



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

ANTÔNIA DE JESUS SALES

**TAREFAS DE TRADUÇÃO E ENSINO DE L2: UMA
INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS COGNITIVOS PELO
VIÉS DA HIPÓTESE DA PRODUÇÃO**

**FORTALEZA
2016**

ANTÔNIA DE JESUS SALES

**TAREFAS DE TRADUÇÃO E ENSINO DE L2: UMA
INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS COGNITIVOS PELO
VIÉS DA HIPÓTESE DA PRODUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos de Tradução da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos da Tradução.

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

FORTALEZA

2016

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

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S155t Sales, Antonia de Jesus.
TAREFAS DE TRADUÇÃO E ENSINO DE L2: UMA INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS
COGNITIVOS PELO VIES DA HIPÓTESE DA PRODUÇÃO / Antonia de Jesus Sales. – 2016.
129 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profa. Dra. Maria da Glória Guarã Tavares.
1. Ensino. 2. Cognição. 3. Língua Estrangeira. 4. Tradução. 5. Hipótese da Produção. I. Título.
CDD 418.02
-

AGRADECIMENTOS

Á Deus, pelo dom da vida.

À minha mãe, pelo suporte de sempre.

Aos amigos de caminhada, em especial: Simone Almeida, Natália Alencar e Daniela Nogueira.

À prof^a Maria da Glória Guará Tavares, orientadora, pelas preciosas contribuições na caminhada.

Aos professores doutores: Raquel Carolina Souza Ferraz D`Ely, Maria Valdênia Falcão do Nascimento e Rafael Ferreira da Silva, pela valiosas contribuições na qualificação desta pesquisa.

À FUNCAP pelo suporte financeiro.

RESUMO

Este estudo visa a investigar a existência de uma possível interface entre atividades de tradução na sala de L2 e as funções da Hipótese da Produção de Swain. Swain (1985) postula que ao produzir língua, o aprendiz se engaja em três funções: percepção de lacunas, testagem de hipóteses e reflexão metalinguística. O presente estudo parte do pressuposto de que traduzir é produzir língua, considerando a tradução como recriação de efeitos de sentido (Santoro, 2011) e, assim, analisamos se as funções da Hipótese da Produção emergem durante a atividade de tradução, de cunho pedagógico, a ser realizada. A metodologia previu a condução de um experimento prático com uma atividade de tradução, para a geração de dados, em que os participantes da pesquisa foram oito estudantes de graduação em Letras- Inglês, na qual estes fizeram uma atividade narrativa em dupla, gravada em áudio. Com base na transcrição dos áudios, os dados foram analisados, qualitativamente, visando a investigar se os processos mentais nos quais os alunos embarcam têm relação com as funções da Hipótese da Produção de Swain. Analisamos, portanto, se durante a atividade de tradução, os participantes notaram lacunas, formularam hipóteses e se refletiram metalinguisticamente acerca da L2. Os resultados comprovam que as funções ocorrem de forma entrelaçada e justaposta dentro dos processos cognitivos exigidos pela referida tarefa. Estes resultados implicam em novas formas de se considerar a tradução no contexto da sala de LE e de novas proposições de tarefas tradutórias. Implica, também, em novas necessidades na formação do professor de LE, considerando o contexto de formação deste profissional.

Palavras-chave: Ensino. Cognição. Língua Estrangeira. Tradução. Hipótese da Produção.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the existence of an interface between translation activities in L2 classroom and the functions of Swain's Output Hypothesis. For this, the present study assumes that translating is language production, considering translation as re-creation of meaning effects (Santoro, 2011) and thus, we analyzed if the functions of the Output Hypothesis emerge during a translation activity in a pedagogical nature, to be held. The methodology provided the conduction of a practical experiment with a translation activity, where participants were eight undergraduate students, in which they made an activity in pairs, and it was audio recorded. Based on the transcription of these recordings, the data was analyzed with a view to investigate whether the mental processes in which students embark relate to the functions of Swain's Hypothesis. In conclusion, we observed if during the translation activity, the participants noted gaps, formulated hypotheses and if they reflected metalinguistically about the L2. The results show that the functions occur interwoven, in a juxtaposed manner within the cognitive processes required by the task. The results imply in news ways of considering the pedagogic translation in the foreign language classroom and it also implies in new necessities in the foreign language teachers' training.

Keywords: Teaching. Cognition. Foreign Language. Translation. Output Hypothesis.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 A tradução pedagógica e o ensino de L2	11
2.2 A Hipótese da Produção: um breve percurso histórico	17
2.3 A pesquisa sobre a Hipótese da Produção	21
2.4 As funções da Hipótese da Produção na tradução pedagógica	29
3 MÉTODO DA PESQUISA	22
3.1 Objetivos	33
3.2 Questões de pesquisa	33
3.3 Participantes e contexto	33
3.4 Instrumentos	35
3.5 Procedimentos	36
3.6 Critérios para a análise de dados	37
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	38
4.1 Discussão dos resultados	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO BIODATA	82
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO PÓS-TAREFA	84
APÊNDICE C – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	88
APÊNDICE D – TAREFA A SER TRADUZIDA	89
APÊNDICE E – TCLE	91
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÕES DE ÁUDIO	92
APÊNDICE G - QUADRO: Informações sobre os sujeitos	122
APÊNDICE H - INSTRUÇÃO DA TAREFA	123

ANEXOS A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA (CEP/UFC)	124
---	------------

1 INTRODUÇÃO

Das longas listas de palavras a serem traduzidas pelo uso do dicionário e da gramática – ponto forte da abordagem tradicional – passando pela abordagem direta, aonde a tradução foi eliminada do ensino, com foco no contato direto com a língua alvo, chegando à abordagem comunicativa, as discussões acerca do uso da tradução na sala de aula de L2¹ ocorreram de forma conjunta com o desenvolvimento dos métodos de ensino² de segunda língua. Nesse sentido, a tradução e, conseqüentemente, a língua materna, por conta da concepção que muitos tinham acerca da tradução no ensino de línguas estrangeiras, perderam espaço e foram banidas da sala de aula de L2 na maior parte do tempo (LUCINDO, 2006).

O panorama supracitado mudou sutilmente pelo avanço nas discussões sobre a utilização da tradução em sala de aula, no ensino-aprendizagem de L2 (BRANCO 2009). Os defensores da tradução - BALBONI (2011), BRANCO (2009, 2011), LUCINDO (2006), SANTORO (2011), dentre outros - defendem que a tradução é uma ferramenta pedagógica considerada eficiente nos processos de ensino-aprendizagem, sendo utilizada como auxiliar do professor de línguas. De acordo com Giesta (2011), é fundamental que o professor tenha conhecimento da trajetória histórica do uso da tradução no ensino, conhecendo as concepções (as formas de uso no decorrer do desenvolvimento dos métodos de ensino) e razões de uso desta para que o professor possa embasar suas decisões de cunho pedagógico.

A Tradutologia ou Estudos da Tradução é uma disciplina recente que toma corpo a partir da década de 80 no Brasil (PAGANO, 2001). O ápice da disciplina, no Brasil, se dá com a criação do Grupo de Trabalho de Tradução da ANPOLL, em 1986, e dos periódicos Tradterm (1994) e Cadernos de Tradução (1996), importantes fóruns de reflexão e de divulgação da referida área (FROTA, 2007). Quanto à inclusão da tradução no ensino de L2, apesar do tabu ainda existente, o que se encontra, atualmente, no cerne da discussão é a necessidade de proposições didáticas, uma vez que sua relevância no ensino já está comprovada.

¹ No presente texto, por uma questão de escolha de termos, utilizaremos o termo L2, mesmo tendo consciência de que há uma distinção entre L2 e LE. No entanto, essa distinção não será tratada aqui e dessa forma, o termo L2 será usado de forma abrangente, em contraponto à L1 (língua materna).

² Na presente pesquisa, não será discutida a distinção entre aprendizagem e aquisição em ensino de L2, já que o foco de estudo não será este. Portanto, ambos serão utilizados de forma intercambial.

Da expulsão no período do Método Direto à sua relativa aceitação no período hodierno, as discussões acerca do uso da tradução na aquisição de L2, conforme já discutido, tiveram um retorno gradual. No entanto, há ainda uma escassez de evidência empírica sobre os impactos do uso da tradução em sala de aula. Há também uma escassez de estudos que proponham tarefas tradutórias na sala de LE. Pontes, Sousa e Silva (2015) sintetizaram as pesquisas em tradução e ensino nos principais periódicos da área no contexto brasileiro, no período de 2004 a 2013 e constataram que as pesquisas no âmbito da tradução e ensino de L2 são fragmentadas, não sistematizadas e em pequeno volume de publicações, o que comprova a exiguidade de estudos neste campo. É válido salientar que consideramos, aqui, o conceito de traduzir na sala de L2 como sinônimo de produção de língua. Nesse sentido, Santoro (2011) defende a tradução como recriar efeitos de sentido em outra língua. Como tradução envolve produção de língua, o presente estudo visa, então, a investigar uma possível interface entre as tarefas de tradução e as funções propostas pela Hipótese da Produção de Swain, doravante HP.

A hipótese de Swain granjeia aprovações, segundo Ferroni (2011, p. 58) por “inaugurar uma série de estudos de cunho interacionista (GASS, 1997, 2005; LONG, 1983; PICA, 1987), que contribuíram, de maneira significativa, para rever o processo de aprendizagem.” Essas pesquisas de cunho interacionista contribuíram, sobremaneira, para se repensar o papel da língua materna na sala de L2 e também para engrandecer as pesquisas no âmbito da Aquisição de Segunda Língua, doravante ASL (FERRONI, 2011).

Swain desenvolveu sua hipótese baseada na teoria sociocultural ou sociointeracional de Vigostky (LANTOLF e THORNE, 2008). Vale salientar, também, que os primeiros movimentos de Swain, ao desenvolver sua hipótese, foram baseados nas formulações da teoria da interação de Long (1983). Sendo assim, quando surgiu, a hipótese de Swain tinha uma conotação mais cognitivista, depois, paulatinamente, assumindo uma perspectiva de cunho sociocultural. Swain considera que apenas aprender novas formas não é suficiente para que o aprendizado ocorra e que para que essa aprendizagem aconteça é necessário que sejam dadas oportunidades para o aluno produzir, testar e refletir sobre estas novas formas. É válido salientar que a HP engloba a produção oral e a escrita. No entanto, para fins de delimitação do escopo a ser estudado, a produção escrita será o objeto de análise deste estudo. Outro ponto fundamental, nesta hipótese, é que ela não renega o papel do insumo compreensível³ na ASL.

³ *input*

A autora conclui que mesmo considerando o papel que o insumo compreensível tem na aquisição, este não é suficiente para que os aprendizes desenvolvam de forma completa a proficiência na L2 (IZUMI, 2003), pois, para Swain, o fato de entender novas formas não é fator primordial e que, aos aprendizes, precisam ser dadas oportunidades de produção das formas (estruturas linguísticas na LE) (SHEHADEH, 2003). Acreditamos, assim, que a tradução como atividade de produção, possivelmente, engatilhe processos benéficos para a aprendizagem, tais como os descritos na HP: percepção de lacunas, testagem de hipóteses e reflexão metalinguística. Consequentemente, o presente estudo visa, primordialmente, a investigar a existência de uma interface entre atividades tradutórias no ensino de L2 e a hipótese de Swain. Mais especificamente, o estudo objetiva verificar se, ao realizar uma tarefa de tradução, os aprendizes se engajam em processos cognitivos tais como percepção de lacunas, formulação de hipóteses e reflexão metalinguística, que são as funções postuladas pela Hipótese de Swain.

Como uma ferramenta cognitiva, a linguagem conecta nossas atividades físicas e mentais, e ela, simultaneamente, pode ser considerada como atividade cognitiva e como produto desta (SWAIN, 2000). Sendo assim, nosso intuito é investigar os processos cognitivos envolvidos na realização de tarefas de tradução pelo viés da HP. Ou seja, o objetivo geral é investigar se, ao realizar uma tarefa de tradução, os aprendizes embarcam nos processos cognitivos descritos nas funções da HP: perceber lacunas, formular hipóteses e refletir metalinguisticamente sobre a língua.

A HP postula, assim, três funções fundamentais quanto ao papel da produção de língua na aquisição de L2. Swain defende que ao produzir língua, esse aluno poderá perceber lacunas em sua interlíngua, ou seja, entre o que ele deseja produzir e, efetivamente, o que ele pode produzir, a partir do conhecimento que este tem da língua⁴. Em outras palavras, para Swain (1995), a atividade de produção da língua alvo poderá levar os aprendizes de uma L2 a reconhecerem alguns de seus problemas linguísticos e isto pode torná-los conscientes do que eles precisam aprender.

Diversos estudos examinaram a função de percepção de lacunas - primeira função da HP - na aprendizagem de L2 (HANAOKA, 2007; IZUMI *et al*, 1999; IZUMI, 2002, 2003; QI e LAPKIN, 2001; SCHIMIDT, 1990; SWAIN e LAPKIN, 1995) e que ao “forçar” (*pushed output*) ou estimular os aprendizes a irem além do nível de desempenho deles poderá conduzi-

⁴ *Noticing/Triggering Function*

los à melhora não só do desempenho destes, mas também representar uma internalização do novo conhecimento linguístico ou a consolidação de um conhecimento já existente (SWAIN e LAPKIN, 1995).

A segunda função da Hipótese da Produção é a função de formulação de hipóteses⁵, quando este aluno poderá formular hipóteses para expressar, produzir o que ele almeja, testando suposições que podem ou não ser confirmadas ao produzir a L2. Swain chega a esta conclusão por observar que erros na produção oral ou escrita dos aprendizes parecem revelar hipóteses que os alunos têm sobre a língua alvo. (SWAIN, 1995). Ao perguntar: “Posso falar isto dessa forma?”; “Eu não sei se isso está certo. Está?” provocará *feedbacks* e estes podem levar os aprendizes a modificarem sua produção (SWAIN, 1993). Dessa forma, o aluno pode confirmar, modificar ou rejeitar suas hipóteses (SHEHADEH, 2003).

Ao realizar uma tarefa em pares, os alunos também podem embarcar em diálogos sobre a língua, caracterizando um processo de reflexão metalinguística, a terceira função da HP. “Neste caso, a língua do próprio aprendiz indica uma consciência de algo sobre seu próprio uso ou sobre o uso da língua de seu interlocutor. Ou seja, aprendizes usam a língua para refletir sobre o uso da língua” (SWAIN, 1998, p. 68, tradução nossa).⁶ Sendo assim, a percepção de lacunas, a testagem de hipóteses e a reflexão metalinguística são as funções propostas pela Hipótese da Produção e que embasarão este estudo. A produção, segundo Swain (1995) faz com que o aprendiz parta de um processamento preponderantemente semântico – predominante na compreensão - para um processamento preponderantemente sintático – essencial para que a produção ocorra. É fundamental salientar que tais funções não seguem uma sequência fixa na ordem de ocorrência. Desta forma, o aprendiz embarca em uma série de processos cognitivos que dependem da situação de aprendizagem a que ele está submetido.

O presente estudo se justifica pela necessidade crescente de se investigar e compreender os processos cognitivos envolvidos no ensino-aprendizagem de L2, dando destaque, primordialmente, ao uso da tradução como ferramenta pedagógica na aquisição/aprendizagem desta pelo viés da Hipótese da Produção, verificando se há uma interface entre as funções da HP e as tarefas de tradução, através da aplicação de uma

⁵ *Hypothesis Testing.*

⁶ Na versão original: “In this case, the learner’s own language indicates an awareness of something about their own, or their interlocutor’s, use of language. That is, learners use language to reflect on language use.” (SWAIN, 1998, p. 68)

atividade de produção/tradução escrita. A busca por uma relação entre os Estudos da Tradução e a Hipótese da Produção se justifica também pela carência de estudos que relacionem estes dois arcabouços teóricos no ensino de L2 e a existência de uma possível interface entre eles, considerando os processos cognitivos envolvidos. É válido salientar que o presente estudo se justifica não apenas como mais uma tentativa de verificar o uso de tradução em sala de aula, mas por abordar a tradução no ensino com base nos processos cognitivos que podem ser engatilhados pela atividade tradutória no contexto da pedagogia de línguas. Sendo assim, o presente estudo visa a preencher esta lacuna ao buscar a relação entre as funções da HP e os Estudos da Tradução, focando, assim, a atividade de tradução pelo viés cognitivo.

Quanto à organização, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo temos a introdução e a delimitação do objeto de estudo. O segundo capítulo trataremos da fundamentação teórica do presente estudo, abordando os Estudos da Tradução e sua relação com o ensino de L2, a pesquisa acerca da Hipótese da Produção, compreendendo seu início e seu impacto em âmbito nacional e internacional, assim como uma discussão acerca da possível interface entre as funções da HP e as tarefas de tradução para a aquisição de segunda língua. As discussões, previamente feitas nesse capítulo, são pertinentes, visto que precisamos nos aproximar do objeto de estudo, partindo de suas relações internas e externas para observarmos a possível interface entre tradução no ensino e aquisição de L2 pelo viés da HP, nosso propósito de estudo.

No terceiro capítulo, apresentaremos a metodologia do presente estudo, explicitando seus participantes, os objetivos e questões de pesquisa, hipóteses e os procedimentos de geração e de análise de dados. O quarto capítulo tratará da apresentação e da análise dos dados colhidos durante a pesquisa para tentar responder aos objetivos estabelecidos. E no quinto capítulo, traremos as considerações finais, implicações pedagógicas e sugestões para pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos o arcabouço teórico do presente estudo. O capítulo encontra-se dividido em quatro subseções, e está organizado da seguinte forma: inicialmente, uma breve discussão sobre a tradução pedagógica no ensino de L2 (2.1); em seguida, remontaremos à contextualização histórica da HP em seu percurso teórico (2.2); no tópico seguinte (2.3) revisaremos alguns estudos concernentes à HP e no tópico final (2.4), discutiremos a relação entre a HP e a tradução pedagógica no contexto de ensino/aprendizagem de L2.

2.1 A tradução pedagógica e o ensino de L2

A sistematização dos estudos sobre como os aprendizes adquirem uma segunda língua é um fenômeno recente, relacionando à expansão da comunicação entre pessoas ultrapassando suas comunidades de discurso (ELLIS, 2003). Nesse ínterim, a interação tem sido ponto forte nas pesquisas de aquisição de L2 (BROOKS, SWAIN, LAPKIN e KNOUZI, 2010; GREGGIO e GIL, 2007; GUARÁ-TAVARES, 2007; LACERDA, 2009; LIMA e COSTA, 2010; LIMA e DIAS, 2013, OHTA, 2000).

Assim sendo, é válido buscar as pesquisas referentes aos processos cognitivos envolvidos no aprendizado de língua, principalmente no que concerne à observação e utilização da interação como ferramenta de ensino, investigando os processos cognitivos implicados para uma maior compreensão do nosso objeto de estudo.

Para Lucindo (2006), a carência de material que trate de forma adequada do assunto é um dos grandes entraves para o uso da tradução na sala de L2. Ainda segundo a autora, esta exiguidade de material adequado sobre a tradução é que faz com que tenhamos professores que defendam a utilização da tradução como auxílio no ensino de línguas, mas que não sabem utilizar esta ferramenta de forma profícua. A seguir, faremos um breve relato, contextualizando a utilização da tradução no ensino de línguas ao longo do desenvolvimento dos métodos de ensino. Este relato perpassa o Método Gramática-Tradução (doravante MGT),

o Método Direto e a Abordagem Comunicativa, principais métodos de ensino de línguas estrangeiras⁷ até chegarmos ao pós-método, o modelo vigente.

Inicialmente, a tradução atuou como personagem principal no período do MGT. De acordo com Leffa (2012, p. 394), “para compreender um texto, o aluno decorava listas de palavras da L2 e as associava às L1, aplicando também regras de sintaxe. Para produzir uma frase na L2, e invertendo o processo, a aplicação das regras de sintaxe assumia uma importância maior”. Nessa perspectiva, a tradução tinha um papel primordial na execução deste método, visto ser esta a ferramenta fundamental de ensino. Ainda segundo Leffa (*ibidem*, p. 394), “a prática consistia basicamente em exercícios de tradução e versão, mas perguntas de compreensão e interpretação dos textos selecionados também eram usadas; a avaliação era feita por meio de provas escritas”.

No final do século XIX, as reformas nos métodos de ensino promoveram a difusão do Método Direto. As reformas citadas ocorreram por volta de 1880, quando “os linguistas enfatizaram que o discurso oral, ao invés da palavra escrita era a forma primária da língua”⁸ (RICHARDS e RODGERS, 1999, p. 7, tradução nossa). É nesse momento que emergem as reflexões sobre a prática de sala de aula de L2, surgindo áreas do conhecimento como a Linguística Aplicada e a Aquisição de Segunda Língua (SANTORO, 2011). Santoro afirma que a oralidade ganhou importância conforme a maior facilidade de deslocamento entre países, pessoas e também pelo acesso à informação e dessa forma o Método Direto conseguiu espaço. Tal método tem como característica principal o uso primordial da língua alvo e a exclusão da tradução como técnica de ensino nesse período. Segundo Leffa (*ibidem*), no Método Direto, o foco do sentido passa da L1 para a L2, seguindo o pressuposto de que o aprendiz deve aprender a pensar na L2 e, assim, o uso da L1 deve ser evitado pelo aluno para que a prática constante da L2 colabore para que a língua como hábito passe a fluir naturalmente. Em síntese, enquanto o MGT preconiza a linguagem literária, o Método Direto busca utilizar a linguagem cotidiana falada como objeto de instrução. Portanto, enquanto este evita o uso da tradução, aquele a utiliza como recurso principal de ensino.

⁷ Utilizamos, aqui, a palavra método, considerando a forma como estas correntes se desenvolveram e ficaram conhecidas, não considerando as particularidades e diferenças entre os termos método e abordagem, já que este não é nosso intuito aqui.

⁸ Na versão original: “(...) Linguists emphasized that speech, rather than the written word, was the primary form of the language.” (RICHARDS e RODGERS, 1999, p. 7)

A Abordagem Comunicativa, surgida na década de 70, segundo Santoro (2011), ainda embasa a maior parte dos livros didáticos no período hodierno. Esta abordagem tem como princípio fundamental o uso da língua alvo para a comunicação, o que, por consequência, exclui o uso da língua materna e evita se falar explicitamente da gramática da L2. Após vermos os métodos mais utilizados, vamos observar, nos próximos parágrafos, o que acreditam, primordialmente, os críticos e os defensores da tradução no ensino-aprendizagem de L2.

De acordo com Santoro (2011, p. 152), “uma visão distorcida da abordagem comunicativa difundiu a ideia de que aspectos da vida real são apenas os que dizem respeito a situações de comunicação corrente e utilitária”, o que não corresponderia à nossa realidade linguística. Esses mesmos críticos ao uso da tradução, não definem, de forma clara, o que seria essa atividade “real” dentro do contexto de ensino de L2. Atualmente, estamos vivenciando o pós-método, momento de mudança e de integração de conhecimentos, em que o professor tem mais autonomia para atuar, maximizando as oportunidades de aprendizagem.

O traduzir como ponte para promover o ensino remonta o período da Grécia antiga. Lívio Andrônico, originário de Tarento, Grécia, chegou a Roma (em 272 a.C.) como escravo. Anos depois, ao ser libertado pelo seu senhor, escreveu várias obras e dentre estas, Lívio atuou como tradutor. Lívio traduziu a *Odisséia* de Homero. A *Odisséia* foi o primeiro texto que se tem notícia que foi traduzido (tradução feita por volta de 250 a.C.) e foi utilizado no ensino. Lívio Andrônico utilizou o referido texto épico, em suas aulas, quando era preceptor em Roma. Tessaro (2012, p. 33) afirma que:

Desde os tempos de Homero, a tradução é considerada, sobretudo, como forma de transposição de uma língua para outra, oportunizando àqueles que desconhecem determinada língua o acesso ao conteúdo de um texto original, ampliando, dessa maneira, o seu conhecimento de mundo. Contudo, como técnica didática, a tradução é pouco reconhecida, apesar de sua contribuição, no período clássico da história, como técnica didática no ensino da retórica.

Para Escolar (2011, p. 83) quando produzimos discursos em uma língua estrangeira, “não podemos evitar tomar nossa língua como ponto de partida (...)” e que “uma pessoa pode considerar-se bilíngue quando é capaz de traduzir mentalmente mensagens em sua língua materna a uma língua estrangeira.” Nesse sentido, Branco (2009, p. 188) afirma que:

No início do aprendizado de uma língua estrangeira, é comum que os alunos recorram à língua materna e haja a influência da mesma, sendo tal experiência considerada uma interferência negativa por professores em geral, no contexto de língua estrangeira. Entretanto, a influência da língua materna no aprendizado de LE 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. Neste caso, busca-se converter a interferência, considerada a princípio negativa, em positiva.

Jakobson (2000) reforça o fato de que as operações metalinguísticas estão intrinsecamente relacionadas à função cognitiva da língua, justificando assim que a função cognitiva não é dependente apenas de funções gramaticais. Tal afirmação corrobora com a afirmação de Balboni (2011, p. 1):

(...) o objetivo da tradução é (meta) linguístico, mas é (sobretudo?) intercultural, e somente com a tradução os alunos podem se dar conta de quanta cultura, de quanta visão de mundo, de quantos valores estão engastados em cada palavra. Se o aluno descobrir a infinita complexidade das línguas, o modo mágico com que cada língua se impregna do espírito a traduzir para não trair, o sucesso da tradução como técnica didática será total. (...)

Ainda para Balboni (2011, p. 2), “a tradução é a mais metacognitiva, metalinguística e metacultural de todas as técnicas de ensino de línguas, (...)”. Por conseguinte, discutir o papel da língua materna na construção do conhecimento da língua alvo deve ser considerado e, conseqüentemente, o conhecimento prévio do aluno deve ser abordado e trabalhado pelo professor (TERRA, 2004). Nesse caso, a língua materna, como conhecimento prévio deve ser considerada e dessa forma, as tarefas de tradução se justificam no ensino de L2. Segundo Lier (1995, *apud* TERRA, *ibidem*, p. 102):

Aprender é um processo de correlacionar o “novo” ao “já adquirido”, e a aprendizagem de línguas não é uma exceção. Ao aprendermos uma nova língua, portanto, apoiamo-nos, quer queira ou não, em conhecimento da(s) língua(s) que sabemos. As nossas estratégias e ações conscientes de aprendizagem podem ser enormemente auxiliadas se pudermos conectar o que já sabemos (L1) ao novo (L2), em princípio, de maneira realística. Existe, assim, um relacionamento simbiótico entre L1 e L2, de modo que o

conhecimento da L1 pode ajudar a aquisição de conhecimento da L2 (e vice-versa, certamente).

Defendemos, portanto, o uso das tarefas da tradução em sala de aula L2, contanto que seu uso seja balizado em teorias e/ou hipóteses de aprendizagem, como a hipótese aqui considerada, levando em conta os processos cognitivos envolvidos. Igualmente, acreditamos ser necessário considerar o contexto de uso da tarefa de tradução, a função da tarefa na turma a ser aplicada, observações estas que o professor precisa ficar atento, pois, como afirma Scneider e Bezerra (2011, p. 5):

Apresentar uma atividade de tradução em sala de aula com o intuito de servir apenas como repositório de vocabulário é não pensar no aproveitamento dele de forma global, ou seja: sem a integração da língua e da cultura no processo de tradução se empobrecerá o processo de aprendizagem, porque além de privar o aluno de pensar o mundo em sua totalidade, de observar as diferenças existentes, também o dissocia-se da vida real. A língua existe desta forma, com essas 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.

Indubitavelmente, o professor precisa estar ciente das questões mencionadas por Scneider e Bezerra (2011), para que o uso da tradução como ferramenta pedagógica seja exequível e profícua. Pelas razões explicitadas anteriormente concordamos com Tudor (1987) ao considerar que para que a atividade tradutória ocorra de forma comunicativa, os aprendizes devem ter um bom nível de conhecimento na L2, sendo capaz de lidar com textos na L2, reconhecendo as operações linguísticas significativas.

Segundo Palma (2014), a partir da década de 80, um grande número de estudos que observam aprendizes de línguas trabalhando em tarefas específicas tem sido conduzido. Ainda segundo o autor:

Embora a pesquisa sobre aprendizagem baseada em tarefas esteja primariamente preocupada com as condições interativas e cognitivas da aquisição de língua, tais estudos sobre interação negociada também se

mostram diretamente significativas para a ASL e a pedagogia da L2. (2014, p. 3, tradução nossa)⁹

As discussões, acima, implicam a necessidade de estudos mais aprofundados da relação tradução e ensino de L2, visto que esta área ainda necessita de escrutínio (PONTES *et al.*, 2015; JAVARINI, 2012), principalmente, quanto à proposição de tarefas a serem trabalhadas e de relacionar teorias/hipóteses já testadas e aplicadas, com a utilização da tradução como ferramenta pedagógica no espaço de sala de aula de L2. Quanto ao tipo de tarefa a ser traduzida, a tipologia é variada, como quebra-cabeça¹⁰ (COSTA, 2007; LIMA e PINHO, 2007; ROTTAVA, 2004; SWAIN e LAPKIN, 2001); atividades com foco direto na escrita – pela reformulação e produção quanto à habilidade escrita (HANAOKA, 2007; QI e LAPKIN, 2001); *digtogloss*¹¹ (ARMENTANO, 2006; SWAIN, 1998b); lições baseadas em conteúdos¹² (SWAIN, LAPKIN, KNOUZI, SUZUKI e BROOKS, 2009), para citar alguns.

Para Ellis (2003), tarefas envolvem processos cognitivos como selecionar, classificar, sequenciar e transformar informação, dentre outros. Portanto, faz-se necessário aqui, para delimitar nosso objeto de estudo, a conceituação de tarefa. Consideramos, aqui, a definição de Bygate, Skehan e Swain (2001). Para este, é possível observar as tarefas quanto aos diferentes grupos de usuários, focando assim, proeminentemente, no contexto de uso da tarefa, em detrimento da forma como as tarefas são investigadas. Sendo assim, a preocupação com tarefas se relaciona com a atividade do professor, o processo de aprendizagem e o papel do aprendiz e a avaliação da aprendizagem. Para Bygate *et al.*, tarefa é considerada um tipo de atividade que, para alcançar um objetivo, exige que o aluno use a língua, com ênfase no significado.

Segundo Bygate *et al.* (2001, p. 12, tradução nossa)¹³:

⁹ Na versão original: “Although research on task-based learning is primarily concerned with the cognitive and interactive conditions of language acquisition, such studies on negotiated interaction also argue to be directly significant to SLA and L2 pedagogy.” (PALMA, 2014, p. 3)

¹⁰ *jigsaw*

¹¹ *Digtogloss* consiste na reconstrução de um texto oral ou passagem de áudio seguido por reformulação pelos aprendizes por composição escrita ou oral. (ARMENTANO, 2006, p. 49)

¹² *content-based lesson*

¹³ Na versão original: “A task is a contextualized, standardized activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, and with a connection to the real world, to attain an objective, and which will elicit data which can be used for purposes of measurement.” (Bygate *et al.*, 2001, p. 12)

Uma tarefa é uma atividade padronizada, contextualizada atividade que exige que os alunos usem a língua, com ênfase no significado, e com uma conexão com o mundo real, para alcançar um objetivo, e no qual fornecerá dados que podem ser usados com propósitos de avaliação.

Swain (1993) defende que nas atividades colaborativas, o tipo de tarefa aplicado é essencial, por que disto dependerá a extensão dos momentos de negociação, o tipo, a extensão do discurso implicado e oportunidades para que os aprendizes participem e se envolvam de forma igualitária.

2.2 A Hipótese da Produção: um breve percurso histórico

O interesse de Swain pela produção de língua surge, conforme já mencionado anteriormente, a partir de seu envolvimento nos programas de avaliação dos programas de imersão em língua francesa no Canadá. Swain acompanhou crianças, cujo inglês era a primeira língua, e que estavam aprendendo francês como segunda língua no contexto escolar de programa de imersão. (CANALE e SWAIN, 1980)

Nas primeiras pesquisas sobre os programas de imersão bilíngue, quando se discutiam as aplicações da competência comunicativa na pedagogia de segunda língua (CANALE e SWAIN, 1980, p. 29) propõem uma estrutura teórica para a competência comunicativa. Esse modelo teórico consiste de três dimensões para a competência comunicativa: a Competência Gramatical (itens lexicais), a Competência Sociolinguística (aspectos culturais e regras do discurso) e a Competência Estratégica (estratégias verbais e não verbais que poderão ser usadas). Com base nisso, Canale e Swain (*ibidem*, p. 29, tradução nossa), assim, justificam seu modelo teórico:

(...) nós entendemos a comunicação a ser baseada na interação interpessoal, sociocultural, a envolver imprevisibilidade e criatividade, a acontecer em um contexto sociocultural e de discurso, a ter um comportamento determinado, a acontecer sob-restrições de *performance*, a envolver o uso de língua autêntica (sendo oposto à linguagem manipulada dos livros didáticos), e a

ser julgado como benéfico ou não com base nos resultados comportamentais.¹⁴

Sendo assim, para Canale e Swain (1980), a comunicação envolveria símbolos verbais e não verbais, habilidades de produção e compreensão e modos escritos e orais. Em trabalho posterior, Canale (1983, p. 4)¹⁵ reafirma a comunicação, no ensino de segunda língua, como um processo de intercâmbio e negociação de informações entre, dois indivíduos, no mínimo, pelo uso de símbolos verbais e não verbais, modos visuais/escritos e orais e escritos e produção e compreensão de processos.

Ademais, até a década de 80, a produção de língua era vista apenas como resultado do que o aluno havia aprendido. O paradigma dominante era a teoria do processamento da informação nos estudos de aquisição de segunda língua. O amplo crescimento dos programas de imersão em língua francesa no Canadá e as avaliações destes programas trouxeram resultados profícuos para as áreas de pesquisa relacionadas à educação bilíngue e ASL. Vale ressaltar que os programas de imersão tinham como objetivo o aprendizado escolar e da L2 através de uma integração entre o ensino da língua e o ensino de conteúdos. (IZUMI, 2003)

Swain (1985) observou que os alunos dos programas de imersão obtinham resultados satisfatórios nas atividades de escuta e de leitura e obtinham, inclusive, notas similares aos alunos francófonos, no mesmo nível de proficiência (lembrando que os aprendizes eram alunos nativos de inglês, que estavam em programas de imersão em francês). No entanto, estes aprendizes tinham certa dificuldade na fala e na escrita, mesmo depois de cerca de oito anos estudando francês como segunda língua. Ela verificou que eles apresentavam menos precisão na pronúncia, assim como em seu uso geral de morfossintaxe e vocabulário e menos conhecimento da gramática complexa (SHEHADEH, 2002). Swain (1985) observou que os alunos tinham poucos momentos de produção da língua e essa falta de produção ocorria

¹⁴ Na versão original: (...) we have in mind several general assumptions about the nature of communication and of a theory of communicative competence. Following Morrow (1977), we understand communication to be based in sociocultural, interpersonal interaction, to involve unpredictability and creativity, to take place in a discourse and sociocultural context, to be purposive behavior, to be carried out under performance constraints, to involve use of authentic (as opposed to textbook-contrived) language, and to be judged as successful or not on the basis of behavioral outcomes. (CANALE e SWAIN, 1980, p. 29)

¹⁵ Canale e Swain atuaram durante dois anos no *design* e na implementação de um programa do governo de avaliação do desempenho comunicativo de estudantes de programas de Francês como segunda língua no ensino básico e em escolas secundárias em Ontário, Canadá (OISE – *Ontario Institute for Studies in Education*). (CANALE, 1983)

porque os alunos não eram “exigidos” em sua produção e, conseqüentemente não tinham oportunidades adequadas de uso da língua alvo em sala de aula.

Em suma, na fala ou na escrita, os aprendizes tendem a buscar resolver suas limitações linguísticas usando para isso o conhecimento internalizado, adquirido, conforme já mencionado. Os aprendizes, entretanto, podem mascarar isto na compreensão, mas não na produção, pois ao produzir, os aprendizes descobrem o que podem e o que não podem fazer, pois estes precisam criar significados e formas linguísticas para dar contorno às suas intenções comunicativas (SWAIN, 1995). Ela observa que a quantidade de *input* - relacionado às habilidades de compreensão - leitura e escuta, dada aos aprendizes acaba restringindo a produção de língua destes e que o que os alunos dos programas de imersão precisavam não era apenas a absorção do insumo compreensível, mas também oportunidades para a produção compreensível para serem ambos fluentes e precisos na segunda língua (SHEHADEH, 2002). Por conseguinte, os processos envolvidos na produção de língua podem ser diferentes daqueles envolvidos na compreensão de língua (SWAIN, *Ibidem*).

Izumi (2003) concorda com o proposto por Swain, quanto aos aspectos do produzir, pois para ela, para compreender determinada mensagem, o aprendiz pode se utilizar de compensações, tais como o conhecimento de mundo que ele possui e o contexto de situação. No entanto, para produzir, o aprendiz precisará se esforçar mais, pois ele é o responsável pela semântica, pela sintática e demais processos cognitivos implicados. A autora discute os mecanismos e os processos de compreensão e produção e a relevância destes para o aprendizado de L2. Para Izumi (*Ibidem*), a ASL envolve sobreposição de processos, contudo estes processos são distinguíveis e para este fim, os aprendizes utilizam as abordagens de *top-down* e *bottom-up* para compreender as mensagens de insumo compreensível. Izumi (*Ibidem*) utiliza os modelos de Gass (Modelo integrado de Aquisição de Segunda Língua de Gass) e Levelt (Modelo de Produção do Discurso de Levelt) para exemplificar os processos de compreensão e produção. Quanto à compreensão, para Gass (1997, *apud* IZUMI, *Ibidem*), os aprendizes, inicialmente, devem à luz de suas experiências passadas e no conhecimento acumulado perceber o *input* ambiente e na compreensão, o aprendiz vai da análise semântica para análises estruturais mais detalhadas e desta forma, a compreensão é vista como um continuum de possibilidades.

Quanto aos processos de produção, Izumi (2003) cita o modelo de produção de Levelt (LEVELT, 1989, 1992, 1993; LEVELT, ROELOFS e MEYER, 1999 *apud* IZUMI, *Ibidem*).

Para Levelt (*apud* IZUMI, 2003), produzir língua envolve conceituar, formular, articular e monitorar. Nesse sentido, para IZUMI (*Ibidem*), o falante é o responsável, na produção, pela reformulação e pela geração da mensagem que exige decodificação gramatical e, conseqüentemente, há menos chances de o falante burlar as operações sintáticas no decorrer da produção.

A partir dos processos, previamente, citados é que podemos estabelecer a tradução como um processo de produção de língua e, por conseguinte, com uma possível interface com a hipótese de Swain. Em síntese, no momento da produção, também, esse aprendiz cria hipóteses, testando-as e ao refletir sobre sua produção na L2, ele internaliza conhecimentos. Partindo do princípio de que a tradução é produção de língua, a tradução pode, então, engatilhar os processos descritos nas funções da HP. Em outras palavras, ao traduzir, o aprendiz pode perceber lacunas, testar hipóteses e refletir metalinguisticamente sobre a língua. Sendo assim, o processo descrito, anteriormente, representa nossa hipótese inicial.

Um dos processos chave descritos e estudados quanto à ASL por Swain é o diálogo colaborativo (ver JABBARPOOR e TAJEDDIN, 2012; LACERDA, 2009; RAHDE, 2005; SEBA, 2008; SWAIN, 1998, 2000, 2001, 2006; WATANABE e SWAIN, 2013). O diálogo colaborativo proporciona a interação e por meio desta, Swain e os demais pesquisadores estudam as funções da HP. É válido considerar que o uso do diálogo colaborativo não está atrelado apenas ao aprendizado de línguas, mas também a outras áreas de ensino como matemática e física, por exemplo. Para Watanabe e Swain (2013, paginação irregular, tradução nossa):

Durante o diálogo colaborativo, um ou ambos os falantes podem refinar seu conhecimento ou chegar a uma compreensão nova ou profunda do fenômeno. Falantes (ou escritores) estão usando a língua como uma ferramenta cognitiva para mediar seu próprio pensamento e o dos outros. A fala produz afirmações, um produto (um artefato) que pode ser questionado, levado a descrédito, e assim por diante. Este ato de co-construção de significado é diálogo colaborativo, e é um recurso de desenvolvimento e aprendizagem de línguas.¹⁶

¹⁶ Na versão original: “During collaborative dialogue, one or both speakers may refine their knowledge or come to a new or deeper understanding of a phenomenon. Speakers (or writers) are using language as a cognitive tool to mediate their own thinking and that of others. Speaking produces an utterance, a product (an artifact) that can be questioned, added to discredited and so forth. This action of co-constructing meaning is collaborative dialogue, and is a source of language learning and development.” (WATANABE e SWAIN, 2013)

Conforme visto, a produção de língua, mediada pelo diálogo colaborativo, é um dos focos de investigação da HP por ter implicações profundas nas funções da HP. No presente trabalho, buscamos engajar os participantes em pares para que possam dialogar colaborativamente durante a tradução de uma tarefa escrita com o objetivo principal de investigar a ocorrência de processos descritos nas funções da HP: percepção de lacunas, formulação de hipóteses e reflexão metalinguística. A seguir, revisaremos alguns estudos sobre a Hipótese de Swain e alguns de seus desdobramentos no Brasil. É válido destacar que, a seguir, serão contemplados estudos de naturezas distintas, no geral, são estudos que visaram entender a interação em sala de aula, de cunho cognitivista e considerando a hipótese de Swain.

2.3 A pesquisa sobre a Hipótese da Produção

Conforme citado anteriormente, quanto ao contexto de aprendizagem de L2, ainda é escassa a ocorrência de estudos referentes às relações entre tradução e ensino de L2, no que concerne aos processos cognitivos envolvidos neste e a necessidade de aliar a relação destes com teorias na prática. A seguir, observaremos a aplicação da HP em algumas pesquisas dentro da Linguística Aplicada e da Educação, assim como alguns dos poucos estudos existentes no contexto brasileiro, sendo estes estudos apresentados em ordem cronológica.

Izumi *et al* (1999) testam os efeitos da produção pela percepção¹⁷ na ASL. Para esse intento, escolhem por meio de teste de nível, 22 alunos participantes de um curso de escrita acadêmica em um curso de Inglês como segunda língua. Em um pré-teste, observaram que os participantes tinham dificuldades (lacunas) quanto ao uso das *conditional sentences*. Para a autora, embora as tentativas de uso da estrutura por parte dos alunos sugerisse que esta forma não fosse completamente nova para eles, todos ainda tinham problemas em usar a referida forma de maneira precisa. Em um experimento que durou aproximadamente um mês, os participantes divididos em dois grupos (grupo experimental e grupo de controle) tinham que ler passagens de determinado texto e depois reconstruir a passagem da forma mais precisa possível. Na fase 2 do experimento, os participantes tiveram que escrever um ensaio. Antes da atividade, houve momentos de apresentação de modelos da tarefa a ser executada, sendo que o *input* variava de acordo com o grupo. Izumi *et al* (*Ibidem*) observa, em seus resultados, que

¹⁷ *Triggering Function, noticing*

embora alguns alunos, pela produção, tenham reconhecido problemas na interlíngua destes e que estes prestaram muita atenção na forma nos momentos de *input*, enquanto alguns alunos variavam em seu desempenho nos momentos de produção, no momento de prestarem atenção ao *input* e na forma como processavam este.

No experimento de Izumi *et al* (1999), poucos participantes pareceram observar a forma gramatical antes da produção, alguns só prestaram atenção após a produção. Já outros pareciam prestar pouca atenção durante as passagens dadas e aos aspectos gramaticais depois da produção, já que estes aprendizes pareciam estar mais preocupados em gerar ideias do que em encontrar erros em sua interlíngua durante a produção. Neste caso, a consciência destes participantes quanto ao aspecto gramatical não sofreu alteração positiva nem mesmo após a produção. Os resultados comprovados por Izumi *et al* (*Ibidem*) confirmam a sua hipótese inicial de que produzir tem como função a testagem de hipóteses sobre a língua alvo e que ao testar suas hipóteses e ao serem instigados durante o processo de negociação de significados, os aprendizes podem se tornar mais precisos em sua produção.

Ohta (2000) investiga os aspectos interacionais nos quais os pares se orientam para desenvolver e fornecer uma assistência adequada. Dessa forma, a autora estuda a interação, no que concerne à assistência que o aprendiz de nível avançado oferece a um par menos proficiente na mediação nos processos de desenvolvimento de dois alunos universitários do segundo ano da língua japonesa, quanto ao papel do desempenho assistido. Ohta observa como ocorre a aquisição da L2 na interação social entre dois estudantes durante uma tarefa de tradução oral em uma aula de língua japonesa, baseando-se na teoria sociointeracional de Vigostky e na hipótese de Swain.

A autora utiliza procedimentos da Análise do Discurso como forma de análise. “A interação dos alunos Hal e Becky foi examinada em busca de evidências quanto ao desempenho assistido, focando sua análise em episódios nos quais houve fornecimento de algum tipo de assistência entre os alunos observados”. Os alunos terão que construir sentenças oralmente, em pares, com base no modelo de estrutura gramatical proposto na folha de tarefas. Os aprendizes, Becky e Hal fazem a tarefa duas vezes, revezando, para que cada um traduza as 11 sentenças solicitadas. Uma primeira avaliação dos dados mostra que os aprendizes tem impressiva melhora na habilidade de construir sentenças, principalmente Becky. A aluna observada por Ohta durante a atividade interage com os demais colegas e ao final adquire mais autonomia, passando para um nível aonde é capaz de perceber e corrigir

seus erros. É válido salientar que o estudo de Ohta (2000), conforme mencionado acima, é o único estudo existente no contexto brasileiro que traz uma exemplificação de tarefa de tradução em sala de aula, tendo como foco de análise o ensino de L2 envolvendo a HP. No entanto, a abordagem, que a autora faz é apenas pelo viés sociointeracional, não prioriza a HP como categoria de análise, nem avalia a tradução como ferramenta pedagógica, focando apenas na interação dos dois participantes. Ademais, Ohta apenas utiliza a atividade de tradução como método para observar como a interação ocorre entre os alunos e para defender o uso de atividades interativas no ambiente de sala de aula de LE, não abordando explicitamente as funções propostas pela hipótese de Swain quanto à tarefa tradutória aplicada.

Shehadeh (2003) investigou como a produção de língua pode ser um processo pelo qual aprendizes de L2 testam hipóteses sobre o uso desta e a dimensão de como as tentativas de testagem de hipóteses pelos aprendizes que resultam em produção são compreendidas pelos interlocutores. Sendo assim, Shehadeh (*Ibidem*) investigou a frequência com que os alunos observados testavam hipóteses sobre a L2 e até aonde testar hipóteses resultava em produção de formas corretas ou não. O autor usou uma tarefa de descrição de figura para gerar dados de 16 participantes, sendo oito falantes nativos e oito falantes não-nativos da língua inglesa. Os alunos não-nativos teriam que descrever uma figura para os colegas nativos, em pares. Os alunos nativos, por sua vez, teriam que reproduzir a figura com base, somente, na descrição do colega não-nativo, tarefa esta que foi completada entre 9-13 min. Os dados foram analisados pelos episódios de testagem de hipóteses. O autor, então, concluiu que: houve um retorno, *feedback* corretivo, por parte dos interlocutores apenas quando os falantes não-nativos, por iniciativa própria pediram assistência. Por conseguinte, Shehadeh concluiu que esse retorno e necessidade de assistência por parte dos interlocutores constituiu um passo na maneira de internalizar conhecimento linguístico.

Diante dos resultados obtidos, o autor acredita que seria profícuo replicar o estudo, visto que com um grupo de aprendizes com nível diferenciado, em um contexto e tarefa diferentes poderão gerar novos resultados e, dessa forma, novos parâmetros quanto à ocorrência de episódios de testagem de hipóteses poderão ocorrer.

Lima e Rottava (2005) apresentaram uma síntese da pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas no Canadá e algumas repercussões desta no contexto brasileiro, focando principalmente nas investigações vinculadas na Universidade Federal do Rio Grande

do Sul (UFRGS) e na Universidade de Ijuí (UNIJUÍ). As autoras revisaram os seguintes estudos: Lima e Pinho (2004); Rottava (2004) e Freudenberger e Rottava (2002), estudos estes frutos dos grupos de pesquisa das referidas universidades. As referidas autoras pesquisaram, nos seus respectivos grupos de pesquisa, a interação, o diálogo colaborativo e as crenças de professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem de L2. A pesquisa de Lima e Pinho (2004), por exemplo, citada por Lima e Rottava (2005) investigou o diálogo colaborativo provocado pela tarefa quebra-cabeça (*jigsaw*), tendo seis alunos de licenciatura, de nível intermediário como participantes da pesquisa. Os alunos receberam figuras e estes tiveram que ordenar as figuras em sequência e construir uma narrativa oral e escrita pelo diálogo verbalizado. Uma observação dos protocolos verbais, assim como dos padrões interacionais nos diálogos ocorridos durante a atividade mostrou que a associação entre produzir língua e o trabalho colaborativo mediou a aprendizagem de L2, e as táticas, estratégias conversacionais provocaram a assistência mútua, tendo tais estratégias como suporte para a construção dos textos oral e escrito e dessa forma ocorreu negociação de sentido, que por sua vez, modificou o insumo para uma maior compreensão por parte do interlocutor.

Rahde (2005) analisou o papel que a colaboração em díades tem como facilitadora da aprendizagem de LE. Rahde observou a interação que ocorre entre as díades de aprendizes de língua inglesa, verificando se quando estas díades executavam alguma tarefa de cunho pedagógico, se essas interações de negociações podiam ser facilitadoras de aprendizagem pelo trabalho colaborativo existente neste tipo de atividade. Para tal fim, Rahde utilizou a tarefa *dictogloss* com quatro díades para confeccionarem um texto escrito após um insumo auditivo tendo o *Present Simple* e o *Present Perfect* como aspecto gramatical a ser trabalhado, com base nos estudos de Swain (1985, 1995, 2000) e Swain e Lapkin (1995, 1998, 2001). Rahde buscou, assim, classificar os padrões de interação entre os participantes. A autora concluiu que nas interações observadas, houve movimentos interacionais que resultaram de esforços intrapsicológicos e interpssicológicos e que refletem fluxos colaborativos divergentes e convergentes.

Armentano (2006) investigou os aspectos cognitivos e interacionais envolvidos na tarefa *dictogloss*. A autora escolheu esta tarefa porque “o objetivo da tarefa *dictogloss* é ir além de “forçar”, exigir na forma, é gerar uma produção (*pushed output*) no contexto do diálogo colaborativo entre parceiros” (*Ibidem*, p. 6). Como foco de seu estudo, a autora investigou alunos de nível de inglês intermediário e intermediário superior que possuem

fluência em seu desempenho, mas não tem precisão linguística. Para tal intento, Armentano levou em consideração a complexidade cognitiva da tarefa, observando o conteúdo da tarefa e como este deve ser manipulado e como o foco na linguagem, em uma tarefa pedagógica, promove chances de modificação na interlíngua a partir de uma produção mais profunda. Ao final, os participantes consideraram que a tarefa, por ser um texto oral, forçou-os a prestar atenção ao conteúdo, o que, por conseguinte, também propiciou a produção a partir das anotações e que o fato de ser uma tarefa a ser executada em pares, facilitou a sua execução. Sendo assim, Armentano concluiu que a tarefa teve certa complexidade cognitiva, já que em todas as fases da tarefa – da modalidade oral até a modalidade escrita - exigiu e consumiu mais a atenção dos participantes. Quanto aos padrões interacionais provocados pelo diálogo colaborativo, a autora observou que há um limite para que este seja profícuo, já que os alunos menos experientes ou menos proficientes ficaram aborrecidos ou frustrados quando não conseguiram resolver os problemas linguísticos que se apresentaram durante a realização da tarefa.

Greggio e Gil (2007) realizaram um estudo qualitativo para investigar a alternância de código¹⁸ envolvendo o professor e os alunos na sala de LE. Por meio da análise das transcrições de áudio e observação das aulas, as autoras observaram que a mudança de código durante as aulas tem papel relevante ao facilitar os processos de interação entre o professor e os alunos, além de auxiliar na aprendizagem da L2 nos diferentes níveis observados. Quanto às funções da mudança de código na atuação do professor e do aluno, a autora percebeu que: na atuação do professor, a função da mudança de código ocorreu: para marcar o início da aula; para conseguir a atenção dos alunos, para manter a estrutura planejada da aula, para facilitar a compreensão referentes à estruturas e aspectos gramaticais, para traduzir e dar conselhos. Quanto aos alunos, a mudança de código ocorreu: para manter os momentos de conversação, para sanar lacunas linguísticas, para traduzir, para perguntar sobre o significado, para compreender estruturas e aspectos gramaticais. Na mudança de código por parte do professor, caso específico da função de compreender as estruturas e aspectos gramaticais, Greggio e Gil verificaram que o professor traduziu vocabulário, relacionado a palavras e expressões na LE, quando os alunos desconheciam o significado destas estruturas ou quando o professor foi questionado sobre a significação de tais estruturas na língua portuguesa.

¹⁸ *code switching*

Guará-Tavares (2007), através de um estudo de caso com três professores de LE em um curso de línguas, pesquisou as perspectivas destes professores quanto à habilidade oral, observando as oportunidades para a prática desta habilidade na sala de aula de L2, enfatizando nestas oportunidades, as funções da HP. Guará-Tavares (2007, p. 201) concluiu que os professores envolvidos têm abordagens similares no que diz respeito às oportunidades de práticas orais em sala de aula. Estes professores promovem uma série de oportunidades para a produção oral: socialização, na correção de exercícios, dentre outros. Apenas um dos participantes enfatizou significado e forma na prática oral e não apenas a comunicação. No entanto, mesmo os professores não desenvolvendo atividades diretamente relacionadas às funções da HP, tais funções pareceram emergir no contexto de produção de língua dos alunos.

Seba (2008) investigou a efetividade do diálogo colaborativo, focando a forma para a melhora da habilidade de compreensão leitora em língua inglesa. Seba considerou, assim, o diálogo colaborativo com base no conceito de Swain (2000), que tem a linguagem não só como meio de comunicação, mas também a considera como uma ferramenta cognitiva para a construção do conhecimento (SWAIN, 2006). Em seu experimento, Seba observou quatro aulas regulares de um curso de inglês para fins acadêmicos¹⁹, no qual duas alunas de nível intermediário da língua inglesa trabalharam de forma colaborativa na reformulação de um determinado texto em inglês e em tarefas de produção. Seba analisou, então, a interação dialógica entre a dupla de estudantes durante duas tarefas de escrita de cunho colaborativo e observou uma melhora na compreensão leitora das alunas, pois enquanto produziam e reformulavam um texto em inglês, os aprendizes, espontaneamente, se engajaram em um diálogo colaborativo, mediando assim o aprendizado destes. O papel do professor, nesse sentido, ao facilitar o aprendizado, foi fator fundamental no processo, segundo a autora.

Lacerda (2009) estudou o diálogo colaborativo como facilitador na aprendizagem de alunos de nível básico de inglês como língua estrangeira. Para isto, ela observou seis alunas, divididas em três díades para a execução de duas tarefas, em uma escola pública estadual durante a execução de tarefas de cunho narrativo em língua inglesa para a produção e a reformulação destas. Como ferramenta de sua observação, a autora se baseia nos Episódios Relacionados à Língua²⁰ para avaliar o diálogo colaborativo entre as alunas, observando, assim, se a negociação engatilhada pelas alunas, durante a tarefa, facilitou de alguma forma a aprendizagem de determinados conceitos linguísticos, estabelecendo uma relação com a

¹⁹ EAP – *English for Academic Purposes*

²⁰ *Language Related Episodes* – LREs

produção modificada destas. A produção escrita, descrita no referido estudo, ocorreu subdivida em três etapas: escrita do texto original, a comparação com o texto reformulado deste e uma reescrita do texto original. Ao final, foi observado que os alunos deram mais atenção ao léxico, em detrimento do aspecto gramatical da atividade, visto que eles tinham mais dificuldades no aspecto lexical. Lacerda conclui que o diálogo entre as díades foi útil para aprimorar a produção de LE nas alunas de nível básico, pois ao tentarem produzir a L2, as alunas perceberam *gaps*, que por sua vez, estimulou a busca de soluções, elucidando algumas questões e provocando modificação na produção destes. Lacerda, baseada em Swain (2001), considera necessário que haja mais estudos que investiguem as tarefas de produção de L2 em pares, durante a execução destas atividades.

Lima e Costa (2010) fizeram um apanhado dos estudos sobre aprendizagem colaborativa no Brasil, estudos estes relacionados aos estudos de Swain e Lapkin (1994, 2001) e Swain e Tocalli-Beller (2005). Lima e Costa (*Ibidem*) citaram os estudos de Lima e Pinho (2007) e Costa (2007) como um desdobramento da pesquisa canadense no contexto brasileiro. Tais estudos investigaram os efeitos do diálogo colaborativo durante a execução de uma tarefa de inglês como LE (alunos brasileiros) e de português como LE (alunos chineses), utilizando para isso uma tarefa de quebra-cabeça. Ao final, concluíram que durante o diálogo colaborativo houve preocupação por parte dos alunos, com o sentido e a forma, pois os aprendizes refletiram sobre a língua-alvo, testaram hipóteses e reformularam sua produção para que assim houvesse uma compreensão entre estes e os alunos engatilharam reflexões metalinguísticas que facilitaram o processo de aprendizagem. Assim, a autora concluiu que os mesmos resultados da pesquisa canadense foram obtidos no Brasil, ratificando, assim, o fato de que as atividades colaborativas mediam a reflexão cognitiva sobre a língua por parte dos aprendizes na interação entre eles e com o professor.

Casemiro (2013) investigou a construção da oralidade na sala de aula de alunos ingressantes do curso de graduação em Letras-Inglês, observando a contribuição da oralidade e da prática do professor da turma para com a formação dos futuros professores de inglês, fundamentando sua investigação na Teoria Sociocultural defendida por Vigostky e na hipótese de Swain, entre outros estudos referentes à oralidade. A autora recorre ao Input Compreensível de Krashen (1982, 1985), à hipótese de Swain e ao modelo teórico de aquisição insumo-interação compreensível (BLOCK, 2003). Casemiro gravou nove aulas da professora e seu estudo demonstrou que a produção de insumo linguístico foi influenciada pela mediação da professora nas aulas de língua inglesa e que esta foi uma preocupação

constante da professora com a formação do professor de línguas, principalmente quanto ao desenvolvimento da oralidade. É válido ressaltar que Cassemiro levou em consideração, para sua análise, alguns pontos como a relação da professora da turma com o material didático proposto, a construção da oralidade na sala de aula, o modo como as tarefas eram abordadas, a forma como a professora direcionava a atenção dos alunos, dentre outros. Quanto à concepção de língua que o material didático (*Inside Out intermediate*) adota, ela verificou que ele abrangia a língua como discurso e como sistema. Ao longo das aulas investigadas, predominou o modelo teórico insumo-interação-produção norteando a oralidade nas aulas.

Lima e Dias (2013) investigaram o processo de negociação na produção colaborativa de três duplas de universitários de nível pré-intermediário/intermediário de língua inglesa. Esses aprendizes executaram duas tarefas de cunho colaborativo, sendo estas gravadas em áudio e vídeo, transcritas e analisadas para se observar ocasiões de andaimento²¹, que para Lima e Dias seria o diálogo gerado entre o especialista e o aprendiz. Na primeira tarefa, com duração de 20 minutos, os alunos imaginaram uma situação em que fossem acampar. Dessa forma, teriam que escolher o que levariam e justificar tais escolhas. Na segunda tarefa, os aprendizes assistiram a um vídeo de três minutos (em inglês, sem legendas) e teriam que imaginar um final para a história proposta no filme. Na execução da tarefa, os alunos foram orientados que esta deveria ser toda feita em língua inglesa, sem o auxílio de dicionários, das pesquisadoras ou de recursos da *internet*. As autoras concluíram que a L1 foi usada, pelos aprendizes, como estratégia de apoio. A linguagem corporal também se apresentou como um recurso. As ocasiões de andaimento surgiram nos momentos de correções. Quanto à produção de LE, as tarefas auxiliaram no surgimento dos processos de percepção, de surgimento de hipóteses e na reflexão metalinguística.

Palma (2014) investigou as formas que as interações em sala de aula inibem ou promovem modificações na produção de língua dos estudantes em um curso de extensão universitária. O estudo visou a observar a extensão no qual os estudantes *upper*-intermediários de Inglês como Língua Estrangeira (EFL) produziam *input* oral compreensível em geral e *output* modificado, particularmente quando eles engajavam em trabalhos em pares ou em grupos em um contexto natural de sala de aula. Ao final, Palma conclui que os participantes produziram um significativo número de modificações interacionais, também influenciados e interagindo com o *input* proposto. Nesse sentido, houve intensa produção de língua.

²¹ *scaffolding*

A maior parte dos estudos revisados, aqui, investiga, em geral, a interação e o papel do diálogo colaborativo no ensino de LE. Alguns apenas citam a hipótese de Swain, e dessa forma não a tem como foco principal de análise. Ela aparece sempre aliada a outros construtos teóricos. Dessa forma, nenhum dos estudos encontrados e retratados aqui investiga as atividades de tradução pelo viés das funções propostas pela HP de forma direta. Nos estudos apresentados, elas surgem como resultados e não como objetivos fundamentais. A seguir, discutiremos a possível ocorrência das funções da HP na tradução pedagógica.

2.4 As funções da Hipótese da Produção na tradução pedagógica

Até a década de 80, a produção era considerada resultado do processo de aprendizado de segunda língua (SWAIN, 1995). Sendo assim, o *output* representava o que o aluno havia aprendido (KRASHEN, 1982, 1985). Para Krashen, os indivíduos adquirem língua compreendendo mensagens e compreender mensagens implica receber insumo compreensível. No entanto, com a proposição da Hipótese da Produção de Swain (1985), esta traz uma nova forma de observação do ensino-aprendizagem de LE, visto que propõe uma observação pelo viés cognitivo e interacional, algo ainda não observado diretamente.

Reitero aqui, novamente, as funções propostas pela HP: Percepção - quando o aluno percebe lacunas em sua produção; Testagem de Hipóteses - quando o aluno tenta sanar as lacunas testando hipóteses que ele tenha oriundas de sua própria reflexão ou de *feedbacks* do professor ou colegas; Reflexão Metalinguística: quando o aluno reflete de forma profunda sobre o que produz e desta forma internaliza conhecimentos. No caso da atividade de tradução a ser proposta no presente estudo, é válido salientar que o foco é no sentido e no processo. No entanto, os alunos utilizarão a forma para alcançar o significado, já que o aprendiz precisa da forma para estruturar o pensamento, e conseqüentemente, para atingir o significado. Além disso, durante a atividade, os alunos se reportarão ao conhecimento de mundo e ao conhecimento de contexto que estes têm para solucionar as dificuldades que surgirão no decorrer da atividade. É preciso, portanto, considerar a tradução como ferramenta que promove a automaticidade no uso da língua, considerando a tarefa de traduzir como produção no ambiente de ensino. No contexto de sala de aula, o uso da língua materna é vista como uma ferramenta mediadora, já que ela faz com o que aluno (tradutor) gere e teste hipóteses no processo tradutório.

Para Swain (1985), o esforço mental do aprendiz é relativamente maior quando os aprendizes são engajados em atividades de produção. Sendo assim, Swain considera a produção como parte do aprendizado e não como resultado dele. A tradução se insere, nesse sentido, como uma atividade de produção. Situar este estudo no contexto de formação de professores e de tradutores é, portanto, significativo, visto que os professores de L2 precisam trabalhar, frequentemente, com tradução em suas atividades em sala de aula e saber trabalhar com tradução é fundamental para o bom desenvolvimento da proficiência dos alunos. Para Jabbarpoor e Tajeddin (2012, p. 217, tradução nossa):

(...) a razão por trás do uso de tarefas baseadas em insumo compreensível nas salas de aula é que os aprendizes processam o insumo, principalmente pelo significado. Mas quando eles são impulsionados a produzir *output* e conseqüentemente supridos com o insumo relevante, a atenção deles é mais direcionada para as formas. (...) ²²

Segundo Lucindo (2006, p. 5), a tradução pedagógica é “todo tipo de tradução utilizada na sala de aula com o objetivo de ensinar a LE.” É válido, nesse sentido, considerar o que afirma Tessaro (2012, p. 37):

Promover a tradução no ensino-aprendizagem de LE não significa retornar ao MGT²³, pois o que se advoga aqui é a sua utilização como ferramenta pedagógica e não como um método em si. Sua contribuição é para incentivar uma atividade de ordem interlinguísticas, (visto que trabalha com estruturas lexicais e gramaticais além da compreensão cultural); interativas (o estudante é ativo na construção do seu aprendizado); comunicativas (pode ser aplicado em situações reais); e cognitivas (o estudante aprende a pensar na língua).

Com o advento do Método Direto, a tradução como recurso didático foi rejeitada, já que muitos acreditavam que a influência da língua materna afetaria negativamente no alcance,

²² Na versão original: “(...) The rationale behind using output-based tasks in language classrooms is that learners mainly process input for meaning. But when they are pushed to produce output and subsequently provided with the relevant input, their attention is most likely drawn to forms.” (JABBARPOOR e TAJEDDIN, 2012)

²³ Método Gramática e Tradução.

por parte do aluno, da língua alvo. No caso das questões pertinentes à didática de línguas, o professor tem ainda certa dificuldade em utilizar a tradução em atividades na sala de aula. Tal fato ocorre como consequência dessa rejeição do uso da atividade tradutória na sala de aula de L2.

Pegenaut (1996) confirma que a tradução promove uma comparação natural entre a L1 e a L2, também promove um aperfeiçoamento da formação intelectual e na leitura, pois traduzir constitui um meio profícuo de consolidar conhecimentos ao agilizar o pensamento. A tradução vista como ferramenta pedagógica contribui, conforme mencionado acima, como auxiliar do professor e nesse sentido, o professor precisa refletir sobre os procedimentos a serem seguidos para que uma atividade de tradução seja benéfica e, para isso, é fundamental conhecer os processos cognitivos envolvidos na atividade tradutória, observando não só o produto desta atividade, mas também o processo dentro deste contexto de sala de aula.

Estudos como Ehsan (2011); Schimidt (1990); Shehadeh (2002, 2003); Swain e Lapkin (1995), discutem o papel da consciência (*awareness*) nos processos de aprendizagem da LE. Estes estudos comprovam a importância de se investigar os processos cognitivos e a interação na conscientização do aluno na aquisição da LE. Entre as pesquisas citadas no presente estudo, os mais encontrados no âmbito acadêmico são os estudos referentes à função de percepção, pois a percepção foi uma questão inicial dos estudos referentes à interação na ASL.

Shehadeh (2002) afirma que uma das grandes questões para o professor é como construir tarefas metodologicamente focadas que “forcem” a produção do aluno. O autor questiona ainda (*Ibidem*, p. 614, tradução nossa):

(...) Como construímos tarefas (como testes e pós-testes) que forcem os alunos a usar um aspecto específico da língua para que, nós, pesquisadores, possamos questionar se a aquisição tenha acontecido? Como conseguir que os aprendizes produzam uma estrutura gramatical em um tratamento subsequente?²⁴

As questões acima representam as dificuldades do professor de LE quanto ao uso da atividade tradutória no contexto de ensino. Nesse contexto, Shehadeh considera a produção

²⁴ Na versão original: “(...) How do we construct tasks (as tests and posttests) that force learners to use a particular aspect of language so that when we, the researchers, can argue that it has been acquired? How do we get learners to produce a relevant grammatical structure in a subsequent treatment?” (SHEHADEH, 2002, p. 614)

como uma ferramenta para: (a) Fala metalinguística; (b) percepção de, e foco na atenção dos aprendizes, *input* subsequente; (c) testagem de hipóteses; e (d) processamento sintático, ou seja, em seus estudos, Shehadeh confirma a hipótese de Swain quanto à ocorrência das funções desta.

Desta forma, buscamos compreender, no presente estudo, as relações de proximidade entre a HP e as tarefas de tradução na sala de L2, visto que ambas atuam baseadas na interação e com foco na conscientização do aluno. Os estudos, discutidos e sintetizados anteriormente, visam favorecer nosso entendimento dos conceitos e processos cognitivos referentes ao uso da tradução pedagógica na sala de aula de L2. A seguir, discutiremos a metodologia do presente estudo.

3 MÉTODO DA PESQUISA

Considerando as tarefas de tradução em uma perspectiva colaborativa pelo viés cognitivo, a presente pesquisa se insere no âmbito dos Estudos da Tradução, com interface em Linguística Aplicada, com foco na tradução pedagógica e no ensino de L2. De acordo com seus objetivos, esta pesquisa classifica-se como descritiva e exploratória, de cunho qualitativo, na qual o foco é observar se as funções propostas pela Hipótese da Produção estão também envolvidas nas atividades de tradução na sala de aula de L2. Os dados a serem analisados neste estudo foram gerados no contexto universitário, tendo como participantes 8 alunos de nível intermediário. Nesse sentido, os instrumentos para geração de dados foram questionários, tarefa e transcrição de dados, conforme especificados a seguir.

Quanto ao tipo de tarefa, concordamos com Balboni (2011, p. 14), que afirma que: “se quisermos fazer alguma prática de tradução para a língua estrangeira convém trabalharmos com textos escritos, que permitem um tempo maior para a reflexão e, portanto, contribuem para a metacognição em torno dos mecanismos tradutórios e linguísticos ativados”. Dessa forma, propomos, neste estudo, usar a tradução de uma tarefa narrativa. As narrativas já foram extensivamente usadas no contexto da pesquisa sobre ensino baseado em tarefas (D’ELY, 2006; GUARÁ-TAVARES, 2009, 2016; WEISSHEIMER, 2007).

3.1 Objetivos

GERAL:

1. Investigar os processos cognitivos em que os aprendizes embarcam durante a realização de uma tarefa de tradução;

ESPECÍFICOS:

1. Verificar se há uma interface entre a realização de tarefas de tradução e as funções da Hipótese da Produção.

2. Verificar se, durante a realização de uma tarefa de tradução, os aprendizes embarcam em processos tais como percepção de lacunas, formulação de hipóteses e reflexão metalinguística.

3.2 Questões de pesquisa

Buscando alcançar os objetivos da pesquisa, as seguintes perguntas guiam o estudo:

- Os estudantes perceberão lacunas (*gaps*) em sua interlíngua? Se sim, como eles atuarão para solucionar estas falhas?
- Os estudantes formularão hipóteses? Se sim, em que contexto elas ocorrem?
- Haverá momentos de reflexão metalinguística? Se sim, em que contextos esta reflexão acontece?
- Há uma interface entre as funções propostas por Swain e as atividades de tradução?

3.3 Participantes e contexto

Os participantes da pesquisa são oito estudantes do curso de licenciatura em Letras- Inglês da Universidade Federal do Ceará (UFC). A atividade proposta foi realizada em horário diferente do horário regular de ensino da universidade. Após concordarem em participar da pesquisa, todos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, APÊNDICE F) para a formalização da participação.

Quanto ao nível de proficiência dos alunos na língua inglesa, os graduandos/participantes deste estudo são alunos das disciplinas Inglês V e Inglês VI, referentes ao semestre em que estão cursando, respectivamente. A expectativa é que estes alunos tenham domínio do nível de Utilizador Independente B1 a B2 no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas-Aprendizagem, Ensino, Avaliação (p. 49), conforme o quadro a seguir:

QUADRO 1 – 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)

Os oito participantes que colaboraram na geração de dados tinham entre 20 e 50 anos. Os participantes foram identificados pela letra P e números, respectivamente. Para a geração de dados, os alunos escolheram suas duplas e assim foram denominados da seguinte maneira:

Dupla 1 : P1 e P2

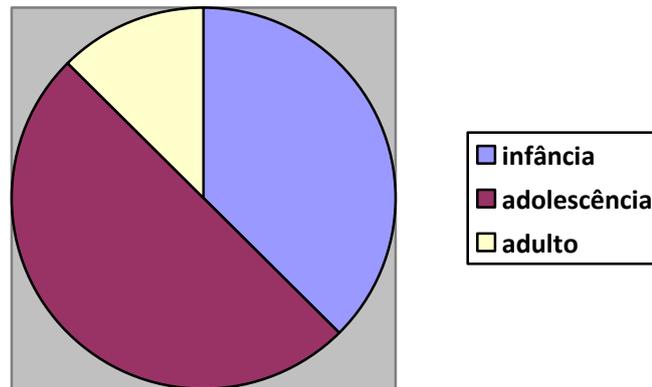
Dupla 2: P3 e P4

Dupla 3: P5 e P6

Dupla 4: P7 e P8

A seguir, temos as informações sobre os participantes. Tais informações foram obtidas através de um questionário de biodata (APÊNDICE A). As informações principais dos participantes estão esboçadas nos seguintes gráficos:

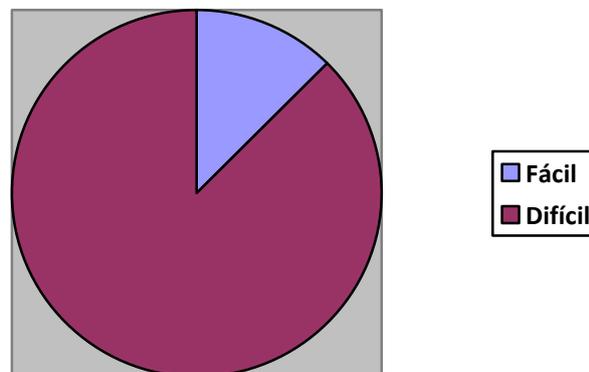
Gráfico 1: Desde quando estudam inglês



Fonte: baseado no APÊNDICE A

Dos oito participantes consultados, quatro participantes estudam inglês desde a adolescência, três estudam desde a infância e um participante já iniciou seus estudos na língua inglesa na fase adulta.

Gráfico 2: Quando perguntados se escrever em inglês é fácil ou difícil



Fonte: baseado no APÊNDICE A

Os estudantes foram unânimes em relatar que não costumam ter tarefas de tradução na graduação e destes, sete participantes consideram que escrever em inglês é difícil e apenas um participante considera escrever um processo fácil. As informações dos gráficos apresentados estão mais detalhadas no APÊNDICE G.

3.4 Instrumentos

Os instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo foram um questionário biodata (APÊNDICE A), uma texto narrativo a ser traduzido (APÊNDICE D) e um questionário pós-tarefa (APÊNDICE B). A tarefa (APÊNDICE D), abordada no presente estudo, foi a tradução de uma narrativa com base em um conjunto de figuras. Os alunos viram o conjunto de figuras e em seguida leram o texto. O uso de narrativas tem sido amplamente defendido no âmbito da pesquisa acerca do ensino baseado em tarefas e a figura que originou o texto a ser traduzido já foi extensivamente testada em estudos prévios (D'ELY, 2006; GUARÁ-TAVARES, 2009, 2016; WEISSHEIMER, 2007) e isto justifica o uso da tarefa aqui utilizada. A execução da tarefa foi gravada, pois este foi um dos meios de acesso aos dados para análise. É válido salientar que este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFC, conforme ANEXO A).

3.5 Procedimentos

O momento prático para geração de dados se deu posteriormente à formação das díades. Nesse momento, os participantes da pesquisa, conforme já mencionado, foram alunos de Letras-Inglês de nível intermediário que fizeram, em pares, uma tarefa de tradução, atividade esta escrita, já que o foco do presente estudo foi com base nesta habilidade. Nesse sentido, eles foram informados sobre o objetivo da pesquisa, assinaram o termo de consentimento (TCLE, APÊNDICE F), responderam ao questionário biodata (APÊNDICE A) e ao final da atividade, responderam a um questionário de avaliação da atividade (Questionário pós-tarefa, APÊNDICE B). A atividade de tradução foi gravada para se observar todo o processo nos quais os pares iriam se engajar para a realização da referida tarefa. Para preservar a identidade dos referidos participantes, os nomes foram trocados por letras e números.

A realização da tarefa de tradução foi gravada em áudio e após essa fase ocorreu a transcrição dos dados. A tarefa foi realizada em uma sala cedida pela orientadora desta pesquisa. Os participantes atuaram voluntariamente e terão declaração de horas de participação para efeitos de contagem de horas complementares. A geração de dados com as duplas ocorreu de forma assíncrona, ou seja, o encontro com cada dupla foi agendado em diferentes dias e horários. No momento em que foi aplicada a tarefa de tradução, ficaram apenas os dois alunos na sala, uma dupla por vez, para que assim não houvesse qualquer interferência externa. Cada dupla teve o tempo controlado de 30 minutos para a tradução do texto narrativo. Foi solicitado, aos participantes da pesquisa, que não apagassem quaisquer erros que eles viessem a cometer, mas que simplesmente o sublinhassem e, a seguir, continuassem a atividade, conforme a instrução da tarefa. Um questionário pós-tarefa foi aplicado ao final da atividade tradutória.

Sendo assim, inicialmente os participantes responderam ao questionário biodata. Em seguida os alunos receberam a figura (APÊNDICE D) que funciona como introdução da tarefa (figura esta que funciona como engatilhador nos processos cognitivos). Em seguida tiveram acesso às instruções da tarefa (APÊNDICE H).

Seguindo as instruções, a tarefa (APÊNDICE D), abordada no presente estudo, foi a tradução de uma narrativa com base em um conjunto de figuras. Os alunos viram as imagens e, em seguida, leram o texto com base nas figuras. A seguir, as figuras foram recolhidas e os participantes ficaram apenas com o texto narrativo em mãos. Foram entregues duas folhas em branco para que pudessem escrever a tradução. Em seguida, a pesquisadora saiu da sala e o tempo de 30 minutos começou a ser cronometrado. Ao completar 25 minutos do início da tarefa, a pesquisadora deu o sinal (batida na porta) para que os participantes ficassem cientes do tempo que lhes restava. Aos 30 minutos, o tempo foi paralisado e o gravador desligado. Após a aplicação da tarefa, os participantes responderam ao questionário pós-tarefa (APÊNDICE B) e, assim, foi finalizado o processo de geração de dados. Em seguida, transcrevemos os áudios, e fizemos a análise dos dados gerados. É importante salientar, aqui, que o tempo não é aspecto fundamental na execução da tarefa, visto que o foco deste estudo é o processo e não o resultado. Ou seja, não faz parte do escopo deste estudo o produto da tarefa e sim o processo de tradução ocorrido no tempo estipulado e este fato foi esclarecido, previamente, aos participantes.

3.6 Critérios para a análise de dados

Para fins de apresentação de dados, inicialmente serão consideradas funções da HP como categorias de análise, já que, buscar uma possível interface entre estas e a atividade de tradução proposta, é nosso objetivo principal neste estudo. Sendo assim, os excertos dos diálogos, por dupla, serão analisados segundo as seguintes categorias:

- 1) Percepção de Lacunas;
- 2) Testagem de Hipóteses;
- 3) Reflexão Metalinguística.

E assim, inicialmente apresentamos, a seguir, a classificação dos dados encontrados na escrita dos alunos de forma sequenciada e ao final, uma esquematização desses dados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados, conforme mencionado, ocorreu após a transcrição dos áudios. No momento da transcrição foi observado se os alunos observaram *gaps* (lacunas, dúvidas, percepção de que não sabiam, não conheciam o significado de algo na atividade apresentada, por exemplo), se formularam hipóteses para solucionar tais questões e se houve um engajamento deles em reflexão metalinguística durante a realização da tarefa. Ao realizar a análise, um primeiro ponto a ser observado, nos dados que se seguem, é que as três funções da HP não surgem de forma serial, ou seja, uma após a outra. Pelo contrário, estas parecem emergir de forma paralela durante a tarefa de tradução. Conseqüentemente, ocorre uma sobreposição das funções, uma simultaneidade de ocorrências, como poderá ser visto no decorrer da análise. Para fins de organização, os dados serão apresentados por dupla – da dupla 1 a 4.

Dupla 1:

Excerto 1:

12 **P1** - *we do the scratch and then I'll do the official.*
 13 **P2** - *“celebrating::::: our anni:::::ver:::::sary”*
 14 **P1** – *because once you say anniversary, you are already referring to*
 15 *wedding, yeah?*
 16 **P2** – *yeah.*

17 **P1** – *so, anniversary is better.*
 18 **P2** – *I don't think there is another anniversary. It is usually marriage-*
 19 *related.*
 20 **P1** – *to marriage, yes, yes, right. So -*
 21 **P2** – *so, Celebrating our anniver:::, anni, anni, anni:: ver:::sary. Ok, it is*
 22 *an "r" here. Is it with v-e? "v-e"? Is it correct? [anniversary ?]*
 23 **P1** – *yes, "v-e". --- Shall I?*
 24 **P2** – *and maybe I should be writing as well, at the same time.*
 25 **P1** – *this is gonna be the - This is going to be the -*
 26 **P2** – *ok, let's do this at the same time.*
 27 **P1** – *ok, "Celebrating our anniversary". Double "n", yes?*
 28 **P2** – *yes, double "n". (...)*

Inicialmente, a percepção de lacunas aparece referente ao léxico no excerto 1. O participante **P2** repete a palavra “*anniversary*” em tom de dúvida. Para os participantes, logo no título da tarefa, surge a questão inicial (*gap*) se o certo seria “*anniversary*” ou “*wedding*” para o termo casamento apresentado no título. Dúvida, esta, rapidamente sanada pela dupla. **P1** hipotetiza quando diz: “14 **P1** – *because once you say anniversary, you are already referring to wedding, yeah?*”. Temos, nesse ponto, um tipo de produção que invoca *feedback* (SWAIN, 1995). Logo em seguida, surge uma dúvida de **P2** quanto à ortografia da mesma palavra discutida anteriormente. A dúvida, se esta é escrita com as letras “v-e” e se tem duplo “n”, é sanada prontamente pela dupla. O que, inicialmente, se apresenta como uma percepção de lacunas configura-se, também, como uma testagem de hipóteses, visto que segundo Swain (1995), o que o aluno produz já é uma hipótese de como ele observa e percebe o funcionamento da língua. Temos, nesse ponto, outra produção, permeada pelas funções, aonde há uma solicitação de *feedback*. Também, no mesmo excerto, podemos observar uma reflexão metalinguística, em: “14 **P1** – *because once you say anniversary, you are already referring to*
 15 *wedding, yeah?*”; “18 **P2** – *I don't think there is another anniversary. It is usually*
marriage-; 19 related.”

Excerto 2:

122 **P1** – *Ok, perfect! Occasion with two "c" ou just one?*
 123 **P2** – *two.*
 124 **P1** – *That's perfect.*
 125 **P2** – *We can officialize.*
 126 **P1** – *Yeah, officialize. And "they decided to go out for dinner.*
 127 **P2** – *Is it a double "n"?*
 128 **P1** – *Yeah, double "n".*
 129 **P2** – *"to celebrate this occasion".*

130 **P1** – *ok, cool. Full stop.*

Novamente, temos a ocorrência de lacunas, quando surgem dúvidas quanto à ortografia de alguns vocábulos desconhecidos pelos participantes. No caso do excerto 2, há a dúvida quanto à escrita das palavras “*occasion*” e “*dinner*”. Temos, de forma implícita, neste trecho, uma hipótese, considerando que quando respondem às perguntas um do outro, **P1** e **P2** afirmam suas hipóteses para a questão apresentada. Também, neste excerto, temos um claro exemplo de reflexão metalinguística, já que os participantes retomam a dúvida, apresentada logo no início da execução da tarefa, sobre a escrita da palavra “*dinner*”, algo já discutido por eles no excerto anterior (excerto 1).

Excerto 3:

248 **P1** – *smoothly, when the wife.*
 249 **P2** – *when the wife.*
 250 **P1** – *when the wife stroke up a lon:::::g conversation trying.*
 251 **P2** – *tem não “comma”? We have to decide.*
 252 **P1** – *yes, I am terrible with collocations.*
 253 **P2** – *yeah, trying -*
 254 **P1** – *trying to discuss their, trying to discuss their relationship:::: -*
 255 *talking about their relationship, comma!*
 256 **P2** – *their relationship.*

No excerto 3, **P1** percebe uma lacuna: 248 **P1** – *smoothly, when the wife*. Em seguida, **P2** repete a última sentence de **P1**. **P2**, então, testa uma hipótese: “250 **P1** – *when the wife stroke up a lon:::::g conversation trying*”. **P2**, em seguida, tem dúvidas quanto ao uso da vírgula. **P2** resolve a dúvida, logo em seguida, o que sugere testagem de hipóteses de ambas as partes.

Excerto 4:

60 **P1** – *a couple was, a:::*
 61 **P2** - *celebrating their:::?*
 62 **P1** – *25th?*
 63 **P2** – *anniversary?*
 64 **P1** – *Yes, was::: “fazendo”?*
 65 **P2** – *É, “estava fazendo”, we can not translate that right to that. (xxx)*

66 So, “once upon a time there was a couple celebrating their wedding”, I
 67 would say that – their 25th wedding, -
 68 **P1** – Yeah.
 69 **P2** – or their 25th anniversary.
 70 **P1** – they were turning, maybe? No, right?
 71 **P2** – the turning is when you`re actually celebrating the age, but the year
 72 is years of marriage.
 73 **P1** – yes –
 74 **P2** – I would say: Once upon a time a couple was – I don`t know! – a
 75 couple was celebrating their 25th anniversary. I would say that.
 76 **P1** – Yes, I agree.

No excerto 4, **P1** apresenta uma lacuna: “60 **P1** – a couple was, a:::.” **P2** completa a sentença, de forma interrogativa: “61 **P2** - celebrating their:::?” **P1**, implicitamente, parece concordar com **P2**, visto que ele, a partir da hipótese proposta por **P2** continua a sentença, mas já apresenta lacuna, visto que faz continua sentença de forma interrogativa: “62 **P1** – 25th?”

P2 apresenta dúvida quanto ao uso de “25th anniversary” ou “25th wedding”. **P2** tenta utilizar as duas formas e ao final, junto com **P1**, chega a uma conclusão. O fato de **P2** repetir a estrutura das duas formas enquanto questiona **P1** parece implicar em uma tentativa de passar para o papel a forma de escrever, na qual ele parece estar em dúvida, o que configura, ao mesmo tempo, uma testagem de hipóteses e também reflexão metalinguística. Para Swain (1993), o que o aluno fez foi o uso do conhecimento linguístico dele para gerar novo conhecimento ou possivelmente consolidar o conhecimento que ele já tinha. Dessa forma, para Swain (1993, 1995), esse “reprocessar” na produção de língua pode ser uma via para a aquisição de segunda língua.

Excerto 5:

231 **P1** – she began—yeah. She stroke up a lon:::;g -
 232 **P2** – a long conversation, a long talk. A long conversation, né? Trying,
 233 trying -
 234 **P1** – to discuss?
 235 **P2** – hã-hã. Their relationship. Trying to discuss::: their relationship.
 236 Trying to -
 237 **P1** – trying to discuss the couples` relationship?
 238 **P2** – ((P2 fala com ênfase na frase)) Trying to discuss their relationship.
 239 **P1** – their relationship. I think it is good.
 240 **P2** – yeah? Por que aí já tá including (xxx) their relationship.
 241 **P1** – their relationship.

No excerto 5, a ênfase nas formas “*long*” e “*discuss*” pressupõem testagem de hipóteses e percepção de lacunas ao mesmo tempo: “232 **P2** – *a long conversation, a long talk. A long conversation, né?*”. Assim, o uso de “*talk*” e “*conversation*” para traduzir sentença, o que configura também em lacunas percebidas e hipóteses testadas. Outra repetição que comprova a testagem é a da estrutura “*their relationship*” no excerto acima. Neste contexto, podemos considerar também que a discussão acerca da estrutura “*their relationship*” se dá dentro de um momento de reflexão metalinguística. Ou seja, as funções tendem a ocorrer quase que simultaneamente.

Excerto 6:

254 **P1** – *trying to discuss their, trying to discuss their relationship::: -*
 255 *talking about their relationship, comma!*
 256 **P2** – *their relationship.*
 257 **P1** – *talking about, is it ok?*
 258 **P2** – *talking about -*
 259 **P1** – *talking about -*
 260 **P2** – *the difficulties they had to go through their--- no. Talking about*
 261 *the difficulties they have to fa:::ce,*
 262 **P1** – *they have!*
 263 **P2** - *the difficulties they had to face -*
 264 **P1** – *together, as a couple.*
 265 **P2** – *yes, it`s good.*
 266 **P1** – *yes.*

No excerto 6, **P2** precisa traduzir “a esposa começou uma longa conversa tentando discutir a relação com seu marido, falando de vários momentos difíceis que os dois passaram juntos.” **P2** testa o sentido de “*to go through*” e “*they have to face*”. **P1** corrige **P2** quanto ao tempo do verbo e **P2** “reprocessa”, modifica sua produção. Temos aí as três funções da HP ocorrendo de forma justaposta.

Excerto 7:

281 **P1** – *I know, pace by pace, you know!*
 282 **P2** – *bit by bit? Little by little? ((risos)) - bit by bit.*
 283 **P1** – *with time.*
 284 **P2** – *As the time goes bye, as the time went by ((pausa))*
 285 **P1** – *It can be.*
 286 **P2** – *pouco a pouco.*

287 **P1** – *As the time went by doesn't mean, ah, give an idea of a long*
 288 *period of time?*
 289 **P2** – *I guess so. Pouco a pouco.*
 290 **P1** – *Bit by bit, I think it's good.*
 291 **P2** – *It sounds ok, yeah!*
 292 **P1** – *Yeah.*
 293 **P2** – *Bit by bit--*
 294 **P1** – *look the word -*
 295 **P2** – *the husband -*
 296 **P1** – *bit by bit -*
 297 **P2** – *Is it common that bit by bit?*
 298 **P1** – *I thought it was a British thing! No, I haven't heard about it.*
 299 **P2** – *No, we can say it, but I don't know how you write it.*
 300 **P1** – *Little by little, maybe it is more writable.*
 301 **P2** – *but write bit by bit to see how does it come, it come up with.*
 302 ((pausa))
 303 **P1** – *Also little by little, gradually, by small degree,*
 304 **P2** – *Gradually is a good one. ((risos))*
 305 **P1** – *Yes, sure.*
 306 **P2** – *Yeah. I would say that gradually is better than bit by bit.*
 307 **P1** – *Yeah, let's go with gradually. Gradually, the husband grew:::
 grew*
 308 *upset.*

No excerto 7, ocorrem as três funções da HP, visto que na busca pela tradução de “pouco a pouco” (configurando-se uma lacuna), **P1** e **P2** não só testam formas diferentes (*pace by pace, little by little, bit by bit, as the time goes by, as the time went by, gradually*), mas também aprofundam a reflexão ao discutir o sentido de algumas das expressões até alcançar uma conclusão. No texto escrito, a dupla escreve “*bit by bit*”. Depois riscam, sublinham e trocam o termo por “*gradually*”.

Excerto 8:

307 **P1** (...) *Gradually, the husband grew::: grew*
 308 *upset.*
 309 **P2** – *grew?*
 310 **P1** – *grew angry?*
 311 **P2** – *gradually -*
 312 **P1** – *gradually the husband -*
 313 **P2** – *do you think grew is a good one?*
 314 **P1** – *grow, I have heard.*
 315 **P2** – *grow angry?*
 316 **P1** – *oh, yeah. But, we can, we can think of something.*
 317 **P2** – *uhh.*
 318 **P1** – *the husband -*
 319 **P2** – *if you have heard grew angry or grow angry, if there is such*

320 *expression, we can use it.*
 321 **P1** – *I think so.*
 322 **P2** – *foi ficando muito aborrecido, né?*
 323 **P1** – *yeah,*
 324 **P2** – *the husband grew angry. About his wife conversation?*
 325 **P1** – *about his wife`s conversation.*
 326 **P2** – *hã-hã.*

No excerto 8, **P2** fica em dúvida se “*grew angry*” é uma boa tradução, configurando-se em uma lacuna percebida pelo participante. **P1** afirma que já ouviu esta expressão e este fato convence **P2** a utilizá-la. As repetições da palavra sugerem uma possível testagem, visto que **P2** está em dúvida se o correto é “*grew*” e **P1** afirma que já ouviu “*grow*” e assim, de forma conjunta decidem que “*grew*” é o correto. Neste caso, há também uma reflexão da língua (*metatalk*), visto que os participantes ao discutir, longamente, sobre o uso da expressão citada, se aprofundam no questionamento deles sobre o problema linguístico.

Ao dar prosseguimento à tradução, **P2** propõe a tradução para a frase que se segue, no texto, e esquece-se de utilizar o caso genitivo: “324 **P2** - *the husband grew angry. About his wife conversation?*”, o qual **P1**, em seguida, corrige a frase do colega: “325 **P1** – *about his wife`s conversation.*”. Temos, nesse excerto, novamente, o que se configura como as três funções da HP que parecem ocorrer ao mesmo tempo.

Excerto 9:

367 **P2** – *he start imagining - He started imagining, yeah? Ou he imagined -*
 368 **P1** – *he imagined is better.*

O excerto 9 é um exemplo que ilustra as funções ocorrendo de forma sobresposta. **P2** percebe, nota uma lacuna e logo em seguida, faz uma pergunta, propondo duas hipóteses para sua dúvida. Em seguida, **P1** oferece a resposta. Ou seja, as funções ocorrem quase que simultaneamente.

Excerto 10:

369 **P2** – *a sequence of, he imagined a sequence of harmful, coisas ruins?*
 370 *harmful stuff.*

371 **P1** – *harmful stuff.*
 372 **P2** – *he, ah, he--*
 373 **P1** – *he imagined---*
 374 **P2** – *he imagined a — a sequence -*
 375 **P1** – *a sequence of harmful stuff.*
 376 **P2** – *harmful stuff. Right.*

Inicialmente, no excerto 10, surge uma lacuna: **P2** não sabe como dizer “coisas ruins”. No entanto, ele demonstra a lacuna encontrada propondo logo uma hipótese e depois a repete, como uma forma de testar a compreensão deles. **P1**, ao repetir, logo depois, a mesma estrutura “*harmful stuff*” e receber uma resposta afirmativa do colega, configurando também uma reflexão metalinguística.

Excerto 11:

28 **P2** (...) (*Once upon a time*) - *Isn't there a more informal*
 29 *way of starting something like that?*
 30 **P1** - *that was the first sentence that came to my mind when I (heard that)*
 31 *Era uma vez, so – (xxx)*
 32 **P2** - *there is nothing that I could think rather than once upon a time.*
 33 **P1** – *yeah.*
 34 **P2** – *anyway, it is, is it like talking about tales, like ...*
 35 **P1** – *I don't think so. It's just something that Disney brought to our*
 36 *minds, I guess. It is not necessarily so formal, but yes.*
 37 **P2** – *do you think we should check it up here.*
 38 **P1** – *no. Yeah, we can.*
 39 **P2** – *so, we don't wanna start with something that is already wrong.*
 40 **P1** – *that's true. ((risos))*
 41 **P2** - *so let's at least give a good start up. (xxx)*
 42 **P1** – *yes, Once upon a time ... too formal. Can I ask that? ((pausa))*
 43 **P2** – *are you... Are you (xxx) tonight?*
 44 **P1** – *I do.*
 45 **P2** – *once upon a time is a crazy thing to you? Nã-nã-nã:: Ok.*
 46 **P1** – *no, that's just - Should I just search for “era uma vez” or -*
 47 **P2** – *yes. “Once upon a time there was a couple” that was, ah:: ((pausa*
 48 *enquanto P2 procura no dicionário))*
 49 **P1** – *let's see here. ((pausa enquanto folheiam o dicionário)) This one is*
 50 *usually good).*
 51 **P2** – *we'll see.*
 52 **P1** – *once upon a time, once upon a time, once upon a time, once upon*
 53 *a time, once upon a time. Do you see here?*
 54 **P2** – *yes. Yes, we are right. Let's carry on.*

No excerto 11, há uma discussão sobre o uso da expressão “*Once upon a time*” e ao mesmo tempo em que surge esta dúvida, a dupla recorre ao uso do dicionário e já parecem internalizar o uso da expressão, pela forma como se dá o desfecho da discussão. Ou seja, inicialmente, há uma lacuna proposta por **P2**. A partir desse ponto, **P1** comenta que tem a mesma dúvida que **P2** e assim, engajam em reflexão metalinguística, intermediados por testagens de hipóteses. No momento da discussão aprofundada, os participantes refletem sobre o uso da expressão “*once upon a time*” em contos de fadas, questionando se esta é uma expressão referente apenas aos contos de fadas ou se haveria outra forma para falar de fatos cotidianos como no caso utilizado no texto. Diante do impasse, a dupla decide verificar a palavra no dicionário e finalmente chegam a uma conclusão. Toda essa discussão caracteriza-se como reflexão metalinguística, visto que há uma reflexão aprofundada do problema linguístico que se apresenta.

Excerto 12:

55 **P1** – *yes. Once upon a time, a couple... a couple was or were? Cause, it*
 56 *is like a family, I think a family was.*
 57 **P2** – *but it is a couple, it is one thing.*
 58 **P1** – *yes, exactly, so “was”.*
 59 **P2** – *two couples were, but a couple was.*
 60 **P1** – *a couple was, a:::*

No excerto 12, **P1** questiona **P2** sobre a conjugação do verbo “*to be*” (percepção de lacuna) no uso com a palavra “*couple*”. **P1** compara os substantivos “*couple*” e “*family*” e **P2** lembra a **P1** que “*couple*” está no singular e dessa maneira concluem que a forma correta do verbo “*to be*”, neste caso, é, mesmo no singular. Nesse sentido, temos uma percepção de lacunas, que ocorre de forma simultânea com uma testagem de hipóteses (de forma implícita) e quando **P2** busca explicar o fato do singular presente na estrutura (“*couple*”), eles engajam em reflexão metalinguística: “58 **P1** – *yes, exactly, so “was.”;*”59 **P2** - *two couples were, but a couple was*”.

Excerto 13:

107 **P1** – *Let me (first here): they decided ((pausa)) to celebrate.*

108 **P2** – (xxx)
 109 **P1** – *yes?*
 110 **P2** – [*they decided to*] –
 111 **P1** – *to go out – for dinner?*
 112 **P2** – *they decided to go out for dinner* ((pausa))
 113 **P1** – *to celebrate...*
 114 **P2** – *this occasion.*
 115 **P1** – *Oh, perfect! “To celebrate this occasion”.*
 116 **P2** – *because we mentioned it already, yeah?*
 117 **P1** – *Yeah, it’s good, it’s good. I agree. I was thinking about an option -*
 118 **P2** – *because, yeah, saying again “aniversário de casamento”, né again?*
 119 **P1** – *Yes, it’s true.* ((abaixo, E lê em voz alta o que já foi traduzido))
 120 **P2** – *“once upon a time, a couple was celebrating their 25 years of*
 121 *marriage. They decided to go out for dinner to celebrate this occasion”.*

No excerto 13, **P2** observa que o mais correto seria evitar repetir a expressão “aniversário de casamento”. Em seguida, **P1** a lê em voz alta, e em seguida, decidem que podem utilizar a expressão “*occasion*” e “*25 years of marriage*”. Ou seja, a reflexão (metalinguística) que fazem juntos corrobora para a melhora no aspecto semântico do texto. Na linha 111: “**P1** – *to go out – for dinner?*”, **P1** percebe uma lacuna, já propondo uma solução (hipótese) ao questionar **P2**. É válido salientar que todo o diálogo é sempre mediado pela reflexão metalinguística.

Excerto 14:

131 **P2** – *“the restaurant...”*
 132 **P1** – *This one is easy. “the restaurant -*
 133 **P2** – *“was very sophisticated”.*
 134 **P1** – *“very sophisticated”.*
 135 **P2** – *I think “sophisticated” is “ph”.*
 136 **P1** – *“ph”?*
 137 **P2** – *I think so.*
 138 **P1** – *Oh, look!. Let`s! cool! I can do that.*
 139 **P2** – *Just -*
 140 **P1** – *let`s check!*
 141 **P2** – *let`s just cross out and then write.*
 142 **P1** – *let`s check!*
 143 **P2** – *so, -*
 144 **P1** – *I think it is “ph”, so-phis-ti-ca-ted.* ((alguns minutos em silêncio enquanto eles escrevem))
 146 **P2** – *so-phis-ti-ca-ted.*
 147 **P1** – *and... Yes, I think it is “ph”, yes. So, I cross out?*
 148 **P2** – *yes, and write it again.*
 149 **P1** – *so-phis-ti-ca-ted. Good!*
 150 **P2** – *hã-hã.*

151 **P1** – “*very sophisticated and*”.

No excerto 14, **P2** apresenta dúvida quanto à ortografia de “*sophisticated*” (linha 135), o que configura como lacuna e testagem de hipótese. Podemos observar, também, que o uso de “*I think*” (linha 135) por **P2**, dá ao mesmo tempo a evidência de lacuna e testagem de hipótese. **P1** tem a mesma dúvida e resolve checar no dicionário (reflexão metalinguística). Ao verificar a forma correta, eles reescrevem a palavra (ainda reflexão metalinguística). No texto escrito, o participante escreve o adjetivo com “f” e depois o risca, fazendo a correção. Mais a frente, no diálogo, ao ler o que já havia sido traduzido, **P1** retoma a discussão ao ler: “184 **P1** - *sophisticated with “ph” (...)*”, conforme o excerto 15, a seguir. Tal retomada, no contexto apresentado, evidencia uma possível internalização de conhecimentos (reflexão metalinguística).

Excerto 15:

184 **P1** – *ok, sorry. The restaurant was very sophisticated, with “ph”, and,*
185 *and it would be a pleasant night. Everything seemed -*

Excerto 16:

152 **P2** – “*it would be a pleasant night*”.
153 **P1** – *and “it -*
154 **P2** – “*que a noite seria agradável*”. “*It would be a pleasant night*”.
155 **P1** – “*and the night would be pleasant?*” *I think it is better.*
156 **P2** – *yeah, a noite seria né? It would do, né?*
157 **P1** – *Oh, yeah, yeah. And “it would be”?*
158 **P2** – *Yeah, I think so. How did you say?*
159 **P1** – *And the night could be pleasant.*
160 **P2** – *It is the same.*
161 **P1** – *or enjoyable.*
162 **P2** – *Yeah, it is the same.*
163 **P1** – *So, the restaurant was very sophisticated and it would be -*
164 **P2** – *a pleasant.*
165 **P1** – “*e*”
166 **P2** – “*a*”, *pleasan::t night. Or you could also say: “and the night*
167 *looked promising.*
168 **P1** – *yeah, you could say that.*
169 **P2** – *yeah?*
170 **P1** – *yeah?*
171 **P2** – *O restaurante era – e a noite seria agradável. The restaurant was*
172 *sophisticated and the night would be -*

173 **P1** – *I think it`s good.*
 174 **P2** – *I think so.*
 175 **P1** – *I think so.*
 176 **P2** – *And it would be a pleasant night.* Porque a noite seria agradável.
 177 *Because the way we have translated é quase ao pé da letra, quase. A*
 178 *little bit, although.*
 179 **P1** – *Åh, the way, the night would be pleasant would be by heart, right?*
 180 *Exactly the way they are saying but—I think it is good.*
 181 **P2** – *Ok. Let`s stick to this, right?*
 182 **P1** – *ok.*

No excerto 16, para traduzir “a noite seria agradável”, **P1** concorda que “*pleasant*” seria o mais adequado para traduzir o adjetivo agradável (hipótese). **P2** sugere o uso de “*enjoyable*” (hipótese). **P1** considera que são sinônimos (testagem e reflexão metalinguística) e ao final **P2** considera a primeira opção “*pleasant*” como mais adequada. Logo em seguida, **P2** repete a palavra “*pleasant*” de forma pausada (as três funções ocorrendo) e, em seguida, sugere uma terceira opção: “*promising*” (testagem e reflexão metalinguística). A seguir, ambos parecem concordar. No entanto, **P1** e **P2**, retomam a ideia inicial e acabam concordando que “*pleasant*” é a opção mais adequada para a tradução, mesmo sendo esta, segundo eles, uma tradução “quase ao pé da letra”, ou seja, acabam recorrendo à língua materna nesse ponto. Podemos inferir que, no excerto apresentado, há novamente as três funções da HP ocorrendo de forma sobreposta. Há uma percepção de lacuna (a dúvida sobre a melhor tradução para “*pleasant*”), testagem de hipóteses (quando sugerem outras formas para a tradução: “*enjoyable*”, “*promising*”) e temos a reflexão metalinguística mediando todo esse pensar. O fato de não estarem contentes com a escolha lexical feita inicialmente, desencadeia uma série de reflexões (*metatalk*), na busca da melhor solução para o problema linguístico. As opções encontradas evidenciam, assim, as hipóteses geradas pela dupla, a partir de uma lacuna e norteadas pela reflexão metalinguística.

Excerto 17:

194 **P2** – *Tudo parecia correr bem. Everything seemed to be running —*
 195 *seemed to be running smoothly. Yeah. Do you agree with that?*
 196 **P1** – *Yes, I do. Everything seemed to be running smoothly -*
 197 **P2** – *But, but, however.*
 198 **P1** – *However. Good. However, the wife started a -*
 199 **P2** – *Because when you say however, tudo parecia correr bem, no*
 200 *entanto ((pausa)) Esse mais aqui tá mesmo que contrapondo, né esse*
 201 *mais aqui?*

202 **P1** – *Yes, it seems (xxxx) ((ambos falam ao mesmo tempo))*
 203 **P2** – *however, what do you think?* No entanto, que o “*however*” dá o
 204 contraste.
 205 **P1** – *yeah.*
 206 **P2** – por que esse mais aqui é dando o “*contrast*”. Porque assim -
 207 **P1** – *ok. And everything seemed to be running smoothly, when -- isn't*
 208 *it?*
 209 **P2** – *when, when -*
 210 **P1** – *because it's such a different idea for however. It seemed like, you*
 211 *know?*
 212 **P2** – *hã-hã.*
 213 **P1** – *it seemed like it was running smoothly. It seemed to run smoothly*
 214 -
 215 **P2** – *when, I think when is better.*
 216 **P1** – *when, the wife started -*
 217 **P2** – *the wife or the spouse.* Sabia que “*spouse*” também pode ser
 218 usado?
 219 **P1** – *It's good.*
 220 **P2** – *Né? Por que “the wife”-*
 221 **P1** – *Spouse is for men and women, right?*
 222 **P2** – *É. Por que aí fica--- é nem sei.*
 223 **P1** – *Because if you say spouse, we don't know which one.*
 224 **P2** – *Leave the wife.*
 225 **P1** – *When the wife started a lon:::g -*
 226 **P2** – *started a -*
 227 **P1** – *We can use a stroke up! Is that good?*
 228 **P2** – *I think so.*
 229 **P1** – *When the wife stroke up –*

No excerto 17, surge uma discussão quanto à questão semântica da conjunção “mas”, na tradução da sentença: “Tudo parecia correr bem, mas a esposa começou uma longa conversa tentando discutir a relação com seu marido.” (lacuna). Na continuação, **P2** mostra dúvida entre utilizar “*but*” ou “*however*” (lacuna e testagem). **P2** chama a atenção para a ideia de contraste que “*however*” tem e **P1** discorda. Ao final, consideram que “*when*” é a melhor opção. A repetição de “*when*” no excerto, também comprova que houve testagem de hipóteses para finalmente alcançarem o resultado que esperavam através de um aprofundamento na discussão (reflexão metalinguística).

Mais uma vez, podemos observar que as funções tendem a se sobrepor na medida em que emergem. Elas tendem a emergir de forma simultânea. Na linha 192, **P2** fala a seguinte frase “*Everything seemed to be running*” e questiona **P1** para observar se ele concorda com a tradução. **P1** prontamente concorda e mais a frente, no diálogo, (linha 207) **P1** retoma a frase e a repete, desta vez fazendo o caminho oposto, perguntando se **P2** concorda: “207 - **P1** – *ok.*

And everything seemed to be running smoothly, when - isn't it?”. Ou seja, infere-se, aí, uma reflexão metalinguística mediando a ocorrência das outras duas funções.

Excerto 18:

263 **P2** - *the difficulties they had to face* -
 264 **P1** - *together, as a couple.*
 265 **P2** - *yes, it's good.*
 266 **P1** - *yes.*
 267 **P2** - *The difficulties they had to go together as a couple.*
 268 **P1** - *ok.*
 269 **P2** - *It sounds* -
 270 **P1** - *as a couple without together I guess. I am talking about the*
 271 *difficulties they had as a couple.*
 272 **P2** - *“nos momentos difíceis que os dois passaram juntos.” Yeah.*
 273 **P1** - *I think it's right.*
 274 **P2** - *Yeah.*
 275 **P1** - *talking about the difficult, yes?*
 276 **P2** - *the difficulties, as dificuldades né?*
 277 **P1** - *the difficulties:::, yes. One “f”?*
 278 **P2** - *two.*
 279 **P1** - *The difficulties they had as a couple.*
 280 **P2** - *Yeah, as dificuldades que eles passaram juntos, yeah.*

No excerto 18, **P1** sugere que a palavra “*together*” seja retirada da frase e, ambos se engajam para refletir (metalinguisticamente) sobre o sentido do “*together*” na sentença. Sendo assim, **P2** repete a frase em português por duas vezes e (testagem), indiretamente, parece decidir, pelo contexto, que “*together*” não deve ficar na tradução. Essas repetições da palavra evidenciam a lacuna que emergiu no diálogo e também a hipótese gerada para solucionar a questão. Ao consultar o texto escrito, observamos que os participantes não acrescentaram o “*together*”.

Dupla 2

Excerto 1:

162 **P3** - *She would have* - como é desmaiar?
 163 **P4** - Eu diria (xxx)
 164 **P3** - esse é inglês-inglês? ((enquanto P3 busca no dicionário))
 165 **P4** - é.

166 **P3** - mas a gente tá quase -
 167 **P4** - (xxx)
 168 **P3** - *faint?* É? *F-a-i-n-t.*
 169 **P4** - é melhor *uncounscious*. Eu acho que é esse aqui.
 170 **P3** - É, mas para mim, era--- o *pass out* é outra coisa né?
 171 **P4** - Eu acho que é tipo, *fainted*, quando você tá passando mal, é - é
 172 diferente do sentir né?
 173 **P3** - é, né?
 174 **P4** - é, *she would been* ((pausa)).
 175 **P3** - desmaiado é *uncounscious*.
 176 **P4** - é, *she would been uncounscious* né?
 177 **P3** - é, eu acho melhor.

No excerto 1, **P3** observa uma lacuna, quando ela precisa traduzir a sentença “ela teria desmaiado”. Neste momento, **P3** questiona **P4**: “como é desmaiar?” (lacuna). **P3** busca no dicionário para esclarecer a dúvida que se tornou de ambas. No final, a estrutura encontrada por elas é “*she would been uncounscious*”. O questionar (percepção de lacuna) de **P3** conduz a hipóteses (testagens): **P3** propõe “*faint*”. Em seguida, **P4** propõe “*uncounscious*”. Nesse percurso, **P3** apresenta ao mesmo tempo uma lacuna e uma hipótese: “170 - **P3** - (...) o *pass out* é outra coisa né?”. **P4** propõe uma nova hipótese para solucionar a questão: “176 - **P4** - é, *she would been uncounscious* né?”. O qual é aprovado por **P3**. Já na escrita, elas acrescentaram “*have*” e deixaram a frase “*been uncounscious*” entre parênteses. No caso acima, temos também uma testagem, visto que, ambas as participantes opiniam sobre o léxico buscado, logo depois que surge a lacuna. Toda essa discussão, além de percepção de lacunas e de testagem de hipóteses é também reflexão metalinguística. Ou seja, um problema linguístico é detectado por um participante e juntos buscam a solução, acessando o conhecimento prévio de cada um, e, também, pelo uso do dicionário, ambos os recursos utilizados neste contexto.

Excerto 2:

199 **P3** - como é lustre?
 200 **P4** - não sei! Qual o que tu quer saber?
 201 **P3** - eu quero saber o lustre.
 202 **P4** - Só lustre?
 203 **P3** - é
 204 **P4** - (xxx)
 205 **P3** - (xxx) ((pausa enquanto buscam no dicionário))
 206 **P4** - não tem lustre!
 207 **P3** - lustre?
 208 **P4** - não, só tem lustrar! ((risos))
 209 **P3** - deixa eu ver aqui, então!

210 **P4** – pior que não vem na cabeça não o que que é!
 211 **P3** – lustre!
 212 **P4** – *the chandelier?* é
 213 **P3** – não sei. Deixa *chandelier!* ((pausa))
 214 **P4** – (xxx)

No excerto 2, **P3** apresenta para **P4** a lacuna: como é lustre? **P4** também não sabe e resolvem buscar auxílio no dicionário. O dicionário não tem a resposta que precisam. **P4** consegue lembrar a resposta, acessa seu conhecimento prévio, e escrevem na folha da tarefa. Na tarefa, a palavra “*chandelier*” aparece sublinhada, o que possivelmente comprova a dúvida (lacuna e hipótese) de ambos. Mais a frente, na conversa, eles voltam ao assunto. Nesse ponto, já é uma reflexão metalinguística, porque parecem internalizar a informação, ao buscar e “reprocessar” o discurso. Na tradução da dupla, a palavra “*chandelier*” está sublinhada nas duas vezes em que esta aparece no texto.

Excerto 3:

233 **P4** – *at his wife`s nose*. Ou *in*? Eu acho que é mesmo *chandelier*. Que
 234 eu não sei nem como se pronuncia essa palavra, eu escuto na música,
 235 mas não sei.
 236 **P3** – É porque não dá para levar em consideração na música, né?
 237 **P4** – Pois é -

No excerto 3, há a retomada da discussão acerca do termo *chandelier*, o que configura em reflexão metalinguística.

Ainda no excerto 3, **P4**, inicialmente, hipotetiza quando fala (produz) a frase: “233 **P4** – *at his wife`s nose*. (...)” No entanto, logo em seguida, apresenta a lacuna quanto ao uso de “*in*” or “*at*”. No exemplo apresentado, o pensamento de **P4** não tem continuação, visto que em seguida, o participante muda de assunto. Acessando o texto escrito, temos que a preposição “*at*” foi a escolhida pela dupla. No entanto, ela aparece circulada, o que pode evidenciar além de uma hipótese, uma lacuna ainda existente no momento da escrita.

Excerto 4:

42 **P3** – hã-hã. *Going well. But the wife started a long conversation?* Ou
 43 *talk?*
 44 **P4** – *talk?*
 45 **P3** – vou colocar aqui os dois: *conversation, talk.*

No excerto 4, **P3** apresenta, ao mesmo tempo, uma lacuna e uma hipótese ao propor sua afirmação em forma de questionamento para **P4**. **P4** responde com outra interpelação e **P3** coloca os dois termos no texto escrito. Temos, nesse excerto, as duas funções (percepção de lacunas e testagem de hipóteses) ocorrendo simultaneamente.

Excerto 5:

137 **P4** – Aí aqui – *then* -
 138 **P3** - Então, ele imaginou: *Then he imagined* -
 139 **P4** – *then* ou *so*?
 140 **P3** - Eu pensei *so*, mas, porque é tão assim -
 141 **P4** – Por que *so* é de conclusão, de consequência né?
 142 **P3** - Mas porque aí já dá a imagem de sequência né?
 143 **P4** – Mas o *so* já dá uma ideia de sequência né?
 144 **P3** - Por isso que eu acho que é.
 145 **P4** – É.
 146 **P3** - *Then he imagined that he was punching her head.* Assim né ó?
 147 **P4** – hã-hã.

No excerto 5, há uma testagem de hipóteses por que **P4**, inicialmente, sugere *then* para a tradução de “então”. Mais a frente na discussão, **P4** confronta sua hipótese ao apresentar a seguinte lacuna: “139 **P4** – *then* ou *so*?” Em seguida, **P3** responde com dúvida. **P4** busca em seu conhecimento prévio alguma resposta. E nesse processo, eles engajam em um processo de reflexão metalinguística. Na sequência e na escrita, no entanto, eles materializam o *then* como a escolha mais apropriada. Mais uma vez, temos aí, as três funções emergindo de forma simultânea em processo complexo de reflexão, aonde a partir de um questionamento (lacuna), surgem proposições (hipóteses), considerando que essa reflexão tem um cunho metalinguístico, pois visa resolver um problema linguístico surgido na discussão provocada pelo texto escrito.

Excerto 6:

150 **P3** - *If he had done - done this? That né?* ((risos))
 151 **P4** - *é, eu acho que é that.*

No excerto 6, **P3** testa a frase com o pronome “*this*”, ou seja, uma lacuna que surge em forma de proposição de hipótese (testagem). No final da frase, **P3** a transforma em questionamento, sugerindo o uso do pronome “*that*” ao invés do pronome “*this*” (outra testagem). Temos configurado, nesse excerto, tanto a percepção de lacunas quanto à testagem de hipóteses mediadas pela reflexão metalinguística.

Excerto 7:

159 **P4** - *chutando a cabeça dela. Kicking?* (xxx) ((risos))
 160 **P3** - *kicking her head. She would -*

No excerto 7, **P4** faz uma afirmação, relacionada ao texto a ser traduzido, e logo em seguida, apresenta uma lacuna, que pode ser considerada uma hipótese, pela proposição de solução apresentada pelo participante em forma de questionamento para **P3**. E com isto, **P3** confirma a sugestão (hipótese) do colega.

Excerto 8:

180 Certo, vamos lá! (xxx) *If he had done that*
 181 **P3** - *ái dear God!*
 182 **P4** - *dear Lord não ficaria melhor? Algo mais -*
 183 **P3** - *é.*
 184 **P4** - *dear Lord, assim né?*
 185 **P3** - *last, lastly? É?*
 186 **P4** - *hã-hã.*

No excerto 8, **P3** sugere traduzir a expressão “meu Deus!!” por “*dear God*”. Tal sugestão aparece de forma exclamativa, o que nos levar a inferir que isto pode ser uma percepção de lacuna e uma testagem de hipóteses ao mesmo tempo. **P4** não se satisfaz com a sugestão de **P3** e sugere “*dear Lord*”, ao que **P3** concorda. **P4**, ao escrever a expressão “*dear Lord*”, fica em dúvida quanto à grafia da expressão: “184 **P4** - *dear Lord, assim né?*”. Temos,

aí, outro momento aonde percepção de lacunas e testagem de hipóteses, ocorrendo de forma simultânea e mediados pela reflexão metalinguística.

Excerto 9:

195 **P3** – batendo o lustre do restaurante na cabeça dela.
 196 **P4** – *hitting* -
 197 **P3** - *hitting her head* - ou é *smacking*. Não sei!
 198 **P4** – é.

No excerto 9, **P3** lê a frase a ser traduzida e **P4**, inicialmente, traduz “batendo” como “*hitting*” (hipótese). A seguir, **P3** repete a frase, desta vez traduzida: “*hitting her head*” e trás “*smacking*” como uma nova hipótese. Na tarefa escrita, ficou “*hitting*” como a escolha da dupla. Temos, também, nesse excerto a percepção de lacunas e a testagem de hipóteses de forma justaposta.

Excerto 10:

285 **P3** – ok, é *fancy*. *And the evening would be nice. Everything seemed*
 286 *to be going well, but the wife started a long talk*, eu acho que é *talk*.
 287 Assim, pelo -
 288 **P4** – Por que assim, pelo (xxx)
 289 **P3** – É porque eu acho que é *talk*. Pelo nível de intimidade, assim. Ah,
 290 não sei.
 291 **P4** – É.

No excerto 10, **P3** e **P4** ficam em dúvida quanto à tradução do substantivo “conversa” (lacuna e testagem seguidos). Posteriormente, engajam em reflexão metalinguística e decidem que vão escrever as duas traduções (*conversation* e *talk*).

Excerto 11:

50 **P4** – *talking about their difficult times*.
 51 **P3** – sim, mas é. *About their, the difficult times they* -
 52 **P4** – *spent together*.
 53 **P3** – *they spent together*.

No excerto 11, **P4** afirma (hipotetizando) a tradução de “conversa sobre os momentos difíceis”. Em seguida, **P3** insinua que não é da forma hipotetizada por **P4**, o que faz com que **P4** proponha nova solução ao problema (hipótese) e **P3** concorde. Todo o diálogo ocorre, assim, mediado por uma reflexão metalinguística.

Excerto 12:

292 **P3** – *Trying to discuss their relationship.*
 293 **P4** – (xxx)
 294 **P3** – *talking about their difficult times they spent -*
 295 **P4** – *they had been through together.*
 296 **P3** – Que eles passaram, né?
 297 **P4** – *the difficult times they had been through together.*

Ao traduzir “falando de vários momentos difíceis que os dois passaram juntos”, **P3** e **P4**, inicialmente, concordam que a tradução mais adequada seria “*talking about their difficult times they spent together*”. (testagem de hipóteses). **P4** modifica, reprocessa a frase proposta por **P3**, o que faz com que **P3** reflita o que falou anteriormente: “296 **P3** – Que eles passaram, né?”. Com isso, **P4** reafirma a frase falada anteriormente. Temos, no presente excerto, as três funções ocorrendo de forma justaposta.

Dupla 3

Excerto 1:

208 **P6** – ok. *Would.*
 209 **P5** – *be pleasant.*
 210 **P6** – °*pleasant*°
 211 **P5** – é *p-l-e-a-s-a-n-t.*
 212 **P6** – é “a” né?
 213 **P5** – é tipo *please*, mas a-n-t.
 214 **P6** – ah -

No excerto 1, **P5** pronuncia a palavra “*pleasant*” (testagem de hipóteses). **P6** pronuncia de forma lenta (lacuna e testagem de hipótese). Em seguida, **P5** soletra a palavra para **P6**. A seguir, **P6** parece não compreender prontamente e tenta confirmar com uma

pergunta: 212 **P6** - “é “a” né?” (lacuna e testagem de hipótese). **P5**, então, responde com uma explicação: “213 **P5** - é tipo *please*, mas – a-n-t”. Todo esse diálogo com percepção de lacunas e com testagem de hipóteses, configura-se também como uma reflexão metalinguística. Novamente, temos as três funções ocorrendo simultaneamente. Ao acessar o texto escrito, temos “*pleasant*” sublinhado, o que pode indicar tanto uma lacuna ainda presente, quanto uma hipótese da dupla.

Excerto 2:

73 **P5** – Eles resolveram sair para jantar em comemoração ao aniversário de
 74 casamento. *They decided to go out for dinner or to dinner?* Acho que é
 for
 75 *dinner. They decided to go out for dinner -*
 76 **P6** – *yeah, celebrated –*
 77 **P5** – *to celebrate –*
 78 **P6** – é para repetir? de, de::: aniversário de casamento? (xxx) acho que é
 79 só colocar o *it*, né não? Apesar de que eu sou péssima com referência, eu
 80 deixo tudo sem referência -
 81 **P5** – O que que podia fazer, né? *They decided to go out for dinner –*

No excerto 2, ao afirmar “acho que é for”, **P5**, indiretamente, deixa claro que não tem certeza e que acredita que a “*for*” seja a preposição certa, **P5** esboça implicitamente uma lacuna e uma proposição de hipótese. Em seguida, para não repetir “aniversário de casamento”, **P6** acha que podem colocar o pronome “*it*” no lugar da frase. Temos, aí, momentos de percepção de lacuna e de testagem de hipóteses, permeados por reflexão metalinguística. Ao afirmar “acho que é”, **P6** está hipotetizando e apresentando uma lacuna.

Excerto 3:

265 **P5** – É. *w-i-f-e. Started a long conversation, a long talk?*
 266 **P6** – *conversation, (eu prefiro né?)*
 267 **P5** – *conversation, a long conversation! Talk é mais para discurso né?*
 268 coisas assim, *delivery the talk. Seria conversation. The wife started –*
 269 **P6** – Eu também acho melhor (esse). *She started to talk about the*
 270 *relationship.*
 271 **P5** – *Started to talk ou started a long talk, a long conversation?*
 ((pausa)) *A long conversation* tá enfatizando quão longo e chato foi.
 272 ((pausa))

273 P6 – é:::

P5, no excerto 3, ao tentar traduzir “começou uma longa conversa” propõe (hipotetiza), inicialmente, que seja utilizada a palavra “*conversation*” para traduzir conversa. Ao questionar se o mais adequado seria o uso de “*conversation*” ou “*talk*”, **P5** apresenta uma percepção de lacunas. Na mesma sentença, ele propõe “*talk*” e questiona **P6** (percepção de lacunas e testagem de hipóteses). **P6** prefere “*conversation* (hipótese).” **P5** parece concordar e oferece argumentos para confirmar e endossar a preferência de **P6** (reflexão metalinguística). Portanto, todo o excerto se configura também como uma reflexão linguística.

Excerto 4:

389 P5 – <i>he was going mad</i> -
390 P6 – <i>he was going mad</i> –
391 P5 – é::: <i>He was going angry?</i>
392 P6 – é, <i>angry</i> -
393 P5 – <i>he was getting angry, então!</i>
394 P6 – <i>he was getting angry. °with his wife°</i> -
395 P5 – <i>with her?</i>
396 P6 – <i>with her</i> –
397 P5 – <i>and started, ok e – was getting</i> -
398 P6 – <i>slowly, he (xxx) esse was getting angry, é estranho, não?</i>
399 P5 – <i>Past continuous!</i>
400 P6 – ah, ok. Tá, tá certo. ((pausa, enquanto P6 escreve)) ° <i>He was getting</i>
401 <i>angry°</i> ((pausa))
402 P5 – <i>with her!</i>
403 P6 – <i>with (xxx) – with what she was saying.</i>
404 P5 – com a conversa de sua esposa.
405 P6 – é (xxx)

P5, no excerto 4, oferece hipóteses seguidas para a continuação da tradução. Essas proposições também indicam percepção de lacunas. As hipóteses de **P5** são feitas através de afirmações ou perguntas: “*he was going mad*”, “*he was going angry?*”, “*he was getting angry, então!*”. Então, inicialmente, **P6** aceita as hipóteses de **P5** e assim conseguem avançar na tarefa. O discurso da dupla configura uma reflexão metalinguística, já que conduz a uma modificação, reprocessamento da produção de língua dos participantes.

Excerto 5:

480 **P5** – Mas foi só na imaginação dele.
 481 **P6** – *But it was only in his head.*
 482 **P5** – *his head, his mind, his head.*
 483 **P6** – [Depois a gente usa *mind*], a gente vai precisar de novo! -
 484 **P5** – °*But it was only in his head*°, ok -
 485 **P6** – °*But it was only in his head*°. Ah, até deu certinho na linha! –

No excerto 5, **P5** lê a frase a ser traduzida e **P6** propõe a tradução (testagem de hipóteses), no qual **P5** demonstra lacunas sobre o uso de “*his mind*” ou “*his head*”, que podemos considerar também como testagem de hipóteses, visto que **P5** demonstra a lacuna, propondo hipóteses. **P6** decide que usarão o substantivo “*head*” e **P5**, assertivamente, repete a frase da forma como foi traduzida por **P6** anteriormente. Nesse ínterim, **P6** repete a frase traduzida por ele e repetida por **P5**. O discurso apresentado se configura como uma reflexão metalinguística.

Excerto 6:

8 **P5** – *once upon a time a couple was celebrating?*
 9 **P6** – eh.
 10 **P5** - *25 years of married?* – não! of *marriage!*
 11 **P6** - *marriage, yeah.*
 12 **P5** – *yes, ok, so sorry.*
 13 **P6** – eu faço a oficial mesmo?
 14 **P5** – é. Eu vou riscando aqui! *Marriage, marriage, não é ma-rri-edge* ((risos)).
 15 *Phonology, phonology!marriage.*((**P5** escreve a palavra *marriage* solto na 16 folha antes de escrevê-la dentro do texto))

No excerto 6, **P5** inicialmente se confunde quanto à ortografia e à pronúncia da palavra “*marriage*”. No entanto, ele mesmo se corrige, o que pressupõe as três funções da HP sobrepostas. A seguir, **P6** confirma a resposta correta e **P5** repete a palavra e a relaciona com as aulas de fonologia que teve e escreve a palavra na folha de forma solta, fora da tarefa de tradução, o que pressupõe uma continuação da reflexão e possível internalização, o que configura uma reflexão metalinguística.

Excerto 7:

108 **P6** – agora pronto. Essas frases –
 109 **P5** – ok.
 110 **P6** – o restaurante seria muito *sofis, sofis*, [sofisticado]. ((risos))
 111 **P5** – e a noite seria agradável. Aqui eu traduziria como *the restaurant was-*
 112 **P6** – porque eu fiquei pensando em *sofisticated* –
 113 **P5** – não, *fancy*.
 114 **P6** – É, muito *fancy*.
 115 **P5** – *sofisticated* fica muito normal.
 116 **P6** – a ideia é traduzir (xxx) –
 117 **P5** – mas é latina.
 118 **P6** – mas assim é mais legal.
 119 **P5** – assim, a gente pode usar, se você quiser *sofisticated* pode ser!
 120 **P6** – assim, mas tem que ser mais britânica.
 121 **P5** – ((cantando)) *I'm so fancy*. (xxx)
 122 **P6** – não conheço.
 123 **P5** – *really?*
 124 **P6** – não.

No excerto 7, há o momento inicial em que **P6** apresenta uma lacuna quanto ao uso do adjetivo “*sofisticated*” na tradução feita pela dupla. **P6** defende que o termo “*sofisticated*” é a melhor opção. **P5** apresenta outra opção (*fancy*). **P6** discorda. A dupla discute a origem da palavra e seu uso. **P5** cita uma música que utiliza a palavra “*fancy*” como forma de endossar sua opinião. Todos os passos do discurso apresentado configuram as três funções de Swain ocorrendo de forma coligada. O fato de os participantes considerarem uma forma de tradução “mais legal” do que outra e ao considerarem a origem da palavra como um fator de classificação da qualidade da tradução denota a concepção de que traduzir é traduzir de uma forma diferente da LP. Temos, aí, a concepção do participante quanto ao que é tradução para ele.

Excerto 8:

178 **P5** – tu sabe escrever *sofisticated*?
 179 **P6** – ((P6 lê a palavra sílaba por sílaba)) *so- fis - ti - ca - ted*.
 180 **P5** – Eu não lembro. Acho que é ((P5 faz o mesmo)) *so - fis - ti - ca -*
 181 *ted*.
 182 **P6** – é, também acho que é assim.
 183 **P5** – ((P5 repete a palavra sílaba a sílaba)) *so - fis - ti - ca - ted*.
 184 **P6** – é, eu acho que é assim.

No excerto 8, a dupla parece decidir utilizar “*sophisticated*” e nesse momento surge outra lacuna, no caso, quanto à ortografia da palavra. O soletrar da palavra, proferido por **P5** e por **P6** representam hipóteses. Mesmo escrevendo a palavra de forma errada ao final, podemos considerar este processo engatilhado pelas duas como uma reflexão metalinguística pelo fato de a dupla ter buscado a resposta através de diversas formas e com isso a modificação do discurso na discussão. Nesse sentido, houve todo um processo de negociação de sentido, que se enquadra no uso do diálogo colaborativo pesquisado por Swain (SWAIN e LAPKIN, 2001).

Excerto 9:

215 **P5** – ok. *Dot*. Tudo parecia correr bem, mas a esposa começou uma
 216 longa conversa tentando discutir a relação com seu marido – quando –
 217 “tudo parecia correr bem”, eu não consegui traduzir. Aí aqui, *but the*
 218 *wife started a long talk trying to discuss their relationship*
 219 *with her husband about many hard moments they spent together*. Pronto,
 220 agora “tudo parecia correr bem”! -
 221 **P6** – é, *everything was, was going smoothly*. ((risos))
 222 **P5** – *going softly?*
 223 **P6** – não, *smoothly, yeah*.
 224 **P5** – *smoothly?*
 225 **P6** – eu não sei nem como é que se escreve *smoothly*!.
 226 **P5** – *smooth* é assim ((P5 escreve a palavra)). tem dois “Os”.
 227 **P6** – acho que tem dois “Os”. [*Smooth*.
 228 **P5** – acho que] é tão grande!
 229 **P6** – não!
 230 **P5** – aí fica *smoothly*.
 231 **P6** – é melhor! *Everything was going [smoothly]*.
 232 **P5** – (xxx)] nessa, eu arrasei.
 233 **P6** – °arrasou°. ((P6 folheia o dicionário)). Faz tempo que eu não pego
 234 esse, eu só uso o online, faz tempo que eu não pego num! Bem que eu
 235 gostava de mexer no dicionário quando eu era pequena.
 236 **P5** – ((P5 cantarola)) I’ve got bag it up, baby. *Smoo:::th*, dois “Os”-
 237 **P6** – dois “Os” né? Eu achei que ia ficar estranho!
 238 **P5** – suave, *smooth* é suave né? ((risos))
 239 **P6** – é. ((P6 lê pausadamente)) °*everything was going smoothly*° -

No excerto 9, **P5** apresenta a lacuna para **P6** ao questionar a tradução de “tudo parecia correr bem”. **P6**, prontamente, oferece uma resposta: “*everything was going smoothly*” (hipótese). **P5** não compreende a palavra “*smoothly*” e acaba confundindo “*smoothly*” com “*softly*”, o qual é, imediatamente, corrigido por **P6**. **P5** confirma a resposta com uma pergunta

(lacuna e hipótese), o qual é prontamente confirmado por **P6** (hipótese). **P6** apresenta uma nova lacuna ao exclamar que não sabe como se escreve “*smoothly*”. Resolvem consultar o dicionário e ao final, **P6** confirma a ortografia da palavra desejada e **P5** confirma o significado com uma questão para **P6**: “suave, *smooth* é suave, né?” **P6** lê a sentença completa enquanto escreve. As lacunas surgidas e as respostas para as lacunas complementadas pela busca no dicionário configuram um processo de reflexão metalinguística pelos participantes.

Excerto 10:

274 **P5** – (no caso, para ir direto). No caso, então deixa!
 275 **P6** – No caso eu diria, *started going on and on about the relationship*.
 276 Eu acho que é muito informal também.
 277 **P5** – é. Tu tá tirando um verbo assim para colocar um *phrasal verb*, então.
 278 **P6** – é. [*started a long conversation*]. Melhor *begun*, não? ((pausa))
 279 *started* mesmo? não,
 280 esquece!
 281 **P5** – é, *began*, pode ser também!
 282 **P6** – pode ser?
 283 **P5** – porque *begun* e *start*, quais são as diferenças de uso? *Start*: iniciar
 284 e começar; *begun* também: iniciar e começar. ((pausa))
 285 **P6** – é, *started* é mais de ação, não? (Tem o *began*, o *began* pode ser
 286 várias coisas). *Started* é relacionado à ação, então pode ser, né?
 287 **P5** – ok, então, *started*. *The wife started* -
 288 **P6**- ou talvez *started* seja mais informal que *began*. Não se usa muito o
 289 *began*, se usa mais o *start*.
 290 **P5** – [*started*] *a long conversation*.

No excerto 10, a lacuna e as hipóteses surgidas entre a dupla sobre traduzir “começou” como “*started*” ou “*began*” alcança uma reflexão metalinguística porque ambos colocam argumentos sobre os usos dos verbos citados. Ao reconhecer a dificuldade que eles têm com o uso de “*begin*” e “*start*”, ambos buscam oferecer uma explanação, ou seja, buscam em seu próprio conhecimento linguístico alguma informação que possa servir de auxílio para resolver o problema apresentado. Ao consultar a tarefa escrita, **P6** escreveu de forma solta na folha: “*start X began*”, deixando clara a lacuna surgida no momento da tradução. Ao final, fazem a escolha pelo uso de “*started*” e escrevem a tradução final da frase.

Dupla 4

Excerto 1:

56 **P7** – *when started a sequence of::* ((pausa)) °desagradáveis° -
 57 **P8** – *disgusting?*
 58 **P7** – °*disgusting*° -
 59 **P8** – *Let me see a dictionary!* ((pausa))
 60 **P7** – *Yeah.* ((pausa)) Eu sempre acho muito complicado traduzir
 61 coisas! ((pausa))
 62 **P8** – como é desagradável? ((pausa enquanto P8 pesquisa no
 63 dicionário)) *unpleasant* °*unpleasant*°.
 64 **P7** – °*unpleasant*°?
 65 **P8** – é *unpleasant*!
 66 **P7** – mas eu acho que tem outra tradução (xxx)
 67 **P8** – *not here!* ((pausa))
 68 **P7** – °tô com dor de cabeça!°
 69 **P8** – tô com dor de (xxx). ((pausa enquanto P8 continua a
 70 pesquisar no dicionário))
 71 **P7** – *yeah*, (deve) ser o *unpleasant*.
 72 **P8** – *unpleasant*.
 73 **P7** – também tem o *disgusting*, né? *Disgusting* eu acho melhor
 74 nesse sentido!
 75 **P8** – *started to imagine a sequence of* -
 76 **P7** – *could be bad!*
 77 **P8** – *what?*
 78 **P7** – *could be bad.*
 79 **P8** – *bad?*
 80 **P7** – [*yes*,
 81 **P8** – *yeah.*] ((pausa)) *He started to imagine* -
 82 **P7** – eu já comecei a fazer aqui a fazer com ela. (Não posso
 83 passar a lápis.) ah, como ficou?
 84 **P8** – *he started to imagi::* - *so bad* -
 85 **P7** – He started, é:: *to have a sequence of [to imagine?] bad*
 86 *thoughts* ((pausa)) *unpleasant it`s better unpleasant.*
 87 **P8** – *what? Here?*
 88 **P7** – *it`s* -
 89 **P8** – [*unpleasant thoughts*]. *He started to imagine a sequence of bad*
 90 *things* ((pausa))
 91 **P7** – *yeah.*
 92 **P8** – *he started to imagine a sequence of bad things* -

Logo no início do excerto 1, temos a ocorrência de *metatalk*, quando P7 deixa claro sua impressão sobre o ato de traduzir: “60 **P7** – *Yeah.* ((pausa))”. Eu sempre acho muito complicado traduzir coisas!”. Durante a tradução da tarefa, **P7** percebe uma lacuna. **P7** pronuncia a palavra “desagradável” lentamente, como que a buscar o significado (lacuna e hipótese). **P8**, de imediato, tenta dar uma solução (hipótese): “57 **P8** – *disgusting?*”. **P7** parece

continuar em dúvida e para solucionar a questão, pronuncia a palavra “*disgusting*”, sugestão de **P8**, também de forma pausada. **P8** decide tirar a dúvida buscando no dicionário. **P8** encontra a palavra “*unpleasant*” (mais uma hipótese), o qual **P7** repete pausadamente e não concorda de início. **P7** e **P8** discutem sobre o melhor termo a se usar: “*disgusting* ou *unpleasant*” e a segunda opção é a escolhida no final. No excerto apresentado, o processo vai de uma percepção de lacuna, perpassa a testagem de hipóteses e é permeado por uma reflexão metalinguística.

Excerto 2:

101 **P7** - [*in her head*]. *Yes, if he had done that* -
 102 **P8** - *what? He had do?* ((pausa))
 103 **P7** - (*he, he had do that*) (xxx) ((pausa)) *He had* ((pausa)) *did?*
 104 ((pausa))
 105 **P8** - *he had done?* ((pausa))
 106 **P7** - °*just a minute!*° ((pausa)) °*if he had done it!*°
 107 **P8** - °*if he had done it!*°
 108 **P7** - (°tem uma música que tem essa frase em Chicago?°)
 109 **P8** - *what?*
 110 **P7** - tem uma música que tem essa frase em Chicago?
 111 **P8** - (xxx) *he was breaking a bottle of wine in her head. If he*
 112 *had done this, if he had done it?*
 113 **P7** - *yes.*

No excerto 2, **P7** traduz “se ele tivesse feito isso” como “*if he had done that*”. **P8** não compreende a tradução de **P7** e o interpela (lacuna). **P7** propõe uma nova forma (hipótese): “*he had did?*” **P8** repete a primeira proposta de **P7**. **P7** pede um momento e, em seguida, propõe outra hipótese (*if he had done it*). **P8** concorda e, assim, passam para o texto escrito a decisão final. Dessa forma, todo o discurso apresentado também se configura em uma reflexão metalinguística, considerando a presença das demais funções.

Excerto 3:

139 **P7** - °*punching her head*°. [*If he had done it* -
 140 **P8** - *he would be* ((pausa))
 141 **P7** - (xxx)
 142 **P8** - *stolen?*
 143 **P7** - *no. Ah:::* -
 144 **P8** - (*stolen, não?*)

145 **P7** – ah, esqueci! ((pausa)) (xxx) ((pausa))
 146 **P8** – eu sei, eu lembro naquele coisa dos três mosqueteiros! Que
 147 um deles era preso! Eu sabia! ((risos)) esqueci mesmo!
 148 **P7** – [*arrested!*] *Yes, arrested.* Uma palavra que tá na nossa
 149 língua, mas não sai! *She would be arrested.*
 150 **P8** – °*she would be arrested*°.

O excerto 3 se configura, inicialmente, como um momento de percepção de lacuna e testagem de hipóteses, quando **P7** ao tentar traduzir o vocábulo “preso”, faz uma pausa antes da palavra a ser traduzida (apresenta lacuna). **P8** propõe a solução (hipótese) questionando (*stolen?*) **P7** discorda. **P8** reafirma sua hipótese. **P7** reflete, buscando outra solução (hipótese). **P8** tenta auxiliar na reflexão, ao lembrar que a palavra aparece em um famoso filme (acesso ao conhecimento prévio). **P7** finalmente consegue lembrar a palavra. **P8** lê, pausadamente, a frase com a palavra traduzida inserida. Todo esse contexto é conduzido dentro de uma reflexão metalinguística.

Excerto 4:

293 **P7** – *he was biting? Biting? Como é biting?*
 294 **P8** – b – i – t – t – *bitten*, no! no!.
 295 **P7** – *é biting! Biting her nose* ((P7 escreve *bitten* ao invés de
 296 *biting*))

No excerto 4, temos um caso de lacuna, indicado pelas interrogações feitas por **P7**, e de testagem de hipóteses, pelas tentativas de encontrar a resposta correta, aonde a dupla não obteve a resposta correta. Segundo Swain (1995), em proposições erradas é que se observa mais nitidamente a testagem de hipóteses. **P7** tenta traduzir a frase “ele estava mordendo”. **P7** formula perguntas para o colega: “He was biting? Biting? Como é biting?”. **P8** tenta auxiliar, porém acaba confundindo “*biting*” (gerúndio) com “*bitten*” (particípio). **P7** consegue a resposta correta. No entanto, no momento da escrita, acaba escrevendo o particípio ao invés do gerúndio do verbo. Portanto, todo o processo de reflexão apresentado tende a ser um processo de reflexão metalinguística.

Excerto 5:

22 **P8** – *I don`t know. No, no, should know!* ((pausa)) *should know!*
 23 °*The restaurant was sofis° - and the night was – no! it`s*
 24 *something in the past, related to the night and that day and – the*
 25 *restaurant was sophisticated and the night was -*
 26 **P7** – *but was is -*
 27 **P8** – [*No:::*
 28 **P7** – *but was is simple past] and complete -*
 29 **P8** – *Yes, would be, would be –*
 30 **P7** – *adorable.*
 31 **P8** – *adorable.*

No excerto 5, **P8**, inicialmente, apresenta lacuna. Em seguida, **P7** tenta solucionar a dúvida do colega (testagem de hipóteses). No entanto, **P8** interrompe para uma reflexão que também não se completa (testagem). **P7** acrescenta uma informação gramatical (hipótese), o qual é logo aceito por **P8**. Esse processo, igualmente aos anteriores, caracteriza-se como as três funções ocorrendo simultaneamente.

Excerto 6:

209 **P7** – *and they decided to go out to have dinner in order to*
 210 *celebrate their wedding`s birthday. (xxx) ((pausa)) the restaurant*
 211 *was sophisticated [and the night would be] adorable night.]*
 212 *adorable.*
 213 **P8** – *in order to -*
 214 **P7** – *how can I say agradável?*
 215 **P8** – [*adorable*]
 216 **P7** – *there is another word too. °agradável° ((pausa)) pleasant.*
 217 ((risos)) *gostei de adorable – adorável. ((pausa)) (...)*

No excerto 6, **P7** inicia propondo a tradução de uma frase (hipótese). **P8** tenta completar a frase (hipótese). No entanto, **P7** retoma um item gramatical, um adjetivo já usado e que **P7** quer confirmar: “214 **P7** – *how can I say agradável?*”. O qual é respondido, prontamente por **P8**. Em seguida, **P7** lembra-se de outro termo que poderia ser utilizado (hipótese/reflexão metalinguística). Podemos perceber no exemplo apresentado uma tendência das funções emergirem de forma nem sempre sequencial, quase que de forma sobreposta, já que ao fazer uma pergunta, por exemplo, há uma lacuna e ao mesmo tempo uma hipótese sendo apresentada, que dependendo da forma como se conduza, pode se tornar uma reflexão aprofundada da língua (*metatalk*).

Excerto 7:

33 **P8** – *but the wife started a long talk trying their relation – a*
 34 *relationship with her husband ((pausa)) talking about [many -*
 35 **P7** – *a lot of] hard, não! Tough, tough moments that -*
 36 **P8** – *tough moments.*
 37 **P7** – *that -*
 38 **P8** – *they spent together. ((pausa)), they – eles!*
 39 **P7** – *because, (xxx) porque se refere ao tempo que eles passaram*
 40 *juntos.*
 41 **P8** – *(xxx)*
 42 **P7** - *acho que é nesse sentido, os vários momentos que, é:::*
 43 *tough moments that they ((pausa)) faced together.*
 44 **P8** – *é::: -*
 45 **P7** – *No sentido de enfrentar, de passar por.*
 46 **P8** – *hã-hã. Pouco a pouco –*

No excerto 7, **P8** traduz uma sentença (hipótese). Ao final da sentença, é interrompida por **P8**, que não concorda com a palavra final da sentença de **P8** e propõe duas hipóteses (*hard* e *tough*) através de um questionamento: “35 **P7** – *a lot of] hard, não! “Tough, tough moments that –.” **P8** interrompe **P7** com a resposta que considera mais correta (*tough*). A discussão sobre o uso de “*tough*” continua, o que configura, além da função de percepção de lacunas e de testagem de hipóteses, também em uma reflexão metalinguística.*

Excerto 8:

227 **P7** - (^oos momentos difíceis que eles passaram juntos^o). *talking*
 228 *about their tough moments ((pausa)) that they, (xxx) that they,*
 229 *((pausa)) os momentos mais difíceis que eles passaram juntos*
 230 *((pausa)). Qual é a tradução para isso? Valha, passou 20 minutos!*
 231 *Socorro!*
 232 **P8** – *valha Deus! ((risos)) corre menino! ((pausa)) alright. But*
 233 *the wife (xxx) ((pausa)) the hard moments they they through -*
 234 **P7** – *oh, they went through together*
 235 **P8** – *não foi isso, mas - foi alguma coisa com o through.*
 236 **P7** – *foi through?*
 237 **P8** – *foi. Foi through de enfrentar. Como você falou. ((pausa)) não*
 238 *spending, spending my time -*
 239 **P7** – *[trying to discuss their relationship] talking - many*
 240 **P8** – *[eu não sei nem cadê!]*
 241 **P7** – *hard moments, tough moments, tough -*
 242 **P8** – *ah foi! Tough!*

243 **P7** – *tough moments that they went through? É? Não foi isso,*
 244 *mas – eu não sei nem escrever through, through -*
 245 **P8** – (°xxx°)
 246 **P7** – (xxx) *little by little!*
 247 **P8** – *hã-hã! (xxx) ((risos))*

No excerto 8, podemos perceber uma mescla de reflexões que a atividade tradutória, e por conseguinte o tipo de atividade aqui proposto promove. A dupla retoma a discussão do excerto anterior. A dupla não consegue lembrar-se do termo “*tough*” (lacuna) encontrado anteriormente. Depois de uma longa reflexão (metalinguística), eles conseguem lembrar o termo (por meio de hipóteses). Temos, também, duas lacunas explícitas, propostas por **P7**, em: “230 ((pausa)). Qual é a tradução para isso? (...)” e em: “244 *mas – eu não sei nem escrever through, through -.*” As repetições e as pausas dentro do discurso também evidenciam a ocorrência das funções. Segundo Swain e Lapkin (1995), este tipo de ocorrência demonstra preparação para produzir, assim como um momento de geração de ideias.

Excerto 9:

250 **P7** – *the husband ((pausa))*
 251 **P8** – *they started a conversation – a – trying to discuss ((pausa))*
 252 **P7** – (xxx) *getting very angry ((pausa)) with his wife.*
 253 **P8** – *talking many thought? Talking like this?*
 254 **P7** – *talking many tough!*
 255 **P8** – *tough!*
 256 **P7** – *tough moments.*
 257 **P8** – *tough! I don`t know.*
 258 **P7** – *é tough.*
 259 **P8** – *I never heard this!*
 260 **P7** – *t – o – u – g – h. ((pausa)) (...)*

Enquanto as 3 primeiras duplas já iniciaram a tarefa escrevendo, a dupla 4 fez de uma forma diferente: primeiros eles foram lendo o texto por completo, traduzindo oralmente. Somente depois de finalizado este momento da leitura e tradução simultânea entre a dupla, é que a dupla começou a escrever e este formato gerou novas reflexões, a ponto de eles mesmos perceberem que o que estavam escrevendo, no geral, estava diferente do que eles haviam falado anteriormente, enquanto traduziam o texto oralmente.

No excerto 9, **P7** inicia a tradução de uma frase e **P8** dá prosseguimento. Por sua vez, **P7** prossegue a tradução. **P8** apresenta lacuna ao tentar traduzir a sentença “uma conversa sobre os momentos difíceis”. Ao tentar fazer esta tradução, **P8** se confunde (lacuna) e apresenta suposições (hipóteses): “253 **P8** - *talking many thought? Talking like this?*”. **P7** argumenta e dão sequência à discussão (repetindo, falando o termo em contexto, soletrando o adjetivo), o que representa, aqui, as três funções ocorrendo em sobreposição.

Em suma, dentro do contexto apresentado, é válido salientar que as três funções da HP ocorrem de forma sobreposta na atividade tradutória escrita. Esta foi, inclusive, a grande dificuldade na separação dos dados por categorias, uma vez que as funções ocorreram de forma simultânea. Ou seja, é muito comum encontrar momentos em que uma participante percebe a lacuna e logo em seguida propõe hipóteses (testagem/implícita) ou invoca um retorno por parte do colega, iniciando, assim, um diálogo mais prolongado sobre a questão, o que já culmina em evidência de reflexão metalinguística. Com relação aos momentos em que as funções emergiram dentro da tarefa de tradução, os casos mais comuns foram: na aplicação de uma regra gramatical; dúvidas lexicais e dúvidas quanto à ortografia de palavras. O foco, até pelo próprio tipo de atividade proposta (tradução escrita), foi dado à forma. Mas há questões de significado quando os participantes negociam significados, principalmente quando discutem o léxico a ser empregado em determinada situação.

É necessário pontuar que quanto aos participantes, em alguns momentos, os conteúdos de suas reflexões foram errôneos, conduzindo-os para escolhas (hipóteses) incorretas, o que sugere que um *feedback* mais assertivo teria um papel fundamental no avanço na aprendizagem dos participantes, ponto este já discutido por Swain e Lapkin (1995). É válido acrescentar, também, que a tendência de sobreposição na ocorrência das funções ocorre principalmente, mais enfaticamente entre a função de testagem de hipóteses e a função de reflexão metalinguística.

Também é válido acrescentar que, quanto às explicações que os participantes apresentam para resolver os problemas linguísticos que surgem, não podemos, com isso, afirmar precisamente se a análise que eles conduzem durante a resolução do problema linguístico é algum conhecimento generalizado que eles têm do assunto e que eles estão aplicando, provavelmente, pela primeira vez ou se estão aplicando tais conhecimentos, porque já os têm consolidados na mente. Neste último caso, eles estariam internalizando conhecimentos. No primeiro caso, seria uma tentativa de trabalhar os sentidos nos

significados das escolhas. (SWAIN e LAPKIN, 1995). Quanto ao estudo aqui apresentado, consideramos que novas pesquisas para observar, por exemplo, se o conhecimento adquirido durante a tradução da tarefa se mantém, assim como os contextos de aplicação da atividade, possivelmente observar os resultados na reescrita desta tarefa, dentre outros aspectos inerentes à tarefa tradutória seriam necessárias.

Com relação ao questionário pós-tarefa, temos que:

- Quanto ao fato de a tarefa ter sido feita em dupla, os oito participantes, de forma unânime, consideraram que foi benéfico pelas seguintes razões:

P1 – foi benéfica porque em curto espaço de tempo aprendi muito com meu parceiro.

P2 – foi benéfico porque me deu segurança, confirmando minhas ideias e ajudando a fluir com mais vocabulário e enriqueceu a tradução.

P3 – foi benéfico porque tive dúvidas em relação à vocabulário, estrutura, etc. em que minha parceira ajudou e vice-versa.

P4 – foi benéfico, pois o conhecimento do outro complementa a atividade. No que um não sabe, automaticamente, o outro expõe sua opinião.

P5 – benéfico, porque duas cabeças pensam melhor que uma.

P6 – benéfico, porque ajudou nas horas da dúvida e a pensar em outras palavras e estruturas que sozinha podia não se pensar além de erros e falta de conhecimento em outras partes gramaticais.

P7 – no momento da dúvida é bom ter alguém para trocar ideias.

P8 – Nos ajudamos, lembramos um ao outro de expressões esquecidas.

Em síntese, o fato de ser efetuado o exercício em dupla facilita, segundo os participantes, devido ao fato de que em pouco tempo, aprenderam um com o outro, dando segurança um ao outro ao confirmar ou refutar ideias, o que engrandeceu a qualidade do que foi produzido pelos participantes.

- Quanto à percepção de lacunas, de forma quase unânime, todos responderam que resolveram as dúvidas, por meio da colaboração do par, com o uso do dicionário e pela busca na internet.

- Quanto ao nível de dificuldade da tarefa: 5 participantes a consideraram de dificuldade moderada e 3 participantes a consideraram fácil. E quanto às justificativas, temos:

- P1** – O texto era fácil dentro do nosso conhecimento. A demora vinha das várias opções que tínhamos e qual escolher.
- P2** – (moderada) Achei dentro da minha capacidade de fazer a tradução dentro do assunto que entendi.
- P3** – O texto era simples, com estruturas conhecidas por mim.
- P4** – (moderada) A tradução requer uma série de análises quanto às possibilidades e é isto eu dificulta a atividade: o tempo.
- P5** – O vocabulário está bem simples e a atividade, no caso, a situação, foi bem divertida e deu para desenvolver facilmente.
- P6** – (moderada) Parece fácil ao ouvir como é, mas ao fazer aparecem sempre dúvidas, mas todas interessantes e não muito complicadas, que dá para resolver.
- P7** – (moderada) Não foi um texto muito complexo. No entanto, às vezes, algumas expressões eram mais difíceis de traduzir. As palavras sumiam de nossa memória.
- P8** – (moderada) Pensar em tradução de forma contextualizada, em pouco tempo, foi algo desafiador.

- Sobre a opinião deles quanto ao uso da língua materna durante as aulas de L2:

- P1** – Essencial.
- P2** - Acho que o uso da língua materna desacelera, prefiro que seja usada só a LE.
- P3** – Eu acredito que pode ajudar os alunos tanto a compreender, comparando os pontos em comum entre as línguas, quanto com o conhecimento do professor, que pode identificar o motivo de certos erros ou enganos.
- P4** – Em grande parte é benéfica, mas cabe ao professor saber dosar bem para que não prejudique a parte oral que o aluno também deve desenvolver.
- P5** – Eu acho que ajuda a entender melhor como a ideia que você tenha da palavra em inglês seja limitada ou desconectada da língua materna e isso ajudaria no uso posterior na fala e em atividades de tradução.

P6 – Desnecessária. O interessante é que todos os professores que conheci até hoje ministravam suas aulas em inglês e aprendi muitas palavras novas.

Palavras que uso ao dar aula também.

P7 – Acho que não deve ser o foco, mas pode ajudar em assimilações.

P8 – Importante para nortear os alunos, dar uma referência no aprendizado.

Todos os participantes concordam que as reflexões, provocadas pela tarefa, lhes possibilitaram algum aprendizado novo. Também concordam de forma unânime que a tarefa tradutória lhes trouxe aprendizado na forma escrita.

4.1 Discussão dos resultados

Diante da análise apresentada, discutiremos os dados tendo como base as perguntas de pesquisa.

Os estudantes perceberão lacunas (*gaps*) em sua interlíngua? Se sim, como eles atuarão para solucionar estas falhas?

Os estudantes percebem lacunas durante a realização da tarefa de tradução. Essa percepção se dá, de forma direta e indireta, por meio de questionamentos feitos ao colega e por entonações, que evidenciam momentos de dúvida. Na escrita, esta questão fica notória nos espaços em branco deixados. O colega, observando a inquietação do outro, geralmente busca no seu conhecimento a resposta pedida ou propõe buscar a solução no dicionário. No geral, a percepção de lacunas ocorre ligada a dúvidas quanto à ortografia de palavras e quanto à dúvidas sobre escolhas lexicais. É válido ressaltar, que pelo fato de a tarefa tradutória ter sido escrita, os alunos se voltaram mais para a percepção de erros lexicais e ortográficos, ou seja, pela própria natureza da tarefa, houve a geração de alguns tipos de lacunas (*gaps*) próprios da escrita, como as dúvidas ortográficas que todos apresentaram. Por mais que durante a instrução tenha sido explicado que o foco era na produção da tarefa e não nos erros que eles cometeriam, houve, mesmo assim, uma preocupação com a ortografia das palavras.

Desta forma, a hipótese de Swain (SWAIN, 1995; SWAIN e LAPKIN, 1995), de que produzir língua é um dos processos que engatilham a função de percepção de lacunas pode ser percebida no presente estudo. Ou seja, ao produzir, os alunos se deparam com um problema linguístico, o que os leva a reconhecer o que sabem e o que não sabem ou o que sabem apenas

parcialmente e esta percepção pode levar os alunos a, conscientemente, reconhecerem as lacunas, os problemas linguísticos deles e isto trará a atenção deles para o que eles precisam aprender na L2. Partimos a seguir para a discussão dos dados com base a segunda pergunta de pesquisa.

Os estudantes formularão hipóteses? Se sim, em que contexto elas ocorrem?

Os dados sugerem que houve formulação de hipóteses na realização da tarefa de tradução. A testagem ocorreu, na maioria das vezes, conforme os exemplos mostrados na sessão de análise de resultados, quando o participante buscou traduzir de forma direta. Nesses momentos, eles propuseram uma tradução e em seguida repetiram a frase já com uma nova proposição. Esta repetição reformulada, “reprocessada” equivale à testagem de hipóteses.

Outro momento também observado quanto à testagem de hipóteses é quando o participante fala a frase na L2 e em seguida interpela o colega: “é isso ou aquilo?” ou “é isso né?”, se referindo a algo dito na frase anterior. Há aí, uma sobreposição de funções, ocorre, principalmente, entre as funções de testagem de hipóteses (implícita) e na função de reflexão metalinguística (explícita). No caso dos exemplos apresentados, a testagem de hipóteses, ocorre, especialmente, quando o participante apresenta dúvida no que propõe, quando considera errada a proposição feita, como clama SWAIN (1995). Segundo esta, uma produção errônea é um indicativo de que o aprendiz formulou uma hipótese de como a língua funciona em sua percepção. Ou seja, tudo o que o aluno fala ou escreve representa uma hipótese de como a língua funciona para ele. Ainda segundo Swain, este tipo de produção errônea invoca *feedback* e isto pode levar os aprendizes a modificar ou “reprocessar” sua produção, o que já caracterizaria uma reflexão metalinguística. É válido considerar que esse momento de *feedback* errôneo pode ser usado para futuros planejamentos de aula do professor, já que a partir desse movimento da sala, o professor pode planejar melhor sua aula e estes momentos são uma forma de pensar na riqueza que uma tarefa de tradução pode proporcionar tanto para o aluno quanto para o professor. Ademais, a tarefa de tradução pode funcionar também como insumo para aquilo que o professor deva dar atenção em encontros subsequentes, uma vez que os alunos já deram pistas daquilo que tem dúvidas, ou do que está completamente claro para eles.

As questões, aqui pontuadas, corroboram o pensamento de Swain (SWAIN, 1995; SWAIN e LAPKIN, 1995) quando afirma que quando os alunos observam lacunas quando produzem língua, buscam fazer algo para sanar estas, o que equivale à formulação de

hipóteses. Finalmente, partimos para a discussão dos resultados com base na última pergunta de pesquisa.

Haverá momentos de reflexão metalinguística? Se sim, em que contextos esta reflexão acontece?

A reflexão metalinguística, de forma geral, ocorre quando os participantes retornam ao conteúdo já discutido, para sanar dúvidas ou para confirmar o que já haviam discutido. Essa reflexão ocorre também quando os alunos a partir de uma lacuna, apresentam, testam hipóteses e discutem até chegar a uma conclusão aonde ambos concordem. Nos exemplos apresentados, observamos que nos momentos em que retomam ou refletem sobre algum ponto já discutido, há um reprocessamento, modificação na produção língua. Tais conclusões vão ao encontro do que é proposto por Swain (SWAIN, 1995; SWAIN e LAPKIN, 1995), quando esta afirma que durante o processo de negociação de significados, os alunos modificarão sua produção de acordo com a movimentação da conversação, como as confirmações de hipóteses. Outro ponto a considerar, conforme Swain e Lapkin (*Ibidem*, p. 373, tradução nossa): “embora ninguém tenha mostrado ainda, de forma direta, que estas respostas reprocessadas, sejam mantidas na interlíngua do aprendiz, o pressuposto é que este processo de modificação contribui para a aquisição de segunda língua”.²⁵ Tal fato foi relatado pelos participantes no questionário pós-tarefa, ao concordarem que as reflexões trazidas pela tarefas foram benéficas quanto à habilidade escrita.

Diante dos resultados apresentados, consideramos, portanto, que as atividades de tradução favorecem a ocorrência das funções da HP e que, concluímos, assim, que a tarefa de tradução proposta no presente estudo por ser uma tarefa de produção escrita em L2 engatilhou a ocorrência dos processos descritos na HP. Tais processos são considerados benéficos à aquisição de L2, o que nos leva a concluir que tarefas de tradução apresentam potencial para a ensino/aprendizagem de uma L2.

²⁵ Na versão original: “Although no one has yet shown directly that these modified, or reprocessed, responses are maintained in the learner’s interlanguage, the assumption is that this process of modification contributes to second language acquisition.” (SWAIN e LAPKIN, 1995, p. 373)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal buscar uma interface entre as funções da HP e o uso de atividades tradutórias no ensino de L2. A partir desse objetivo, a tarefa foi aplicada para oito participantes, graduandos de Letras-Inglês e concluímos que as funções ocorrem durante a tarefa de tradução e que esta ocorrência se dá de forma profícua. É válido salientar que estas ocorrências se dão de forma simultânea, entrelaçadas no contexto apresentado, no caso, da tradução de uma narrativa escrita. Sendo assim, as funções, geralmente, ocorrem de forma seguida ou mesclada, já que ao mesmo tempo em que um aluno dá indício de uma lacuna, por exemplo, ele já propõe uma hipótese ou busca refletir metalinguisticamente, conforme observado na maioria dos exemplos apresentados previamente na sessão de apresentação e análise de dados. Isto corrobora o que propõe Leffa (2012), de que o ensino de línguas é caracterizado pela dualidade de sistemas linguísticos, já que envolve a língua a ser estudada e a L1 do aluno, sendo que esta pode desempenhar um papel maior ou menor no contexto de aprendizagem da L2.

Dentro dessa perspectiva, os Estudos da Tradução, mais especificamente, quanto à tradução e ensino, são um campo em pleno desenvolvimento, visto o pequeno volume de estudos, nesse âmbito, nos últimos anos (PONTES, SOUSA, SILVA, 2015) e o incipiente aprofundamento das pesquisas existentes (JAVARINI, 2012). Dessa forma, ainda há um longo caminho a percorrer, considerando que, no caso específico aqui investigado, alguns fatores como o uso da tarefa, o tempo de aplicação desta, assim como o tipo de atividade e o público alvo são fatores que podem influir sobremaneira nos resultados obtidos. Destarte, consideramos que utilizar as funções da HP como categorias de análise colaborou, sobremaneira, para a observação e análise do objeto de estudo, visto que ao tentar organizar os dados por função da HP, é que encontramos a relação de extrema proximidade entre elas, o entrelaçamento nas ocorrências. Consideramos também que os resultados aqui são iniciais nesse campo de relação entre a HP e o uso de atividades tradutórias de cunho pedagógico na sala de L2, já que o aprendiz embarca em uma série de processos cognitivos que dependem da situação de aprendizagem a que ele está submetido. Futuras pesquisas são necessárias para o alcance de resultados mais precisos da relação da HP com o ensino de L2 quanto ao uso da tradução como ferramenta pedagógica, visto que considerando aspectos como outros tipos de atividades, gêneros textuais, considerando diferentes tempos de aplicação para a atividade e

ainda considerando alunos de diferentes níveis, poderão trazer novos resultados e assim balizar de maneira profícua e de forma a consolidar esta relação.

A tarefa de tradução, por se tratar de uma tarefa de produção da L2, engatilhou processos cognitivos benéficos a aprendizagem. Essa pesquisa representa um passo a frente às pesquisas existentes por ter proposto uma interface entre a tradução pedagógica e uma hipótese de aquisição de L2 (HP). A hipótese de Swain goza de sólido status na área de aquisição de L2 e gerou mais de três décadas de pesquisa demonstrando a importância das funções da HP na aquisição. Os resultados da presente pesquisa indicam que a tradução pedagógica se mostrou congruente com a HP, evidenciando processos cognitivos relevantes no processo de aquisição de uma L2, sendo a tradução uma tarefa de produção, a mesma deve ser sistematicamente utilizada no contexto de ensino/aprendizagem de L2. Não há razões para a exclusão de tarefas de tradução da sala de aula.

É pertinente não confundir o uso de tarefa de tradução com a aula dada em língua materna, para que esse espaço de uso da língua materna não se confunda com a tradução. Assim, trazer a tradução para a sala de aula implica o contexto de formação do professor, já que não é de qualquer jeito que a tradução deve ser utilizada em sala de aula de LE, para que haja a compreensão da importância de incluir tarefas de tradução na prática pedagógica do professor. Esperamos que novos estudos, neste campo, surjam e a HP, ainda recente nos estudos referentes à tradução e ensino, em contexto brasileiro, venha a gerar novas contribuições relacionando as áreas apontadas neste estudo. Há, também, a necessidade de olhar para o processo de decisão em que os alunos embarcam, na perspectiva da interação, e ver em que medida se dá essa colaboração, fato que não estava no escopo desse trabalho, mas que também pode vir a ser explorado em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ARMENTANO, A. L. T. **A tarefa “digtogloss”: aspectos cognitivos e interacionais.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2006.
- BALBONI, P. E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. **Revista Intraduções**, ed. 4. Trad. Maria Teresa Arrigoni. Rev. Noêmia Soares e Sérgio Romanelli. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/oZWypu>> Acesso em: 10 out. 2014.
- BLOCK, D. **The social turn in second language acquisition.** Washington, D. C.: Georgetown, University Press, 2003.
- BRANCO, S. O. Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 185-199, 2009.
- _____. As faces e as funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 1, n. 27, pp. 161-177, 2011.
- BROOKS, L.; SWAIN, M.; LAPKIN, S.; KNOUZI, I. Mediating between scientific and spontaneous concepts through languaging. **Language Awareness**, Vol. 19 (2), p. 89-119, Maio, 2010.
- BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Org.) **Researching pedagogic tasks: second language, teaching, and testing.** Harlow, England: Pearson, 2001.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *In*: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Ed.) **Language and communication.** London-New York, Longman, 1983.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, 1, 1980.
- CASSEMIRO, M. da S. **A oralidade na sala de aula de língua inglesa de alunos ingressantes no curso de Letras:** contribuições para a formação do professor. Dissertação. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.
- COSTA, P. **Ocasões de aprendizagem a partir de uma tarefa colaborativa.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- D’ELY, R. C. S. F. **A Focus on learners’ metacognitive processes:** the impact of strategic planning, repletion, strategic planning plus repetition, and strategic planning for repetition on L2 oral performance. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- EHSAN, R. The effect of output requirement on the acquisition of grammatical collocations

by Iranian EFL learners. **Journal of Language Teaching and Research**. Vol. 2, (3), p. 674-682, Maio, 2011.

ELLIS, R. **Task-Based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ESCOLAR, P. O. El papel de la traducción en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. *In: ENCINAS, Calvo et al. La Traductología actual: nuevas vías de investigación en la disciplina*. Granada: Comares, cap. 5, p. 77-83, 2011.

FERRONI, R. O papel da língua materna na sala de língua. **In-Traduções**, v.3, n. 5, 2011.

FREUDENBERGER, F.; ROTTAVA, L. Crenças de professores: natureza e origens. **Formas e Linguagens**, Ijuí, v.2, p. 83-102, 2002.

FROTA, M. P. Um balance dos estudos da tradução no Brasil. **Cadernos de Tradução**, v.1, n.19, 2007.

GASS, S. **Input interaction, and the second language learner**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

GASS, S. M. Input and interaction. *In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. L. (Ed.). The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, p. 224-225, 2005.

GIESTA, L. C. A tradução como estratégia no ensino de língua inglesa em cursos de licenciatura. **Cultura & Tradução**, João Pessoa, v.1, n.1, 2011.

GREGGIO, S.; GIL, G. Teacher`s and learner`s uses of code switching in the English as a foreign classroom: a qualitative study. **Linguagem e Ensino**, v.10, n.2, p. 371-393, jul./dez. 2007.

GUARÁ-TAVARES, M. G. The Output Hypothesis, the L2 teacher and the speaking skill. **The ESPECIALIST**, vol. 28 (2), p. 185-210, 2007.

GUARÁ-TAVARES, M. G. The relationship among pre-task planning, working memory capacity and L2 speech performance: a pilot study. **Linguagem & Ensino (UCPel)**, v. 12, p. 165-194, 2009.

GUARÁ-TAVARES, M. G. Learners' processes during pre-task planning and working memories capacity. **Ilha do Desterro (UFSC)**, v. 69, p. 79-94, 2016.

HANAOKA, O. Output, noticing and learning: an investigation into the role of spontaneous attention to form in a four-stage writing task. **Language Teaching Research** 11, 4, p. 459-479, 2007.

IZUMI, S.; BIGELOW, M.; FUJIWARA, M.; FEARNOW, S. Testing the Output Hypothesis: effects of output on noticing and second language acquisition. **SSLA**, v. 21, p. 421-452. 1999.

IZUMI, S. Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: an experimental study on ESL relativization. **SSLA**, 24, p. 541-577, EUA, 2002.

_____. Comprehension and production processes in second language learning: in search of the psycholinguistic rationale of the Output Hypothesis. **Applied Linguistics**, 24/2, p. 168-196, 2003.

JABBARPOOR, S.; TAJEDDIN, Z. Enhanced input, individual output, and collaborative output: effects on the acquisition of the English subjunctive mood. **Revista Signos, Estudos de Linguística**, 46 (82), p. 213-235, 2012.

JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation. *In*: VENUTI, Lawrence (Ed.) **The Translation Studies Reader**. London: Routledge, p. 113-118, 2000.

JAVARINI, A. **Hipótese da compreensão compreensível: uma releitura à luz da psicolinguística**. Dissertação (Mestrado), Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Pergamon Press Inc. Universidade da Carolina do Sul, 1982.

_____. **The Input Hypothesis: issues and implications**. Laredo Publishing Company, 1985.

LACERDA, A. G. **O diálogo colaborativo como facilitador da aprendizagem dos alunos de nível básico de inglês como língua estrangeira**. Dissertação, Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural theory and second language learning. *In*: VANPATTEN, Braden Williams, J. **Theories in second language acquisition: an introduction**. Mahwah: Routledge, Taylor & Francis Group, 261 p. 2008.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.20, n.2, p. 389 – 411, jul./dez. 2012

LEVELT, W. **Speaking: from intention to articulation**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1989.

LEVELT, W. “Accessing words in speech production: stages, processes and representations.” **Cognition**, 42: 1-22, 1992.

LEVELT, W. “Language use in normal speakers and its disorders.” *In*: G. BLANKEN, Gerard *et al.* (ed.): **Linguistic Disorders and Pathologies: an International Handbook**. Berlin: de Gruyter, 1993.

LEVELT, W.; ROELOFS, A.; MEYER, A. S. A theory of lexical access in speech production. **Behavioral and Brain Sciences**, 22, 1-75, 1999.

LIER, L. **The use of L1 in L2 classes**. Published in Babylonia (Switzerland), 1995.

LIMA, M. D. S.; PINHO, I. C. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: LIMA, M.; GRAÇA, R. M. O. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/Canadá**. Porto Alegre: Armazém Digital, p. 87-101, 2007.

LIMA, M. D. S.; PINHO, I. C. **A tarefa colaborativa e a aprendizagem de inglês por alunos de licenciatura**. Relato do Projeto ALESA. Salão de Iniciação Científica, Porto Alegre, IFRGS, 2004.

LIMA, M. S.; ROTTAVA, L. A pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas no Canadá e algumas repercussões no Brasil. **Interfaces Brasil/Canadá**, Rio Grande, n. 5, 2005.

LIMA, M. D. S.; COSTA, P. S. C. Estudos sobre aprendizagem colaborativa em língua estrangeira: relações de pesquisa no contexto brasileiro e canadense. **Interfaces Brasil/Canadá**, Rio Grande, n. 11, 2010.

LIMA, M. D. S.; DIAS, V. L. A colaboração como propulsora da aprendizagem de inglês em contexto universitário. **SILEL**. V. 3 (1), Uberlandia: EDUFU, 2013.

LONG, M. H. Native speaker/non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. **Applied Linguistics**, v.4, n.2, p. 126-141, 1983.

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

OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 51-78.

PAGANO, A. S. (Org.) **Metodologias de pesquisa em tradução**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMB, 2001.

PALMA, G. A Classroom view of negotiation of meaning with EFL adult mexican pupils. **SAGE Open**, April/June, DOI: 10.1177/2158244014535941. p. 1-14. 2014

PEGENAUT, L. La traducción como herramienta didáctica. **Contextos**, n. 27-28, Madrid, p. 107-126, 1996.

PICA, T. Second language acquisition, social interaction, and the classroom. **Applied Linguistics**, v.8, n.1, p. 3-21, 1987.

PONTES, V, O. ; SOUSA, B. B. A. A.; SILVA, R. F. da. Tradução e ensino de língua estrangeira: uma agenda de pesquisa dos anos de 2004 a 2013. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 35, n.2, p. 260-288, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/nuQtT1>> Acesso em: 12 dez. 2015.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: Aprendizagem, ensino e avaliação. ASA Editores II, S. A. Portugal. 2001.

QI, D. S.; LAPKIN, S. Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. **Journal of Second Language Writing**, 10, 277-303, 2001.

RAHDE, V. L. C. L. **A colaboração em díades como facilitadora da aprendizagem de língua estrangeira**. Dissertação, Univ. Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, 2005.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge University Press, 1999.

ROTTAVA, L. (Org.) **Relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Ed. Da Unijuí, 2004.

SANTORO, E. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 27, 2011.

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

SCNEIDER, C. I.; BEZERRA, M. G. A tradução como ferramenta de ensino-aprendizagem de língua estrangeira espanhol. **Cultura & Tradução**, João Pessoa, v.1, n.1, 2011.

SEBA, R. G. **From collaborative writing to reading comprehension: a case study on focus on form through collaborative dialogue as a means to enhance reading comprehension in English**. Dissertação, Univ. Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

SHEHADEH, Ali. Comprehensible output, from occurrence to acquisition: An Agenda for Acquisitional Research. **Language Learning**, v. 52, n. 3, p. 597-647, 2002.

_____. Learner output, hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge. **System**, v. 31, 155-171, 2003.

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: Newsbury House, p. 235-253, 1985.

_____. Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. **TESL Canada Journal**, vol. 6, n. 1, November, 1988.

_____. The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. **Canadian Modern Language Review**, vol. 50, n. 1, p. 158-164, 1993.

_____. Three functions of output in second language learning. *In*: COOK, G.;

SEIDLHOFER (Org.) **Principles and practice in Applied Linguistics**. Oxford University Press, p. 125-144, 1995.

_____. Focus on form through conscious reflection. *In*: Doughty, C.; Williams, J. (Org.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge

University Press, p. 64-81, 1998.

_____. The Output Hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. *In*: LANTOLF, J.P. (ed). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, p. 97-114, 2000 (a).

_____. Task-based second language learning: the uses of the first language. **Language Teaching Research**, 4 (3), p. 253-276, 2000 (b).

_____. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. **The Canadian Modern Language Review**, v. 58, p. 44-63, 2001.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. *In*: BYGATE, M; SKEHAN, P; Swain, M. (Org.) **Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching and testing**. New York: Routledge, 2001.

SWAIN, M.; LAPKIN, S.; KNOUZI, I.; SUZUKI, W.; BROOKS, L. Languaging: university students learn the grammatical concept of voice in French. **The Modern Language Journal**, 93, I, 2009.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. **Applied Linguistics**, v. 16, p. 371-391, 1995.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. **Sociocultural theory in second language education: An Introduction through Narratives**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010.

SWAIN, M.; TOCALLI-BELLER, A. Reformulation: the cognitive conflict and L2 learning it generates. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 15, n.1, p. 5-28, 2005.

TERRA, M. R. Língua Materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (LE). **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, (43): 97-113, Jan./Jun. 2004.

TESSARO, A. C. **A tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a distância**: curso de Letras – Espanhol da UFSC. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, PGET, 2012.

TUDOR, I. Guidelines for the communicative use of translation. **System**, 15 (3); 365-371, 1987.

WEISSHEIMER, J. **Working memory capacity and the development of L2 speech production**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

WATANABE, Y.; SWAIN, M. Languaging: collaborative dialogue as a source of second language learning. *In*: CHAPELLE, C. (Org.) **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackpowell Publishing, 2013.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO BIODATA



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 BIODATA

Nome:

Idade:

1. Desde quando você estuda inglês?
 - () Desde a infância
 - () Desde a adolescência
 - () Comecei há pouco ao entrar na faculdade

2. Com que frequência você estuda inglês?
 - () todos os dias
 - () 3 vezes por semana
 - () 1 vez por semana

3. Como ocorre o seu contato com a língua inglesa?
 - () leio os jornais em inglês.
 - () faço curso de inglês
 - () estudo apenas nas disciplinas da faculdade
 - () já morei/ estudei fora

4. Você costuma estudar inglês fora da faculdade?
 - () sim
 - () não

5. Se sim, como:
 - () faço curso de inglês
 - () estudo sozinho

6. Você costuma escrever em inglês?
 - () sim
 - () não
 - () às vezes
 - () nunca

7. Enumere as habilidades que, em sua opinião, devem ser mais estimuladas durante uma aula de língua estrangeira: (considerando 1 = mais importante, 4 = menos importante).

Compreensão escrita

Produção escrita

Compreensão oral

Produção oral

8. Sobre atividades de tradução, você costuma ter este tipo de atividade nas disciplinas da faculdade?

sim

não

9. Em sua opinião, escrever na língua estrangeira é uma atividade fácil ou difícil? Por quê?

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 pares 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? Houve alguma palavra que você não soube/ teve dúvida como traduzir?

sim

Quais?

não

3.1 em caso afirmativo, como você resolveu a questão?

com a colaboração do seu par

sozinho

outros _____

4. No momento da tarefa de tradução, você observou lacunas em termos gramaticais? Houve alguma estrutura gramatical que você não soube/ teve dúvida como traduzir?

4.1 em caso afirmativo, como você resolveu a questão?

com a colaboração do seu par

sozinho

outros _____

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

sim

Quais

não

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

sim

não

Justifique sua resposta:

7. Você considera que a tarefa de tradução lhe proporcionou aprendizado:

- na escrita
- na leitura
- não proporcionou nenhum aprendizado

Justifique sua resposta:

8. Quanto às atividades tradutórias no aprendizado de LE, você as considera:

- úteis no aprendizado
- sem utilidade no aprendizado

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

10. Foi útil fazer a atividade em dupla?

- Sim

Por que?

- Não

Por que?

Comentários

- **Fique livre para expor 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.**

APÊNDICE C – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Convenções de Transcrição – Adaptado de Schnack, C. M.; Ostermann, A. C. (2010)

[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)	Dúvidas na transcrição.
XXXX	Indicam sílabas que não foram possíveis de se transcrever.
((texto))	Comentários do transcritor.

Indicação de falantes: os participantes da pesquisa serão designados por letras e números. Sendo assim, temos: Dupla 1 (P1/P2); Dupla 2 (P3/P4); Dupla 3 (P5/P6); Dupla 4 (P7/P8).

APÊNDICE D – TAREFA A SER TRADUZIDA



Caro participante:

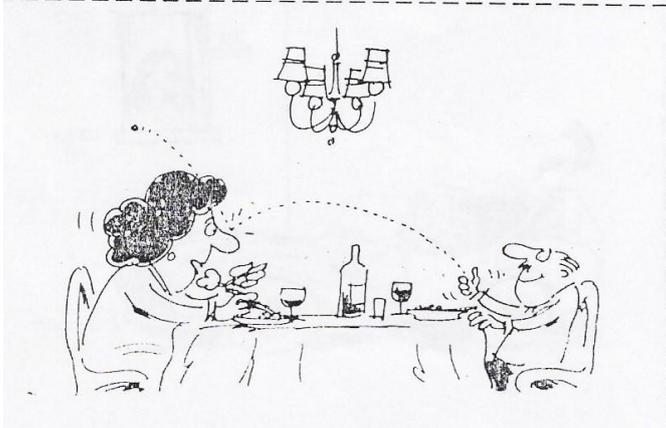
Instrução: Leiam a narrativa abaixo. Olhem as figuras para ter uma melhor visualização da cena da história. Em seguida, a figura será recolhida e vocês terão 30 minutos para traduzir o texto escrito da narrativa para a língua inglesa.

Narrativa a ser traduzida:

Comemorando nosso aniversário de casamento.

Era uma vez, um casal que estava fazendo 25 anos de casado. Eles resolveram sair pra jantar em comemoração ao aniversário de casamento. O restaurante era muito sofisticado e a noite seria agradável. Tudo parecia correr bem, mas a esposa começou uma longa conversa tentando discutir a relação com seu marido, falando de vários momentos difíceis que os dois passaram juntos. Pouco a pouco, o esposo foi ficando muito aborrecido com a conversa de sua esposa e começou a ter uma sequência de pensamentos desagradáveis. Ele começou a imaginar uma sequência de coisas ruins que gostaria de fazer com sua esposa. Primeiro, o esposo imaginou que estava quebrando uma garrafa de vinho na cabeça de sua esposa. Se ele tivesse feito isso, ela teria se machucado muito. Mas foi só na imaginação dele. A seguir, ele imaginou que estava mordendo o nariz de sua esposa. Felizmente, ele não fez isso. Se ele tivesse mordido seu nariz, ela teria ficado furiosa. Então, ele imaginou que estava dando murros em sua cabeça. Se ele tivesse feito isso, ele teria sido preso. O gerente do restaurante teria chamado a polícia. Além disso, ele começou a imaginar que estava chutando a cabeça de sua esposa. Ela teria desmaiado se ele tivesse realmente feito isso. Meu Deus!! Por último, ele imaginou que estava em pé em cima da mesa, batendo o lustre do restaurante na cabeça de sua esposa. Se ele tivesse feito isso, teria destruído o lustre e provavelmente matado a esposa. Finalmente, os pensamentos pararam e ele apenas lançou uma azeitona no nariz de sua esposa. Ela ficou furiosa e gritou com ele. A noite de aniversário de casamento finalmente acabou e os dois foram pra casa. Não foi uma noite agradável.

Fonte: Elaborado por Maria da Glória Guará Tavares (orientadora desta pesquisa)



APÊNDICE E - 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**

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____, aluno(a) regularmente matriculado(a) no Curso de Letras-Inglês, da Universidade Federal do Ceará, autorizo **Antonia de Jesus Sales** (mestranda que está desenvolvendo, desde 2014, um projeto de pesquisa intitulado **TAREFAS DE TRADUÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS COGNITIVOS PELO VIÉS DA HIPÓTESE DA PRODUÇÃO**, sob orientação da **Profª Maria da Glória Guará Tavares**, docente do DLE-UFC) a gerar dados (através da aplicação de questionários, produções escritas em língua inglesa) e a utilizar tais dados para o desenvolvimento do projeto supracitado e para publicações de seus resultados em publicações e eventos acadêmicos. Não haverá qualquer tipo de compensação financeira pela participação na pesquisa. A identidade do participante não será revelada.

Fortaleza, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÕES DE ÁUDIO

Transcrição Dupla 1 – (P1/P2) – 22/06/16

- 1 **P1** – Should we start with “once upon a time”? Is that for fairy tales?
 2 **P2** – I was thinking about the same, but we should think about the title
 3 as well.
 4 **P1** – Oh, yes.
 5 **P2** – So, “celebrating our anniversary”?
 6 **P1** – Yes, anniversary.
 7 **P2** – Yes, let`s do that. (you don`t have to xxx) -
 8 **P1** – Who is going to be official writer? You?
 9 **P2** – Maybe you should, because my handwriting is terrible.
 10 **P1** – Is It?
 11 **P2** – It is. Let me go with the draft and then -
 12 **P1** - we do the scratch and then I`ll do the official.
 13 **P2** - “Celebrating::: our anni:::ver:::sary”
 14 **P1** – Because once you say anniversary, you are already referring to
 15 wedding, yeah?
 16 **P2** – yeah.
 17 **P1** – So, anniversary is better.
 18 **P2** – I don`t think there is another anniversary. It is usually marriage-
 19 related.
 20 **P1** – to marriage, yes, yes, right. So -
 21 **P2** – So, Celebrating our anniver:::, anni, anni, anni:: ver:: sary. Ok, it is
 22 an “r” here. Is it with v-e? “v-e”? Is it correct? [anniversary ?]
 23 **P1** – Yes, “v-e”. --- Shall I?
 24 **P2** – And maybe I should be writing as well, at the same time.
 25 **P1** – This is gonna be the ----- This is going to be the -
 26 **P2** – Ok, let`s do this at the same time.
 27 **P1** – ok, “Celebrating our anniversary”. Double “n”, yes?
 28 **P2** – yes, double “n”. (Once upon a time) - Isn`t there a more informal
 29 way of starting something like that?
 30 **P1** - that was the first sentence that came to my mind when I (heard that)
 31 Era uma vez, so – (xxx)
 32 **P2** - there is nothing that I could think rather than once upon a time.
 33 **P1** – yeah.
 34 **P2** – anyway, it is, is it like talking about tales, like ...
 35 **P1** – I don`t think so. It`s just something that Disney brought to our
 36 minds, I guess. It is not necessarily so formal, but yes.
 37 **P2** – do you think we should check it up here.
 38 **P1** – no. Yeah, we can.
 39 **P2** – so, we don`t wanna start with something that is already wrong.
 40 **P1** – that`s true. ((risos))
 41 **P2** - so let`s at least give a good start up. (xxx)
 42 **P1** – yes, Once upon a time ... too formal. Can I ask that? ((pausa))
 43 **P2** – are you... Are you (xxx) tonight?
 44 **P1** – I do.
 45 **P2** – once upon a time is a crazy thing to you? Nã-nã-nã:: Ok.
 46 **P1** – no, that`s just - Should I just search for “era uma vez” or -
 47 **P2** – yes. “Once upon a time there was a couple” that was, ah:: ((pausa

- 48 enquanto P2 procura no dicionário))
- 49 **P1** – let`s see here. ((pausa enquanto folheiam o dicionário)) This one is usually good).
- 50 usually good).
- 51 **P2** – we`ll see.
- 52 **P1** – once upon a time, once upon a time, once upon a time, once upon a time, once upon a time. Do you see here?
- 53 a time, once upon a time. Do you see here?
- 54 **P2** – yes. Yes, we are right. Let`s carry on.
- 55 **P1** – yes. Once upon a time, a couple... a couple was or were? Cause, it is like a family, I think a family was.
- 56 is like a family, I think a family was.
- 57 **P2** – but it is a couple, it is one thing.
- 58 **P1** – yes, exactly, so “was”.
- 59 **P2** – two couples were, but a couple was.
- 60 **P1** – a couple was, a:::
- 61 **P2** - celebrating their:::?
- 62 **P1** – 25th?
- 63 **P2** – anniversary?
- 64 **P1** – Yes, Was::: “fazendo”?
- 65 **P2** – É, “estava fazendo”, we can not translate that right to that. (xxx)
- 66 So, “once upon a time there was a couple celebrating their wedding”, I would say that – their 25th wedding, -
- 67 would say that – their 25th wedding, -
- 68 **P1** – Yeah.
- 69 **P2** – or their 25th anniversary.
- 70 **P1** – they were turning, maybe? No, right?
- 71 **P2** – the turning is when you`re actually celebrating the age, but the year is years of marriage.
- 72 is years of marriage.
- 73 **P1** – yes –
- 74 **P2** – I would say: Once upon a time a couple was – I don`t know! – a couple was celebrating their 25th anniversary. I would say that.
- 75 couple was celebrating their 25th anniversary. I would say that.
- 76 **P1** – Yes, I agree.
- 77 **P2** – yeah?
- 78 **P1** - Yes, a couple - this here, should we ignore?
- 79 **P2** – Yes, ignore.
- 80 **P1** – A couple was celebrating::: their?
- 81 **P2** – yes, celebrating their -
- 82 **P1** – 25 years of marriage.
- 83 **P2** – ok,
- 84 **P1** – yeah?
- 85 **P2** – yes, it makes sense to me.
- 86 **P1** – So (xxx), 25 years of marriage. So, it is good because we don`t use anniversary again. They were turning?
- 87 anniversary again. They were turning?
- 88 **P2** – ok, cool, yes, true.
- 89 **P1** – and then.
- 90 **P2** – once upon a time...
- 91 **P1** – a couple was celebrating their 25 years of marriage. ((pausa)) So, celebrating -
- 92 celebrating -
- 93 **P2** – Should I put the number?
- 94 **P1** – Yeah, I guess so.
- 95 **P2** – of marriage, yeah.
- 96 **P1** – dot.
- 97 **P2** – and we stop. ((risos))
- 98 **P1** – They decided to go out to dinner, in celebration?

- 99 **P2** - They decided to go out for dinner ((pausa)) in order to celebrate
 100 their anniversary? or they decided to go out to celebrate...
 101 **P1** – their anniversary with a dinner?
 102 **P2** – yes.
 103 **P1** – with dinner?
 104 **P2** – yes, that`s good
 105 **P1** – yes, that`s good?
 106 **P2** – yes -
 107 **P1** – Let me (first here): they decided ((pausa)) to celebrate.
 108 **P2** – (xxx)
 109 **P1** – yes?
 110 **P2** - [they decided to] –
 111 **P1** – to go out – for dinner?
 112 **P2** – they decided to go out for dinner ((pausa))
 113 **P1** – to celebrate...
 114 **P2** – this occasion.
 115 **P1** – Oh, perfect! “To celebrate this occasion”.
 116 **P2** – because we mentioned it already, yeah?
 117 **P1** – Yeah, it`s good, it`s good. I agree. I was thinking about an option -
 118 **P2** – because, yeah, saying again “aniversário de casamento”, né again?
 119 **P1** – Yes, it`s true. ((abaixo, E lê em voz alta o que já foi traduzido))
 120 **P2** – “once upon a time, a couple was celebrating their 25 years of
 121 marriage. They decided to go out for dinner to celebrate this occasion”.
 122 **P1** – Ok, perfect! Occasion with two “c” ou just one?
 123 **P2** – two.
 124 **P1** – That`s perfect.
 125 **P2** – We can officialize.
 126 **P1** – Yeah, officialize. And “they decided to go out for dinner.
 127 **P2** – Is it a double “n”?
 128 **P1** – Yeah, double “n”.
 129 **P2** – “to celebrate this occasion”.
 130 **P1** – ok, cool. Full stop.
 131 **P2** – “the restaurant...”
 132 **P1** – This one is easy. “the restaurant--
 133 **P2** – “was very sophisticated”.
 134 **P1** – “very sophisticated”.
 135 **P2** – I think “sophisticated” is “ph”.
 136 **P1** – “ph”?
 137 **P2** – I think so.
 138 **P1** – Oh, look!. Let`s! cool! I can do that.
 139 **P2** – Just -
 140 **P1** – let`s check!
 141 **P2** – let`s just cross out and then write.
 142 **P1** – let`s check!
 143 **P2** – so, ---
 144 **P1** – I think it is “ph”, so-ph-is-ti-ca-ted. ((alguns minutos em silêncio
 145 enquanto eles escrevem))
 146 **P2** – so-ph-is-ti-ca-ted.
 147 **P1** – and... Yes, I think it is “ph”, yes. So, I cross out?
 148 **P2** – yes, and write it again.
 149 **P1** - so-ph-is-ti-ca-ted. Good!

- 150 **P2** – hã-hã.
- 151 **P1** – “very sophisticated and”.
- 152 **P2** – “it would be a pleasant night”.
- 153 **P1** – and “it -
- 154 **P2** – “que a noite seria agradável”. “It would be a pleasant night”.
- 155 **P1** – “and the night would be pleasant?” I think it is better.
- 156 **P2** – yeah, a noite seria né? It would do, né?
- 157 **P1** – Oh, yeah, yeah. And “it would be”?
- 158 **P2** – Yeah, I think so. How did you say?
- 159 **P1** – And the night could be pleasant.
- 160 **P2** – It is the same.
- 161 **P1** – or enjoyable.
- 162 **P2** – Yeah, it is the same.
- 163 **P1** – So, the restaurant was very sophisticated and it would be -
- 164 **P2** – a pleasant.
- 165 **P1** – “e”
- 166 **P2** – “a”, pleasant night. Or you could also say: “and the night looked
- 167 promising.
- 168 **P1** – yeah, you could say that.
- 169 **P2** – yeah?
- 170 **P1** – yeah?
- 171 **P2** – O restaurante era – e a noite seria agradável. The restaurant was
- 172 sophisticated and the night would be -
- 173 **P1** – I think it’s good.
- 174 **P2** – I think so.
- 175 **P1** – I think so.
- 176 **P2** – And it would be a pleasant night. Porque a noite seria agradável.
- 177 Because the way we have translated é quase ao pé da letra, quase. A
- 178 little bit, although.
- 179 **P1** – Ah, the way, the night would be pleasant would be by heart, right?
- 180 Exactly the way they are saying but—I think it is good.
- 181 **P2** – Ok. Let’s stick to this, right?
- 182 **P1** – ok.
- 183 **P2** – in the same paragraph!
- 184 **P1** – ok, sorry. The restaurant was very sophisticated, with “ph”, and,
- 185 and it would be a pleasant night. Everything seemed -
- 186 **P2** – to run smoothly.
- 187 **P1** – Perfect!
- 188 **P2** – Yeah!
- 189 **P1** – Yeah! Everything seemed -
- 190 **P2** – seemed to be running smoothly, yeah!
- 191 **P1** – Yeah! I love this word, smoothly.
- 192 **P2** – Yeah, what do you think? What do you recommend?
- 193 **P1** – Yeah, it’s perfect!
- 194 **P2** – Tudo parecia correr bem. Everything seemed to be running—
- 195 seemed to be running smoothly. Yeah. Do you agree with that?
- 196 **P1** – Yes, I do. Everything seemed to be running smoothly -
- 197 **P2** – But, but, however.
- 198 **P1** – However. Good. However, the wife started a -
- 199 **P2**– Because when you say however, tudo parecia correr bem, no
- 200 entanto ((pausa)) Esse mais aqui tá mesmo que contrapondo, né esse

- 201 mais aqui?
- 202 **P1** – Yes, it seems (xxxx) ((ambos falam ao mesmo tempo))
- 203 **P2** – however, what do you think? No entanto, que o “however” dá o
204 contraste.
- 205 **P1** – yeah.
- 206 **P2** – por que esse mais aqui é dando o “contrast”. Porque assim -
- 207 **P1** – ok. And everything seemed to be running smoothly, when--- isn` t
208 it?
- 209 **P2** – when, when -
- 210 **P1** – because it`s such a different idea for however. It seemed like, you
211 know?
- 212 **P2** – hã-hã.
- 213 **P1** – it seemed like it was running smoothly. It seemed to run smoothly
214 -
- 215 **P2** – when, I think when is better.
- 216 **P1** – when, the wife started -
- 217 **P2** – the wife or the spouse. Sabia que “spouse” também pode ser
218 usado?
- 219 **P1** – It`s good.
- 220 **P2** – Né? Por que “the wife”-
- 221 **P1** – Spouse is for men and women, right?
- 222 **P2** – É. Por que aí fica--- é nem sei.
- 223 **P1** – Because if you say spouse, we don`t know which one.
- 224 **P2** – leave the wife.
- 225 **P1** – when the wife started a lon:::::g -
- 226 **P2** – started a -
- 227 **P1** – we can use a stroke up! Is that good?
- 228 **P2** – I think so.
- 229 **P1** – when the wife stroke up –
- 230 **P2** – in the meaning that she began -
- 231 **P1** – she began—yeah. She stroke up a lon:::::g -
- 232 **P2** – a long conversation, a long talk. A long conversation, né? Trying,
233 trying -
- 234 **P1** – to discuss?
- 235 **P2** – hã-hã. Their relationship. Trying to discuss::: their relationship.
236 Trying to -
- 237 **P1** – trying to discuss the couples` relationship?
- 238 **P2** – ((P2 fala com ênfase na frase)) Trying to discuss their relationship.
- 239 **P1** – their relationship. I think it is good.
- 240 **P2** – yeah? Por que aí já tá including (xxx) their relationship.
- 241 **P1** – their relationship.
- 242 **P2** – so, let me put it in. A pleasant night.
- 243 **P1** – everything.
- 244 **P2** – capital letter!
- 245 **P1** – yes, capital letter. I should have put here. Everything seemed to be
246 running -
- 247 **P2** – right.
- 248 **P1** – smoothly, when the wife.
- 249 **P2** – when the wife.
- 250 **P1** – when the wife stroke up a lon:::::g conversation trying.
- 251 **P2** – tem não “comma”? We have to decide.

- 252 **P1** – yes, I am terrible with collocations.
 253 **P2** – yeah, trying -
 254 **P1** – trying to discuss their, trying to discuss their relationship::: -
 255 talking about their relationship, comma!
 256 **P2** – their relationship.
 257 **P1** – talking about, is it ok?
 258 **P2** – talking about -
 259 **P1** – talking about -
 260 **P2** – the difficulties they had to go through their--- no. Talking about
 261 the difficulties they have to fa:::ce,
 262 **P1** – they have!
 263 **P2** - the difficulties they had to face -
 264 **P1** – together, as a couple.
 265 **P2** – yes, it`s good.
 266 **P1** – yes.
 267 **P2** – The difficulties they had to go together as a couple.
 268 **P1** – ok.
 269 **P2** – It sounds -
 270 **P1** – as a couple without together I guess. I am talking about the
 271 difficulties they had as a couple.
 272 **P2** – “nos momentos difíceis que os dois passaram juntos.” Yeah.
 273 **P1** – I think it`s right.
 274 **P2** – Yeah.
 275 **P1** – talking about the difficult, yes?
 276 **P2** – the difficulties, as dificuldades né?
 277 **P1** – the difficulties:::, yes. One “P”?
 278 **P2** – two.
 279 **P1** – The difficulties they had as a couple.
 280 **P2** – Yeah, as dificuldades que eles passaram juntos, yeah.
 281 **P1** – I know, pace by pace, you know!
 282 **P2** – bit by bit? Little by little? ((risos)) - bit by bit.
 283 **P1** – with time
 284 **P2** – As the time goes by, as the time went by ((pausa))
 285 **P1** – It can be.
 286 **P2** – pouco a pouco.
 287 **P1** – As the time went by doesn`t mean, ah, give an idea of a long
 288 period of time?
 289 **P2** – I guess so. Pouco a pouco.
 290 **P1** – Bit by bit, I think it`s good.
 291 **P2** – It sounds ok, yeah!
 292 **P1** – Yeah.
 293 **P2** – Bit by bit--
 294 **P1** – look the word -
 295 **P2** – the husband -
 296 **P1** – bit by bit-
 297 **P2** – Is it common that bit by bit?
 298 **P1** – I thought it was a British thing! No, I haven`t heard about it.
 299 **P2** – No, we can say it, but I don`t know how you write it.
 300 **P1** – Little by little, maybe it is more writable.
 301 **P2** – but write bit by bit to see how does it come, it come up with.
 302 ((pausa))

- 303 **P1** – Also little by little, gradually, by small degree,
 304 **P2** – Gradually is a good one. ((risos))
 305 **P1** – Yes, sure.
 306 **P2** – Yeah. I would say that gradually is better than bit by bit.
 307 **P1** – Yeah, let`s go with gradually. Gradually, the husband grew:::: grew
 308 upset.
 309 **P2** – grew?
 310 **P1** – grew angry?
 311 **P2** – gradually -
 312 **P1** – gradually the husband -
 313 **P2** – do you think grew is a good one?
 314 **P1** – grow, I have heard.
 315 **P2** – grow angry?
 316 **P1** – oh, yeah. But, we can, we can think of something.
 317 **P2** – uhh.
 318 **P1** – the husband -
 319 **P2** – if you have heard grew angry or grow angry, if there is such
 320 expression, we can use it.
 321 **P1** – I think so.
 322 **P2** – foi ficando muito aborrecido, né?
 323 **P1** – yeah,
 324 **P2** – the husband grew angry. About his wife conversation?
 325 **P1** – about his wife`s conversation.
 326 **P2** – hã-hã.
 327 **P1** – angry with or about?
 328 **P2** – angry about, yeah? I am angry about you.
 329 **P1** – ok. The husband grew angry about his wife`s conversation. We
 330 could use spouse here. Because it is clear that it is the woman.
 331 **P2** – his wife`s spouse? Or his wife`s -
 332 **P1** – no, instead of wife, spouse here.
 333 **P2** – spouse`s conversation. Well, we use husband, wife—because you
 334 want to change in order not to repeat it again? Ah, ok. So, we say
 335 spouse?
 336 **P1** – Yes.
 337 **P2** – Just to show that there is richness in the text. ((risos))
 338 **P1** – spouse`s -
 339 **P2** – spouse`s conversation. Let me see now! a relationship, then I have
 340 comma -
 341 **P1** – ok. Talking about -
 342 **P2** – talking about -
 343 **P1** – the difficulties -
 344 **P2** – ok.
 345 **P1** – they had -
 346 **P2** – they had -
 347 **P1** – as a couple.
 348 **P2** – as a couple.
 349 **P1** – full stop.
 350 **P2** – cool!
 351 **P1** – gradually,-
 352 **P2** – on the same paragraph?
 353 **P1** – It should be,-

- 354 **P2** – yeah.
 355 **P1** – gradually the husband -
 356 **P2**– right.
 357 **P1** – gradually the husband grew angry about his spouse’s conversation.
 358 And began, and began, and began. - I think we don`t have this full stop
 359 here.
 360 **P2** – oh, and began, yeah.
 361 **P1** – and began to have a series,-
 362 **P2** – a series of bad thoughts?
 363 **P1** – yeah, bad thoughts. Bad thoughts. And began to have a series of
 364 bad thoughts.
 365 **P2** – ok. Full stop?
 366 **P1** – yes, full stop.
 367 **P2** – he start imagining—He started imagining, yeah? Ou he imagined -
 368 **P1** – he imagined is better.
 369 **P2** – a sequence of, he imagined a sequence of harmful, coisas ruins?
 370 Harmful stuff.
 371 **P1** – harmful stuff.
 372 **P2** – he, ah, he--
 373 **P1** – he imagined---
 374 **P2** – he imagined a—a sequence -
 375 **P1** – a sequence of harmful stuff.
 376 **P2** – harmful stuff. Right.
 377 **P1** – he would like—he would like to do -
 378 **P2** – to be doing! De fazer! He would like to be doing, não. He would
 379 like to do.
 380 **P1** – to do.
 381 **P2** – he would like to do to his wife. Yes?
 382 **P1** – yeah. That`s true. To his wife.
 383 **P2** – he would like to do to his -
 384 **P1** – to his wife.
 385 **P2** – ok, firstly -
 386 **P1** – yes, firstly -
 387 **P2** – comma, the husband -
 388 **P1** – pictured?
 389 **P2** – yes, the husband pictured, para não usar o imaginou again, yes.
 390 **P1** – pictured he was -
 391 **P2** – or pretended (xxxx)
 392 **P1** – yes.
 393 **P2** – first the husband pictured what?
 394 **P1** – he was breaking a bottle of wine -
 395 **P2** – a bottle of wine, in his, né? in his wife`s head?
 396 **P1** – is it better (xxx)
 397 **P2** – it would be romantic, I think. I thinking about the moment! In his
 398 -
 399 **P1** – life companion. ((risos))
 400 **P2** – it is very romantic! (xxx) We`re running out of time, anyway!
 401 **P1** – ok.
 402 **P2** – in his wife`s head.
 403 **P1** – wife`s head.
 404 **P2** – and he was not romantic anyway. And then, qual foi o outro?

- 405 **P1** – if he had done that---
406 **P2** – if he had done that---
407 **P2** – he would---
408 **P1** – she---
409 **P2** – she would have got really hurt.
410 **P1** – extremely hurt!
411 **P2** – seriously hurt.
412 **P1** – that`s good.
413 **P2** – she would be seriously hurt. Né?
414 **P1** – yes.
415 **P2** – but it was only his imagination.

Transcrição Dupla 2 –
(P3/P4) – 29/06/16

- 1 P3 – Então, *once upon a time*, né?
- 2 P4 – Então vamos traduzir o título né primeiro?
- 3 P3 – *Celebrating our wedding*, [*anniversary*].
- 4 P4 – *Marriage anniversary*.
- 5 P3 – Vamos só anotar aqui, depois a gente vê né?
- 6 P4 – Você trouxe o seu celular?
- 7 P3 – Eu tô com o meu aqui.
- 8 P4 – Por que aí a gente tira as dúvidas que a gente tem né?
- 9 P3 – Vamos só olhar aqui! Vamo lá começando. A primeira parte é muito
- 10 fácil, [*once upon a time*].
- 11 P4 – a couple [*was*]...there was a couple. Vamos fechar essa parte aqui-
- 12 -
- 13 P3 – toda já?
- 14 P4 – Por que eu acho que essa outra parte teria que passar para outra
- 15 coisas em inglês. Tipo, não seria exatamente o que está aqui. - (xxxx)
- 16 Vamos ver o que é fácil né? A gente deixa essa parte aqui: *They decided* –
- 17 - pode ser?
- 18 P3 – hã-hã.
- 19 P4 – *to go out and have dinner*.
- 20 P3 – [xxx]
- 21 P4 – [xxx]
- 22 P3 – *to celebrate* -
- 23 P4 – (XXX)
- 24 P3 – *was very sophisticated*. A gente pode só checar depois uma palavra
- 25 que fique mais legal.
- 26 P4 – acho que tem uma outra---. Eu me lembro até que eu li num texto
- 27 esses dias.
- 28 P3 – *and the night, the evening*, né?
- 29 P4 – sim, *the evening*.
- 30 P3 – *the evening would be nice?*
- 31 P4 – nice. Tem que ser *nice*.
- 32 P3 – é, vou colocar assim, por que depois a gente pode só checar né?
- 33 *Everything was going*, não né? É?
- 34 P4 – é parecia né? Que parecia correr bem, que dava aquela ideia, sabe?
- 35 P3 – sim.
- 36 P4 – *seemed to run* -
- 37 P3 – é, porque é pra mostrar que ---
- 38 P4 – É, que já tem uma modalização, que eu não sei se tem a ver –
- 39 P3 - ((risos)) é por que já começa a mostrar que tem alguma coisa errada
- 40 né?
- 41 P4 – é. *Seemed to be going well*, né, então?.
- 42 P3 – hã-hã. *Going well. But the wife started a long conversation?* Ou
- 43 *talk?*
- 44 P4 – *talk?*
- 45 P3 – vou colocar aqui os dois: *conversation, talk*.
- 46 P4 – *to discuss*. É *discuss?*
- 47 P3 – É, *discuss their relationship*.

- 48 P4 – acho que não precisa colocar não né?
 49 P3 – não.
 50 P4 – *talking about their difficult times.*
 51 P3 – sim, mas é. *About their, the difficult times they -*
 52 P4 – *spent together.*
 53 P3 – *they spent together.*
 54 P4 – como é pouco a pouco?
 55 P3 – *little by little?*
 56 P4 – é, é a única que eu conheço.
 57 P3 – Vamos ver aqui. *Little by little, the husband.*
 58 P4 – é.
 59 P3 – *started to become.* Eu tou achando estranho esse “*started to*
 60 *become*”.
 61 P4 – *very angry. Angry?*
 62 P3 – Não pode ser “*was getting upset?*”
 63 P4 – Mas eu acho que esse “*was getting*” fica diferente o sentido. Ficaria
 64 mais no sentido de “estava ficando” em vez de “foi ficando”. Não sei –
 65 a gente vê já, né? *Angry?* coloco *angry?*
 66 P3 – hã-hã.
 67 P4 – (xxx) wife.
 68 P3 – por causa da conversa né?
 69 P4 – *oh, yeah. His wife`s - é.*
 70 P3 – *and started to have -*
 71 P4 – eu acho que não.
 72 P3 – Se colocar *thinking*, vai ter que colocar *thought* daqui a pouco.
 73 P4 – *started to think about-* ((risos))
 74 P3 – né?
 75 P4 – a gente tá quase na metade!
 76 P3 – né?
 77 P4 – *and he started imagining a sequence of bad things -*
 78 P3 – *to his wife---*
 79 P4 – *to his wife.* Tá tão repetido né? .
 80 P3 – hã-hã.
 81 P4 – *First, the husband---* uma coisa repetitiva.
 82 P3 – não é?
 83 P4 – *the husband---*
 84 P3 – [xxxx]
 85 P4 – [xxxx]
 86 P3 – *imagined that he was breaking - breaking* o que?
 87 P4 – *a bottle of wine.*
 88 P3 – *in her head.*
 89 P4 – *in her head.*
 90 P3 – é né? *In her head!* Porque -
 91 P4 – é, porque se colocar de novo esposo, fica -
 92 P3 – *if he had done that, she would -* eita, não é ela que teria se
 93 machucado.
 94 P4 – É, ela teria se machucado muito.
 95 P3 – mas em inglês não é, porque não foi ela que fez.
 96 P4 – hã-hã.
 97 P3 – vamos passar pro próximo!
 98 P4 – é.

- 99 **P3** – *But it was only* -
 100 **P4** - (xxx)
 101 **P3** – oi?
 102 **P4** – Aqui vai ter que colocar que ele machucou né?
 103 **P3** – é. *He imagined it!*
 104 **P4** – ou trocar?
 105 **P3** – *She would be terribly injured.*
 106 **P4** – é.
 107 **P3** – eu acho que é isso, “*she would be*”.
 108 **P4** - *She would be terribly injured.* Depois também a gente pode
 109 substituir esse *terribly* né?
 110 **P3** - é.
 111 **P4** - *but it was only his imagination* ou *in his imagination*?
 112 **P3** – in. ((pausa))
 113 **P3** - Não, isso aqui era só na imaginação dele né? Isso fica - não sei o
 114 que colocar aqui.
 115 **P4** – *next, he imagined that he was - biting* é com dois “t”?
 116 **P3** - é, é “t-e” né? *Bite*?
 117 **P4** – Ah, então é não. Porque eu tava pensando só no *bit*. Certo!
 118 **P3** - *her nose*?
 119 **P4** – é, é a esposa, *her nose*.
 120 **P3** - Fortunately, He didn't do.
 121 **P4** – Ele, he---
 122 **P3** - (xxx)
 123 **P4** – (xxx)
 124 **P3** - é *bitten*?
 125 **P4** – assim?
 126 **P3** – hã-hã.
 127 **P4** – *her nose*.
 128 **P3** - *she would* -
 129 **P4** – aí vai ficar igual aquele do, do---(xxx)
 130 **P3** - *become furious*---
 131 **P4** – ãh-hã.
 132 **P3** - *would have become* - eu tou achando muito estranho isso aqui---
 133 **P4** – aqui é um f. ((risos))
 134 **P3** – é porque o meu “f”, quando eu tou com sono é assim.
 135 **P4** – *furious*, não sei, é isso mesmo. ((risos))
 136 **P3** - certo!
 137 **P4** – Aí aqui---*then*---
 138 **P3** - Então, ele imaginou: *Then he imagined*---
 139 **P4** – *then* ou *so*?
 140 **P3** - Eu pensei *so*, mas, porque é tão assim---
 141 **P4** – Por que *so* é de conclusão, de consequência né?
 142 **P3** - Mas porque aí já dá a imagem de sequência né?
 143 **P4** – Mas o *so* já dá uma ideia de sequência né?
 144 **P3** - Por isso que eu acho que é.
 145 **P4** – É.
 146 **P3** - *Then he imagined that he was punching her head.* Assim né ó?
 147 **P4** – hã-hã.
 148 **P3** - *her head*.
 149 **P4** – (xxx)

- 150 P3 - *If he had done - done this?* That né? ((risos))
- 151 P4 - é, eu acho que é that.
- 152 P3 - é. (xxx) He would have been arrested. The manager of the
- 153 restaurant would have---
- 154 P4 - call the police.
- 155 P3 - would have called, né? Que é ligaria ou teria ligado.
- 156 P4 - é would have (xxx).
- 157 P3 - Besides--- besides that ou besides he--- besides he and (xxx) he
- 158 started to imagine that he was---
- 159 P4 - chutando a cabeça dela. kicking? (xxx) ((risos))
- 160 P3 - kicking her head. She would---
- 161 P4 - é would have---
- 162 P3 - *She would have*--- como é desmaiar?
- 163 P4 - Eu diria (xxx)
- 164 P3 - esse é inglês-inglês? ((enquanto P3 busca no dicionário))
- 165 P4 - é.
- 166 P3 - mas a gente tá quase--
- 167 P4 - (xxx)
- 168 P3 - *faint?* É? *F-a-i-n-t.*
- 169 P4 - é melhor *unconscious*. Eu acho que é esse aqui.
- 170 P3 - É, mas para mim, era--- o pass out é outra coisa né?
- 171 P4 - Eu acho que é tipo, fainted, quando você tá passando mal, é - é
- 172 diferente do sentir né?
- 173 P3 - é, né?
- 174 P4 - é, *she would been* ((pausa)).
- 175 P3 - desmaiado é *unconscious*.
- 176 P4 - é, *she would been unconscious* né?
- 177 P3 - é, eu acho melhor.
- 178 P4 - É, mas aí esse *would been* é que tá estranho. Aí a gente tem que ver,
- 179 mas aí a gente tem que ver qual seria a forma melhor de colocar né?
- 180 Certo, vamos lá! (xxx) *If he had done that*
- 181 P3 - aí *dear God!*
- 182 P4 - *dear Lord* não ficaria melhor? Algo mais---
- 183 P3 - é.
- 184 P4 - *dear Lord*, assim né?
- 185 P3 - *last, lastly?* É?
- 186 P4 - hã-hã.
- 187 P3 - É assim?
- 188 P4 - É, nunca vi, não sei.
- 189 P3 - Não, não sei não. ((risos))
- 190 P4 - *He imagined that he was standing?*
- 191 P3 - hã-hã.
- 192 P4 - *on the table* -
- 193 P3 - é
- 194 P4 - *on the table*.
- 195 P3 - batendo o lustre do restaurante na cabeça dela.
- 196 P4 - *bitting* -
- 197 P3 - *bitting her head* - ou é *smacking*. Não sei!
- 198 P4 - é.
- 199 P3 - como é lustre?
- 200 P4 - não sei! Qual o que tu quer saber?

- 201 **P3** - eu quero saber o lustre.
 202 **P4** – Só lustre?
 203 **P3** - é
 204 **P4** – (xxx)
 205 **P3** - (xxx) ((pausa enquanto buscam no dicionário))
 206 **P4** – não tem lustre!
 207 **P3** - lustre?
 208 **P4** – não, só tem lustrar! ((risos))
 209 **P3** - deixa eu ver aqui, então!
 210 **P4** – pior que não vem na cabeça não o que que é!
 211 **P3** – lustre!
 212 **P4** – *the chandelier?* é
 213 **P3** – não sei. Deixa *chandelier!* ((pausa))
 214 **P4** – (xxx)
 215 **P3** – sim, mas (xxx) não.
 216 **P4** –18, vamos acelerar. ((risos))
 217 **P3** – batendo -
 218 **P4** – *with the* - não precisa dizer que é do restaurante não. Eu acho
 219 que tá bom assim. Ou o lustre do restaurante!
 220 **P3** - lá vem de novo, isso aí -
 221 **P4** – *if he had done that.* ((pausa))
 222 **P3** - *she would have* -
 223 **P4** – *destroyed* --- o que que ficaria melhor aqui? A voz passiva?
 224 **P3** - Não, porque o que tava faltando era ele mesmo -
 225 **P4** – *and probably killed his wife*, né? É isso? *Killed his wife?*
 226 **P3** - É.
 227 **P4** – tá.
 228 **P3** - (xxx). Finally, the thoughts, eh?
 229 **P4** – Acho que é, *the thoughts stopped*--- eu acho que não é
 230 exatamente isso aqui não, mas - vamos, and *he just threw* - como é
 231 azeitona? *an olive?*
 232 **P3** – hã-hã.
 233 **P4** – *at his wife`s nose.* Ou in? Eu acho que é mesmo *chandelier*. Que
 234 eu não sei nem como se pronuncia essa palavra, eu escuto na música,
 235 mas não sei.
 236 **P3** – É porque não dá para levar em consideração na música, né?
 237 **P4** – Pois é -
 238 **P3** – Sim, se é *in* ou *on*, eu acho que é *on*, não?
 239 **P4** – Ele jogou nela, você diz *throw at some*, mas aí como pegou, eu
 240 não sei como é. *In his wife* -
 241 **P3** – *in* não, acho que é *on*. [xxxxx]
 242 **P4** – Por que *in* dá a ideia de dentro. É *on* mesmo!
 243 **P3** – É.
 244 **P4** – Tem *on*, que é mais superficial, né?
 245 **P3** – hã-hã.
 246 **P4** – *She was furious at, was?*
 247 **P3** – peraí que tou procurando.
 248 **P4** – é *yelled?*
 249 **P3** – hã-hã.
 250 **P4** – ou *shout?*
 251 **P3** – Eu acho que é *yelled*.

- 252 P4 – Pode ser! [xxx]
- 253 P3 – *the evening finally was over and they went home. It wasn't a*
- 254 *pleasant night.* Agora a gente tem 8 minutos para copiar. Tu escreve
- 255 rápido?
- 256 P4 – Ela disse que precisava?
- 257 P3 – Passar a limpo?
- 258 P4 – Disse sim que precisava!
- 259 P3 – Ela falou que não precisava.
- 260 P4 – Não, a gente tem que escrever as duas.
- 261 P3 – Ai é?
- 262 P4 – É. Ela quer as duas. Ela quer. Ela disse assim, uma é para rascunho
- 263 e a outra é para coisa. Mas aí só não dá assim, se você não errar nessa
- 264 daqui, só passa limpo quando (xxx)
- 265 P3 – Sim, então esse aqui como é que ficou?
- 266 P4 – (xxx)
- 267 P3 – Vamos colocar aqui, *there was a couple?*
- 268 P4 – É, *that have been together for 25 years* - não, mas aí não é a ideia
- 269 exatamente. Eu acho que é *wedding anniversary.*
- 270 P3 – É, *wedding, celebrating our wedding anniversary.*
- 271 P4 – Aí fica: *once upon a time there was a couple that have been?* Ok.
- 272 P3 – Vamos colocar do jeito que tá aqui?
- 273 P4 – Eu coloco, *there was a couple that have been -*
- 274 P3 – *together for 25 years---*
- 275 P4 – Não, eh.
- 276 P3 – É porque do jeito que tá colocando aí---
- 277 P4 – É, não dá a ideia, mas aí tem que ir. Eu tou entendendo. Tá
- 278 mesmo não. *They decided* - mas o restante -
- 279 P3 – Mas se colocar---
- 280 P4 – *to go out and -*
- 281 P3 – *to have dinner to celebrate their wedding, é wedding?*
- 282 P4 – é.
- 283 P3 – *The restaurant was very---* eu coloco *sophisticated.* Mas - é.
- 284 P4 – Não, é *fancy.*
- 285 P3 – Ok, é *fancy.* *And the evening would be nice. Everything seemed*
- 286 *to be going well, but the wife started a long talk,* eu acho que é *talk.*
- 287 Assim, pelo -
- 288 P4 – Por que assim, pelo (xxx)
- 289 P3 – É porque eu acho que é *talk.* Pelo nível de intimidade, assim. Ah,
- 290 não sei.
- 291 P4 – É.
- 292 P3 – *Trying to discuss their relationship.*
- 293 P4 – (xxx)
- 294 P3 – *talking about their difficult times they spent -*
- 295 P4 – *they have been through together.*
- 296 P3 – Que eles passaram, né?
- 297 P4 – *the difficult times they had been through together.*
- 298 P3 – Eu quero terminar. ((risos))
- 299 P4 – Vamos botar isso aqui, vamos?
- 300 P3 – eh, *little by little,* the husband---
- 301 P4 – eu colocaria *as the time went by.*
- 302 P3 – *started imagining---* cadê *little by little?*

- 303 P4 – *the husband started to become very angry* - aí tu colocou -
 304 P3 – *with the conversation, né?*
 305 P4 – *and started to think about* --- ah, aí é uma série de pensamentos 306
 desagradáveis.
 307 P3 – *to have a series of, a series of unpleasant thoughts.*
 308 P4 – to have, pode colocar.

Transcrição Dupla 3 – (P5/P6) – 12/07/16

- 1 P5 – bom, aniversário de casamento é só traduzido como *anniversary* ou
 2 tem que falar *wedding anniversary*?
- 3 P6 – acho que podia falar na primeira vez e depois falar só *anniversary* né?
 4 Geralmente é traduzido, mas todo – *anniversary* - é usado *anniversary* em
 5 outras ocasiões. [eu acho que]
- 6 P5 – eu acho que a gente tem que continuar porque são 25 minutos.
 7 P6 – eh.
- 8 P5 – *once upon a time a couple was celebrating*?
 9 P6 – eh.
- 10 P5 – *25 years of married*? – não! of *marriage*!
 11 P6 – *marriage, yeah.*
- 12 P5 – *yes, ok, so sorry.*
 13 P6 – eu faço a oficial mesmo?
- 14 P5 – é. Eu vou riscando aqui! *Marriage, marriage*, não é *ma-rrri-edge* ((risos)).
 15 *Phonology, phonology!* – *marriage*. ((P5 escreve a palavra *marriage* solto na
 16 folha antes de escrevê-la dentro do texto))
- 17 P6 – *there was a couple celebrating* –
 18 P5 – *there was a couple* ou *just a couple*? Um casal que tá falando aqui -
 19 P6 – eh, *there was a couple.*
- 20 P5 – *or just a couple*? Havia um casal ((risos)), (xxx) havia um casal, mas.
 21 P6 – *once upon a time there was a couple.*
- 22 P5 – ((risos)) tá contando um *fairy tales* no caso. ((risos))
 23 P6 – pois é,-
 24 P5 – ok, *there is a couple-*
- 25 P6 – começou aqui, - ((risos)) Começou com era uma vez, né? Ou então?
 26 *Once upon a time, a couple was* – (xxxx) é isso o que você quer?
 27 P5 – no. Você já começou com *there*, — [xxx] *there is or there was*?
 28 P6 – *there was* (xxx).
 29 P5 – *there was*?
 30 P6 – tá tudo no passado.
 31 P5 – eles resolveram, o restaurante era muito - É, tá tudo no passado.
 32 P6 – é, tudo no passado.
 33 P5 – Tudo parecia correr bem.
 34 P6 – eu também acho que (a gente tem que escrever no passado).
 35 P5 – passaram juntos aqui, ok! Ah, tem muito *would* aqui também.
 36 P6 – é.
 37 P5 – tem muito *would*. ((pausa enquanto escrevem))
 38 P6 – ((P6 ler ao escrever)) *there was a couple – celebrating* -
 39 P5 – tem o “que” aqui, então seria um –

- 40 P6 – *that was celebrating their* -
- 41 P5 – *there was a couple that was celebrating* -
- 42 P6 – *25 years of marriage, their anniversary of* -
- 43 P5 – 25 anos de casado. ((pausa))
- 44 P6 – *their 25 years* -
- 45 P5 – *25 years anniversary?* Só isso.
- 46 P6 – É. É, *anniversary*. Eu acho que fica implícito né que é de casal?
- 47 ((pausa)) é que é um casal -
- 48 P5 – *So, anniversary of 25 years or 25-years-anniversary?* Com *hyphen* ou sem
- 49 *hyphen?*
- 50 P6 – ((P6 lê quando escreve)) *celebrating 25 years of anniversary, of anniversary*
- 51 – acho que é assim. ((pausa))
- 52 P6 – Se tem o “r” no final, tem o *hyphen*.
- 53 P5 – *25 years!*
- 54 P6 – Não, *because*, se for adjetivo, *25-year-anniversary* -
- 55 P5 – aniversário de 25 anos.
- 56 P6 – pois é -
- 57 P5 – é um adjetivo?
- 58 P6 – é, eles usam -
- 59 P5 – tá qualificando, tá modificando -
- 60 P6 – *anniversary*.
- 61 P5 – ah, então, *25-years* (xxx) -
- 62 P6 – aí tem *hyphen*, vamos supor *25 year*, tem - que nem a *3-year-old* -
- 63 P5 – *3-year-[old girl]*, *yes. Então once upon a time there was a couple that* -
- 64 P6 – *that was celebrating* ((pausa)) *their 25:::*
- 65 P5 – *their 25* -
- 66 P6 – (xx) *their 25-year-anniversary*. ((pausa)) Detesto escrever esses “n-
- 67 zinhos”. Né?
- 68 P5 – ok.
- 69 P6 – muito “n” dobrado.
- 70 P5 – Deu certo aí?
- 71 P6 – Deu. Fico feio, mas deu. Vamos deixar só uma linha né? 25
- 72 minutos só numa linha.
- 73 P5 – Eles resolveram sair para jantar em comemoração ao aniversário de
- 74 casamento. *They decided to go out for dinner or to dinner?* - Acho que é *for*
- 75 *dinner. They decided to go out for dinner* -
- 76 P6 – *yeah, celebrated* -
- 77 P5 – *to celebrate* -
- 78 P6 – é para repetir? de, de::: aniversário de casamento? (xxx) acho que é
- 79 só colocar o it, né não? Apesar de que eu sou péssima com referência, eu
- 80 deixo tudo sem referência -
- 81 P5 – O que que podia fazer, né? *They decided to go out for dinner* -
- 82 P6 – *to celebrated*, vou botar só isso -
- 83 P5 – *to celebrated aqui?*
- 84 P6 – é. É, é verdade. Tem que ser outro sinônimo para *celebrated*. ((pausa))
- 85 *to:::* (xxx)
- 86 P5 – *they decided to go out for dinner* -
- 87 P6 – Qual o sinônimo?
- 88 P5 – *in, [because of]?*
- 89 P6 – é, pode ser.
- 90 P5- *their wedding, their wedding celebration?*

- 91 P6 – é, *their wedding celebration* –
 92 P5 – *their wedding celebration* é a celebração do casamento –
 93 P6 – (xxx) –
 94 P5 – pode ser *they decided to go out for dinner because of it*.
 95 P6 – hã-hã!, pode ser.
 96 P5 – Nã, nã, não. ((pausa)) A gente pode cortar tudo isso aqui, colocando
 97 o *so*. *So, they decided to go out for dinner together*, uhhh!. Dá certo! ((risos)) Fica
 98 melhor!
 99 Pode colocar uma vírgula -
 100 P6 - é, pode ser, verdade.
 101 P5 – vírgula, *so they decided, that was celebrating their 25-year-anniversary*. *So,*
 102 *they decided to go out for dinner together*. Legall!
 103 P6 – ((P6 ler enquanto escreve)) *They decided to go out for dinner together!*
 104 Espero que a letra esteja boa. Qualquer coisa, eu tou dizendo, né?
 105 P5 – ((risos)) né?
 106 P6 – ajuda.
 107 P5 – [*together*]. Agora pronto!
 108 P6 – agora pronto. Essas frases –
 109 P5 – ok.
 110 P6 – o restaurante seria muito sofis, sofis, [sofisticado]. ((risos))
 111 P5 – e a noite seria agradável. Aqui eu traduziria como *the restaurant was-*
 112 P6 – porque eu fiquei pensando em *sophisticated* –
 113 P5 – nã, *fancy*.
 114 P6 – É, muito fancy.
 115 P5 – *sophisticated* fica muito normal.
 116 P6 – a ideia é traduzir (xxx) –
 117 P5 – mas é latina.
 118 P6 – mas assim é mais legal.
 119 P5 – assim, a gente pode usar, se você quiser *sophisticated* pode ser!
 120 P6 – assim, mas tem que ser mais britânica.
 121 P5 – ((cantando)) *I'm so fancy*. (xxx)
 122 P6 – não conheço.
 123 P5 – *really?*
 124 P6 – não.
 125 P5 – ah, então tá. *The restaurant was really sophisticated and the night would be*
 126 *pleasant? Or nice? Or terrific? Or-*
 127 P6 – é::
 128 P5 – *Nice! Pleasant?* não, se usou *sophisticated* aqui, bota o *pleasant* aqui para
 129 ficar chique.
 130 P6 – é, se for usar o *sophisticated*, você usa *pleasant*.
 131 P5 – se for usar *fancy*, bota *nice!* ((risos))
 132 P6 – °era muito sofisticado e a noite seria agradável°. É tão estranho
 133 esse “e a noite seria agradável”. “era muito sofisticado e a noite seria
 134 agradável”.
 135 P5 – Seria, porque não foi. Foi justamente, essa metáfora que tá
 136 usando.
 137 P6 – é::
 138 P5 – seria –
 139 P6 – é, *it would be-*
 140 P5 – se tivesse sido, seria, e a noite será agradável ou foi agradável, no
 141 caso porque é passado.

- 142 P6 – é, ((pausa))
- 143 P5 – ok? *So, the restaurant* –
- 144 P6 – *the restaurant was* -
- 145 P5 – Espera! não tá falando nada sobre o que eles escolheram. A gente
- 146 podia
- 147 especificar, não? *The restaurant they chose* -
- 148 P6 – é, pode ser.
- 149 P5 – ou não? Ou só o restaurant?
- 150 P6 – pode ser! *The restaurant they chose was* – é, fica até melhor do que só
- 151 *restaurant* -
- 152 P5 – O restaurante – de repente veio para restaurante. Como assim? Já
- 153 saíram, já foram? ((risos))
- 154 P6 – é, se for para fazer um texto mais certinho, mais conectadinho,
- 155 acho que é
- 156 melhor -
- 157 P5 – então, *they chose* – *choose* é presente, *chose* é só um “o” né?
- 158 P6 – é.
- 159 P5 – é assim?
- 160 P6 – é.
- 161 P5 – porque o particípio é *chosen*.
- 162 P6 – é, *the restaurant* [*they chose*]. *They choose* no caso a pronúncia né?
- 163 P5 – porque *choose* é presente –
- 164 P6 – e *chose* é passado.
- 165 P5 – *was very, was really sophisticated*.
- 166 P6 – e num é *very* não? *Was really?* Parece mais informal. Ou você vai
- 167 usar *sophisticated?* -
- 168 P5 – sério? Eu acho o *really* formal e o *very* informal.
- 169 P6 – não, eu acho –
- 170 P5 – *very soft* - *you are really beautiful! you are very beautiful!*. O *really beautiful*
- 171 dá uma ênfase a mais do que o *very*.
- 172 P6 – é, eu fiquei mais, eu fiquei mais – ((risos))
- 173 P5 – é, ((risos)) ok, sem comentários ((risos)). Vamos lá!
- 174 P6 – ok.
- 175 P5 – é, *chose*. ah, me esqueci de falar. *You`re very talented, you`re really*
- 176 *talented*.
- 177 P6 – ok, *let`s* -
- 178 P5 – tu sabe escrever *sophisticated?*
- 179 P6 – ((P6 lê a palavra sílaba por sílaba)) *so- fis – ti – ca – ted*.
- 180 P5 – Eu não lembro. Acho que é ((P5 faz o mesmo)) *so – fîs – ti – ca –*
- 181 *ted*.
- 182 P6 – é, também acho que é assim.
- 183 P5 – ((P5 repete a palavra sílaba a sílaba)) *so - fis – ti – ca – ted*.
- 184 P6 – é, eu acho que é assim.
- 185 P5 – Ela disse que não vai corrigir, então pode fazer assim ((risos))
- 186 P6 – é, ela não vai corrigir! Então, nem importo assim com erro, assim -
- 187 P5 – *and the night would be* –
- 188 P6 – ((P6 lê pausadamente enquanto escreve)) *and the night* -
- 189 P5 - *would be* –
- 190 P6 – não seria melhor então botar *evening* ao invés de *night*? *Night*
- 191 geralmente é para boa noite. ((pausa)) não sei, *good night*.
- 192 P5 – mas não já foi passado?

- 193 P6 – heim?
- 194 P5 – mas não já foi no passado?
- 195 P6 – é.
- 196 P5 – Eu traduzi como *night* porque já passou! And the *evening would be* –
- 197 eu acho que usa *night*, não? ((pausa))
- 198 P5 – (P5 cantarola) *I am gonna merry in the night!* Na música é *merry in the*
- 199 *night*, não é
- 200 *merry in the evening!* ((risos))
- 201 P6 – [claro, sim.
- 202 P5 – desculpe]. Lady Gaga você conhece!
- 203 P6 – conheço.
- 204 P5 – Então, acho que é *night*.
- 205 P6 – conheço a versão purpurina, na verdade. Mas conheço essa
- 206 também –
- 207 P5 – *the night would* -
- 208 P6 – ok. *would*
- 209 P5 – *be pleasant*.
- 210 P6 – *pleasant*^o
- 211 P5 – é *p-l-e-a-s-a-n-t*.
- 212 P6 – é “a” né?
- 213 P5 – é tipo *please*, mas a-n-t.
- 214 P6 – ah -
- 215 P5 – ok. *Dot*. Tudo parecia correr bem, mas a esposa começou uma
- 216 longa conversa tentando discutir a relação com seu marido – quando –
- 217 “tudo parecia correr bem”, eu não consegui traduzir. Aí aqui, *but the*
- 218 *wife started a long talk trying to discuss their relationship*
- 219 *with her husband about many hard moments they spent together*. Pronto, agora
- 220 “tudo parecia correr bem”! -
- 221 P6 – é, *everything was, was going smoothly*. ((risos))
- 222 P5 – *going softly?*
- 223 P6 – não, *smoothly, yeah*.
- 224 P5 – *smoothly?*
- 225 P6 – eu não sei nem como é que se escreve *smoothly!*
- 226 P5 – *smooth* é assim ((P5 escreve a palavra)). tem dois “Os”.
- 227 P6 – acho que tem dois “Os”. [*Smooth*.
- 228 P5 – acho que] é tão grande!
- 229 P6 – não!
- 230 P5 – aí fica *smoothly*.
- 231 P6 – é melhor! *Everything was going* [*smoothly*.
- 232 P5 – (xxx)] nessa, eu arrasei.
- 233 P6 – *arrasou*^o. ((P6 folheia o dicionário)). Faz tempo que eu não pego
- 234 esse, eu só uso o online, faz tempo que eu não pego num! Bem que eu
- 235 gostava de mexer no dicionário quando eu era pequena.
- 236 P5 – ((P5 cantarola) I’ve got bag it up, baby. *Smoo:::th*, dois “Os”-
- 237 P6 – dois “Os” né? Eu achei que ia ficar estranho!
- 238 P5 – suave, *smooth* é suave né? ((risos))
- 239 P6 – é. ((P6 lê pausadamente)) *everything was going smoothly* -
- 240 P5 – but, no caso aqui –
- 241 P6 – não é melhor “*when?*”? *when the wife started* -
- 242 P5 – or *then*. *Then the wife* -
- 243 P6 – não, eu acho melhor “*when?*”, *when* – *everything was* – (xxx) talvez eu

- 244 esteja
 245 traduzindo direto do português, né?
 246 **P5** – Tudo tava indo bem, quando a esposa começou -
 247 **P6** – a, começou uma conversa, né? Tentando discutir a relação -
 248 **P5** – *but then the wife*, poderia ser também não? *But, then* –
 249 **P6** – é, pode ser. (xxx)
 250 **P5** – Mas aí a esposa seria uma tradução assim. Mas aí a quenga
 251 ((risos)).
 252 **P6** – não!
 253 **P5** – seria tipo isso, mas por aí -
 254 **P6** – (xxx) tentando discutir.
 255 **P5** – Eu só não sei se o *when*, acho que não!
 256 **P6** – ok!
 257 **P5** – ok! Você não fica com raiva de mim se eu discordar de ti? A gente
 258 vai brigar aqui? *Fight?*
 259 **P6** – Não, eu sou uma pessoa muito calma. Assim né? Feito na boa. *But*
 260 *then* -
 261 **P5** – *But then, the wife* -
 262 **P6** – ° *the wife*°.
 263 **P5** – a gente usou o *the wife* aqui. Então (aqui) é só *she*.
 264 **P6** – *the wife* é com “i”? É com “i” né?
 265 **P5** – É. *w-i-f-e. Started a long conversation, a long talk?*
 266 **P6** – *conversation*, (eu prefiro né?)
 267 **P5** – *conversation, a long conversation!* *Talk* é mais para discurso né? Para
 268 coisas assim, *delivery the talk*. Seria *conversation*. *The wife started* –
 269 **P6** – Eu também acho melhor (esse). *She started to talk about the*
 270 *relationship*.
 271 **P5** – *Started to talk ou started a long talk, a long conversation?* ((pausa)) *A long*
 272 *conversation* tá enfatizando quão longo e chato foi.
 273 **P6** – é::
 274 **P5** – (no caso, para ir direto). No caso, então deixa!
 275 **P6** – No caso eu diria, *started going on and on about the relationship*. Eu acho
 276 que é muito informal também.
 277 **P5** – é. Tu tá tirando um verbo assim para colocar um *phrasal verb*, então.
 278 **P6** – é. [*started a long conversation*]. Melhor *began*, não? ((pausa)) *started*
 279 mesmo? não,
 280 esquece!
 281 **P5** – é, *began*, pode ser também!
 282 **P6** – pode ser?
 283 **P5** – porque *began* e *start*, quais são as diferenças de uso? *Start*: iniciar e
 284 começar; *began* também: iniciar e começar. ((pausa))
 285 **P6** – é, *started* é mais de ação, não? (Tem o *began*, o *began* pode ser várias
 286 coisas). *Started* é relacionado à ação, então pode ser, né?
 287 **P5** – ok, então, *started*. *The wife started* -
 288 **P6**- ou talvez *started* seja mais informal que *began*. Não se usa muito o
 289 *began*, se usa mais o *start*.
 290 **P5** – [*started*] *a long conversation*.
 291 **P6** – ((P6 repete pausadamente a palavra *conversation* enquanto a
 292 escreve)) *conversation, about the relationship* -
 293 **P5** – *or about the relationship? Or trying to discuss their relationship?* ((pausa))
 294 como é que você vai traduzir isso?

- 295 **P6** – é, *trying to discuss* é melhor para dizer que ele não tá falando muito
 296 também, né?
 297 *They`re trying to discuss* -
 298 **P5** – Na verdade, deu, deu a entender aqui que ele não falou nada.
 299 **P6** – Pois é, é por isso que (não tem sentido a gente falar) é só manter o
 300 que eles falaram da relação, parece que os dois falaram. Tem que botar
 301 *trying to discuss* –
 302 **P5** – (aí o enfoque), *the wife started* -
 303 **P6** – ((pausa)) não, é. Mas se ela começou, ele pode acompanhar depois
 304 ((pausa))
 305 *conversation about the relationship*.
 306 **P5** – *about their relationship?*
 307 **P6** – *Yes*.
 308 **P5** – Botou só o *about*?
 309 **P6** – é, bota: *trying to discuss about their relationship*.
 310 **P5** – é porque *botar trying to discuss* e o *about*, podia colocar só o *about: a*
 311 *long conversation about their relationship* -
 312 **P6** – *trying to discuss about their relationship*.
 313 **P5** – ok. *Trying to discuss about their::: conversation*
 314 **P6** – é, *with her husband* -
 315 **P5** – *with her husband* ou *with him!*
 316 **P6** – é, pode ser. Depois a gente usa *husband*.
 317 **P5** – Isso!
 318 **P6** – (xxx)
 319 **P5** – *comma!* A gente já usou *conversation*, agora fala o *talking*. A gente usou
 320 bem legal o *conversation*, então.
 321 **P6** – *talking*.
 322 **P5** – *talking!* Vai falar o *about* the novo?
 323 **P6** – é. ((pausa)) *talking of many times, many hard times* -
 324 **P5** – mas *talking of*?
 325 **P6** – não! Não sei, °preposição não é meu forte°!
 326 **P5** – falando de vários momentos difíceis que já viveram juntos.
 327 ((pausa))
 328 **P6** – *discussing* -
 329 **P5** – *with him* – a gente não (tirou) o *discussing!*
 330 **P6** – não.
 331 **P5** – *trying to discuss about* -
 332 **P6** – ah, é. ((pausa))
 333 **P5** – (argumentando) os difíceis momentos?
 334 **P6** – (xxx)
 335 **P5** – (xxx)
 336 **P6** – é. °*trying to discuss their relationship*°-
 337 **P5** – Como é falando vários dos momentos difíceis que passaram
 338 juntos? Como é
 339 passar na cara? Ah::: tipo, tá tacando na cara dele os momentos que
 340 passaram juntos. Como é que se diz isso?
 341 **P6** – (xxx) é das aulas de semântica né que eu tou pensando! ((risos))
 342 **P5** – *Shouting*, (xxx), *yelling – screaming*, não é *screaming!* É, ((pausa)) o
 343 *discussing* também entra aí! Pera, pera! A gente pode usar *about* de
 344 novo! Pode do mesmo jeito que a gente usou o outro. *Trying to*
 345 *discuss [about]* -

- 346 P6 – [*about*] *their relationship* - ou então, *trying to discuss the relationship with*
 347 *him* -
- 348 P5 – não. Acho que a gente errou.
- 349 P6 – então não bota o *about* não, porque a gente botou o *with him* depois,
 350 então -
- 351 P5 – não, mas na verdade -
- 352 P6 – *trying to discuss the relationship with him* – é, não precisa do *their*
 353 também. Então, fica *discuss the relationship with him*, é nesse caso -
- 354 P5 – ou só *their relationship*. Não precisa do *with him*.
- 355 P6 – é, não precisa –
- 356 P5 – podemos botar os dois também.
- 357 P6 – pois é, é verdade.
- 358 P5 – então, dá um risco só, pronto. ((P5 risca *with him* da tradução
 359 escrita))
- 360 P6 – é, como já tá aqui.
- 361 P5 – *discussing their relationship*.
- 362 P6 – é, ok. *Speaking, conversation*. É, tá acabando o tempo (xxx) -
- 363 P5 – ou pode ser assim oh: *trying to discuss about their relationship and many*
 364 *hard moments they spent together*. Tipo, ela tá tentando discutir sobre isso
 365 também. Então, tira o *comma*, entendeu?
- 366 P6 – mais aqui tá dizendo o que ela falou, o que que ela falou nessa
 367 discussão, entendeu? Ela falou dos vários momentos difíceis. Não tá
 368 dizendo que é mais alguma coisa que ela tá falando. Aí pode ser – eu
 369 tinha pensado em uma coisa. Agora fugiu! *trying to discuss their relationship,*
 370 *especially the* 371 *hard times they had*. Pode ser?
- 371 P5 – ok.
- 372 P6 – *Especiallly the* -
- 373 P5 – *Especiallly* -
- 374 P6 – *Especiallly* tem um “e” né? *Especiallly the hard times* ((*pausa*))
- 375 P5 – *they spent together*.
- 376 P6 – °*they spent, ou they had together*.° Depois a gente usa o *had* (xxx)–
- 377 P5 – é. [*Pouco a pouco* -
- 378 P6 – *Eu queria*] botar um parágrafo aqui! Esse paragrafozão me dá
 379 agonia, mas, ok – pouco a pouco -
- 380 P5 – ((P5 cantarola uma música)) (xxx)
- 381 P6 – (xxx) tá acabando o tempo, ainda faltam 10 minutos.
- 382 P5 – Vai dar certo, vamos lá!
- 383 P6 – É, não, pouco a pouco, *slowly*?
- 384 P5- vagarosamente?
- 385 P6 – *Slowly*? não, não sou *slowly*! ((risos)) é::: eu gosto de *slowly* assim para
 386 um texto escrito, porque se fosse falado, eu ia dizer (xxx) -
- 387 P5 – [*ok, slowly!*]
- 388 P6 – *Slowly* -
- 389 P5 – *he was going mad* -
- 390 P6 – *he was going mad* –
- 391 P5 – é::: *He was going angry*?
- 392 P6 – é, *angry* -
- 393 P5 – *he was getting angry, então!*
- 394 P6 – *he was getting angry*. °*with his wife*° -
- 395 P5 – *with her*?
- 396 P6 – *with her* –

- 397 P5 – *and started*, ok e – *was getting* -
 398 P6 – *slowly*, he (xxx) esse *was getting angry*, é estranho, não?
 399 P5 – *Past continuous!*
 400 P6 – ah, ok. Tá, tá certo. ((pausa, enquanto P6 escreve)) °*He was getting*
 401 *angry*° ((pausa))
 402 P5 – *with her!*
 403 P6 – *with* (xxx) – *with what she was saying*.
 404 P5 – com a conversa de sua esposa.
 405 P6 – é (xxx)
 406 P5 – É, deixa só *with her*. Não precisa – *with her talk?*
 407 P6 – Eu poderia falar, que ele vai fazer um bocado de coisa ruim com
 408 ela.
 409 P5 – [*with her speech*]?
 410 P6 - Então – *what she was saying – getting angry with her words, maybe –*
 411 P5 – ok, *with her words*.
 412 P6 – é °*talk with her words*°. *And?* Faltou alguma coisa?
 413 P5 – *and started to have a sequence of [pleasant thoughts -*
 414 P6 – *of unpleasant] thoughts*.
 415 P5 – (Eu vi) *pleasant*.
 416 P6 – Mais foi lá em cima.
 417 P5 – Mas então, *unpleasant*. Né, não?
 418 P6 – e é bom para poder retornar, por que ele dizia que a noite ia ser boa
 419 e aí agora [não vai mais ser]
 420 P5 – *So, and started -*
 421 P6 – *and began*, a gente já usou o *started*, agora vamos usar o *began -*
 422 P5 – *and began to imagine – não, (xxx) ((pausa))*
 423 P6 – *to have a series of unpleasant thoughts*.
 424 P5 – *a sequence or a serie?*
 425 P6 – *a series*, eu acho melhor do que *sequence*. *A sequence* é mais formal,
 426 né?
 427 P5 – *a serie of unpleasant thoughts*. Ok!
 428 P6 – *a series -*
 429 P5 – *and began to have -*
 430 P6 – °*and began to have a series of unpleasant thoughts*°. Seria bom se tivesse
 431 mais tempo. Aí a gente revisava tudo. A gente ia fazer uma outra – uma
 432 tradução mais pro inglês, do que só baseada no texto – *unpleasant-*
 433 P5 – *thoughts*.
 434 P6 – *thoughts, thoughts* assim com a língua entre os dentes. Meus Deus!
 435 P5 – ((risos)) começou de novo – *when!*
 436 P6 – pois é.
 437 P5 – agora o *restarted* ((pausa)) *dot.* (xxx) – *He started to imagine a sequence of*
 438 *bad things – porque de novo? Tá repetindo!*
 439 P6 – pois é -
 440 P5 – ((P5 lê o texto em português)) Ele começou a imaginar uma
 441 sequência de coisas ruins que gostaria de fazer com sua esposa.
 442 P6 – Hã-hã!
 443 P5 – a gente podia juntar essas duas coisas assim: *At first, he started to*
 444 *imagine a::: he was breaking a wine bottle*, se a gente esquecer isso aqui!
 445 P6 – é, né, porque -
 446 P5 – só repetir (isso) que tá aqui!
 447 P6 – é a mesma coisa basicamente, no caso é::: tá só dizendo que são

- 448 coisas ruins os pensamentos, né? *To have a series of unpleasant thoughts.*
- 449 P5 – *thoughts.*
- 450 P6 – thoughts, like – a gente podia explicar o que eram os *thoughts*, *like*
- 451 *bad things to do with her, to her. Like bad things he wanted to do with her.*
- 452 A gente podia colocar essa frase desse jeito. Né?
- 453 P5 – ok! *Like bad things he wanted to do with her.*
- 454 P6 – É. *Like* aquela música – *bad things he wanted* (xxx) – muito violento!
- 455 Mas não precisa ser tão violento assim! Tu engoliu esse chocolate?
- 456 P5 – É, de uma vez!
- 457 P6 – Não, tem que provar aos poucos! Aonde eu tava? *At first, he*
- 458 *imagined, the husband* – a gente vai falar *the husband* agora ou só *he*? A gente
- 459 não falou em nenhum momento, né?
- 460 P5 – *husband!*
- 461 P6 – *At first* (xxx), é pode ser! *The husband* ah::: é bem violento! *Imagined*
- 462 *that he was - breaking -*
- 463 P5 – Não precisa do *that* aqui não!
- 464 P6 – oi?
- 465 P5 – Não precisa do *that* aqui não! *At first, he imagined that he was breaking*
- 466 P6 – Assim, é optativo o *that*. (xxx) *Imagined he was breaking -*
- 467 P5 – Acho que esse negócio de revesar, a gente deveria ter colocado uns
- 468 *present perfect* no meio -
- 469 P6 – Com certeza! (xxx) *He was breaking a bottle of wine in her head -*
- 470 P5 – Ah, eu odeio *if-clause*. *If he had done this, she would.*
- 471 P6 – Eu vou só no sentido, porque eu não -
- 472 P5 – *If he had done this, that -*
- 473 P6 – *She would have got really hurt* – de novo o *really!* *She would have got really*
- 474 *hurt.* Ok! Eu gostei disso!
- 475 P5 – ((risos)) Ficou bonita essa frase né?
- 476 P6 – Eu gostei da situação em si, vai! Sério, mas – *If he had done that –*
- 477 a gente vê que as aulas serviram de alguma coisa né?
- 478 P5 – ((risos)) *She -*
- 479 P6 – *°She would have got really hurt°* (xxx) -
- 480 P5 – Mas foi só na imaginação dele.
- 481 P6 – *But it was only in his head.*
- 482 P5 – *his head, his mind, his head.*
- 483 P6 – [Depois a gente usa *mind*], a gente vai precisar de novo! -
- 484 P5 – *°But it was only in his head°*, ok -
- 485 P6 – *°But it was only in his head°*. Ah, até deu certinho na linha! –
- 486 P5 – *after that*, a seguir, *he imagined he was biting -*
- 487 P6 – [*his wife`s nose*
- 488 P5 – *his wife`s nose*]. [*Fortunately, -*
- 489 P6 – Que coisa estranha!]
- 490 P5 – *He didn` t know that -*
- 491 P6 – Que estranho! Ela era o pinóquio! Muito estranho isso!
- 492 P5 – *After that -*
- 493 P6 – *he imagined* – de novo *imagined?*
- 494 P5 – or *he pictured* – ah, mas já foi o *mind*. A gente bota o *pictured* [depois
- 495 P6 – já foi, a gente bota] já foi o *mind*, então a gente boa o *pictured* –
- 496 *pictured himself* –
- 497 ficou legal *pictured* -
- 498 P5 – ((risos))

- 499 **P6** – O que?
- 500 **P5** – Nada, legal.
- 501 **P6** – *he pictured* -
- 502 **P5** – *himself*. -
- 503 **P6** – as palavras que são em inglês! *And so* –
- 504 **P5** – [*biting* –
- 505 **P6** – *biting*]
- 506 **P5** – *his wife`s nose*.
- 507 **P6** – como é *nose*?
- 508 **P5** – a gente usou o o *her* antes, *in her head*. Não?
- 509 **P6** – Yeah -
- 510 **P5** – A *wine* in her *head*.
- 511 **P6** – é.
- 512 **P5** – Então -
- 513 **P6** – *his wife`s nose*, ok. *Biting* –
- 514 **P5** – *his wife`s nose*.
- 515 **P6** – °*his wife`s nose*° - [*Unfortunately*] ((risos, pausa)) *Unfortunately*, - tão
- 516 estranho isso!
- 517 **P5** – eu gosto de *fortunately*, *unfortunately*. Adoro usar essa palavra
- 518 **P6** – Eu prefiro o *unfortunately*. É tão estranho! *Fortunately*, *he didn`t do*
- 519 *that*. Claro né?
- 520 **P5** – ((risos))
- 521 **P6** – *that* -
- 522 **P5** – *he didn`t do that*.
- 523 **P6** – °*he didn`t do that*°. Eu acho que eu não devia ter usado contração.
- 524 *He didn`t do that*.
- 525 **P5** – ah, ok!
- 526 **P6** – (xxx)
- 527 **P5** – Se ele tivesse mordido o seu nariz, ela teria ficado furiosa.
- 528 **P6** – é não. É isso mesmo? *If he bad* –
- 529 **P5** – a gente não precisa colocar *if he bad*. *He didn`t do that*.

Transcrição Dupla 4 – (P7/P8) – 12/07/16

- 1 P8 - Então, comemorando –
- 2 P7 – *celebrating* -
- 3 P8 – *wedding`s birthday?*
- 4 P7 – *celebrating our wedding`s birthday!*
- 5 P8 – *é, celebrating* ((longa pausa))
- 6 P7 – (xxx) ((risos))
- 7 P8 – *Once upon a time there was a couple ((pausa)) that was –*
- 8 P7 – *Once upon a time, a couple was ((pausa)) [completing*
- 9 P8 – *was] - completing?*
- 10 P7 – *completing 25 years* ((pausa))
- 11 P8 – *[they] decided go out for dinner or to a dinner? ((pausa)) and*
- 12 *celebrate their wedding`s birthday.*
- 13 P7 – *yes, (xxx), (read in English) just translate -*
- 14 P8 – *in English?*
- 15 P7 – *reading! yes.*
- 16 P8 – *The restaurant was [sophisticated]. [and the night] was -*
- 17 P7 – *would be. I think it`s would be.*
- 18 P8 – *could be? -*
- 19 P7 – *would be! Would! Would be!* ((pausa))
- 20 P8 – *ok.* ((pausa))
- 21 P7 – *seria? Would be! No?*
- 22 P8 – *I don`t know. No, no, should know! ((pausa)) should know!*
- 23 *°The restaurant was sofis° - and the night was – no! it`s*
- 24 *something in the past, related to the night and that day and – the*
- 25 *restaurant was sophisticated and the night was -*
- 26 P7 – *but was is -*
- 27 P8 – *[No:::*
- 28 P7 – *but was is simple past] and complete -*
- 29 P8 – *Yes, would be, would be –*
- 30 P7 – *adorable.*
- 31 P8 – *adorable.*
- 32 P7 – *everything seems to be ok.*
- 33 P8 – *but the wife started a long talk trying their relation – a*
- 34 *relationship with her husband ((pausa)) talking about [many -*
- 35 P7 – *a lot of] hard, não! Tough, tough moments that -*
- 36 P8 – *tough moments.*
- 37 P7 – *that -*
- 38 P8 – *they spent together.* ((pausa)), *they – eles!*
- 39 P7 – *because, (xxx) porque se refere ao tempo que eles passaram*
- 40 *juntos.*
- 41 P8 – (xxx)
- 42 P7 - *acho que é nesse sentido, os vários momentos que, é:::*
- 43 *tough moments that they ((pausa)) faced together.*
- 44 P8 – *é::: -*
- 45 P7 – *No sentido de enfrentar, de passar por.*
- 46 P8 – *hã-hã. Pouco a pouco -*
- 47 P7 – *Little by little.* ((risos)) *Yeah, little by little.*

- 48 **P8** – *the husband* -
 49 **P7** – *was getting* ((pausa)) *very angry and the conversation* -
 50 **P8** – *with* -
 51 **P7** – *with, with the conversation.*
 52 **P8** – *with her, with his* -
 53 **P7** – *with, ã::*
 54 **P7** – *How can I say? Wife? [wife] wife`s?*
 55 **P8** – *wife`s conversation* -
 56 **P7** – *when started a sequence of::* ((pausa)) °*desagradáveis*° -
 57 **P8** – *disgusting?*
 58 **P7** – °*disgusting*° -
 59 **P8** – *Let me see a dictionary!* ((pausa))
 60 **P7** – *Yeab.* ((pausa)) Eu sempre acho muito complicado traduzir
 61 coisas! ((pausa))
 62 **P8** – *como é desagradável?* ((pausa enquanto P8 pesquisa no
 63 dicionário)) *unpleasant* °*unpleasant*°.
 64 **P7** – °*unpleasant*°?
 65 **P8** – *é unpleasant!*
 66 **P7** – *mas eu acho que tem outra tradução* (xxx)
 67 **P8** – *not here!* ((pausa))
 68 **P7** – °*tou com dor de cabeça!*°
 69 **P8** – *tou com dor de* (xxx). ((pausa enquanto P8 continua a
 70 pesquisar no dicionário))
 71 **P7** – *yeab,* (deve) ser o *unpleasant*.
 72 **P8** – *unpleasant.*
 73 **P7** – *também tem o disgusting, né? Disgusting* eu acho melhor
 74 nesse sentido!
 75 **P8** – *started to imagine a sequence of* -
 76 **P7** – *could be bad!*
 77 **P8** – *what?*
 78 **P7** – *could be bad.*
 79 **P8** – *bad?*
 80 **P7** – [*yes,*
 81 **P8** – *yeab.*] ((pausa)) *He started to imagine* -
 82 **P7** – *eu já comecei a fazer aqui a fazer com ela. (Não posso*
 83 *passar a lápis.) ah, como ficou?*
 84 **P8** – *he started to imagi::* - *so bad* -
 85 **P7** – *He started, é:: to have a sequence of [to imagine?] bad*
 86 *thoughts* ((pausa)) *unpleasant it`s better unpleasant.*
 87 **P8** – *what? Here?*
 88 **P7** – *it`s* -
 89 **P8** – [*unpleasant thoughts*]. ((celular toca))
 90 **P7** – °*ele não entendeu que eu não posso atender*° (xxx)
 91 **P8** – *he started to imagine a sequence of bad things* ((pausa))
 92 **P7** – *yeab.*
 93 **P8** – *he started to imagine a sequence of bad things* -
 94 **P7** – *he would* -
 95 **P8** – *he would do* -
 96 **P7** – [*with his wife*] ((pausa)) [*first, her husband imagined that*
 97 *he was – breaking?*
 98 **P8** – *breaking*] *a* -

- 99 **P7** – *a bottle of wine* -
 100 **P8** – *a bottle of wine.*
 101 **P7** - [*in her head*]. *Yes, if he had done that* -
 102 **P8** – *what? He had do?* ((pausa))
 103 **P7** – (*he, he had do that*) (xxx) ((pausa)) *He had* ((pausa)) *did?*
 104 ((pausa))
 105 **P8** – *he had done?* ((pausa))
 106 **P7** – °*just a minute!*° ((pausa)) °*if he had done it!*°
 107 **P8** – °*if he had done it!*°
 108 **P7** – (°*tem uma música que tem essa frase em Chicago?*°)
 109 **P8** – *what?*
 110 **P7** – *tem uma música que tem essa frase em Chicago?*
 111 **P8** – (xxx) *he was breaking a bottle of wine in her head. If he*
 112 *had done this, if he had done it?*
 113 **P7** – *yes.*
 114 **P8** – *she would be:::, she would be:::,*
 115 **P7** – *hurt.*
 116 **P8** – *no. Ela teria se machucado muito.*
 117 **P7** – *If he had done it, she* ((pausa))
 118 **P8** – *she would be* ((pausa))
 119 **P7** – *she would be very hurt? She would* -
 120 **P8** – *very hurt! Yeah. But it was only imagine - imagination*
 121 **P7** – (xxx) *but it was just his imagination. It was just his*
 122 *imagination.*
 123 **P8** – *his imagination. After that* -
 124 **P7** – *he thought.*
 125 **P8** – *he thought that he was biting? His wife`s nose!*
 126 **P7** – *yes. Fortunately* -
 127 **P8** – *he didn`t do that.*
 128 **P7** – °*he didn`t do that. he didn`t do it, yes.*° *If he had?*
 129 **P8** – *if he had bi:::te? Bite?* [°*the past*°]
 130 **P7** – *in the past.* ((pausa)) *bitten. No!*
 131 **P8** – *if he had bitten?*
 132 **P7** – *no. What`s the past of bite?* ((pausa enquanto procuram
 133 no dicionário)) *This is a::: participio!* ((pausa)) *bitten.*
 134 **P8** – *so, nã::: if he had bitten* [*her nose* -
 135 **P7** – *she would be*] *furious!*
 136 **P8** – *furious.* [*So*]
 137 **P7** – *He thought he was* ((pausa)) *punching her head.*
 138 **P8** – *yeah? Punching her head.*
 139 **P7** – °*punching her head.*° [*If he had done it* -
 140 **P8** – *he would be* ((pausa))
 141 **P7** – (xxx)
 142 **P8** – *stolen?*
 143 **P7** – *no. Ah::: -*
 144 **P8** – (*stolen, não?*)
 145 **P7** – *ah, esqueci!* ((pausa)) (xxx) ((pausa))
 146 **P8** – *eu sei, eu lembro naquele coisa dos três mosqueteiros! Que*
 147 *um deles era preso! Eu sabia!* ((risos)) *esqueci mesmo!*
 148 **P7** – [*arrested!*] *Yes, arrested. Uma palavra que tá na nossa*
 149 *língua, mas não sai!* *She would be arrested.*

- 150 **P8** – *°she would be arrested°.*
- 151 **P7** – (o gerente do restaurante, o gerente – *manager*, yes, yes.) [
- 152 *the restaurant`s manager] would call the police. Além disso,*
- 153 ((pausa)) *°furthermore°,*
- 154 **P8** - (*furthermore?*) *checa aí!*
- 155 **P7** – *é, (é isso).*
- 156 **P8** – *Furthermore, she started to thought that he was ((pausa))*
- 157 **P7** – *I think here we could say imagine! Started to imagine -*
- 158 **P8** – *imagine (xxx)*
- 159 **P7** – *he was kicking her head. °His wife`s head°.*
- 160 **P8** – *°His wife`s head° [She would] -*
- 161 **P7** – *passed out! °if he, passed out, if he really had done it°.*
- 162 *Gosh, at last! - He thought he was, a:: stand up on the table.*
- 163 **P8** – *yeah. Stand up [on the table] (xxx) chandeli:: - ((risos))*
- 164 **P7** – *é, chandelier! (xxx) ((risos)) in her head, if he had done it,*
- 165 *he would ((pausa)) he would destroyed the chandelier*
- 166 **P8** – [*and probably killed his wife*]
- 167 **P7** – *finally, a:::*
- 168 **P8** – *his! No! ((pausa)) his thoughts? -*
- 169 **P7** – *The thoughts - [The thoughts stopped ((pausa)) and he*
- 170 *just] a:: thren? Thren?*
- 171 **P8** – *thren?*
- 172 **P7** – *threw a:: and eu não sei como é azeitona!*
- 173 **P8** – *me either! ((pausa)) in her wife`s nose.*
- 174 **P7** – ((pausa enquanto P7 busca no dicionário)) *olive, (xxx)*
- 175 *olive.*
- 176 **P8** – ((risos)) *olive in his wife`s nose.*
- 177 **P7** – *he got angry and screamed.*
- 178 **P8** – *°screamed°*
- 179 **P7** – *with him. ((pausa)) and the night (xxx) of ((pausa))*
- 180 **P8** – *of-*
- 181 **P7** – [*wedding`s birthday`s] night -*
- 182 **P8** – *wedding`s birthday finally over and -*
- 183 **P7** – *both -*
- 184 **P8** – *both went home.*
- 185 **P7** – *It was not adorable.*
- 186 **P8** – *It was not [adorable night.]*
- 187 **P7** – *a gente não escreveu nada, né?*
- 188 **P8** – *é.*
- 189 **P7** – *vamos voltar! ((pausa)) (esse aqui vamos (xxx) vamos fazer*
- 190 *isso aqui também). ((pausa)) once upon a time, a couple*
- 191 ((pausa))
- 192 **P8** – *celebrating -*
- 193 **P7** – *was celebrating °25 years of marriage° ((pausa))*
- 194 *°marriage°. They decided a:: they decided (aí tem que juntar) go*
- 195 *out.*
- 196 **P8** – *onde é que tá isso?*
- 197 **P7** – *to have dinner. -*
- 198 **P8** – *to have a dinner -*
- 199 **P7** – *to have dinner! They decided to go out ((pausa)) and have*
- 200 *dinner? ((pausa)) in order to -*

- 201 **P8** – *celebrate* -
 202 **P7** – a, (então) -
 203 **P8** – não! *they decided to go out* -
 204 **P7** – *oh! Once upon a time, a couple was celebrating their 25*
 205 *years of marriage. They decided to go out in order to have*
 206 *dinner* ((pausa)) ((risos))
 207 **P8** – *No! They decided to go out for a dinner in order to*
 208 *celebrate their wedding`s birthday* ((pausa)) *go out for a dinner* -
 209 **P7** – *and they decided to go out to have dinner in order to*
 210 *celebrate their wedding`s birthday.* (xxx) ((pausa)) *the restaurant*
 211 *was sophisticated [and the night would be] adorable night.]*
 212 *adorable.*
 213 **P8** – *in order to* -
 214 **P7** – *how can I say agradável?*
 215 **P8** – [*adorable*]
 216 **P7** – *there is another word too.* °*agradável*° ((pausa)) *pleasant.*
 217 ((risos)) *gostei de adorable – adorável.* ((pausa)) *everything*
 218 ((pausa)) *seemed? This word exist? Seemed?*
 219 **P8** – *hã-hã.*
 220 **P7** – *seemed to be alright.* ((risos)) *but the wife started a lon:::g*
 221 *conversation trying* – *opa!* ((pausa)) *trying to discuss their*
 222 *relationship.* *Sabia que a gente tá falando diferente agora o que*
 223 *a gente falou antes?*
 224 **P8** – *hã-hã!*
 225 **P7** – *a gente tá falando de outro jeito! – relationship.*
 226 **P8** – °*everything seemed to be alright*° ((pausa))
 227 **P7** - (°*os momentos difíceis que eles passaram juntos*°). *talking*
 228 *about their tough moments* ((pausa)) *that they,* (xxx) *that they,*
 229 ((pausa)) *os momentos mais difíceis que eles passaram juntos*
 230 ((pausa)). *Qual é a tradução para isso? Valha, passou 20 minutos!*
 231 *Socorro!*
 232 **P8** – *valha Deus!* ((risos)) *corre menino!* ((pausa)) *alright. But*
 233 *the wife* (xxx) ((pausa)) *the hard moments they they through* -
 234 **P7** – *oh, they went through together* - *não foi isso, mas –*
 235 **P8** *foi alguma coisa com o through.*
 236 **P7** – *foi through?*
 237 **P8** – *foi. Foi through de enfrentar. Como você falou.* ((pausa))
 238 *não spending, spending my time* -
 239 **P7** – [*trying to discuss their relationship*] *talking* - *many*
 240 **P8** – [*eu não sei nem cadê!*]
 241 **P7** – *hard moments, tough moments, tough* -
 242 **P8** – *ah foi! Tough!*
 243 **P7** – *tough moments that they went through? É? Não foi isso,*
 244 *mas – eu não sei nem escrever through, through* -
 245 **P8** – (°xxx°)
 246 **P7** – (xxx) *little by little!*
 247 **P8** – *hã-hã!* (xxx) ((risos))
 248 **P7** – *mas é! Little by little* -
 249 **P8** – *tão óbvio!* (xxx)
 250 **P7** – *the husband* ((pausa))
 251 **P8** – *they started a conversation – a – trying to discuss* ((pausa))

- 252 **P7** – (xxx) *getting very angry* ((pausa)) *with his wife.*
 253 **P8** – *talking many thoughts? Talking like this?*
 254 **P7** – *talking many tough!*
 255 **P8** – *tough!*
 256 **P7** – *tough moments.*
 257 **P8** – *tough! I don't know.*
 258 **P7** – *é tough.*
 259 **P8** – *I never heard this!*
 260 **P7** – t – o – u – g – h. ((pausa)) (*was getting very angry with -*)
 261 *cadê? Me perdi! °Their conversation° - this conversation! This*
 262 *conversation, - sation and* ((pausa)) *started to have* ((pausa)) *a*
 263 *sequence of unpleasant thoughts. (mas é thoughts) oh Gosh!*
 264 *Thoughts, thoughts, thoughts* ((P7 escreve a palavra *thought*
 265 *errado, mas em seguida corrige)).*
 266 **P8** – t- o – u – g – h - t
 267 **P7** – °t – o – u° ((risos))
 268 **P8** – é:::
 269 **P7** – eu tou chocado! Já passaram 23 minutos! ((risos))
 270 **P8** – tu aí com negócio de (xxx). *Little by little*, ((pausa))
 271 **P7** – (xxx *thoughts*)
 272 **P8** – (xxx *olha aqui!*) ((risos))
 273 **P7** – (*I think xxx*)
 274 **P8** – °*husband was getting*° -
 275 **P7** – °*started to imagine*° ((pausa))
 276 **P8** – °*ei, only one “t”?*° ((pausa)) (*started to think*)
 277 **P7** – *a sequence of bad things -*
 278 **P8** – *it's getting, or getting double “t”!* ((pausa))
 279 **P7** – (xxx) °*with his wife*° ((pausa)) *First, (xxx)*
 280 **P8** – *getting* ((pausa)) °*I didn't find!*° *I think I know!* °*this*
 281 *(word is different!) getting with one “t”*°
 282 **P7** – *oh, with 2.*
 283 **P8** – a::: ((risos)) *getting (their)*
 284 **P7** – °*breaking a bottle of wine*° ((pausa)) °*in her head*°.
 285 ((pausa)) *if he had done it*° ((pausa)) °*she would be very hurt.*°
 286 (tu achando isso estranho!) °*but it was just his imagination*°.
 287 ((pausa)) *a seguir! (following?)* ((pausa))
 288 **P8** – a:::
 289 **P7** – (eu tou tratando por imagine,) porque eu não sei. ((risos))
 290 *he thought* ((pausa))
 291 **P8** – (xxx)
 292 **P7** – *he was biting? Biting? Como é biting?*
 293 **P8** – b – i – t – t – *bitten, no! no!*
 294 **P7** – *é biting! Biting her nose* ((P7 escreve *bitten* ao invés de
 295 *biting*)
 296 **P8** – *thought – there is no “b” in thoughts!*
 297 **P7** – Pois é, eu também não sei escrever! (xxx) vai, continua!
 298 (xxx)
 299 **P8** – Meu Deus do céu!
 300 **P7** – (xxx)
 301 **P8** – °*He, he, he started to imagine a sequence of*° –
 302 **P7** – *her nose!* ((pausa)) °*Fortunately, he didn't do it*° ((pausa))

303 °if he had done it (xxx)° ((pausa)) °she would be furious°.
 304 ((pausa)) °So, he imagined ((pausa)) he was punching? her
 305 head°. ((pausa)) °If he had done it, he would be arrested°.
 306 ((pausa)) (xxx) °the restaurant`s manager – manager, just one
 307 “n”?
 308 **P8** – yeah.
 309 **P7** – °would have called the police° (Furthermore) he started to
 310 imagine he was kicking her head. ((pausa)) she would passed out
 311 if he really had -
 312 **P8** – one minute!
 313 **P7** – done it. ((risos)) Oh Gosh! ((pausa)) °At last, he imagined
 314 he was standing up on the table° ((pausa)) Como é que seria o
 315 “batendo” heim o lustre?
 316 **P8** – bitten? No, punching! Punching, one coisa assim!
 317 Esqueci! ((risos))
 318 **P7** – knocking! ((risos)) knocking at the door!
 319 **P8** – eu esqueci já! Tou é bebinha! Não tou nem achando! Sei
 320 não! So he imagined -
 321 **P7** – °não acredito não° Ai, me perdi! ((pausa)) °standing up on
 322 the table° (xxx)
 323 **P8** – (xxx)
 324 **P7** – (não tou achando aqui)

APÊNDICE G - QUADRO: Informações sobre os sujeitos

Sujeitos	Desde quando estuda inglês.	Costuma ter tarefas de tradução na graduação	Escrever em L2 é fácil ou difícil
P1	Desde a adolescência	Não	Difícil. Escrever em uma língua estrangeira tem suas dificuldades, pois uma língua sempre difere de outra. Portanto, para se escrever bem em outra língua deve-se conhecer bem a mesma.
P2	Desde adulto	Não	Difícil. Porque sempre gera insegurança na assimilação das ideias e colocar em outra língua sempre surge ideias diferentes e às vezes não é fácil colocar as ideias em palavras.
P3	Desde a infância	Não	Difícil. Eu acredito que a prática da escrita é difícil.
P4	Desde a adolescência	Não	Difícil, pois a estrutura varia um pouco da minha língua. Além disso, a escrita não é tão explorada como deveria.
P5	Desde a infância	Não	Difícil. Considerando o português como língua materna, pois sua gramática é bem complexa, tendemos a tentar usar das regras estudadas ao produzir sentenças na L2.
P6	Desde a infância	Não	É fácil depois que se tem uma ideia melhor de estrutura, gramática e vocabulário. Sem isso, fica bastante complicado porque se tenta usar a estrutura da língua nativa a qual pode ser bem diferente.
P7	Desde a adolescência	Não	Pode tornar-se algo difícil dependendo daquilo que deve ser escrito. Textos acadêmicos são sempre desafiadores.
P8	Desde a adolescência	Não	Difícil, pois estruturas gramaticais ainda são pouco trabalhadas, tendo em vista que cursos, em geral, enfatizam a produção oral.

APÊNDICE H – INSTRUÇÃO DA TAREFA

- 1- Olhem a figura por 30 segundos;
- 2- Leiam o texto da estória com base na figura.

2.2. Alguma dúvida?
- 3- Vocês terão 30 minutos para traduzir o texto em dupla. É necessária apenas uma tradução para a dupla.
- 4- Vocês podem conversar discutir, usar dicionário, usar celular, internet, o que julgarem necessário para realizarem a tradução do texto.
- 5- Durante a tradução, vocês podem interagir em inglês ou em português ou ainda em ambas as línguas.
- 6- Vocês terão a folha rascunho e uma folha para entregar.
- 7- Favor não apagar nada da folha de rascunho. Se vocês concluírem antes dos 30 minutos, favor me chamar.
- 8- Toda a participação de vocês será gravada. Mas fiquem a vontade para discutir o que quiserem durante a tarefa de tradução.

ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA (CEP/UFC)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: TAREFAS DE TRADUÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS COGNITIVOS PELO VIÉS DA HIPÓTESE DA PRODUÇÃO

Pesquisador: Antonia de Jesus Sales

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49804215.5.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.292.578