16:

436	P4 – <i>C’est, c’est comme, né?</i>
437	P3 – <i>C’est comme</i> . É como se estivesse andan:::do ((Repetem
438	no vídeo essa frase)).
439	P4 – É como se fosse andando por aqui.
440	P3 – É como se você estiVESse aqui.
441	P4 – <i>É. C’est comme si tu:::</i>
442	P3 – <i>Tu/ty/:::</i> estivesse.
443	P4 – <i>Tu étais?</i>
444	P3 – <i>Tu étais ici</i> .

No excerto 16, temos a continuação da tradução da frase do excerto anterior, agora do trecho “é como se estivesse andando por aqui”. Vemos uma incerteza de Transferência no correspondente verbal do verbo “estar”, que no texto fonte encontra-se no pretérito imperfeito do modo subjuntivo, tempo verbal inexistente no francês. O reconhecimento de problema está na repetição da frase pelos dois participantes: “439: **P4** – É como se fosse andando por aqui” e “440: **P3** – É como se você estiVESse aqui”.

P4 propõe uma solução em forma de questionamento, ação que sugestiona um baixo nível de confiança da proposta: **P4** – *Tu étais?*

Excerto 17:

448	P3 – Hum, e aí? Estivesse. <i>Subjonctif, né? Subjonctif.</i>
449	P4 – Aqui é, página dois.
450	P3 – É, passou.
451	P4 – Página (doze)?
452	P3 – Passou. Xxx, aqui, ó?
453	P4 – Ah, é xxx.
454	P3 – Subjuntivo.
455	P4 – °Subjuntivo°.
456	P3 – Estivesse. (<i>Passé, né?</i>) Que tem que ter o <i>si, né?</i> É o [<i>si</i>
457	condicional].
458	P4 – [<i>Si tu</i>].
459	P3 – Aqui é o presente, se estiver::: se estivesse.
460	P4 – °C'est comme si tu é-°
461	P3 – Então seria esse daqui, tu concorda? Que <i>tu/ty/</i> , que tu
462	tivesses, em português. Aqui.
463	P4 – Num tinha um que era o condicional? Esse aqui.
464	P3 – Sim, sim, [pode ser também].
465	P4 – [Também xxx].
466	P3 - Ou esse ou esse aqui, a gente tem que tomar uma decisão.
467	A gente tem ainda uns minutinhos aí pra tomar essa decisão.
468	P4 – Vamos passar essa, né? [Xxx].
469	P3 – [Vamos, vamos, vamos].
470	P4 – Passa o <i>tu/ty/</i> , num sei quê <i>ici</i> .
471	P3 – Passa uma linha aí sublinhada, pra gente pegar depois. É
472	como você estivesse [aqui].
473	P4 – [Aqui].

A incerteza de Transferência no correspondente verbal é continuada no excerto 17. Sem êxito na proposta de solução a partir da metacognição, os participantes recorrem a uma gramática como fonte de recuperação de informação. Vale ressaltar que os recursos de apoio, como gramáticas e dicionários, foram disponibilizados pela pesquisadora, para proporcionar uma maior segurança dos participantes durante a tarefa.

A procura do correspondente verbal em francês toma um tempo significativo da tarefa. Finalmente, **P4** decide pelo adiamento nessa proposta de solução: “468: **P4** – Vamos passar essa, né? [Xxx].”, o qual **P3** concorda prontamente: “469: **P3** – [Vamos, vamos, vamos]” e “471 e 472: **P3** – Passa uma linha aí sublinhada, pra gente pegar depois. É como você estivesse [aqui]”.

Excerto 18:

479 **P4** – *C'est comme, c'est comme être ici.*
 480 **P3** – É o como [estar aqui].
 481 **P4** – [Estar aqui]. Pode ser, né não?
 482 **P3** – Acho que sim. Vamos tomar essa decisão juntos, então?
 483 **P4** – Xxx.
 484 **P3** – Então vamos tomar essa decisão juntos. É como être- É
 485 como estar aqui.
 486 **P4** – Isso.
 487 **P3** – Ótimo!
 488 **P4** – *C'est comme être ici.*

Nesse excerto temos uma incerteza de Produção, com a retomada do adiamento no excerto anterior. **P4** volta a analisar a frase e concebe uma proposta com o verbo no infinitivo: “479: **P4** – *C'est comme, c'est comme être ici*” e pede a concordância de **P3**: “481: **P4** – [Estar aqui]. Pode ser, né não?”. A proposta de solução, nesse caso, foi decidida a partir de outra estrutura na língua alvo, ação própria do gerenciamento de incertezas na tradução.

Excerto 19:

501 **P3** – Vamos ver se por acaso a gente faz um processo que eu
 502 chamo de lapidação.
 503 **P4** – Então é [reunir e-].
 504 **P3** – [Eu acredito] que não, viu?
 505 **P4** – Eu acho que xxx.
 506 **P3** – A nossa primeira decisão, foi a decisão do caráter
 507 [formal]ou informal.
 508 **P4** – [Isso]. Eu acho que propaganda de havaianas, né? É uma
 509 propaganda de sandálias ((risos)).
 510 **P3** – É. Então, assim, a linguagem é pro público [jovem].
 511 **P4** – [É jo::vem]. É.
 512 **P3** – Informal, né? De escrita, a tua escrita é bem melhor que
 513 minha. Então, assim- Essas tuas contribuições são muito
 514 valiosas, as minha também, né? Assim de interpretação.
 515 **P4** – Hunrum. Xxx
 516 **P3** – É engraçado que a sensação que eu tive agora, é que::: o
 517 que ele falou, o que o locutor falou para um nativo brasileiro
 518 parece que nós [estamos também entrando] diretamente a
 519 mensagem ao ouvido francês.
 520 **P4** – [Sim, é, adaptando pra]- Não só traduzindo as palavras
 521 do xxx.
 522 **P3** – Sim. Principalmente nessa parte do [*Vive la vie*].
 523 **P4** – [Nessa parte xxx, isso]. Porque é o::: o que a pessoa quis
 524 dizer, né?

525 **P3** – Isso, é o querer dizer.
 526 **P4** – Em francês ficaria, ficaria [sem sentindo].
 527 **P3** – [Sem sentindo]. (Haveria) prejuízo do contexto ao pé da
 528 letra, né?
 529 **P4** – Isso.

No excerto 19 vemos que os participantes se engajam numa discussão para a Avaliação do resultado final da tradução, verificando todo o conteúdo produzido. **P3** relembra a decisão pré-tradutória sobre a transposição do estilo informal do texto fonte para o texto alvo: “506 e 507: **P3** – A nossa primeira decisão, foi a decisão do caráter [formal] ou informal” e “510: **P3** – É. Então, assim, a linguagem é pro público [jovem]”.

Como ainda havia tempo disponível dentro dos trinta minutos estabelecidos para a conclusão da tarefa, os participantes se lançam numa reflexão metacognitiva em L2, como percebemos nessa passagem: “516: **P3** – E engraçado que a sensação que eu tive agora, é que::: o que ele falou, o que o locutor falou para um nativo brasileiro parece que nós [estamos também entrando] diretamente a mensagem ao ouvido francês”.

A proposta de solução para traduzir “saia andando por aí” (*Vive la vie*) também é retomada nessa reflexão, na qual os participantes inferem que traduzir é uma tarefa que vai muito além de decodificar palavras: “527: **P3** – [Sem sentindo]. (Haveria) prejuízo do contexto ao pé da letra, né?”.

Excerto 20:

534 **P3** – É ((recolocam o vídeo desde o início, sem pausas)).
 535 Pronto. Agora assim, já que a gente tem um tempinho pra
 536 debater, essa questão do “não dá”. Eu concordo, e a gente
 537 pode, por acaso, nesses minutos que a gente tá, de repente-
 538 **P4** – Aqui, num é, nessa parte aqui? °*On ne peut pas faire*°.
 539 **P3** – Sim::: Porque não se pode-
 540 **P4** – Como é que ele diz? Não dá pra fazer-
 541 **P3** – Não dá pra fazer. Como é que, como é que eu::: ele vai
 542 usar até o *donner* pra dizer isso.
 543 **P4** – Eu acho que tem que usar o *devoir*.
 544 **P3** – Eu também pensei nisso. Não se deve.
 545 **P4** – *On ne doit pas*, né?
 546 **P3** – Mas aí teria algum pra- Esse não se dá pra fazer isso, ele
 547 parece que tá dizendo que não se consegue.
 548 **P4** – (Não dá pra fazer pela metade, né?)
 549 **P3** – Eu não consegui vir, não deu pra eu vir. Não consegui
 550 vir. Não consegui, mas aí o *doit* não daria o sentido de
 551 obrigação e aí o:::

552 **P4** -Acho que, acho que a frase tá no imperativo, né, também?
 553 Não dá pra fazer pela metade é tipo:: não [faça pela metade].
 554 **P3** – [Não se consegue, né?]
 555 **P4** – É, não faça.
 556 **P3** – Não faça.
 557 **P4** – Não se faz.
 558 **P3** – É, mas na verdade ele tá dizendo, né? [Não dá, ó].
 559 **P4** – [É].
 560 **P3** – Ele tá avisando. Não dá pra fazer pela metade. Não sei,
 561 tu já teria ouvido algum francês dizendo que não con- *je ne*
 562 *peux pas?* Então assim, mas é isso mesmo, é o *pouvoir*
 563 mesmo, viu, cara? Porque quando, eu já ouvi várias [vezes
 564 eles dizendo “assim não dá”], *je ne peux pas*.
 565 **P4** – [Pois é, eles dizendo não dá]. É.
 566 **P3** – Isso mesmo. É isso mesmo. (Fechou mesmo).
 567 **P4** – Eu acho (que já tá legal).

O excerto 20 mostra uma incerteza de Produção com a Avaliação da proposta de solução para o trecho “Não dá pra fazer pela metade” (*On ne peut pas faire*). **P3** retoma a discussão do sentido do verbo no texto fonte, como vemos nas linhas 535 a 537: “**P3** - Agora assim, já que a gente tem um tempinho pra debater, essa questão do “não dá”. Eu concordo, e a gente pode, por acaso, nesses minutos que a gente tá, de repente-”.

P3 pensa no verbo *donner* (dar, mas sem correspondência semântica com o sentido que está o verbo em português). **P4** sugere o *devoir* (dever): “543: **P4** – Eu acho que tem que usar o *devoir*” e elabora outra proposta: “545: **P4** – On ne doit pas, né?”.

P3 continua procurando indícios no texto fonte: “546 e 547: **P3** – Mas aí teria algum pra- Esse não se dá pra fazer isso, ele parece que tá dizendo que não se consegue”, mas no final decide que o correspondente semântico mais apropriado é mesmo o verbo *pouvoir* (poder).

Excerto 21:

596 **P4** – Xxx, nessa segunda, se não daria tempo da gente pensar
 597 (em mudar um) desses exemplos [(que a gente colocou)].
 598 **P3** – [*Pour rentrer*, né?] Eu também pensei nisso. Tipo, pra
 599 penetrar, ou invadir ou::: sei lá, ou-
 600 **P4** – Sobrou, no final, (os dois verbos estão parecidos), né?
 601 Mas-
 602 **P3** – Ele fala, duas vezes “para entrar, pra entrar, [tipo pra
 603 conquistar, xxx”]
 604 **P4** – [Talvez aqui a gente pudesse] usar tipo o-
 605 **P3** – *Conquête?* Com o qual.
 606 **P4** – Com o qual?

607 **P3** – Para conquistar.
 608 **P4** – Eu fiquei pensando em usar aqui o *venir*. O verbo *venir*?
 609 Não.
 610 **P3** – Não, não. Talvez o conquistar aqui, ó? (“Conquoi”).
 611 ((Acredito que aqui o participante deduziu em francês o
 612 correspondente do verbo conquistar, que é o *conquérir*, mas
 613 ele talvez não conhecia)).
 614 **P4** – Vixe, mas aí, eu acho que muda um pouco o sentido.
 615 **P3** – Sim, sim. Pra conquistar
 616 **P4** – É, essa veio só passear, né? ((Risos)).
 617 **P3** – Sim. Passear pra se ambientalizar, né? Pra se envolver,
 618 né? Mas eu acho que é [o *rentrer* mesmo].
 619 **P4**- [Acho que é isso] mesmo. Eles só são parecidos, né? Xxx.
 620 **P3** – É:::, é verdade.

Após o registro da tradução no gravador e com tempo ainda disponível, eles voltam a discutir e a avaliar o resultado, originando mais uma incerteza de Produção. **P4** propõe a mudança na proposta de solução do seguinte trecho: “Pra entrar em território brasileiro você tem que usar os dois pés”: “596: **P4** – Xxx, nessa segunda, se não daria tempo da gente pensar (em mudar um) desses exemplos [(que a gente colocou)]”. Ele usa como justificativa para a mudança a repetição do verbo “entrar” em duas frases distintas: “600: **P4** – Sobrou, no final, (os dois verbos estão parecidos), né? Mas-”. A razão dessa repetição está no texto fonte, que também usou o mesmo verbo nos seguintes trechos: “Você tá entrando em território brasileiro” e “Pra entrar em território brasileiro”.

P3 concorda com essa reavaliação e testa alguns sinônimos do mesmo verbo: “598: **P3** – [*Pour rentrer*, né?] Eu também pensei nisso. Tipo, pra penetrar, ou invadir ou::: sei lá, ou-”. E avalia a possibilidade com o verbo conquistar (*conquérir*): “610: **P3** - Talvez o conquistar aqui, ó? (“Conquoi”)”. Já **P4** cita a possibilidade de uso do verbo venir (vir): “608: **P4** – Eu fiquei pensando em usar aqui o venir. O verbo venir?” e refuta a possibilidade do verbo *conquérir*, alegando que mudaria o sentido do texto fonte: 614: **P4** – Vixe, mas aí, eu acho que muda um pouco o sentido.

A discussão só se encerra quando a pesquisadora entra na sala avisando do término do tempo de trinta minutos. O resultado final da tradução proposta pela dupla encontra-se abaixo:

- S'il te plaît, enlève tes chaussures.
- Tu es en train d'entrer dans le territoire brésilien.
- Traverser nos frontières c'est facile. Difficile c'est partir.

- Pour entrer dans le territoire brésilien, tu dois entrer avec les deux pieds.
- On ne peut pas faire ça pour la moitié.
- Je te dis déjà, c'est l'amour au premier pas.
- Alors, jette tes havaianas par terre et vive la vie !
- Tu vas voir, c'est comme être ici.
- Havaianas, territoire brésilien.

Uma parte significativa da interação da Dupla 2 ocorreu no nível de incertezas quanto à ortografia correta de alguns vocábulos em francês. Como já explicitado, a análise dessas incertezas durante a tarefa não foi considerada nessa pesquisa, por compreendermos que esta se trata de uma tarefa de tradução oral.

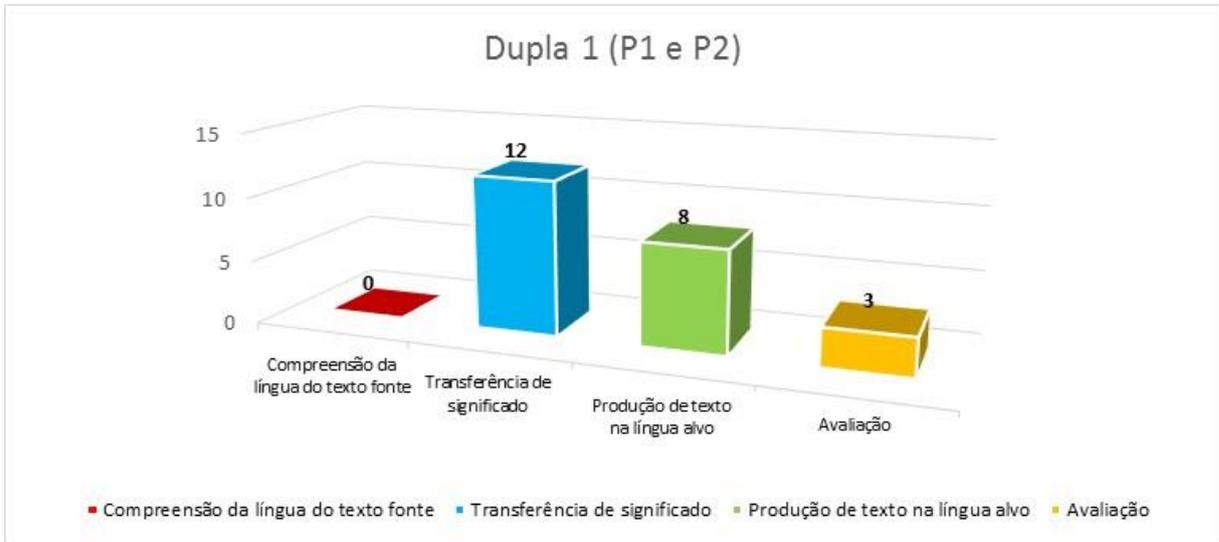
O número de ocorrências das fases metacognitivas, proposta por Angelone (2010), durante a tarefa de tradução nas duas duplas estão expostas na tabela e nos gráficos abaixo. Ressaltamos que essa forma de exposição da análise não inclui um caráter comparativo dos dados gerados pelas duplas, mas, sim, uma melhor visualização da ocorrência dessas fases.

Tabela 1 – Tradução com gerenciamento de incerteza proposta por Angelone (2010).

Locus em que a atividade metacognitiva foi empregada				
Duplas	Compreensão da língua do texto fonte	Transferência de significado	Produção de texto na língua alvo	Avaliação
1: P1 e P2	0	12	08	03
2: P3 e P4	0	15	05	03

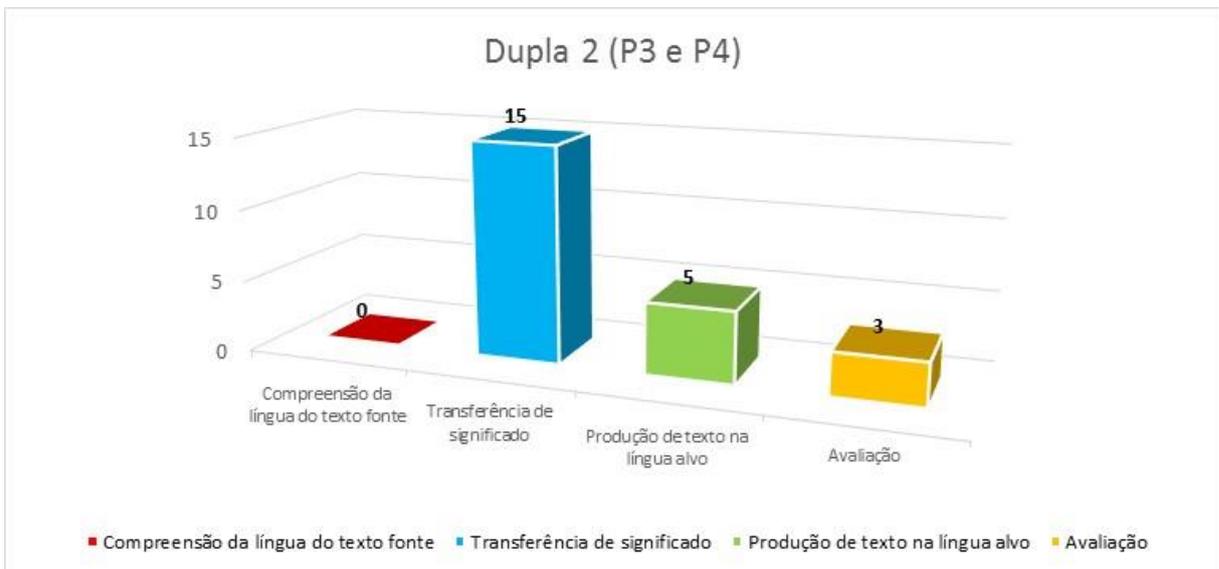
Fonte: Autoria própria.

Gráfico 1 – Ocorrência das fases metacognitivas na Dupla 01



Fonte: Autoria própria.

Gráfico 2 – Ocorrência das fases metacognitivas na Dupla 02



Fonte: Autoria própria.

4.1 Discussão dos resultados

Doravante, discutiremos os dados da análise exposta, nos orientando nas perguntas de pesquisa, apresentadas no capítulo anterior, para comprovarmos, do mesmo modo, se esse estudo consegue respondê-las.

Em quais processos os participantes se engajam durante o planejamento?

As duas duplas tiveram trinta (30) minutos para a realização da tarefa e as duas conseguiram concluí-la com sucesso. A partir da análise dos excertos, percebemos uma nítida preocupação em tentar produzir um texto alvo com o mesmo conceito de brasilidade explícito no texto de partida. Da mesma forma, uma tradução sob o aspecto funcional da linguagem predominou em vários momentos da tarefa, como a equivalência da linguagem informal, já que se tratava de uma publicidade direcionada a um público jovem.

Vale ressaltar que os estudos sobre tradução e a prática da mesma ainda não fazem parte do currículo da maioria dos cursos de Letras Estrangeiras nas universidades do país. Destarte, os participantes dessa pesquisa, mesmo sem conhecimentos teóricos nem práticos sobre tradução, se mostraram empenhados em produzir um texto de chegada conforme o sentido original do texto de partida.

O desempenho dos participantes durante a tarefa pode revelar que, atualmente, os aprendizes de uma língua estrangeira possuem um bom conhecimento declarativo sobre tradução, ainda que não haja o conhecimento processual. Ou seja, mesmo sem muita experiência prática, muito menos teórica em tradução, há o discernimento que uma tradução literal não conseguirá produzir no texto de chegada a mesma mensagem do texto de partida. É necessária uma análise prévia do que se traduz e para quem se traduz, além da avaliação do contexto a qual a mensagem está inserida.

Assim, a análise dos dados revelou que em diversos momentos os participantes se engajaram numa reflexão metalinguística sem o auxílio do material de apoio, como dicionários ou internet. Eles buscaram, prioritariamente, na memória de longo prazo os conhecimentos já adquiridos na língua francesa para a conclusão da tarefa. Quando a troca de conhecimentos na interação não foi suficiente para resolver os casos de incerteza quanto às diferenças de estruturas nas línguas ou percepção de lacunas, como a preposição correta, houve a busca de maiores informações no material de apoio.

Há momentos de incertezas durante o processo?

Angelone (2010) descreve as atividades e os comportamentos característicos dos tradutores profissionais e não profissionais durante o processo tradutório e analisa as diferenças entre eles, assim como as habilidades metacognitivas em cada grupo. Em seu estudo ele comprova que a incerteza é inerente a todo o processo tradutório, assim como o seu

gerenciamento, não importando a experiência do tradutor. Segundo ele, mapear e examinar o gerenciamento de incertezas é relevante para entendermos como ocorre esse processo para, desse modo, classificarmos como estratégia de tradução.

Seguindo esses preceitos de Angelone, o gerenciamento de incertezas foi o ponto de partida na análise dos dados nos três principais processos cognitivos durante a tarefa de tradução: (1) compreensão da língua do texto fonte, (2) transferência de significado e (3) produção de texto na língua alvo. Os dados comprovam que os aprendizes demonstraram incertezas durante a realização da tarefa de tradução. Essa demonstração se deu de forma direta e indireta, através dos questionamentos feitos ao colega, pela repetição das frases e pelas pausas na interação para a reflexão.

O primeiro processo da tradução, a compreensão da língua, ocorreu sem nenhuma dificuldade ou incerteza pelos participantes da pesquisa. Ou seja, eles não demonstraram, por meio de comportamentos observáveis, dúvidas significativas na primeira fase da tradução: compreensão do texto fonte. Situação prevista, de acordo com o teórico, quando o texto fonte se apresenta na língua materna do tradutor, como é o caso desse estudo.

As incertezas começam a surgir nos dois momentos que se sucedem: transferência do significado e produção textual na língua alvo. A segunda fase transcorreu com um maior número de reflexão e testagem de hipóteses, sobretudo quando as estruturas não coincidiam entre as duas línguas. É, principalmente, nessa fase que se observou a percepção de lacunas pelos participantes.

A terceira fase, a produção textual na língua alvo, transcorreu com incertezas referentes, sobretudo, à estrutura da língua do texto alvo: preposições corretas, tempos verbais correspondentes e também incertezas quanto à ortografia em língua francesa. Essa fase é também marcada, segundo Angelone (2010), por reedições do texto alvo. Efetivamente, a análise dos dados corrobora com o teórico quando mostra que as duas duplas realizaram a revisão do texto já produzido, com exclusões ou adições de preposições ou pronomes e troca de verbos, antes da fase de avaliação.

Em caso afirmativo, quais estratégias foram usadas para a resolução dessas incertezas durante a tarefa?

A análise empírica dos dados revelou que o gerenciamento de incertezas foi predominantemente conduzido com o apoio mútuo dos participantes nas tomadas de decisão, através dos seus conhecimentos em língua francesa. Quando a competência na língua não foi

suficiente para solucionar uma incerteza, os participantes procuraram o material de apoio disponível.

A mudança na estrutura da língua alvo foi uma estratégia observada nas duas duplas, sempre que se sentiram inseguros nas propostas de solução. Essa estratégia vai ao encontro da declaração de Séguinot (2000) quando ela diz que a tradução não é uma atividade puramente procedimental, ela é também gerencial, pois as decisões dos tradutores durante a tarefa muitas vezes não ocorrem de forma automática, há várias alternativas que devem ser negociadas antes da tomada de decisão. É importante salientar que mesmo demonstrando insegurança e pouca habilidade tradutória, os participantes conseguiram manter o contexto, embora em estruturas distintas.

A insegurança é evidenciada nos momentos de interrupção da sequência nas fases do gerenciamento com o adiamento das resoluções. O adiamento ou falha são atitudes, segundo Angelone (2010), características dos tradutores não profissionais. Tanto a primeira dupla, quanto a segunda apresentaram adiamentos durante a tarefa, como já mostrado na análise. Contudo, mesmo postergando a tomada de decisão, consideramos que não houve falha nas propostas de solução, já que estas foram, embora adiadas, decididas dentro do prazo estabelecido e a tarefa foi concluída com êxito.

Em outra premissa, Angelone (2010) assegura que os profissionais em tradução tendem a traduzir sentenças maiores e os não profissionais tendem a traduzir palavras de forma mais isoladas. No entanto, em nossa pesquisa, foi observado que os participantes, mesmo sendo estudantes de francês e não tradutores profissionais, apresentaram um bom nível de análise tradutória, pois constantemente buscavam analisar o contexto, sobretudo no surgimento das incertezas, à procura de maiores indícios no texto fonte. Outro indício que pode desmitificar essa tendência difundida por Angelone foi a análise pré-tradutória de Nord (2012) feita pelos participantes, conforme apresentamos na análise dos dados, como o tipo de linguagem que eles iriam produzir (formal ou informal) e a decisão do pronome em francês.

A percepção das diferenças culturais foi outro ponto que se destacou durante a tarefa nas duas duplas, levando os participantes à reflexão de uma estrutura diferente e até mesmo uma expressão idiomática que conseguisse abranger a mesma mensagem do texto fonte.

A incerteza de transferência foi a mais recorrente nesse estudo, principalmente quando as estruturas não coincidiam. A recorrência dessa incerteza pode indicar a baixa habilidade em tradução, quando os tradutores não desenvolveram ainda a agilidade e estratégias que aceleram o processo, como explica Angelone (2010).

As incertezas suscitadas pela tarefa (resolvidas ou não) e a reflexão metalinguística dos participantes para resolvê-las foram possivelmente transformadas em aprendizado da L2?

O êxito na conclusão da tradução ratifica que os participantes converteram a maioria das incertezas que foram surgindo ao longo da pré-tarefa em aprendizado da L2. As incertezas não sanadas foram transformadas em outras estruturas, resolvendo os problemas e estimulando a criatividade e estratégias de tradução nos aprendizes. A percepção das lacunas manifestadas através da tarefa pode lhes indicar o nível de competência na língua francesa. Outra importante tomada de consciência manifestou-se nas diferenças estruturais e até mesmo culturais entre as línguas, comentadas na interação das duplas.

Os momentos de avaliação ou verificação dos resultados, Angelone (2010), foram deflagrados quando os participantes retornaram ao conteúdo já produzido, como forma de revisão. Nesse momento, houve também rediscussões e reedições até chegarem a uma conclusão com a qual ambos concordaram. Tais atos comprovam que essa fase também é, em companhia do gerenciamento de incertezas, profícua para a incorporação das soluções induzidas pelas incertezas. Assim, corroboramos com o conceito de Pym (2015) quando ele nos diz que os riscos que a incerteza em tradução traz nem sempre é algo negativo, há da mesma forma muitos ganhos através de suas ocorrências, o que, conseqüentemente, contribui para a incorporação da solução e para a aquisição de segunda língua.

Por fim, a análise dos dados tende a evidenciar que as incertezas provocadas pela tarefa se mostraram um eficiente meio para induzir a metacognição nos participantes, fazendo com que estes avaliassem os conhecimentos já adquiridos e incorporassem outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal investigar como os aprendizes de francês gerenciam as incertezas durante uma tarefa de tradução oral. Para a concepção dessa investigação, a tarefa foi realizada com quatro participantes graduandos de Letras/Francês, da Universidade Federal do Ceará. De um modo geral, foi constatado que, conforme Angelone (2010), o gerenciamento de incertezas é um importante fenômeno cognitivo, além de inevitável, no processo e na conclusão de toda e qualquer atividade tradutória.

Conforme os exemplos apresentados na análise, as incertezas ocorreram em duas das três fases cognitivas da teoria de Angelone: na Transferência e na Produção. Não houve registro da primeira fase, a Compreensão, pelo fato de a língua fonte da tarefa ser a língua materna dos participantes, como já justificado na seção anterior. As incertezas apareceram, sobretudo, ligadas às diferenças estruturais das línguas, à correspondência verbal e quanto à preposição correta na língua francesa. Houve também momentos de incerteza quanto à ortografia correta, mas que não entraram na análise desse estudo, já que a pesquisa se utilizou de uma tarefa da competência oral dos participantes. As incertezas se mostraram, inclusive, uma propícia oportunidade para avaliar o conhecimento da língua ao perceber as lacunas que ainda existem e desenvolver estratégias testando possibilidades de tradução, além de compartilhar os conhecimentos da língua e cultura francesas.

Embora o objetivo dessa pesquisa não tenha sido a investigação das funções da Hipótese de Produção de Swain (1985), e justamente por isso ela não está presente em minha fundamentação teórica, emergiu dos dados uma aproximação dessa teoria com a teoria de gerenciamento de incertezas de Angelone (2010), parecendo haver uma relação próxima. De acordo com Swain, o aprendiz se engaja em três principais funções ao processar o texto numa língua. São elas: (1) Percepção de lacunas, (2) Testagem de hipóteses e (3) Reflexão metalinguística. De fato, esses três processos cognitivos estão presentes nos meus dados, como forma de gerenciamento das incertezas até a tomada de decisão, mas não foram amplamente analisados, já que esse não era o objetivo. Esses processos foram, antes de tudo, o meio pelo qual a incerteza foi percebida e como, através deles, o aprendiz gerenciou-os para concluir a tarefa.

Desse modo, sugiro que pesquisas futuras investiguem a interface entre as funções da Hipótese da produção e a teoria de gerenciamento de incertezas de Angelone, pois isso representaria estudar uma interface entre as teorias de aquisição de L2 e as teorias de tradução, o que permitiria uma aproximação mais efetiva dessas duas áreas, favorecendo

ainda mais a perspectiva de uso da tradução pedagógica para a melhoria do ensino/aprendizagem de línguas.

O método para a geração dos dados foi o uso de protocolos verbais, por acreditarmos na sua eficiência para detectar os momentos de incertezas e o gerenciamento destas, corroborando com Angelone quando diz que “os protocolos verbais são confiáveis na documentação de processos cognitivos, desde que a verbalização seja concorrente com o desempenho consciente da tarefa”⁶ (ANGELONE, 2010, p 25. Tradução minha).

A análise dos dados aponta que gerenciar incertezas pode ajudar no aprendizado de L2, já que os aprendizes, a cada incerteza, ativaram a metacognição para testar e negociar termos para as propostas de solução. A percepção das lacunas foi outro benefício que possivelmente os levou à conscientização do nível de língua ao qual se encontram.

Concluimos também que as diferenças culturais são percebidas durante a tradução. E a partir dessa percepção, o professor pode e deve criar um espaço para uma discussão intercultural, onde todas as possibilidades de tradução podem ser levadas em consideração, conscientizando os aprendizes de que não existe uma só possibilidade tradutória, ou seja, uma tradução considerada “correta”. O mais importante é manter a mensagem do texto fonte.

É válido salientar que os participantes estudam com o Método Comunicativo, no qual a tradução, como atividade pedagógica, foi extinta e até mesmo difamada, como nos relata Romanelli: “A tradução foi definitivamente excluída e criticada pela “Abordagem Comunicativa”. De fato, nas metodologias mais recentes, a tradução continua sendo pouco considerada, quer do ponto de vista prático, quer do ponto de vista teórico” (ROMANELLI, 2006, p. 3). Essa concepção alimenta a ideia em muitos de que seu uso atrapalha o aprendizado. Justamente para que esse pensamento não interferisse nos resultados, tive o cuidado de conversar com todos os interessados antes das respostas dos questionários e da aplicação da tarefa, sobre a importância dos Estudos da Tradução para a ciência e a sua aplicabilidade no ensino de línguas. Assim, pude informá-lhes que as pesquisas em tradução pedagógica tencionam mostrar a sua eficácia no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Diante dos resultados apresentados, consideramos, portanto, que as tarefas de tradução podem ser um eficiente método de apoio do professor na construção do saber de seus alunos e que as incertezas de tradução podem, igualmente, contribuir para esse aprendizado em todas as competências, inclusive na oral, como foi o caso dessa pesquisa. Os dados

⁶ No original: TAPs are reliable in documenting cognitive processes, so long as verbalization is concurrent with conscious task performance.

colhidos em nossa pesquisa não devem ser conclusivos, mas podem ser somados a outros estudos sobre metacognição e gerenciamento de incertezas em pesquisas futuras, que poderão evidenciar a tradução como uma eficaz ferramenta de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANGELONE, Erik. Uncertainty, Uncertainty management and metacognitive problem solving in the translation task. *In: SHREVE, Gregory M.; (Ed.). **Translation and cognition***. Amsterdam: John Benjamins, 2010. p.17-40.
- ARRIBA GARCÍA, Clara de. Introducción a la traducción pedagógica. **Lenguaje y Textos**, n. 8, p. 269-283, 1996. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61902194.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- BACHMANN, Saskia. La traducción como medio de adquisición del idioma. In: LUCIEN, Jacoby (Org.). **Traducción, interpretación, lenguaje**. Madrid: Fundación Actilibre, 1994. p. 13-25
- BALBONI, P. E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. **In-Traduções**, Florianópolis, v.3, n.4, 2011.
- BERENGUER, Laura. **La traducción**: clave para un aprendizaje significativo de segundas lenguas. *In: Die Sprachen im Europa der einheitlichen Akten (Actes del 1 Congrés Internacional sobre l'ensenyament le Llengües Estrangeres)*. Barcelona: ICE-UAB. 1992.
- BRANCO, Sinara de Oliveira. Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 185-199, 2009.
- BRANCO, Sinara de Oliveira. As faces e as funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 1, n. 27, p. 161-177, 2011.
- BYGATE, Martin.; SKEHAN, Peter.; SWAIN, Merrill. (Org.) **Researching pedagogic tasks: second language, teaching, and testing**. Harlow, England: Longman, 2001.
- CALVO CAPILLA; RIDD. A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 150-169, 2009. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9576/1/ARTIGO_TraducaoAtividadeContrativa.pdf. Acesso em: 02 abr. 2018.
- CAMPOS, Haroldo de. Da Tradução como Criação e como Crítica. *In: ____*. **Metalinguagem e Outras Metas**. 4a edição. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 31-48.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Asa, 2001. (Perspectivas actuais. Educação). Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 27 abr. 2018.
- COSTA, Walter Carlos. Tradução e ensino de línguas. *In: BOHN H. Inácio, Vandresen, P.* **Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 282-291
- ATKINSON, David. **Teaching Monolingual Classes**. Essex: Longman Group UK Limited, 1993.
- D'ELY, Raquel. (2006). **A Focus on Learners' Metacognitive Processes**: The impact of strategic planning, repetition, strategic planning plus repetition, and strategic planning for repetition on L2 oral performance. Unpublished Ph.D. dissertation, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brazil.

D'ELY, Raquel; GUARÁ-TAVARES, Maria da Glória. Translation tasks, collaborative pre-task planning for repetition and L2 speech Performance = Tarefas de tradução, planejamento pré-tarefa colaborativo para repetição e desempenho na L2. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v.1, n.44, p.346-360, jan./abr.2018

ELLIS, Rod. **Task-based language teaching and learning**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, Rod (Ed.). Planning and task-based performance: Theory and research. . In: _____. **Planning and task performance in a second language**. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p. 3-34.

FOSTER, P. & SKEHAN, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. **Studies in Second Language Acquisition**, 18, 299-323.

FUJITA, MSL., org., et al. A indexação de livros: a percepção de catalogadores e usuários de bibliotecas universitárias. Um estudo de observação do contexto sociocognitivo com protocolos verbais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/wcvbc/pdf/bocato-9788579830150-05.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

GIERDEN VEGA, Carmen. La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE. **Encuentro Revista de investigaciones e innovación en la clase de idiomas**, Madrid, n. 13-14, p. 90-100, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10017/982>. Acesso em: 23 mar. 2018.

HURTADO ALBIR, Amparo. La traducción en la enseñanza comunicativa. **Revista de Didáctica Del Espanol Como Lengua Extranjera**, v. 1, p. 42-45, 1988.

KAWAUCHI, C. The effects of strategic planning on the oral narratives of learners with low and high intermediate levels of L2 proficiency. In Ellis (Ed.), **Planning and task performance in a second language**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2005, p. 143-164.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching**: from Method to Postmethod. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. Howard a post-method pedagogy. **TESOL Quarterly**, v.35, n. 4, 2001, p. 537-560.

LAIÑO, Maria José. **A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade**. 2014. 234 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PGET0202-T.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

LAVAUULT, Élisabeth. **Fonctions de la traduction en didactique des langues**: apprendre une langue en apprenant à traduire, Paris: Didier, 1985. 115 p. (Traductologie, 2).

LUCINDO, Emy Soares. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Scientia Traductiones**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 1-10, 2006.

MACHIDA, Sayuki. Translation in teaching a foreign (second) language: A methodological Perspective. **Journal of Language Teaching and Research**, v.2, n. 4, p.740-746, 2011.

MEHNERT, Uta. The effects of different lengths of time for planning on second language performance. **Studies in Second Language Acquisition**, v.20, n.1, p.83-108. 1998.

NORD, Christiane. **Texto Base-Texto Meta: Un modelo funcional de análisis pretraslativo**. Universitat Jaume I, 2012. 296 p. (Estudios sobre la traducción, 19).

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uhl. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press. 1990. 260 p. (The Cambridge applied linguistics series).

ORTEGA, Lourdes. Planning and focus on form in L2 oral performance. **Studies in Second Language Acquisition**, v.21, n.1 p.109-148, Mar. 1998.

ORTEGA, Lourdes. What do learners plan? Learner-driven attention to form during pretask planning. In: ELLIS, Rod (ed.). **Planning and task performance in a second language**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, c2005. p.77-110. (Language Learning and Language Teaching, V. 11).

PALMA, Gildardo. A Classroom View of Negotiation of Meaning with EFL Adult Mexican Pupils. **SAGE Open**, v. 4, n. 2, p. 1-14, 2014. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2158244014535941>. Acesso em: 05 abr. 2018.

PYM, Anthony. Translating as risk management. **Journal of Pragmatics**, v. 85, p. 67, 2015. ISSN 0378-2166.

ROMANELLI, Sérgio. Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão. **Revista Inventário**, v.5, pp 1-10, 2006. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SALDANHA, Camila Teixeira; LAIÑO, Maria José; MELO, Noemi Teles de. Tradução em sala de aula de LE: O componente cultural no ensino. In: Carvalho, Tatiana Lourenço de; Pontes, Valdecy de Oliveira (Hrsg), **Tradução e ensino de línguas**. Desafios e perspectivas. Mossoró: UERN, 2014. p. 28-39.

SALES, Antônia de Jesus. **Tarefas de tradução e ensino de L2: uma investigação dos processos cognitivos pelo viés da hipótese da produção**. 2016. 132 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Pós-Graduação em Estudos de Tradução, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositoriobib.ufc.br/00002d/00002d79.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.

SANTORO, Elisabetta. Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras: Confluências. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 1, n 27, p. 147-160, 2011.

SANTOS, André Luiz dos. **Atividades com o uso da tradução nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira do Plano Nacional do Livro Didático 2011**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PGET0207-D.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2018.

SCHÄFFNER, Christina. Metaphor and translation: some implications of a cognitive approach. **Journal of Pragmatics**, v. 36, n. 7, p. 1253-1269, 2004. ISSN 0378-2166. Disponível em: <http://www-sciencedirect.ez11.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0378216604000244>. Acesso em: 15 jun. 2018.

SCHNACK, C. M.; OSTERMANN, A. C. Infância e família: Desenvolvimento infantil na perspectiva da fala-interação. **Psicologia: Reflexão Crítica**, v. 23, n.2, p.299-307, 2010.

SCNEIDER, Claci Inês; BEZERRA, Mara Gonzalez. A tradução como ferramenta de ensino-aprendizagem de língua estrangeira espanhol. **Cultura&Tradução**, João Pessoa, v.1, n.1, 2011.

SÉGUINOT, Candace. Management issues in the translation process. *In*: TIRKKONEN-CONDIT, Sonja; JÄÄSKELÄINEN, Riitta (Ed.). Tapping and mapping the process of translation: outlooks on empirical research. **Benjamins Translation Library**, Amsterdam v.37, p.143-148, 2000.

SKEHAN, Peter. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics**, v.17, n.1, p.38-62, Mar. 1996.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development: *In*: GASS, S. M.; MADDEN, C. (ed.). **Input in Second Language Acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, p. 235-253, 1985

SWAIN, Merrill., LAPKIN, Sharon. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. **Applied Linguistics**, v.16, n.3, p.370-391, Sept. 1995.

TAVARES, Maria da Glória Guará. **Pre-task planning, working memory capacity, and L2 speech performance**. Florianópolis, 2008. xiv, 222 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLE0413-T.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

TAVARES, Maria da Glória Guará. The relationship among pre-task planning, working memory capacity, and L2 speech performance. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n.1, p. 165-194, jan./jun. 2009

TAVARES, Maria da Glória Guará. **Pre-task planning, Working memory, capacity and L2 Speech Performance**. Organon. Porto Alegre, n. 51 p.245-266, 2011.

TAVARES, Maria da Glória Guará. **Learners' processes during pre-task planning and Working Memory Capacity**. Ilha do Desterro, v.69, n.1. p.79-94, 2016.

VERMES, Albert. Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons. **Eger Journal of English Studies**. Budapest, n.10, p. 83-93. 2010

WALKER, W. E. et al. Defining Uncertainty: A Conceptual Basis for Uncertainty Management in Model-Based Decision Support. **Integrated Assessment**, v. 4, n. 1, p. 5-17, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1076/iaij.4.1.5.16466>. Acesso em: 07 maio 2018.

WIDDOWSON, H. G. The deep structure of discourse and the use of translation. *In* **The communication Approach to Language Teaching**. BRUMFIT, C. J. And JOHNSON, K. (eds.). Oxford: Oxford University Press, 1979.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO PARTICIPANTE



Caro participante,

Pedimos que, por gentileza, responda ao questionário a seguir. Lembramos que suas respostas serão mantidas confidenciais e serão usadas somente para fins de pesquisa. Desde já, agradeço sua participação.

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

Nome: _____ Idade: _____

1. Quando você começou a estudar francês?

() comecei antes de entrar na faculdade. Qual nível você considera que tinha no início da faculdade? () básico () intermediário () avançado

() comecei somente ao entrar na faculdade

2. Com que frequência você estuda francês além da sala de aula?

() todos os dias

() 3 vezes por semana

() 1 vez por semana

() só estudo durante as aulas e para as provas da faculdade

3. Além das disciplinas de francês na faculdade, o que mais você faz para estar em contato com a língua francesa?

() faço outro curso de francês. Qual? _____

() leio jornais em francês (Le Monde, Le Figaro, Le Parisien, etc)

() estudo através de aplicativos, jogos ou sites de aprendizagem de FLE.

Quais? _____

() não costumo estudar francês além da faculdade.

() Outro. Qual? _____

4. Você já morou em algum país francófono?

() não

() sim. Qual? _____ Por quanto tempo? _____

5. Você já fez algum curso de francês fora do país?

() não

() sim. Qual e em que país? _____ Por quanto tempo? _____

6. Você costuma escrever em francês além das atividades e provas da faculdade?

() sim () não () às vezes () nunca

7. Você tem ou já teve experiência como professor(a) de francês?

() não, só darei aulas depois que concluir a faculdade

() sim, já sou professor(a) de francês

Onde trabalha ou já trabalhou? _____ Por quanto tempo? _____

8. Enumere as habilidades que, em sua opinião, devem ser mais estimuladas durante uma aula de língua estrangeira: (considerando 1 = mais importante, 5 = menos importante).

() Compreensão escrita

() Produção escrita

() Compreensão oral

() Produção oral

() Tradução

9. Você já fez alguma atividade de tradução nas disciplinas da faculdade?

() não

() sim.

Lembra qual e que nível de dificuldade sentiu?

10. Você costuma fazer traduções em francês?

() não, nunca tentei traduzir

() sim, já traduzi, mas somente para testar minhas habilidades em francês

() sim, fiz/faço trabalhos como tradutor

() outra _____

11. Em sua opinião, qual tipo de tradução é a mais difícil?

() do francês para o português

() do português para o francês

() não sei responder, pois nunca tentei traduzir

12. Em sua opinião, traduzir é uma atividade fácil ou difícil? Por quê?

13. Você acredita que atividades com tradução em sala de aula ajudam para uma melhor aquisição da língua estrangeira? Explique.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO PÓS-TAREFA

Caro participante,

Solicito a você que responda às questões abaixo, referentes à atividade tradutória realizada por você. Não há respostas corretas e/ou incorretas. Sua resposta sempre será válida. Muito obrigada pela colaboração com a pesquisa.

1. Quanto ao grau de dificuldade da atividade apresentada, você a considera:

- () fácil
() moderada
() difícil

Justifique sua resposta:

2. O fato de a tarefa ser realizada em dupla foi benéfico?

- () sim, foi benéfico.

Por quê?

- () não, foi indiferente.

Por quê?

3. No momento da tarefa de tradução, você observou lacunas em seu vocabulário ou em estruturas gramaticais? Houve alguma palavra ou estrutura que você não soube/ teve dúvida como traduzir?

- () não
() sim. Quais?

4. Após concluir a tradução, você ainda se sentiu inseguro quanto à decisão por alguma palavra ou estrutura traduzida?

- não
 sim. Quais?

5. Em caso afirmativo das duas últimas perguntas, como você resolveu a questão?

- com a colaboração do seu par
 sozinho
 outros _____

6. Durante a tarefa, você acha que refletiu sobre as estruturas e vocabulário que você não conhecia ou não dominava tão bem?

- não
 sim
Quais?

7. As possíveis reflexões durante a tarefa tradutória lhe possibilitaram algum aprendizado novo?

- não me proporcionou nenhum aprendizado
 sim, me proporcionou aprendizado () na escrita () na leitura () na oralidade

8. Após realizar essa tarefa de tradução, você acredita ter mudado de opinião com relação a esse tipo de atividade em sala de aula?

- não
 sim

Justifique sua resposta:

9. O que você acha do uso da língua materna durante as aulas de LE?

10. Se desejar, exponha a sua opinião sobre a atividade. Você pode mencionar, por exemplo, algum detalhe que lhe pareceu importante e que não tenha sido contemplado nas perguntas desse questionário (comentário opcional).

APÊNDICE C – TAREFA A SER TRADUZIDA



Caro participante,

Assista ao vídeo da tarefa de tradução que será agora exibido. O tempo de 30 (trinta) minutos para a conclusão da tarefa só será contado após a primeira exibição do vídeo. Essa é uma tarefa de tradução oral, vocês podem rever o vídeo quantas vezes julgar necessário durante a realização da tradução. As frases em português deverão ser traduzidas para o francês. Assim que se sentirem prontos, comecem a tarefa.

Bom trabalho!

Link para o vídeo no Youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=SsFxEp6Zcos&app=desktop>

APÊNDICE D – INSTRUÇÃO DA TAREFA

- 1- Assistam ao vídeo, que tem uma duração exata de um minuto;
- 2- Revejam o vídeo quantas vezes julgarem necessário;
- 3- Vocês terão 30 minutos para traduzir o texto. É necessária apenas uma tradução para a dupla. Portanto, em caso de discordância na tradução, vocês devem chegar a um acordo;
- 4- Vocês podem conversar discutir, usar dicionário, usar celular, internet, o que julgarem necessário para realizarem a tradução do vídeo;
- 5- Durante a tarefa, vocês podem interagir em francês ou em português ou ainda em ambas as línguas;
- 6- Vocês podem discutir livremente sobre suas dúvidas, estratégias de tradução, conhecimento da língua, etc. É importante manter o foco na tarefa.
- 7- O tempo de execução da tarefa será registrado em áudio e usado somente para fins da pesquisa. Suas identidades não serão reveladas;
- 8- Vocês receberão uma folha para rascunho e uma folha escrever a tradução já concluída. As duas devem ser entregues ao pesquisador;
- 9- Favor não apagar nada da folha de rascunho.
- 10- Caso concluam antes dos 30 minutos, podem me chamar.

APÊNDICE E – PROPOSTA DE TRADUÇÃO DA TAREFA

A título de verificação e análise do grau de dificuldade da tarefa, apresento abaixo a tradução por mim proposta. É importante ressaltar que não existe uma só tradução possível, há várias possibilidades de se traduzir uma mesma mensagem.

Transcrição do vídeo da tarefa de tradução:

- Por favor, tire os seus sapatos.
- Você tá entrando em território brasileiro.
- Atravessar as nossas fronteiras é fácil, o difícil mesmo é ir embora.
- Pra entrar em território brasileiro você tem que usar os dois pés, não dá pra fazer pela metade.
- E já vou logo avisando, é paixão à primeira pisada.
- Então, joga logo suas havaianas no chão e saia andando por aí.
- Você vai ver, é como se estivesse andando por aqui.
- Havaianas, território brasileiro.

Proposta de tradução feita pela pesquisadora:

- Enlevez vos chaussures, s'il vous plaît.
- Vous êtes en train de vous lancer dans le territoire brésilien.
- Traversez nos frontières, c'est simple. Ce qui est dur, c'est partir.
- Pour y entrer il faudra vous servir de vos deux pieds, impossible de le faire à moitié.
- Tout en vous prevenant : ce n'est pas un coup de pied, mais le coup de foudre dès que vous y mettez le pied.
- Donc, jetez vite vos havaianas par terre et allez vous balader.
- Vous verrez, c'est comme si vous marchiez par ici.
- Havaianas, territoire brésilien.

APÊNDICE F – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Para a transcrição dos áudios da pesquisa usamos a convenção abaixo, de Schnack, C. M.; Ostermann, A. C. (2010). Simplificada de acordo com a necessidade de uso na transcrição.

Convenções de Transcrição	
[texto]	Colchete esquerdo indica o início da sobreposição de vozes. Colchete direito indica o final.
(.)	Representa a ausência de fala ou vocalização.
.	Indica entonação descendente e final.
?	Indica entonação ascendente.
-	Interrupção abrupta da fala em curso.
:	Indica alongamento de voz ou consoante.
°texto°	Indica fala mais baixa em relação ao contexto anterior e posterior de fala.
TEXTO	Indica volume mais alto em relação ao contexto anterior e posterior.
(texto)	Dúvidas na transcrição.
XXXX	Indicam sílabas que não foram possíveis de se transcrever.
((texto))	Comentários do transcritor.

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÕES DOS ÁUDIOS DA PESQUISA (PROTÓCOLOS VERBAIS)

Os participantes da pesquisa estão designados por letras e números. Sendo assim, temos: Dupla 1 (P1/P2) e Dupla 2 (P3/P4).

Transcrição Dupla 1 – (P1/P2).

- 1 **P1** – É::: você acha melhor anotar as frases?
- 2 **P2** – Em português?
- 3 **P1** – Anotar todas as frases? [Eu anotei só a primeira].
- 4 **P2** – [(Tanto faz)].
- 5 **P1** – E assim, primeira coisa. A gente vai- é porque ele tá
- 6 falando com alguém, né?
- 7 **P2** – Hunrum.
- 8 **P1** – Nós vamos falar *tu/ty/* ou *vous*?
- 9 **P2** – *Vous*, que é um comercial, né?
- 10 **P1** – É? Sim, mas é uma:::, um produto informal.
- 11 **P2** – É, Havaianas. Eu acharia interessante usar o *vous*, em todo
- 12 o caso.
- 13 **P1** – Oui, d'accord ((Risos)). É, aí, sapatos?
- 14 **P2** – *Chaussures*.
- 15 **P1** – *Chaussures*. Calçado. Uma *chaussure* genérico-
- 16 **P2** – Não, porque eu acho que é um xxx, num dá pra (mudar)
- 17 isso, não. O calçado é uma *chaussure* em francês, não importa
- 18 qual seja.
- 19 **P1** – É, porque aqui fala sapatos, mas eu acho que deveria usar
- 20 alguma coisa genérica [para o francês], né?
- 21 **P2** – [Calçados, né?]
- 22 **P1** – *Chaussures*? °Tá bom°.
- 23 **P2** – Hunrum.
- 24 **P1** – Então?
- 25 **P2** – Então, assim, o que é que você acha? A gente poderia ir
- 26 reproduzindo e parando. Botar já a tradução aqui, a xxx, né?
- 27 **P1** – Hunrum.
- 28 **P2** – Por exemplo, se a gente tivesse conversando com alguém,
- 29 como é que a gente (trabalharia isso), né? Então, a gente para. E
- 30 [vamos (ver) qual é o que fica melhor].
- 31 **P1** – [Você vai fazendo e eu faço]? A gente vai fazer-
- 32 **P2** – Por exemplo, cada um faz a tradução, depois a gente
- 33 compara. Aí depois a gente pode dar uma [olhadinha] qual é a
- 34 que ficaria, né?
- 35 **P1** – [É porque].

- 36 **P2** – Ver se cabe.
- 37 **P1** – Tudo bem. É porque assim, o tempo é pouco, por isso que
38 eu tava querendo::: assim, entrar num acordo ((risos)). E no
39 caso, o acordo primeiro, é a gente vai tratar *vous* ou *tu/ty/*,
40 *porque-*
- 41 **P2** – *Vous*, eu prefiro.
- 42 **P1** – Certo. Ver de novo, né? Porque eu não me lembro mais.
- 43 **P2** – A gente vai parando em cada frase?
- 44 **P1** – Pode ser.
- 45 **P2** – Então, xxx ((Colocam o vídeo do início, para escutar
46 novamente a primeira frase)).
- 47 **P1** – Xxx?
- 48 **P2** – Tire os seus sapatos.
- 49 **P1** – Tire! Xxx, é por isso que eu tava achando estranho. Tire os
50 seus sapatos.
- 51 **P2** – *Je continue ?*
- 52 **P1** – Hunrum ((Continuam o vídeo para escutarem a segunda
53 frase)).
- 54 **P2** – *Tu as compris ?*
- 55 **P1** – Hunrum. O som tá ruim, né?
- 56 **P2** – Oui (.) ((Participantes ficam um momento em silêncio, sem
57 interações)).
- 58 **P1** – Eu tô tentando ver aqui o *tirer* °xxx°.
- 59 **P2** – É, xxx, né?
- 60 **P1** – É, o *tirer* é xxx *dire, prendre ou encore arracher*
61 ((Participante lê sinônimos do verbo *tirer* no dicionário)).
62 *Qu'est-ce que c'est arracher?*
- 63 **P2** – *Arracher, arracher. Je vais voir. Arracher, enlever. J'ai*
64 *mis là. Détacher en tirant dessus. Par exemple, Le jardinier*
65 *arrache les mauvaises herbes* ((Participante lê os exemplos do
66 verbo *arracher* no dicionário)).
- 67 **P1** – Hum.
- 68 **P2** – *Elle arra-* Arrancar, né?
- 69 **P1** – Certo. *Cest peut-être un peu fort ?*
- 70 **P2** – *Oui.*
- 71 **P1** – *Arracher ?*
- 72 **P2** – *Oui, plus fort.*
- 73 **P1** – *Enlever, c'est mieux.*
- 74 **P2** – *Oui. Ou tirer ? Enlever.*
- 75 **P1** – *Tirer. Tu pourrais regarder le-*
- 76 **P2** – *Oui.* °xxx° ((Participante folheia o dicionário)).
- 77 **P1** – É, *enlever, oter.*
- 78 **P2** – *Oter, cest-*

- 79 **P1** – (*C'est une autre chose*) xxx qui s'utilise dans xxx dans le
80 *français standart* ((Participante lê a definição do dicionário))
81 *C'est, é::: coisas regionais, né? Enlever tá bom!*
- 82 **P2** – *Enlever, né?*
- 83 **P1** – Eu acho. *Enlève, enlevez-vous ?*
- 84 **P2** – *Vos chaussures.*
- 85 **P1** – *Vos chaussures. [S'il vous plaît]?*
- 86 **P2** – *[S'il vous plaît], oui.*
- 87 **P1** – Ah, *on peut aussi changer l'ordre des phrases.*
- 88 **P2** – *Oui.*
- 89 **P1** – Parce que c'est un texte publicitaire.
- 90 **P2** – *Oui.*
- 91 **P1** – Et alors:::, l'effet:::, eu vou falar em português ((risos)). O
92 efeito vem também da maneira como se fala, né?
- 93 **P2** – *É.*
- 94 **P1** – Então, onde em português é de um jeito. Vamos lá.
- 95 **P2** – Por exemplo, aqui eu coloquei xxx no final. *Enlevez vos*
96 *chaussures, s'il vous plaît.*
- 97 **P1** – Isso.
- 98 **P2** – Normalmente bota o *s'il vous plaît* após, né?
- 99 **P1** – Hunrum.
- 100 **P2** – Da demanda, que é (onde pede).
- 101 **P1** – *Vous êtes en train d'entrer-*
- 102 **P2** – Ah, eu traduzi. *Vous êtes en train d'entrer dans le*
103 *territoire brésilien.*
- 104 **P1** – *Vous êtes ?*
- 105 **P2** – *En train d'entrer.* Ou a gente pode (expressar em outro)
106 como *entrer*. Ou °qualquer coi-° *vous enTREZ dans le territoire*
107 *brésilien.*
- 108 **P1** – *Ou vous êtes dans:::*
- 109 **P2** – *Dans le territoire.*
- 110 **P1** – Você já está no território brasileiro.
- 111 **P2** – *Vous êtes déjà:::* pode ser? Então vou botar [xxx].
- 112 **P1** – [É tipo assim], adaptação, entendeu, porque a::: a tradução,
113 você vai traduzir a ideia.
- 114 **P2** – Hunrum.
- 115 **P1** – E uma ideia de entusias:::mo. Então, você tá::: no Brasil,
116 você já tá no Brasil, entendeu? E::: acho.
- 117 **P2** – Ok. Concordo. *Vous êtes déjà ?*
- 118 **P1** – *Au Brésil ?*
- 119 **P2** – *Au Brésil.*
- 120 **P1** – Hunrum. *Et il faut parler en portugais en plus.* ((Reveem
121 mais uma parte do vídeo)).
- 122 **P2** – *Passer nos frontières. C'est ce qui vient à la tête, hã ?*

- 123 **P1** – Hunrum.
- 124 **P2** – *Ce n'est pas xxx-*
- 125 **P1** – Atravessar as nossas fronteiras é fácil. *Arriver chez nous*
- 126 *c'est facile*. Eu acho, (ao invés de) atravessar as nossas
- 127 fronteiras porque aí ele tá no território brasileiro. Se a gente
- 128 suprimir *le territoire brésilien*, então a gente pode dizer assim:
- 129 *Arriver chez nous c'est facile*. Aí é partir, é partir *c'est le*
- 130 *difficile* ((Risos)). Né?
- 131 **P2** – Escreve isso daí, depois a gente vê.
- 132 **P1** – Tá.
- 133 **P2** – *C'est facile*. °Xxx°.
- 134 **P1** – Aí também pressupõe que quem tá falando é um brasileiro,
- 135 né?
- 136 **P2** – Hunrum.
- 137 **P1** – Aqui é, quem tá falando é impessoal também, [né]?
- 138 **P2** – [Hunrum].
- 139 **P1** – Então vamos pressupor que quem está falando é um
- 140 brasileiro que usa havaianas.
- 141 **P2** – Hunrum. Eu pus assim: *Passer nos frontières c'est facile,*
- 142 *le difficile c'est les laisser*.
- 143 **P1** – Hunrum.
- 144 **P2** – Acho que vai dar mais, tá mais interessante. *Arriver,*
- 145 *[arriver chez nous, c'est facile]*.
- 146 **P1** – *[Arriver chez nous, c'est facile]*. ((Continuam a ver mais
- 147 uma frase do vídeo)).
- 148 **P2** – Volta aí mais um pouquinho.
- 149 **P1** – Voltar?
- 150 **P2** – É.
- 151 **P1** – *Le plus difficile* ?((Ainda comentando a frase anterior)).
- 152 **P2** – *C'est partir*.
- 153 **P1** – *Comme ça ?*
- 154 **P2** – *Oui*.
- 155 **P1** – E fica mais, é::: impactante e vai ficar (nesse caso) talvez
- 156 muito complexo. Eu não sei fazer.
- 157 **P2** – *Arriver chez nous c'est facile, le plus difficile c'est partir*.
- 158 Hunrum.
- 159 **P1** – *C'est partir d'où? De chez nous ?*
- 160 **P2** – (Tava pensando) no, na preposição. °*C'est partir*° *D'ICI ?*
- 161 *C'est partir d'ici?* Ou fica muito redundante?
- 162 **P1** – Não sei. °*Arriver*°::: Mas aí, ele, ele é brasileiro mesmo,
- 163 atravessar nos:::sas [fronteiras, né]?
- 164 **P2** – [É, foi por isso] que eu coloquei *Nos frontières*.
- 165 **P1** – Hunrum.

- 166 **P2** – *Passer nos frontières c'est facile, le difficile c'est les*
 167 *laisser. Que é as deixar.*
- 168 **P1** – É, também é legal. Talvez o seu seja-
- 169 **P2** – Como é que mistura, a minha com a tua?
- 170 **P1** – Sei lá! ((Risos)).
- 171 **P2** – *C'est facile.*
- 172 **P1** – *Les laisser, mas les laisser, [laisser] les frontières ?*
- 173 **P2** – [Porque-].
- 174 **P1** – Não, num pode.
- 175 **P2** – É. Aqui, ó: o *le plus:::*, *le plus difficile*, você (teria que ter)
 176 dito que era difícil, né, fazer a comparação?
- 177 **P1** – Hum.
- 178 **P2** – Xxx com alguma coisa, o *le plus difficile*, o mais difícil.
- 179 **P1** – É.
- 180 **P2** – Né?
- 181 **P1** – [Porque]-
- 182 **P2** – [Porque], xxx. É, esse *plus* aí é como se tivesse
 183 comparando com outra coisa de difícil.
- 184 **P1** – Pronto, tem razão. *Le difficile ?*
- 185 **P2** – *C'est partir. Eu gostei desse partir. Passer nos fronteires*
 186 *c'est facile, le difficile-* aí eu teria (dito) o primeiro *frontières.*
- 187 **P1** – *Passer par nos frontières et::: arriver chez nous c'est*
 188 *facile. Pode ser?*
- 189 **P2** – Acho que fica muita informação. Eu acho, [num sei].
- 190 **P1** – [É]? Bom-
- 191 **P2** – *C'est facile, le difficile c'est les laisser et partir. Et partir,*
 192 o que é que você acha? *Et::: partir.*
- 193 **P1** – Não, [*les laisser*].
- 194 **P2** – [Eu gostei desse] *partir.*
- 195 **P1** – Eu também gostei, mas [*les laisser*].
- 196 **P2** – [Do *partir*]?
- 197 **P1** – *Oui.*
- 198 **P2** – Porque o *les laisser* (fala) com o *frontières.*
- 199 **P1** – Hum, mas aí, você pode deixar as fronteiras para entrar ou
 200 para sair.
- 201 **P2** – Hunrum.
- 202 **P1** – Então, *laisser le pays, né ?* Vamos continuar.
- 203 **P2** – *Le difficile c'est partir.*
- 204 **P1** – Você reparou na hora? Não-
- 205 **P2** – A gente tá aqui há uns::: Oi?
- 206 **P1** – Vixe Maria!
- 207 **P2** – O tempo voou ((Recomeçam a ver o vídeo, a partir da
 208 última frase traduzida)).

- 209 **P1** – *Il faut ::: utiliser ::: les (.)* ((pausa para reflexão)). Olha só,
 210 porque aí, território brasileiro já tá falando pela segunda vez.
 211 **P2** – É.
 212 **P1** – Aí, pode falar *chez nous* lá. Ou então *dans, pour “Rentrer*
 213 *dans le territoire”*.
 214 **P2** – É, *il faut entrer dans le territoire brésilien*, tá repetindo,
 215 como você já falou, *avec les deux pieds*, com os dois pés.
 216 **P1** – É, eu botei: *il faut utiliser les deux pieds pour rentrer dans*
 217 *le territoire brésilien*.
 218 **P2** – É melhor, melhor.
 219 **P1** – Et (sache). O que é isso? ((Risos)).
 220 **P2** – Xxx. ((Continuam o vídeo repetindo a última frase)).
 221 **P1** – *C’est pas possible, de faire, de le faire*.
 222 **P2** – *Ce n’est pas possible* ::: Ou a gente pode, quando falou de
 223 pernas, pés, pode falar: não é possível entrar só com um.
 224 **P1** – *De le faire*. Mas, assim, os dois pés ele quer dizer, assim,
 225 que você tem que mergulhar de cabeça, você tem que entrar por
 226 intei:::ro.
 227 **P2** – Hunrum.
 228 **P1** – *Ce n’est pas possible-*
 229 **P2** – Mas será que essa expressão idiomática, eles não têm?
 230 **P1** – Pois é.
 231 **P2** – É por isso que eu acho melhor especificar.
 232 **P1** – Porque ele. É, mas na verdade ele tá usando o pé porque
 233 ele quer [falar da havaianas].
 234 **P2** – [Havaianas, né?]
 235 **P1** – Então, a gente podia, se fosse o caso, a gente podia usar
 236 *plonger*, não sei quê, mas ele tem que, que enfatizar o caso dos
 237 pés, né? *Ce n’est pas possible de le faire*::: ((pausa para
 238 reflexão)).
 239 **P2** – Botei: *Ce n’est pas possible y entrer*, no Brasil, né? [Entrar
 240 no Brasil].
 241 **P1** – [Justement].
 242 **P2** – *En utilisant juste un*, já que botou utilizar aqui, né?
 243 **P1** – Hunrum.
 244 **P2** – *Il faut utiliser les deux pieds. Ce n’est pas possible y entrer*
 245 *en utilisant xxx*.
 246 **P1** – [Eu preferia].
 247 **P2** – [Fica muito] xxx, né ?
 248 **P1** – Dizer assim, pela metade. *C’est pas possible de le faire à*
 249 *la moitié*. Aí, eu não sei como é que-
 250 **P2** – Pela metade, né?
 251 **P1** – Pela metade.
 252 **P2** – *Cherche, si tu veux*.

- 253 **P1** – Ah, meu Deus!
- 254 **P2** – Pode procurar. Tá por aqui, metade. Metade, sei que é
- 255 *moitié.*
- 256 **P1** – *Moitié.*
- 257 **P2** – Mas eu não sei como é que fala “pela metade”. Isso aqui eu
- 258 inventei xxx.
- 259 **P1** – Entrer (justement). La moitié, donc. ((Pausa na interação
- 260 enquanto procuram no dicionário)).
- 261 **P2** – Esses (livrinhos) são só pra gente montar, né, as traduções?
- 262 Depois ela vai voltar pra gente xxx.
- 263 **P1** – É, é.
- 264 **P2** – Então, vamos lá!
- 265 **P1** – *De le faire, c’est pas possible de le faire:::*
- 266 **P2** – *Par la moitié.* Pela metade, *par la moitié.* À la moitié. Bota
- 267 aí: *par la moitié e*
- 268 *à la moitié.*
- 269 **P1** – *C’est pas possible de le faire comme ça:::* Não?
- 270 **P2** – Não, *comme ça*, o quê?
- 271 **P1** – *Comme ça*, com os dois pés. *C’est pas possible de le faire*
- 272 *à la-*
- 273 **P2** – *Ce n’est pas possible de le faire, pour y rentrer, en*
- 274 *utilisant juste un pied.* Seria pela metade.
- 275 **P1** – Hunrum. É, a gente resolve. *Moitié.* Mas não tô gostando
- 276 muito, não, disse daqui. Continua ((Continuam a ver o vídeo de
- 277 onde parou)).
- 278 **P2** – *Je vous, je vous avertis.* Eu vos advirto. Já vou logo
- 279 avisando
- 280 **P1** – *Je vous aler:::te.*
- 281 **P2** – Alerta? Eu acho que (o *avertir*) é mais, mais visual.
- 282 **P1** – É?
- 283 **P2** – É. *Je vous avertis.*
- 284 **P1** – Sei lá!
- 285 **P2** – *Je vous dis.* *Je vous dis* é mais informal, né?
- 286 **P1** – É, é. A propaganda é informal, né?
- 287 **P2** – *Je vous dis.* *Je vous avertis.* O advertimento é tão pesado,
- 288 né?
- 289 **P1** – *D’abord-*
- 290 **P2** – *Je vous conseille.*
- 291 **P1** – É porque ele diz assim, eu já vou logo avisando. Ou seja,
- 292 primeiramente, *D’abord, je vous::: je vous alerte?* Não sei.
- 293 Deixa eu ver aqui. Ai, ai, ai. (Aí tem outras) palavras. Não sei.
- 294 Já tô ficando é- ((Risos)).
- 295 **P2** – (Essa outra) parte da pisada, né, o que ele diz?
- 296 **P1** – Hunrum.

- 297 **P2** – (Deixa eu escutar aqui) ((Repete o vídeo na parte dessa
298 frase)).
- 299 **P1** – Pisada, como é que é pisada?
- 300 **P2** – *Je vous avertis-*
- 301 **P1** – Pisar. Dicionário francês.
- 302 **P2** – *Le coup de foudre* ((Risos)). Amor à primeira vista é *le*
303 *coup de foudre*.
- 304 **P1** – *Le coup de foudre*.
- 305 **P2** – *C'est le coup de::: Je vous avertis, quand vous arrivez,*
306 *vous êtes tout de suite passioné.*
- 307 **P1** – *Pas tout de suite*. Pisada, como é que é pisada? *Marche,*
308 *marche [c'est:::],* é degrau, né?
- 309 **P2** – [Olha aí no:::] pisada.
- 310 **P1** – Eu tenho que achar uns xxx. Olha aí, a tradução.
- 311 **P2** – Não, você bota no google, pisada em francês, aparece as (.)
312 ((Pausa de interação)).
- 313 **P1** – É?
- 314 **P2** – É de acordo com o particípio *passé*.
- 315 **P1** – *Marcher sur*.
- 316 **P2** – Bota aí pisaDA. Não, lá em cima, [no google].
- 317 **P1** – Tá bom.
- 318 **P2** – Porque vai dar as aplicações numa frase toda.
- 319 **P1** – *Fouler*.
- 320 **P2** – Tradução, xxx revisor sempre ajuda. É tiro e queda, *le tour*
321 *à jouer*. Isto ou aquilo, *tel, tel chose*.
- 322 **P1** – °Xxx°.
- 323 **P2** – *Piétiner, oui*. Podia ter sido perseguido. Pisada. A pisada,
324 *piétiner*. *Abîmer* seria::: [estragado].
- 325 **P1** – [Sim, estragado]. *Déchiré*, [rasgado].
- 326 **P2** – [Rasgado]. Xxx, eu não sei o que é que é, mas acho-
- 327 **P1** – *Fouler:::*, sabe o que é que funciona também? É você botar
328 no google imagens. Você pega a palavra-
- 329 **P2** – O *fouler* vem de folha, de multidão. [Pisoteado].
- 330 **P1** – [É, é].
- 331 **P2** – Acho que é mais *piétiner*, porque *pied* vem, né? *Piéton*,
332 pedestre, [*pied*].
- 333 **P1** – [*Pied*].
- 334 **P2** – É.
- 335 **P1** – *Par un cheval*. Ele foi pisado por um cavalo.
- 336 **P2** – [Piétiner].
- 337 **P1** – [Mas], como era [que tava] antes?
- 338 **P2** – [Como xxx aqui].
- 339 **P1** – É:::

- 340 **P2** – Como aqui, embaixo. Tradução de pi- as pisadas. Pisada.
 341 *Linguee*. *Linguee* também é ótimo ((Participantes procuram a
 342 tradução da palavra “pisada” no site *Linguee*, dicionário em
 343 diversas línguas que busca exemplos de frases traduzidas com a
 344 palavra procurada)).
 345 **P1** – Hunrum.
 346 **P2** – Azeitona verde pisada. *Cassée*. Pode ser pisada. Não tem.
 347 **P1** – *Fouler*.
 348 **P2** – *Sera foulé*. Acho que é mais pisoteada, aqui pelo original.
 349 °*Piétiner*°.
 350 **P1** – (Mas eu acho) é aquele primeiro que a gente- desculpa, eu
 351 tirei.
 352 **P2** – *Piétiner* não seria espernear também, não?
 353 **P1** – °Não sei°.
 354 **P2** – É, *il fait du piétiné*. Ele se (.)
 355 **P1** – *Marcher sur* ((Ainda lendo a definição no dicionário)).
 356 *Marcher:::*
 357 **P2** – *C’est la passion à la première marche ?*
 358 **P1** – Não, primeiro passo.
 359 **P2** – *Au premier pas ?*
 360 **P1** – *Oui*.
 361 **P2** – *C’est la passion au premier pas*.
 362 **P1** – *Au premier pas*, eu acho.
 363 **P2** – Pas, humrum. *Je vous avertis, vous tombez amoureux au*
 364 *premier pas*.
 365 **P1** – *C’est le coup de foudre*-
 366 **P2** – *Au premier pas*.
 367 **P1** – *Au premier pas*. Se bem que, *avertir:::* (.) ((Pausa na
 368 interação para reflexão)).
 369 **P2** – Xxx ((Risos)).
 370 **P1** – Como é *Coup*, é:::?
 371 **P2** – *Coup* é *C-O-U-P*.
 372 **P1** – Ah, tá, golpe, né?
 373 **P2** – *Je vous avertis*, mas pode- *Je vous dis, hã ? Je vous dis*.
 374 **P1** – *Je vous dis*.
 375 **P2** – É, acho que é melhor o “*Je vous dis*”. É menos- *c’est*
 376 *moins lourd*.
 377 **P1** – *Au::: premier:::*
 378 **P2** – Xxx.
 379 **P1** – *Merci*.
 380 **P2** – *De rien*.
 381 **P1** – *Premier pas*.
 382 **P2** – *Au premier pas*. Tamo caminhando ((Recolocam o vídeo
 383 de onde parou)).

- 384 **P1** – Joga logo no chão-
- 385 **P2** – *Mettez vos havaianas sur le sol.*
- 386 **P1** – [Pois é].
- 387 **P2** –[*Alors*], *mettez vos havaianas sur le sol.*
- 388 **P1** – Calçar, como é calçar?
- 389 **P2** – *Chausser.*
- 390 **P1** – °*Chausser*°.
- 391 **P2** – Mas eu acho que ele quer também dar essa noção assim,
- 392 essa imagem, de botar a havaiana no chão. Causa esse impacto.
- 393 **P1** – Então, [*mettez*].
- 394 **P2** – [*Mettez*]. *Alors. Alors, mettez vos havaianas.*
- 395 **P1** – *Mettez d’abord?*
- 396 **P2** – Acho que não precisa do *d’abord*, não. Porque esses, esses
- 397 *déclencheurs* são muito assim, formais. *Havaianas sur le sol.*
- 398 **P1** – °*Sol*°.
- 399 **P2** – Só que *Mettez*, né? Acho que tá meio estranho, porque *on*
- 400 *met les havaianas e-*
- 401 **P1** – Ah! Não. Pois é.
- 402 **P2** – Tá achando estranho também, né? *Mettez.*
- 403 **P1** – *Mettez* é calçar.
- 404 **P2** – É.
- 405 **P1** – *Mettez vos havaianas:::*
- 406 **P2** – *Et les chaussez.* E as calce. Não?
- 407 **P1** – *Mettez vos-* Peraí, vou ver aqui. ((Recolocam o vídeo para
- 408 escutar essa frase novamente)).
- 409 **P2** – Vai, tá bem aqui. *Et marchez partout.*
- 410 **P1** – Ah:::, *alors.*
- 411 **P2** – *Alors, mettez vos havaianas et marchez partout.* Pode ser,
- 412 né?
- 413 **P1** – É, é.
- 414 **P2** – *Et marchez partout.*
- 415 **P1** – *Marchez partout*, é ((Continuam a ver o vídeo de onde
- 416 parou)). É como se estivesse aqui?
- 417 **P2** – Andando por aqui.
- 418 **P1** – Por aqui?
- 419 **P2** – Por aqui, no Rio, porque se passa no Rio.
- 420 **P1** – Não! Sim! Mas- ((Repetem o vídeo nessa parte)). Como se
- 421 estivesse andando por aqui? Hum, bom-
- 422 **P2** – [*Étiez ici*], pronto.
- 423 **P1** – [*Alors*]. *Mettez vos havaianas.*
- 424 **P2** – *Et marchez partout.*
- 425 **P1** – *Partout.*
- 426 **P2** – *Vous verrez::: Vous verrez, ça serait comme si vous étiez*
- 427 *ici.*

- 428 **P1** – *Ici, d'accord. Aí, havaianas-*
 429 **P2** – *À la fin il dit quoi ?*
 430 **P1** – *Territoire brésilien. Sim, aí ela avisa e a gente já escreve?*
 431 *((Repete o vídeo na última frase)).*
 432 **P2** – *É, oui. Havaianas.*
 433 **P1** – *Deux points, territoire.*
 434 **P2** – *Brésilien. Eu acho que é proposital, de propósito esse*
 435 *Territoire brésilien, territoire brésilien. Pra dizer que havaianas*
 436 *é coisa nossa.*
 437 **P1** – *É, [concordo].*
 438 **P2** – *[Vamos lá], revisãozinha rápida. Enlevez vos chaussures,*
 439 *s'il vous plaît. Você tá de acordo?*
 440 **P1** – *Oui.*
 441 **P2** – *Vous êtes, hã::: déjà au Brésil, como você disse, né?*
 442 **P1** – *Arriver chez nous::: Ah, d'accord, vous êtes déjà au*
 443 *[Brésil].*
 444 **P2** – *[Aí (a minha)]: Passer nos frontières c'est facile, le difficile*
 445 *c'est les laisser.*
 446 **P1** – *Passer les frontières::: C'est les laisser ou- Se você vai*
 447 *usar Passer nos frontières, então le difficile c'est NOUS laisser.*
 448 **P2** – *C'est nous laisser ?*
 449 **P1** – *É, laisser nós brasileiros, nós Brasil. Ou então: Arriver chez*
 450 *nous c'est facile, le plus difficile c'est partir.*
 451 **P2** – *Pode ser. Pode ser também.*
 452 **P1** – *Porque mais adiante vai falar em território brasileiro*
 453 *novamente, né?*
 454 **P2** – *Hunrum. Então pode ser.*
 455 **P1** – *Porque aqui. O primeiro, a primeira frase é Vous êtes déjà-*
 456 **P2** – *Au Brésil.*
 457 **P1** – *En train d'entrer, vous êtes déjà au Brésil.*
 458 **P2** – *Aqui é a minha, mas eu [prefiro a tua].*
 459 **P1** – *[Mas]- É, a não ser que você prefira [En train d'entrer].*
 460 **P2** – *Não, tanto faz.*
 461 **P1** – *Il faut::: Tu escreve? Porque tu escreve mais rápido.*
 462 **P2** – *Tá.*
 463 **P1** – *Então.*
 464 **P2** – *Officiel ((Escrevendo a tradução oficial para entregar à*
 465 *pesquisadora)). Ha::: Enlevez, enlevez:::*
 466 **P1** – *Vos chaussures?*
 467 **P2** – *Tá faltando o “vos”. Vos chaussures.*
 468 **P1** – *S'il vous plaît.*
 469 **P2** – *°S'il vous plaît°. Vous êtes déjà au Brésil.*
 470 **P1** – *Arriver chez nous c'est facile. Le difficile c'est partir ou le*
 471 *difficile c'est nous laisser ? C'est partir, melhor, né?*

- 472 **P2** – *Il faut entrer dans le territoire brésilien avec les deux*
 473 *pieds. (Vê se tu acha essa melhor). Il faut utiliser les deux pieds*
 474 *pour entrer. Essa daqui é melhor.*
- 475 **P1** – *É? Il faut utiliser les deux pieds pour entrer dans le*
 476 *territoire brésilien.*
- 477 **P2** – *Et pour entrer:::*
- 478 **P1** – *Dans le territoire brésilien, ce n'est pas possible de le faire*
 479 *à la moitié?*
- 480 **P2** – *°Não°.*
- 481 **P1** – *Não?*
- 482 **P2** – *Ce n'est pas possible y entrer en utilisant juste un pied.*
 483 *Pode ser?*
- 484 **P1** – *Pode ser, como você achar melhor.*
- 485 **P2** – *Porque eu não gostei desse “à la moitié”. Porque eu não sei*
 486 *se é realmente assim, entende?*
- 487 **P1** – *Hunrum, d'accord.*
- 488 **P2** – *Deixa eu olhar-*
- 489 **P1** – *Tout entière, c'est::: É::: Vous n'entrez pas- Deixa pra lá*
 490 *((Risos)). É que eu pensei numa outra coisas, mas-*
- 491 **P2** – *Sim, diz, dá tempo.*
- 492 **P1** – *Você não entra, você não entra “que par entière”.*
- 493 **P2** – *[Não].*
- 494 **P1** – *[Não].*
- 495 **P2** – *Ce n'est pas possible °entrer°. Y entrer ?*
- 496 **P1** – *De entrer.*
- 497 **P2** – *Y entrer, c'est impossible. Y entrer en utilisant juste un*
 498 *pied.*
- 499 **P1** – *Je vous dis.*
- 500 **P2** – *Je vous dis.*
- 501 **P1** – *Dois pontos. C'est le coup de foudre au premier pas.*
- 502 **P2** – *C'est le coup de foudre:::*
- 503 **P1** – *Au premier pas.*
- 504 **P2** – *°Au premier pas°. Alors ?*
- 505 **P1** – *Mettez vos havaianas et marchez partout. Ponto de*
 506 *exclamação.*
- 507 **P2** – *Hunrum.*
- 508 **P1** – *Pronto ((Risos)).*
- 509 **P2** – *Marchez partout. C'est difficile, ha, faire ça !*
- 510 **P1** – *Havaianas-*
- 511 **P2** – *Vous verrez:::*
- 512 **P1** – *Havaianas, territoire brésilien.*
- 513 **P2** – *Vous verrez, ça serait.*
- 514 **P1** – *Ah, é porque eu não escrevi aqui.*
- 515 **P2** – *Comme si vous étiez:::*

- 516 **P1** – *Ici.*
- 517 **P2** – *Ici.*
- 518 **P1** – *Havaianas.*
- 519 **P2** – *Havaianas, le territo-* Não, *territoire, basta territoire.*
- 520 **P1** – *Territoire brésilien. C'est bon.* Pronto.
- 521 **P2** – *Chacun lit une phrase, nous lisons ensemble ?* ((Nesse
522 momento a pesquisadora bate na porta para avisar que o tempo
523 de trinta minutos acabou. A gravação da tradução final foi feita
524 logo em seguida, fora do tempo estabelecido)).

Transcrição Dupla 2 – (P3/P4).

- 1 **P3** – Cara, então, assim, eu acho que a gente podia começar
 2 fazendo a organização do tempo. Por exemplo, se são trinta
 3 minutos e nós temos oito frases, você tem que fazer aí uma...
 4 tem que dividir, dá mais ou menos o que, hein?
- 5 **P4** – Trinta minutos e oito frases, quinze cada, quinze minutos
 6 quatro frases, [sete minutos...].
- 7 **P3** – [Sete minutos], é treze minutos [por duas frases].
- 8 **P4** – [É, será]?
- 9 **P3** – Tem que ser rápido. Então, ó, três e vinte sete ((esse
 10 número é em relação à hora no momento do início da tarefa,
 11 para organização do tempo)).
- 12 **P4** – Acho que a primeira coisa é a gente decidir se vai usar o *tu*
 13 ((aqui o participante pronuncia em francês, /ty/)) ou então o
 14 *vous*.
- 15 **P3** – Eu acho que é uma decisão muito importante também.
- 16 **P4** – Porque tem que manter no texto todo.
- 17 **P3** – A minha opinião, como é de caráter informal e um público
 18 jovem. [É o tu, é o /ty/, que é mais indicado]. Então a gente,
 19 como a gente fez essa... é frase por frase ((assistem o vídeo pela
 20 segunda vez, pausando em cada frase)).
- 21 **P4** – [Pode ser o tu, né? *Tu /ty/*].
- 22 **P3** – Pronto.
- 23 **P4** – Por favor, tirem os seus sapatos, né?
- 24 **P3** – Vamos ver como é que fica::: aê
- 25 **P4** – Tem que ser *si- s'il te plaît*, então.
- 26 **P3** – *S'il te plaît*.
- 27 **P4** – [°Tire°.]. Acho que é assim que se escreve.
- 28 **P3** – [°Tire°.]. “*Saquer*”? *Saque*.
- 29 **P4** – Tire os seus sapatos, né?
- 30 **P3** – É *saque*?
- 31 **P4** – Eu acho que tem outro (.)
- 32 **P3** – Deve ser (bem) de tirar a roupa, tirar o relógio, né?
- 33 **P4** – Acho que é *enlever*, não?
- 34 **P3** – Sim.
- 35 **P4** – *Enlever*.
- 36 **P3** – Sim, concordo.
- 37 **P4** – Aí.
- 38 **P3** – *Enlève*, né?
- 39 **P4** – *Enlève*.
- 40 **P3** – *Enlé:::ve, é::: tes*.
- 41 **P4** – *tes, tes:::,* ele fala sapato, né?

- 42 **P3** – *É:: tes cha:: [chaussures].*
- 43 **P4** – *tes [chaussures].*
- 44 **P3** – *Tes chaussures*
- 45 **P4** – *É, tes chaussures, chaussures. Tes chau::ssures*
- 46 **P3** – *Tes chaussures. É, a gente já [ganhou aí].*
- 47 **P4** – [xxx].
- 48 **P3** – Já ganhou um minuto. Vamos-
- 49 **P4** – Por favor, tire os seus sapatos, né?
- 50 **P3** – A gente xxx corrigindo, né?
- 51 **P4** – Dá pra voltar aqui, dá? ((essa pergunta é sobre a
52 possibilidade de voltar o vídeo no início))
- 53 **P3** – Dá.
- 54 **P4** – Massa.
- 55 **P3** – Pronto. [Você]
- 56 **P4** – [Você] tá entrando
- 57 **P3** – no território brasileiro.
- 58 **P4** – Vixe, o gerúndio, né?
- 59 **P3** – *É:: é tu /ty/*
- 60 **P4** – *Tu /ty/*
- 61 **P3** – *Train? En train?*
- 62 **P4** – *Tu /ty/ é:: tem que usar o être. Tu es en train.*
- 63 **P3** – *Tu es en train.*
- 64 **P4** – Aqui tem « t », não. *Tu es en:: [train].*
- 65 **P3** – *[En train]:: aí:: DANS?*
- 66 **P4** – *D'entrer?*
- 67 **P3** – *D'entrer::*
- 68 **P4** – Você está entrando, né?
- 69 **P3** – Ah, sim, *d'entrer*, sim. *Entrer.*
- 70 **P4** – *Tu es en train.*
- 71 **P3** – *En train.*
- 72 **P4** – Como é que a gente xxx. *En train de*
- 73 **P3** – *En train d'entrer, oui. En train d'entrer. °Concordo°.*
- 74 *D'entrer*
- 75 **P4** – *D'entrer:: Vocês estão entrando [no território].*
- 76 **P3** – [No território] brasileiro. *D'entrer.* ((reveem essa parte do
77 vídeo)).
- 78 **P4** – xxxx.
- 79 **P3** – No território brasileiro. Então, no território brasileiro, qual
80 é a preposição que a gente vai usar? Quem entra, entra no::
- 81 **P4** – *É dans, né?*
- 82 **P3** – *É, acho que é dans. Eu acredito que seja dans. Dans.*
- 83 **P4** – *Dans.*
- 84 **P3** – *Le te:: territoire.*
- 85 **P4** – *Territoire:: brésilien.*

- 86 **P3** – *Brésilien*. E aí a gente tá, ó. A gente começou em 27 ((em
87 relação aos minutos da hora do início da tarefa)).
- 88 **P4** – E aí, já fizemos duas [frases].
- 89 **P3** – [Du:::as]
- 90 **P4** – É simplizinha, as frases.
- 91 **P3** – É simplizinha.
- 92 **P4** – *Bré-si-li-en*.
- 93 **P3** – *Brésilien*, xxx ((reveem mais uma vez essa parte do
94 vídeo)).
- 95 **P4** – Atravessar. É para atravessar que ele fala?
- 96 **P3** – Não, ele diz atravessar. Mas nada impede de que nós
97 usemos o para atravessar, né?
- 98 **P4** – Como é que continua? Atravessar é fácil, né?
- 99 **P3** – É::: seria *traverser* ou *croiser*?
- 100 **P4** – *Croiser*. Acho que pode ser, *croiser*
- 101 **P3** – *Croiser*.
- 102 **P4** – Tem também aquele *traverser* também
- 103 **P3** – É, *traverser* também.
- 104 **P4** – Só não me lembro como é que se escreve.
- 105 **P3** – Tra::: acho que é assim, ó.
- 106 **P4** – Não me lembro se tem dois S ou só um. [*Traverser*].
- 107 **P3** – [*Traverser*]. Eu acredito que sejam dois, mas vê aí.
108 *Traverser*. *Traverser* ((enquanto o outro participante verifica a
109 grafia correta no dicionário)).
- 110 **P4** – Tá aqui, é um só.
- 111 **P3** – É um só? Ah, *traverser*. *Traverser*. Muito bom! Então, aí é
112 uma decisão que nós temos que tomar [se deveríamos ou não]
- 113 **P4** – Atravessar as nossas fronteiras é fácil, né o que ele fala?
- 114 **P3** – É::: com ele corremos o risco.
- 115 **P4** – Só ouvir mais uma vez.
- 116 **P3** – Sim ((voltam mais uma vez essa parte do vídeo para ouvir
117 a frase)).
- 118 **P4** – °Sim, atravessar as nossas fronteiras°
- 119 **P3** – Aí.
- 120 **P4** – Fazer uma (transição), né?
- 121 **P3** – °Atravessar as nossas fronteiras°. É, então não precisa (do
122 para xxx), de jeito nenhum.
- 123 **P4** – Aí, *traverser*:::
- 124 **P3** – *Traverser notre frontière*, né?
- 125 **P4** – *Tra-ver*::: é um só, né? ((riso)).
- 126 **P3** – uhum. *Traverser*
- 127 **P4** – É *nos*, né? Ou coisa assim?
- 128 **P3** – Hum. Nossa, *notre*
- 129 **P4** – Fronteiras:::, né? Nossas

- 130 **P3** – °*Notre*° *NOTRE*?
- 131 **P4** – *Notre*? É *nous* ou *notre*?
- 132 **P3** – Porque *nous*, [*nous*] é nosso.
- 133 **P4** – *Nous*. Mas no objeto é no plural, né? São fronteiras:::
- 134 **P3** – Sim. Sim, mas o plural não é *notre*? Ó, vamos lá. *Mes*,
- 135 *ma*::: *mes*, *ma*, *mes*. Aí é *notres* com s, não ? Nossas, *notres*:::
- 136 **P4** – Não, acho que é esse assim, ó? *Nos*.
- 137 **P3** – Humm.
- 138 **P4** – xxxx
- 139 **P3** – Porque esse *nos* não seria o nosso?
- 140 **P4** – Não, acho que é tipo::: se for falar que é-
- 141 **P3** – Nosso, né ? *nos*.
- 142 **P4** – *Notre*, *notre voiture*. Seria tipo nosso [carro, né]?
- 143 **P3** – [Feminino]. Mas é *la voiture* ?
- 144 **P4** – Isso. Mas, aí se forem carros, tem que ser *nos voitures*.
- 145 **P3** – Ah, mesmo no plural?
- 146 **P4** – Eu acho que-
- 147 **P3** – Então não existe *notre* com s não, né?
- 148 **P4** – Assim? ((provavelmente mostrando no papel a escrita)).
- 149 **P3** – °Sim°.
- 150 **P4** – Acho que não.
- 151 **P3** – Então pronto. *Nos*::: *frontières*.
- 152 **P4** – °*Nos fron-ti-ères*°.
- 153 **P3** – *Nos frontières*, xxx. *Est*, *est facile*.
- 154 **P4** – *Est facile*.
- 155 **P3** – *Est facile*.
- 156 **P4** – Eu acho que tem que ser *c'est facile*, né não? °Porque°-
- 157 **P3** – Sim, sim. *C'est facile*.
- 158 **P4** – *C'est faci*:::le.
- 159 **P3** – xxx, né?
- 160 **P4** – Uhum.
- 161 **P3** – *Difficile*.
- 162 **P4** – *Difficile*.
- 163 **P3** – [xxx].
- 164 **P4** – [xxx].
- 165 **P3** – *Difficile*.
- 166 **P4** – xxx.
- 167 **P3** – xxx.
- 168 **P4** – *Difficile c'est partir*, né?
- 169 **P3** – É, *c'est partir* ((barulho de páginas sendo folheadas)).
- 170 **P4** – xxx, *difficile c'est partir*.
- 171 **P3** – Di, di:::, (*distraction*), (*dispanification*), *dictadure*,
- 172 *dictionnaire*, *digital*. É com dois F ((Leitura das palavras
- 173 encontradas no dicionário)).

- 174 **P4** – Dois F. Xxx *difficile*.
- 175 **P3** – *Difficile*:::
- 176 **P4** – Xxx masculino?
- 177 **P3** – *C'est partir*.
- 178 **P4** – *Difficile c'est partir*. Tá. Xxx ((continuam a ver o vídeo a partir da parte que pararam)). Aí, sim, entrar, né?
- 179
- 180 **P3** – É. *Pour, pour entrer*.
- 181 **P4** – *Pour entrer*. Para entrar no território brasileiro. *Pour*
- 182 *entrer*:::
- 183 **P3** – Xxx, não tem nenhuma preposição NO? Para entrar? NO.
- 184 **P4** – Acho que deve ser o *dans* de novo.
- 185 **P3** – O *dans* de novo. Sim. [Sim, sim, sim].
- 186 **P4** – Aqui [xxxx].
- 187 **P3** – *Dans*, sim, concordo. *Dans le territoire bresili*:::en.
- 188 **P4** – *Dans le territoire bresilien*. Xxx ((veem mais uma parte do vídeo)).
- 189
- 190 **P3** – Vc tem que usar. [Quer usar].
- 191 **P4** – [Aí tem que usar o *tu /ty/*, né?].
- 192 **P3** – É sim.
- 193 **P4** – *Tu dois*.
- 194 **P3** –É, o *devoir*, no caso, né?
- 195 **P4** – Isso.
- 196 **P3** – *Tu dois*::: [entrer].
- 197 **P4** – [Entrer]. Xxx.
- 198 **P3** – *Entrer ? Avec les deux pieds*.
- 199 **P4** – *Tu dois entrer avec les deux pieds* ((corrigindo a pronuncia do P3 na palavra “pieds”)).
- 200
- 201 **P3** – *Pieds* ((repete com a pronúncia correta)).
- 202 **P4** – *ave*:::c
- 203 **P3** – *Les deux*::: *pieds*.
- 204 **P4** – (não sei se é assim) que escreve. Acho que tem um D no
- 205 final.
- 206 **P3** – Pois é.
- 207 **P4** – Acho que é assim, ó.
- 208 **P3** – P ((procurando no dicionário)).
- 209 **P4** – Não sei se tem acento.
- 210 **P3** – Acho que gente tá com crédito. Ali tá com oito, nove
- 211 minutos, já.
- 212 **P4** – É rápido, né?
- 213 **P3** – É, tá indo rápido. Quantas já frases, hein? Xxx. *Pie*:::ds
- 214 ((provavelmente procurando a grafia correta da palavra no
- 215 dicionário)).
- 216 **P4** – °Dois. Três°. Quatro, depen- (Melhor) não considerar
- 217 frase.

- 218 **P3** – *Les pieds*.
- 219 **P4** – *Pieds*, é xxx
- 220 **P3** – É no plural, né?
- 221 **P4** – Acho que só faltou o S mesmo.
- 222 **P3** – Vai, vai fazendo que eu vou ver se encontro aqui um
223 exemplo (melhor). Ah, *pieds*, com S. *Pieds, pieds*.
- 224 **P4** – (E o que vem) depois? ((reveem essa parte do vídeo)).
- 225 **P3** – Não dá, [é não se pode].
- 226 **P4** – [Não dá pra fazer]. É.
- 227 **P3** – Não se consegue. *Tu, tu ne peux pas? Tu ne peux pas*
228 *fai:::re pour, pour la demie ?*
- 229 **P4** – Vixe, como é xxx. Não se deve?
- 230 **P3** – Não, não dá.
- 231 **P4** – Não dá pra fazer as coisas pela metade.
- 232 **P3** – Não dá é não pode, né? Não se consegue ((repetem essa
233 parte do vídeo)). [Não dá pra fazer].
- 234 **P4** – [Não dá pra fazer pela metade].
- 235 **P3** – *Ne, ne peut pas*. Não se pode.
- 236 **P4** – É. Agora acho que tem que usar::: o pronome tem que ser
237 *on*, né não?
- 238 **P3** – *On:::*
- 239 **P4** – *On*.
- 240 **P3** – *Ne::: on ne peut pas*.
- 241 **P4** – *On ne peut pas*.
- 242 **P3** – *On ne peut pas faire*.
- 243 **P4** – *Faire les choses*. As coisas, né ?
- 244 **P3** – É, *les choses*. *Pour demie ?*
- 245 **P4** – *Pour °les choses°*.
- 246 **P3** – Mas ele não diz *choses*.
- 247 **P4** – Não se pode fazer.
- 248 **P3** – As coisas, né ? ((repetem essa parte do vídeo))
- 249 **P4** – É não, ele não diz, não, Não dá pra fazer pela metade, né?
- 250 **P3** – É, então não dá. *On ne peut faire ça*. Isso, né? O que que tu
251 achas ?
- 252 **P4** – °xxx°
- 253 **P3** – Não se pode fazer isso, né? Que é o *ça*, né?
- 254 **P4** – *On ne peut pas faire, faire ça*.
- 255 **P3** – *Faire ça*. Que é exatamente essa de entrar com os dois pés,
256 né?
- 257 **P4** – Ahã.
- 258 **P3** – *Ça*
- 259 **P4** – *À la moitié*, não?
- 260 **P3** – Sim:::, sim. *La moitié*.
- 261 **P4** – Eu tô pensando qual é a preposição. *Par? Par la moitié?*

- 262 **P3** – Ou
- 263 **P4** – *À la moitié, pour la moitié.*
- 264 **P3** – Vamos ver. *°Matière°* ((participante folheando o dicionário
265 procurando a palavra)).
- 266 **P4** – (°É melhor ver a regência verbal, não?°).
- 267 **P3** – É, ver aquele *Le Robert* xxx.
- 268 **P4** – Etimologia.
- 269 **P3** – *Tières*
- 270 **P4** – xxx que ele fala de preposição xxx.
- 271 **P3** – Táí, *maturité, xxx, matiné, matériel.*
- 272 **P4** – É de desenhos, né? Esse aí, esse dicionário?
- 273 **P3** – Sim.
- 274 **P4** – É *moi, M, M-O-I. Moitié.*
- 275 **P3** – *Moitié.* Ah, « *moitière* ». ((Barulho do dicionário sendo
276 folheado)) *Moi::: moitié. Chá, (Chacune de part égal) xxx. °xxx°*
277 *Demi être, partage* ((lendo o dicionário)). *Absente. Xxx.* (Tá
278 escrito sem preposição) LA *moitié. Xxx*
- 279 **P4** – *Xxx faire ça.*
- 280 **P3** – *Xxx, vamos ver se a gente acha aqui. Pour la moitié. Pour*
281 *la moitié, tá aqui, ó. Bem na metade. Pour la moitié du prix,*
282 *pela metade do preço. Então, pour la.*
- 283 **P4** – *Pour la moitié.*
- 284 **P3** – *Pour::: la moitié.* Vai até quatro e sete, né? São três e
285 quarenta. *Xxx.*
- 286 **P4** – *On ne peut pas faire ça pour la moitié.*
- 287 **P3** – Humrum ((continuam o vídeo)). E já vou logo avisando
288 ((repetindo a frase do vídeo)).
- 289 **P4** – E já vou logo avisando.
- 290 **P3** – *Je vou, não, je te:::*
- 291 **P4** – *Je te ::: Je* [Vixe, avisar].
- 292 **P3** – *Je te::: [(appelle)]?*
- 293 **P4** – Acho que *(appelle)* vai ser chamar, não?
- 294 **P3** – Chamar atenção?
- 295 **P4** – Já vou logo. Ele diz, né? Vou logo-
- 296 **P3** – *Je te dis, não ? Te digo, te aviso* ((repetição do vídeo dessa
297 frase)). Já vou logo, já vou logo avisando. Já vou logo avisando.
- 298 **P4** – *°Avisando°. [Je:::]*
- 299 **P3** – Que precisa do *te.* Vou logo te avisando.
- 300 **P4** – *É::: Aí, Je te, né?*
- 301 **P3** – *Je te déjà dis:::* Já te digo.
- 302 **P4** – *Je te, é.*
- 303 **P3** – *Je-*
- 304 **P4** – Eu acho que depois daqui tem que ser o verbo.
- 305 **P3** – *[Je te].*

- 306 **P4** – [*Je te*] *Je te dis*.
- 307 **P3** – *Déjà?*
- 308 **P4** – *É.*
- 309 **P3** – Humrum. *Déjà. Je te dis déjà.*
- 310 **P4** – *Je te dis déjà.* *Aí* ((continua a ver o vídeo)).
- 311 **P3** – *C'est l'amour.*
- 312 **P4** – *C'est l'amour.*
- 313 **P3** – *En le premier pas ?*
- 314 **P4** – *É. C'est l'amour.*
- 315 **P3** – *En ?*
- 316 **P4** – Eu acho que tem que ser ((pequena pausa para refletir)) *au*,
317 não?
- 318 **P3** – *Au, au, [concordo].*
- 319 **P4** – [*C'est l'amour:::*] *Né? Que é a [xxx]*
- 320 **P3** – [*Sim, sim, sim, sim*] que é a *ô, né? Au premier pas.*
- 321 **P4** – *Au premier pas.*
- 322 **P3** – [*Bom demais passar por isso aqui*], *né?*
- 323 **P4** – [*°Au premier pas°*]. *É legal.*
- 324 **P3** – Quando ela disse isso eu fiquei eufórico.
- 325 **P4** – Tu gosta de tradução?
- 326 **P3** – Adoro! ((continua a rever uma parte do vídeo)). *Alors:::*
- 327 **P4** – *Alors.*
- 328 **P3** – *Jouer?* De descartar, de-
- 329 **P4** – *É jogar como?*
- 330 **P3** – Jogar fora.
- 331 **P4** – Ah, jogar fora. Vamos só ver a frase todinha.
- 332 **P3** – Será que é descartar? ((repetem essa parte do vídeo)).
- 333 **P4** – No chão, *né?*
- 334 **P3** – Descartar, jogar, [arremessar].
- 335 **P4** – [Tem um verbo].
- 336 **P3** – *°Tem°.*
- 337 **P4** – Eu vou lembrar, vou lembrar. Não é *jouer*. *É::: jeter.*
- 338 **P3** – Tem razão. Então, *jette*, *né?*
- 339 **P4** – *Jette*, isso.
- 340 **P3** – *Alors*, vírgula, *né?*
- 341 **P4** – *Alors*, [*jette*, xxx].
- 342 **P3** – [*Je:::tte*, deixa eu repetir]. No sentido de suas havaianas no
343 chão ((repete essa parte do vídeo)). Logo.
- 344 **P4** – Jogue, *jette:::*
- 345 **P3** – *Bientôt?*
- 346 **P4** – *°Não°*
- 347 **P3** – *Tôt?*
- 348 **P4** – Xxx. Acho que-
- 349 **P3** – Não precisa o logo não, *né? Descarte. Jette.*

- 350 **P4** – *Tes, tes havaianas, né?*
- 351 **P3** – *Tes havaianas. Tes havaianas au sel ?*
- 352 **P4** – *Au?*
- 353 **P3** – *Sel?*
- 354 **P4** – *Au sol, não ?*
- 355 **P3** – *Au SOL.*
- 356 **P4** – Mas tem, acho que tem uma palavrinha que é melhor, uma
- 357 expressãozinha.
- 358 **P3** – Então vamos lá. Ao chão.
- 359 **P4** – *Par terre.*
- 360 **P3** – Sim::::
- 361 **P4** – Só não sei se tem tipo::: hífen.
- 362 **P3** – Sim, vamos lá. Que aí, é o piso, né o que tu quer dizer?
- 363 **P4** – É, tipo no chão mesmo.
- 364 **P3** – No chão. P, P, P ((participante procurando a expressão no
- 365 dicionário, para verificar a escrita)), (*par tel*), né?
- 366 **P4** – *Par terre.*
- 367 **P3** – *Par terre.*
- 368 **P4** – É.
- 369 **P3** – *Pied, (per), par::: xxx e (par tel). Par terre? [Par terre].*
- 370 **P4** – [Uma palavra só?].
- 371 **P3** – Ó, *en par terre. Xxx d'un jardin xxx (a planté des) fleurs*
- 372 *xxx un petit arbre d'une manière régulière. (Le jardinier arrose*
- 373 *les-).*
- 374 **P4** – °Xxx é outra coisa°.
- 375 **P3** – Xxx aqui o *par terre* de novo, advérbio. [(*Sur le sol*)].
- 376 **P4** – Ah, é.
- 377 **P3** – *Par terre. Jacques est tombé PAR terre.*
- 378 **P4** – É isso.
- 379 **P3** – *Je te-*
- 380 **P4** – (Existe) outro *par terre*, né?
- 381 **P3** – *Par terre.*
- 382 **P4** – *Par terre::: o quê mais?* ((recolocam o vídeo nessa parte
- 383 para continuarem a tradução)).
- 384 **P3** – °Eu acho que deve ter um-°
- 385 **P4** – E saia andando por aí.
- 386 **P3** – E caia na balada. E faça a festa. E ce- celebre. E saia
- 387 [caminhando].
- 388 **P4** – [Saia], saia andando, né?
- 389 **P3** – Saia andan:::do. *Et vive la vie ?* Seria uma versão? E viva a
- 390 vida!
- 391 **P4** – É, seria traduzir mais o sentido do que as palavras, né?
- 392 **P3** – Sim, porque saia por aí (já diz) *vive-*

- 393 **P4** – É, porque eu acho que em francês não diria isso, né? [Saia
394 andando].
- 395 **P3** – [Não diria] saia andando. Esse saia andando é xxx.
- 396 **P4** – O gerúndio. É, o gerúndio deles é difícil.
- 397 **P3** – Isso, eu também concordo. *Et vive la vie !*
- 398 **P4** – É. Peraí ((repetem essa parte do vídeo)).
- 399 **P3** – E saia andando por aí. *Et vive la vie*. Qualquer coisa a
400 gente troca, né? Que a gente tem, a gente ainda tem um crédito.
401 A gente tem aí o quê? Vinte e dois minutos.
- 402 **P4** – Xxx *et vive la vie*, é.
- 403 **P3** – *Et vive la vie*. Eu, assim-
- 404 **P4** – É porque esse é o sentido, né?
- 405 **P3** – Eu suspeito que a nossa tradução vai ser, vai ganhar
406 ((risos)). ((Continuam a rever o vídeo)). *On verra*. [Concorda?].
- 407 **P4** – [Tu /ty/, né?].
- 408 **P3** – Ah, *TU verras*, claro! *Tu verras*.
- 409 **P4** – *Tu::: ve:::* é assim, né?
- 410 **P3** – É, *tu verras* tem acento não, né? Tem não.
- 411 **P4** – Num sei, ó!
- 412 **P3** – Tem não. Vixe. *Le Robert*. ((Referindo-se ao dicionário)).
413 Não, o outro (vermelho). *Bescherelle*. É o novo esse
414 *Bescherelle*, né?
- 415 **P4** – Eu não entendi::: Ah é (lá no começo), né? Qual é o verbo?
- 416 **P3** – *Verras*. *Ver*.
- 417 **P4** – Ver, né?
- 418 **P3** – É *voir*.
- 419 **P4** – °*Voir*, xxx°
- 420 **P3** – Que ele conjuga igual ao que tá aí. Se ele não tiver, né?
- 421 **P4** – É o, é o futuro, né? *Tu verras*.
- 422 **P3** – *Tu verras*. Ou *tu, tu vas voir*?
- 423 **P4** – Pode ser *tu vas voir* também, né?
- 424 **P3** – Que é mais informal, né? [Que é que tu acha?]
- 425 **P4** – [Também acho melhor].
- 426 **P3** – Também acho.
- 427 **P4** – [*Tu::: vas:::] voir*.
- 428 **P3** – [Muito legal, né cara?] *Tu vas voir:::*
- 429 **P4** – Então, o que é que ele fala depois mesmo? O foda é que
430 você vai pensando a tradução, aí você [xxx].
- 431 **P3** – [É:::]
- 432 **P4** – E some a frase original de novo da sua cabeça.
- 433 **P3** – A meada, né? Chama isso de meada ((Repetem essa parte
434 do vídeo para se certificarem da frase inteira)). É co:::mo. É co-
- 435 **P4** – *C'est, c'est comme*, né?

- 436 **P3** – *C'est comme*. É como se estivesse andan:::do ((Repetem no
437 vídeo essa frase)).
- 438 **P4** – É como se fosse andando por aqui.
- 439 **P3** – É como se você estiVesse aqui.
- 440 **P4** – *É. C'est comme si tu:::*
- 441 **P3** – *Tu/ty/:::* estivesse.
- 442 **P4** – *Tu étais?*
- 443 **P3** – *Tu étais ici.*
- 444 **P4** – Xxx.
- 445 **P3** – E-T-A-I-T-I?
- 446 **P4** – *Tu/ty/*, acho que no tu é A-I-E. Peraí.
- 447 **P3** – Hum, e aí? Estivesse. *Subjonctif*, né? *Subjonctif*.
- 448 **P4** – Aqui é, página dois.
- 449 **P3** – É, passou.
- 450 **P4** – Página (doze)?
- 451 **P3** – Passou. Xxx, aqui, ó?
- 452 **P4** – Ah, é xxx.
- 453 **P3** – Subjuntivo.
- 454 **P4** – °Subjuntivo°.
- 455 **P3** – Estivesse. (*Passé*, né?) Que tem que ter o *si*, né? É o [*si*
456 condicional].
- 457 **P4** – [*Si tu*].
- 458 **P3** – Aqui é o presente, se estiver::: se estivesse.
- 459 **P4** – °*C'est comme si tu é-*°
- 460 **P3** – Então seria esse daqui, tu concorda? Que *tu/ty/*, que tu
461 tivesses, em português. Aqui.
- 462 **P4** – Num tinha um que era o condicional? Esse aqui.
- 463 **P3** – Sim, sim, [pode ser também].
- 464 **P4** – [Também xxx].
- 465 **P3** – Ou esse ou esse aqui, a gente tem que tomar uma decisão.
466 A gente tem ainda uns minutinhos aí pra tomar essa decisão.
- 467 **P4** – Vamos passar essa, né? [Xxx].
- 468 **P3** – [Vamos, vamos, vamos].
- 469 **P4** – Passa o *tu/ty/*, num sei quê *ici*.
- 470 **P3** – Passa uma linha aí sublinhada, pra gente pegar depois. É
471 como você estivesse [aqui].
- 472 **P4** – [Aqui].
- 473 **P3** – *Est la même chose*. É a mesma coisa.
- 474 **P4** – *C'est la même chose*.
- 475 **P3** – Mas aí tem o condicional, xxx (nesse condicional).
- 476 **P4** – É::: ((risos)).
- 477 **P3** – É comment?
- 478 **P4** – *C'est comme, c'est comme être ici*.
- 479 **P3** – É o como [estar aqui].

- 480 **P4** – [Estar aqui]. Pode ser, né não?
- 481 **P3** – Acho que sim. Vamos tomar essa decisão juntos, então?
- 482 **P4** – Xxx.
- 483 **P3** – Então vamos tomar essa decisão juntos. É como être- É
484 como estar aqui.
- 485 **P4** – Isso.
- 486 **P3** – Ótimo!
- 487 **P4** – *C'est comme être ici.*
- 488 **P3** – É como? *Être ici?*
- 489 **P4** – Vixe, (não tem mais tempo pra buscar) ((Em relação à
490 pesquisa no dicionário)).
- 491 **P3** – Não, mas não tem problema, a gente talvez tenha até tempo
492 pra passar a limpo, né? ((Repetem essa parte do vídeo)). É o
493 final. Acabou? Eu acredito que sim, que aqui é a mulata
494 sambando, ó?
- 495 **P4** – (Aí vem a frase principal), que é o slogan.
- 496 **P3** – Havaianas, [territoire brésilien].
- 497 **P4** – [Territoire brésilien].
- 498 **P3** – Será que ele diz mais algu- Não, [acho que não].
- 499 **P4** – [Acho que não] Show.
- 500 **P3** – Vamos ver se por acaso a gente faz um processo que eu
501 chamo de lapidação.
- 502 **P4** – Então é [reunir e-].
- 503 **P3** – [Eu acredito] que não, viu?
- 504 **P4** – Eu acho que xxx.
- 505 **P3** – A nossa primeira decisão, foi a decisão do caráter
506 [formal]ou informal.
- 507 **P4** – [Isso]. Eu acho que propaganda de havaianas, né? É uma
508 propaganda de sandálias ((risos)).
- 509 **P3** – É. Então, assim, a linguagem é pro público [jovem].
- 510 **P4** – [É jo:::vem]. É.
- 511 **P3** – Informal, né? De escrita, a tua escrita é bem melhor que
512 minha. Então, assim- Essas tuas contribuições são muito
513 valiosas, as minha também, né? Assim de interpretação.
- 514 **P4** – Hunrum. Xxx
- 515 **P3** – E engraçado que a sensação que eu tive agora, é que::: o
516 que ele falou, o que o locutor falou para um nativo brasileiro
517 parece que nós [estamos também entrando] diretamente a
518 mensagem ao ouvido francês.
- 519 **P4** – [Sim, é, adaptando pra]- Não só traduzindo as palavras do
520 xxx.
- 521 **P3** – Sim. Principalmente nessa parte do [*Vive la vie*].
- 522 **P4** – [Nessa parte xxx, isso]. Porque é o::: o que a pessoa quis
523 dizer, né?

- 524 **P3** – Isso, é o querer dizer.
- 525 **P4** – Em francês ficaria, ficaria [sem sentindo].
- 526 **P3** – [Sem sentindo]. (Haveria) prejuízo do contexto ao pé da
527 letra, né?
- 528 **P4** – Isso.
- 529 **P3** – Do contexto ao pé- Nós ainda teríamos aí mais de dez
530 minutos, são cinquenta e um.
- 531 **P4** – A gente podia ouvir e ir acompanhando aqui a nossa
532 versão.
- 533 **P3** – É ((recolocam o vídeo desde o início, sem pausas)). Pronto.
534 Agora assim, já que a gente tem um tempinho pra debater, essa
535 questão do “não dá”. Eu concordo, e a gente pode, por acaso,
536 nesses minutos que a gente tá, de repente-
- 537 **P4** – Aqui, num é, nessa parte aqui? °*On ne peut pas faire*°.
- 538 **P3** – Sim::: Porque não se pode-
- 539 **P4** – Como é que ele diz? Não dá pra fazer-
- 540 **P3** – Não dá pra fazer. Como é que, como é que eu::: ele vai
541 usar até o *donner* pra dizer isso.
- 542 **P4** – Eu acho que tem que usar o *devoir*.
- 543 **P3** – Eu também pensei nisso. Não se deve.
- 544 **P4** – *On ne doit pas*, né?
- 545 **P3** – Mas aí teria algum pra- Esse não se dá pra fazer isso, ele
546 parece que tá dizendo que não se consegue.
- 547 **P4** – (Não dá pra fazer pela metade, né?)
- 548 **P3** – Eu não consegui vir, não deu pra eu vir. Não consegui vir.
549 Não consegui, mas aí o *doit* não daria o sentido de obrigação e
550 aí o:::
- 551 **P4** – Acho que, acho que a frase tá no imperativo, né, também?
552 Não dá pra fazer pela metade é tipo::: não [faça pela metade].
- 553 **P3** – [Não se consegue, né?]
- 554 **P4** – É, não faça.
- 555 **P3** – Não faça.
- 556 **P4** – Não se faz.
- 557 **P3** – É, mas na verdade ele tá dizendo, né? [Não dá, ó].
- 558 **P4** –[É].
- 559 **P3** – Ele tá avisando. Não dá pra fazer pela metade. Não sei, tu
560 já teria ouvido algum francês dizendo que não con- *je ne peux*
561 *pas*? Então assim, mas é isso mesmo, é o *pouvoir* mesmo, viu,
562 cara? Porque quando, eu já ouvi várias [vezes eles dizendo
563 “assim não dá”], *je ne peux pas*.
- 564 **P4** – [Pois é, eles dizendo não dá]. É.
- 565 **P3** – Isso mesmo. É isso mesmo. (Fechou mesmo).
- 566 **P4** – Eu acho (que já tá legal).
- 567 **P3** – [Sei que]-

- 568 **P4** – [Então a gente] tem que (ler a nossa tradução), né? Pro
569 gravador.
- 570 **P3** – Sim, sim. Ou então, talvez ficar mais perto.
- 571 **P4** – Aí como é, cada um ler uma vez?
- 572 **P3** – É, deixa eu ler, xxx.
- 573 **P4** – A gente tem que- deixa eu ir passando a limpo, né?
- 574 **P3** – Certo ((participante começa a ler toda a tradução para
575 registrar no gravador)).
- 576 « *S'il te plaît, enleve tes chaussures.*
- 577 *Tu es en train d'entrer dans le territoire brésilien.*
- 578 *Traverser nos frontières c'est facile. Difficile c'est partir.*
- 579 *Pour entrer dans le territoire brésilien, tu dois entrer avec les*
580 *deux pieds.*
- 581 *On ne peut pas faire ça pour la moitié.*
- 582 *Je te dis déjà, c'est l'amour au premier pas.*
- 583 *Alors, jette tes havaianas par terre et vive la vie !*
- 584 *Tu vas voir, c'est comme être ici.*
- 585 *Havaianas, territoire brésilien ».*
- 586 Fiz com voz de locutor.
- 587 **P4** – De locutor, né?
- 588 **P3** – Do TV5 Monde ((Risos)).
- 589 **P4** – °Nos frontie::res°. Então, tu acha que precisa (eu)
590 também?
- 591 **P3** – Eu acho que sim. Vai! Vai, que de repente, né?
- 592 **P4** – ((Participante faz a leitura da mesma tradução)). Ainda tem
593 uma rimazinha, né? ((Risos)).
- 594 **P3** – Sim, sim, sim.
- 595 **P4** – Xxx, nessa segunda, se não daria tempo da gente pensar
596 (em mudar um) desses exemplos [(que a gente colocou)].
- 597 **P3** – [*Pour rentrer*, né?] Eu também pensei nisso. Tipo, pra
598 penetrar, ou invadir ou::: sei lá, ou-
- 599 **P4** – Sobrou, no final, (os dois verbos estão parecidos), né?
600 Mas-
- 601 **P3** – Ele fala, duas vezes “para entrar, pra entrar, [tipo pra
602 conquistar, xxx”]
- 603 **P4** – [Talvez aqui a gente pudesse] usar tipo o-
- 604 **P3** – *Conquête*? Com o qual.
- 605 **P4** – Com o qual?
- 606 **P3** – Para conquistar.
- 607 **P4** – Eu fiquei pensando em usar aqui o *venir*. O verbo *venir*?
608 Não.
- 609 **P3** – Não, não. Talvez o conquistar aqui, ó? (“Conquoi”).
610 ((Acredito que aqui o participante deduziu em francês o

- 611 correspondente do verbo conquistar, que é o *conquérir*, mas ele
 612 talvez não conhecia)).
- 613 **P4** – Vixe, mas aí, eu acho que muda um pouco o sentido.
- 614 **P3** – Sim, sim. Pra conquistar
- 615 **P4** – É, essa veio só passear, né? ((Risos)).
- 616 **P3** – Sim. Passear pra se ambientalizar, né? Pra se envolver, né?
 617 Mas eu acho que é [o *rentrer* mesmo].
- 618 **P4** – [Acho que é isso] mesmo. Eles só são parecidos, né? Xxx.
- 619 **P3** – É:::, é verdade.
- 620 **P4** – ° *c'est facile. Difficile c'est partir*°.
- 621 **P3** – Que experiência! Que deveria acontecer mais, viu cara, na
 622 universidade? Eu sou um crítico. A aula toda em francês, ela
 623 tem as vantagens, mas assim, é:::
- 624 **P4** – A tradução, ela é:::
- 625 **P3** – É muito relevante a partir da gente-
- 626 **P4** – O tanto de vocabulário que a gente usou agora, que a gente
 627 [pensou, né]?
- 628 **P3** – [Sim, sim, sim]. Que a gente precisou pesquisar. Se esse
 629 tipo de aula acontece nas aulas de língua e cultura que a gente
 630 tem [na universidade].
- 631 **P4** – [Acho que se torna até mais interessante] pro aluno, ao
 632 invés de ficar vendo um monte de coisa [sem entender, sem
 633 entender], né?
- 634 **P3** – [Sim, sim]. Eu acredito que- Umberto Eco diz que a língua
 635 é informação. Só existem duas fontes de informação, o professor
 636 e o dicionário. Parece que nós como alunos brasileiros de língua
 637 estrangeira temos uma aversão ao dicionário, até porque o
 638 professor mesmo, parece que ele também tem uma aversão.
- 639 **P4** – Como se fosse uma desonra, né?
- 640 **P3** – Como se fosse uma desonra, não é? Parece que tem medo
 641 de ser:::
- 642 **P4** – De não saber
- 643 **P3** – De não saber, né? No alemão mesmo, assim, eu fazia
 644 perguntas aos meus professores e muitos arrogantes, diziam “eu
 645 sei, viu? Você está me testando?” Olha que absurdo! Então, aí
 646 ficar nesse campo de alienação, por exemplo, nós jamais iríamos
 647 chegar a esse “não dá” com o *pouvoir*, se nós não tivéssemos
 648 essa sensibilidade hermenêutica, né?
- 649 **P4** – Humrum. ((Nesse momento a pesquisadora entra na sala
 650 avisando que o tempo acabou)).
- 651 **P3** – Terminamos.

**APÊNDICE H - QUADROS: INFORMAÇÕES SOBRE OS PARTICIPANTES
DA PESQUISA**

Participante 1 (P1)

Informações do questionário de perfil

1. Quando começou a estudar francês e em qual nível se considera atualmente	Antes de entrar na faculdade, nível intermediário.
2. Frequência de estudos em francês além da sala de aula	Só durante as aulas e para as provas da faculdade.
3. Contato com a língua francesa, além das disciplinas de francês na faculdade	Leitura de livros e jornais da imprensa francesa e conversa com amigos franceses.
4. Morou em algum país francófono	Sim, na França durante um ano.
5. Curso de francês fora do país	Sim, na França durante um ano.
6. Costuma escrever em francês além das atividades e provas da faculdade	Às vezes.
7. Experiência como professor(a) de francês	Não, só dará aulas depois que concluir a faculdade.
8. Habilidades que devem ser mais estimuladas durante uma aula de língua estrangeira (por ordem de importância)	Todas com o mesmo grau de importância (Compreensão escrita, Produção escrita, Compreensão oral, Produção oral e Tradução).
9. Fez alguma atividade de tradução nas disciplinas da faculdade	Sim, achou fácil e agradável.
10. Costuma fazer traduções em francês	Sim, para testar as habilidades e já fez trabalho como tradutor.
11. Tipo de tradução mais difícil	Do português para o francês.
12. Traduzir é uma atividade fácil ou difícil	Fácil e prazerosa, pois gosta de interpretação de texto e de redigir.
13. Atividades com tradução em sala de aula ajudam para uma melhor aquisição da língua estrangeira	Não tem ainda uma opinião clara sobre o assunto. Normalmente busca primeiramente um dicionário francês/francês, bilíngue só em último caso. Mas acha a tradução mais interessante para iniciantes.

Informações do questionário pós-tarefa

1. Grau de dificuldade da atividade apresentada	Moderada, devido ao curto tempo.
2. Opinião sobre a realização da tarefa em dupla	Benéfico, bom para trocar ideias.
3. Observação de lacunas no vocabulário ou em estruturas gramaticais	Sim, em algumas expressões e a correspondência de alguns verbos.
4. Insegurança quanto à decisão por alguma palavra ou estrutura traduzida	Sim, com a utilização do pronome francês “y”.
5. Como a questão foi resolvida (lacunas e insegurança)	Com a colaboração do par.
6. Reflexão sobre estruturas e vocabulário que não conhecia ou não dominava tão	Sim, o correspondente em francês do verbo “pisar”.

bem	
7. As possíveis reflexões durante a tarefa tradutória possibilitaram algum aprendizado novo	Sim, na escrita, na leitura, na oralidade.
8. Houve mudança de opinião com relação a esse tipo de atividade em sala de aula	Sim, acha que traduzir para língua que se está aprendendo pode ser útil para a prática do vocabulário e da gramática, assim como a produção escrita.
9. Uso da língua materna durante as aulas de LE	Acredita que deve ser evitada.
10. Opinião sobre a atividade (opcional)	Gostou da ideia de fazer um trabalho em dupla, da possibilidade de troca de ideias.

Participante 2 (P2)

Informações do questionário de perfil

1. Quando começou a estudar francês e em qual nível se considera atualmente	Começou somente ao entrar na faculdade. Nível não informado.
2. Frequência de estudos em francês além da sala de aula	Todos os dias.
3. Contato com a língua francesa, além das disciplinas de francês na faculdade	Leituras de jornais da imprensa francesa e com as aulas que ministra.
4. Morou em algum país francófono	Não.
5. Curso de francês fora do país	Não.
6. Costuma escrever em francês além das atividades e provas da faculdade	Às vezes.
7. Experiência como professor(a) de francês	Sim, já leciona há um ano.
8. Habilidades que devem ser mais estimuladas durante uma aula de língua estrangeira (por ordem de importância)	Compreensão oral, Produção oral, Compreensão escrita, Produção escrita e Tradução.
9. Fez alguma atividade de tradução nas disciplinas da faculdade	Não.
10. Costuma fazer traduções em francês	Sim, somente para testar as habilidades.
11. Tipo de tradução mais difícil	Do francês para o português.
12. Traduzir é uma atividade fácil ou difícil	Nem fácil, nem difícil. Requer conhecimentos prévios, treinamento e trabalho.
13. Atividades com tradução em sala de aula ajudam para uma melhor aquisição da língua estrangeira	Sim. No início do aprendizado de uma língua estrangeira é essencial, pois o aluno não conhece nada da língua.

Informações do questionário pós-tarefa

1. Grau de dificuldade da atividade apresentada	Moderada, pela falta de hábito em fazer tradução e pelo curto tempo com um texto que apresentava expressões.
2. Opinião sobre a realização da tarefa em dupla	Benéfico, pois puderam discutir as dúvidas juntos.

3. Observação de lacunas no vocabulário ou em estruturas gramaticais	Não. A dificuldade apareceu em expressões.
4. Insegurança quanto à decisão por alguma palavra ou estrutura traduzida	Sim, em relação ao uso do pronome complemento “y”.
5. Como a questão foi resolvida (lacunas e insegurança)	Com a colaboração do par.
6. Reflexão sobre estruturas e vocabulário que não conhecia ou não dominava tão bem	Não.
7. As possíveis reflexões durante a tarefa tradutória possibilitaram algum aprendizado novo	Sim, na tradução.
8. Houve mudança de opinião com relação a esse tipo de atividade em sala de aula	Sim, dependendo do nível da turma.
9. Uso da língua materna durante as aulas de LE	Acha importante, pois no início do curso de LE o aluno não sabe nada da língua estrangeira. Por isso, acha impreterível o uso da língua materna em turmas iniciais.
10. Opinião sobre a atividade (opcional)	Gostou muito. Permitiu avaliar as suas competências no francês, não somente as de compreensão textual, mas uma nova: a de interpretação para fins de tradução.

Participante 3 (P3)

Informações do questionário de perfil

1. Quando começou a estudar francês e em qual nível se considera atualmente	Antes de entrar na faculdade, nível intermediário.
2. Frequência de estudos em francês além da sala de aula	Todos os dias.
3. Contato com a língua francesa, além das disciplinas de francês na faculdade	Leitura de jornais da imprensa francesa e do site TV5 Monde.
4. Morou em algum país francófono	Não.
5. Curso de francês fora do país	Não.
6. Costuma escrever em francês além das atividades e provas da faculdade	Às vezes.
7. Experiência como professor(a) de francês	Sim, leciona há quatro anos.
8. Habilidades que devem ser mais estimuladas durante uma aula de língua estrangeira (por ordem de importância)	Tradução, Produção oral, Compreensão oral, Compreensão escrita e Produção escrita.
9. Fez alguma atividade de tradução nas disciplinas da faculdade	Não.
10. Costuma fazer traduções em francês	Sim, somente para testar as habilidades.
11. Tipo de tradução mais difícil	Do português para o francês.
12. Traduzir é uma atividade fácil ou difícil	A tradução é o elo que faz com que dois idiomas interajam e faz com que a mensagem emitida em uma língua chegue

	ao nível mais próximo de compreensão em outra língua. Traduzir não é difícil, mas será sempre um prazeroso desafio.
13. Atividades com tradução em sala de aula ajudam para uma melhor aquisição da língua estrangeira	Sim. A língua estrangeira se apresenta de duas maneiras. A parte que compreendemos não tem relevância, pois já conhecemos. O que realmente importa é a parte da língua que não conhecemos. Língua é informação. Só existem duas fontes de informação: o professor e o dicionário. Daí a relevância de uma tradução bem feita em sala de aula, que somente poderá ser alcançada através da sensibilidade pedagógica do professor.

Informações do questionário pós-tarefa

1. Grau de dificuldade da atividade apresentada	Moderada, por ser uma atividade pouco frequente.
2. Opinião sobre a realização da tarefa em dupla	Sim. A sintonia com o par foi intensa e o consenso harmonioso.
3. Observação de lacunas no vocabulário ou em estruturas gramaticais	Sim, com o verbo no gerúndio em português e algumas expressões idiomáticas.
4. Insegurança quanto à decisão por alguma palavra ou estrutura traduzida	Não.
5. Como a questão foi resolvida (lacunas e insegurança)	Com a colaboração do par.
6. Reflexão sobre estruturas e vocabulário que não conhecia ou não dominava tão bem	Sim. Com a expressão em português “Saia andando por aí”, traduzida por “ <i>vive la vie</i> ”.
7. As possíveis reflexões durante a tarefa tradutória possibilitaram algum aprendizado novo	Sim, na escrita, na leitura, na oralidade.
8. Houve mudança de opinião com relação a esse tipo de atividade em sala de aula	Não, a opinião é a mesma: traduzir em sala é importante e necessário.
9. Uso da língua materna durante as aulas de LE	Muito relevante. Não deve ser usada sempre, porém, as palavras, os termos, as frases e expressões que o professor sabe que o aluno não compreendeu, estas sim devem ser traduzidas em sala de aula a título de informação.
10. Opinião sobre a atividade (opcional)	Extremamente produtiva, do mesmo modo escassa nas atividades do curso acadêmico.

Participante 4 (P4)**Informações do questionário de perfil**

1. Quando começou a estudar francês e em qual nível se considera atualmente	Antes de entrar na faculdade, nível avançado.
2. Frequência de estudos em francês além da sala de aula	Três vezes por semana.
3. Contato com a língua francesa, além das disciplinas de francês na faculdade	Leituras de jornais da imprensa francesa e com as aulas que ministra.
4. Morou em algum país francófono	Sim, na França durante sete anos.
5. Curso de francês fora do país	Não.
6. Costuma escrever em francês além das atividades e provas da faculdade	Às vezes.
7. Experiência como professor(a) de francês	Sim, já leciona há um ano e meio.
8. Habilidades que devem ser mais estimuladas durante uma aula de língua estrangeira (por ordem de importância)	Produção oral, Compreensão oral, Tradução, Compreensão escrita e Produção escrita.
9. Fez alguma atividade de tradução nas disciplinas da faculdade	Não.
10. Costuma fazer traduções em francês	Sim, trabalhos como tradutor.
11. Tipo de tradução mais difícil	Do francês para o português.
12. Traduzir é uma atividade fácil ou difícil	Difícil, pois não se resume a traduzir palavras, é preciso compreender exatamente o que está sendo dito em uma língua e achar um significado equivalente na outra, o que nem sempre é uma tarefa simples.
13. Atividades com tradução em sala de aula ajudam para uma melhor aquisição da língua estrangeira	Sim, desde que bem planejado, pois a tradução oferece a oportunidade de trabalhar expressões idiomáticas, verificar a equivalência de tempos verbais, etc. Mas há o risco de deixar os alunos confusos se eles não entenderem o que está sendo traduzido.

Informações do questionário pós-tarefa

1. Grau de dificuldade da atividade apresentada	Moderada. A presença de expressões sem equivalentes no francês se torna desafiador.
2. Opinião sobre a realização da tarefa em dupla	Benéfico, pois com a interação puderam chegar mais rapidamente a uma conclusão quando surgiam dificuldades.
3. Observação de lacunas no vocabulário ou em estruturas gramaticais	Sim. No correspondente do gerúndio em português e em expressões como: “Não dá pra fazer pela metade” e “Saia andando por aí”.
4. Insegurança quanto à decisão por alguma palavra ou estrutura traduzida	Sim, no uso da preposição “pour”, usada na tradução da frase “Não dá pra fazer pela metade”.
5. Como a questão foi resolvida (lacunas e insegurança)	Com a colaboração do par.

6. Reflexão sobre estruturas e vocabulário que não conhecia ou não dominava tão bem	Sim, como no gerúndio e em expressões do português sem equivalência literal no francês.
7. As possíveis reflexões durante a tarefa tradutória possibilitaram algum aprendizado novo	Sim, na escrita e na oralidade.
8. Houve mudança de opinião com relação a esse tipo de atividade em sala de aula	Não. Já achava uma atividade interessante, só confirmou o apreço pela tradução.
9. Uso da língua materna durante as aulas de LE	Acredita que há um exagero na tentativa de excluir a língua materna na sala de aula. Concorda que ela não pode se sobrepor à língua estrangeira, mas crer que ela pode ser útil em alguns casos, como, por exemplo, a comparação de estruturas nas duas línguas.
10. Opinião sobre a atividade (opcional)	Crer que este tipo de atividade pode acontecer em sala de aula, pois a considera mais interessante e produtiva do que exercícios gramaticais, como o de preenchimento de lacunas.

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DA UFC
PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO - POET**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS
PARTICIPANTES DA PESQUISA (TCLE)**

Você está sendo convidado por **Silvania Márcia Bezerra Viana**, mestranda do programa de Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução (POET), como participante da pesquisa intitulada **“Tarefas de tradução oral e o gerenciamento de incertezas de aprendizes de francês Língua estrangeira”**, sob a orientação da Prof^a **Maria da Glória Guará Tavares**, docente do DLE-UFC. Você não deve participar contra a sua vontade. Antes de assinar, leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

- Esta pesquisa tem o intuito de verificar os benefícios da tradução como ferramenta pedagógica na aprendizagem de L2.
- Como em toda investigação com/ou relacionada com o ser humano, há o risco da perda de sigilo das informações dos participantes.
- Não haverá qualquer tipo de compensação financeira pela participação na pesquisa.
- Cada participante receberá uma via deste documento.
- Todas as folhas deste documento deverão ser rubricadas pelo pesquisador e pelo participante da pesquisa.
- Para a realização da tarefa, principal parte desta pesquisa, será necessário o tempo de trinta minutos.
- Antes e após a tarefa, cada participante deverá preencher um questionário, compostos de treze (13) questões o primeiro, e de dez (10) questões o segundo.

- A pesquisa ocorrerá nas dependências da Universidade Federal do Ceará (UFC), Campus do Benfica, Centro de Humanidades.
- O tempo de execução da tarefa, trinta (30) minutos, será registrado em um gravador digital de voz, da marca *Coby*.
- As etapas que compõem essa pesquisa são: a) preenchimento do questionário de perfil, b) execução da tarefa de tradução e c) preenchimento do questionário avaliativo pós-tarefa.
- A qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e poderá também retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.
- A identidade do participante não será revelada. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- A qualquer momento o participante poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa pelo telefone e/ou e-mail do pesquisador principal, abaixo indicados.

Contatos da responsável pela pesquisa:

Nome: Silvania Márcia Bezerra Viana

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: silvvian@gmail.com

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre

a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
----------------------------------	------	------------

Nome do pesquisador principal	Data	Assinatura
-------------------------------	------	------------

Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura
--	------	------------

ANEXO A – DADOS DO PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA (CEP/UFC)**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Tarefas de Tradução oral e o gerenciamento de incertezas de aprendizes de francês como Língua Estrangeira

Pesquisador: SILVANIA MARCIA BEZERRA VIANA

CAAE: 10521218.7.0000.5054

DADOS DO PARECER

Número: 3.284.026

Situação: Aprovado