



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

**DANIELE LIMA MIRANDA**

**A TRADUÇÃO DE SINTAGMAS NOMINAIS  
POR BILÍNGUES COM INGLÊS COMO L2**

**FORTALEZA**

**2021**

DANIELE LIMA MIRANDA

A TRADUÇÃO DE SINTAGMAS NOMINAIS  
POR BILÍNGUES COM INGLÊS COMO L2

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Tradução: linguagem, cognição e recursos tecnológicos

Orientadora: Profa. Dra. Pâmela Freitas  
Pereira Toassi

**FORTALEZA**  
**2021**

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)

---

M641t Miranda, Daniele Lima.  
A Tradução de Sintagmas Nominais por Bilíngues com Inglês como L2 / Daniele Lima Miranda. – 2021.  
127 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2021.  
Orientação: Prof. Dr. Pamela Freitas Pereira Toassi.

1. Estudos da Tradução. 2. Inglês como L2. 3. Psicolinguística do Bilinguismo. 4. Priming Sintático. 5. Sintagmas Nominais. I. Título.

CDD 418.02

---

DANIELE LIMA MIRANDA

A TRADUÇÃO DE SINTAGMAS NOMINAIS  
POR BILÍNGUES COM INGLÊS COMO L2

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Tradução: linguagem, cognição e recursos tecnológicos

Orientadora: Profa. Dra. Pâmela Freitas  
Pereira Toassi

Aprovada em: 19/11/2021

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Pâmela Freitas Pereira Toassi (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof. Dr. Cândido Samuel Fonseca de Oliveira  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

---

Prof. Dr. Filipe Mendes Neckel  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Profa. Dra. Natália Carolina Alencar de Resende  
Dublin City University

**FORTALEZA**  
**2021**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela vida, pela família, pela saúde e por mais esta realização em meu caminho.

À minha mãe, dona Socorro, que mesmo sem estudo, me incentiva sempre e acredita que a educação transforma vidas. E pelo amor sempre.

Ao meu esposo, Mário Filho, pelo amor, incentivo, parceria, companheirismo e suporte no dia a dia.

Aos meus filhos amados, Pedro e Felipe, que me ensinam que o amor é incondicional e que sempre é tempo de aprender.

À minha orientadora querida, Pamela Toassi, pela paciência, parceria, dedicação, solicitude, suporte, atenção, cuidado e empatia. Seu trabalho contribuiu para meu desenvolvimento acadêmico e suas orientações foram muito significativas para a construção deste trabalho, assim como para minha prática pedagógica.

Aos meus amigos queridos, Neudson Alex, Cícero Miranda, Jarinivia Siridó, Percília Lima, Lourdinha Fernandes, Socorro Pires e Tobias Lima, que me apoiam e me fortalecem com os laços da amizade, sendo verdadeiros irmãos de alma.

À minha equipe de trabalho, meus companheiros Camila Alcântara, Isaú Vieira e Danielly Rodrigues.

Aos alunos do Centro Cearense de Idiomas – unidade Jóquei, que participaram da pesquisa, pela contribuição valorosa na realização deste trabalho.

A todos que fazem parte da POET, pela acolhida e pela contribuição em minha trajetória acadêmica. Agradeço especialmente às minhas colegas de jornada, Irislene Coutinho, Mirela Mota e Sandro Borem, com quem troquei experiências, alegrias e ansiedades.

E ao secretário da POET, Kélvis Santiago, pela acolhida, gentileza e disposição em sempre ajudar.

Finalmente, a todos que participaram direta ou indiretamente desta dissertação, o meu agradecimento sincero.

## RESUMO

Quando uma tradução é realizada, a principal preocupação é a de que o texto-alvo tenha o mesmo significado do texto-fonte. No entanto, a manutenção da estrutura sintática também pode ocorrer, especialmente quando se trata de tradutores não profissionais. Nesta pesquisa, o principal objetivo foi analisar como os bilíngues com inglês como língua estrangeira costumam traduzir sintagmas nominais com efeito de posse entre substantivos. Também objetivamos: (1) investigar que construção sintática os bilíngues utilizam em traduções de sentenças com sintagma nominal que apresentam relação de posse entre os substantivos; (2) examinar se os bilíngues são capazes de reproduzir o sintagma nominal não preposicionado na tradução alvo com sintagma nominal com relação de posse entre os substantivos no sentido L1→ L2; e (3) analisar se há diferença significativa nas escolhas sintáticas e no tempo de resposta nas diferentes fases do estudo. O embasamento teórico deste estudo tem como eixos fundamentais os seguintes temas: (1) estudos da tradução, (2) Psicolinguística do bilinguismo, (3) *priming* sintático e (4) sintagma nominal. Para alcançar os objetivos apresentados, realizamos um experimento que incluía um pré-teste, duas tarefas de tradução e um pós-teste, com 20 alunos do Ensino Médio de escolas públicas do Estado do Ceará, que cursam língua inglesa como L2 no Centro Cearense de Idiomas. As tarefas de tradução do experimento utilizaram o paradigma de *priming* sintático como estratégia pedagógica e a estrutura pesquisada foi o sintagma nominal com relação de posse entre substantivos. Os instrumentos desta pesquisa foram: termo de consentimento; termo de assentimento; pré-teste, duas tarefas de tradução e pós-teste aplicados no *software PsyToolkit* (STOET, 2010, 2017); teste de conhecimento de vocabulário de língua inglesa; e questionário biográfico e linguístico. Os resultados apontaram que os participantes foram capazes de utilizar mais vezes a mesma estrutura sintática das traduções *prime* na produção de suas traduções, assim como em Resende, Cowan e Way (2020) e Maier (2008) nas tarefas de tradução. As análises estatísticas no *RStudio*, por meio do Modelo Linear Misto Generalizado e do Modelo Linear Misto, mostraram que houve redução do custo no processamento da língua inglesa no pós-teste. Estas conclusões podem indicar que houve aprendizagem implícita da estrutura sintática pesquisada e que a tradução pode ser uma boa ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, especialmente quando se trata de aspectos gramaticais.

**Palavras-Chave:** Estudos da Tradução; inglês como L2; psicolinguística do bilinguismo; *priming* sintático; sintagma nominal.

## ABSTRACT

When a translation is performed, the main concern is that the target text has the same meaning as the source text. However, syntactic structure maintenance can also occur, especially when dealing with non-professional translators. In this research, the main objective was to analyze how bilinguals with English as a foreign language usually translate noun phrases with possession effect between nouns. We also aimed to: (1) investigate which syntactic construction bilinguals use in translations of sentences with noun phrases that present a relationship of possession between nouns; (2) examine whether bilinguals are able to reproduce the noun phrase not prepositioned in the target translation with noun phrase with possession relation between nouns in the sense L1→ L2; and (3) analyze whether there is a significant difference in syntactic choices and response time in the different phases of the study. The theoretical basis of this study is based on the following themes: (1) translation studies, (2) Psycholinguistics of bilingualism, (3) syntactic priming and (4) noun phrases. To achieve the presented objectives, we carried out an experiment that included a pre-test, two translation tasks and a post-test, with 20 high school students from public schools in the State of Ceará, who were studying English as L2 at Centro Cearense de Languages. The translation tasks of the experiment used the syntactic priming paradigm as a pedagogical strategy and the researched structure was the noun phrase with relation of possession between nouns. The instruments of this research were: consent form; term of consent; pre-test, two translation tasks and post-test applied in the PsyToolkit software (STOET, 2010, 2017); English language vocabulary knowledge test; and biographical and linguistic questionnaire. The results showed that the participants were able to use more times the same syntactic structure of the prime translations in the production of their translations, as well as in Resende, Cowan and Way (2020) and Maier (2008) in the translation tasks. Statistical analyzes in RStudio, through the Generalized Mixed Linear Model and the Mixed Linear Model, showed that there was a reduction in the cost of processing the English language in the post-test. These conclusions may indicate that there was implicit learning of the researched syntactic structure and that translation can be a good pedagogical tool in foreign language teaching-learning, especially when it comes to grammatical aspects.

**Keywords:** Translation studies; English as L2; Psycholinguistics of bilingualism; syntactic *priming*; noun phrase.

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
2	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	17
2.1	<b>Tradução</b> .....	17
2.1.1	<i>Tipos de tradução</i> .....	21
2.1.2	<i>A tradução e o ensino de L2 ao longo dos anos</i> .....	23
2.1.3	<i>A tradução e o ensino-aprendizagem de L2: benefícios e controvérsias</i> .....	28
2.2	<b>A Psicolinguística do bilinguismo</b> .....	32
2.2.1	<i>O processamento sintático de um bilíngue</i> .....	35
2.2.2	<i>Tradução: produção bilíngue específica</i> .....	37
2.3	<b>O paradigma de <i>priming</i></b> .....	39
2.3.1	<i>Priming como aprendizagem implícita</i> .....	42
2.4	<b>Sintagma nominal com relação de posse entre substantivos</b> .....	43
3	<b>METODOLOGIA</b> .....	46
3.1	<b>Objetivos</b> .....	46
3.1.1	<b>Geral</b> .....	46
3.1.2	<b>Específicos</b> .....	46
3.2	<b>Perguntas e hipóteses da pesquisa</b> .....	47
3.3	<b>Participantes da pesquisa</b> .....	48
3.4	<b>Desenho do estudo</b> .....	49
3.5	<b>Instrumentos e materiais</b> .....	50
3.5.1	<i>Termos de Consentimento e Assentimento</i> .....	50
3.5.2	<i>Experimento de tradução</i> .....	50
3.5.3	<i>Teste de conhecimento de vocabulário</i> .....	56
3.6	<b>Procedimentos de coleta de dados</b> .....	57
3.7	<b>Análise de dados</b> .....	57
4	<b>RESULTADOS</b> .....	59
4.1	<b>Perfil dos participantes da pesquisa</b> .....	59
4.2	<b>Pré-teste</b> .....	65
4.3	<b>Tarefas de tradução</b> .....	73
4.3.1	<i>Tradução com direção L2 → L1</i> .....	75
4.3.2	<i>Tradução com direção L1 → L2</i> .....	78
4.4	<b>Pós-teste</b> .....	84



4.5	<b>Pré-teste <i>versus</i> pós-teste</b> .....	91
4.6	<b>Discussão dos resultados</b> .....	100
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	107
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	111
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	120
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	124
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO E LINGUÍSTICO</b> .....	127

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pré-teste.....	51
Figura 2 – Tradução <i>prime</i> com sentido L1→ L2.....	52
Figura 3 – Traduções <i>prime</i> e alvo com sentido L1→ L2.....	53
Figura 4 – Tradução <i>prime</i> com direção L2→ L1.....	54
Figura 5 – Traduções <i>prime</i> e alvo com direção L2→ L1.....	54

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sintagmas selecionados no pré-teste.....	66
Gráfico 2 – Seleção de SSNP no pré-teste.....	70
Gráfico 3 – Tempo de resposta do pré-teste.....	72
Gráfico 4 – Utilização de SNNP na tarefa de tradução L2 → L1.....	76
Gráfico 5 – Tempo de resposta por tradução no sentido L2 → L1.....	78
Gráfico 6 – Utilização de SNNP da tarefa de tradução no sentido L1 → L2.....	81
Gráfico 7 – Tempo de resposta da tarefa de tradução com direção L1 → L2.....	83
Gráfico 8 – Estruturas sintáticas do pós-teste.....	85
Gráfico 9 – Sintagmas selecionados no pós-teste.....	87
Gráfico 10 – Tempo de resposta do pós-teste.....	91
Gráfico 11 – <i>Plot</i> : Tempo de resposta no pré-teste <i>versus</i> pós-teste.....	96
Gráfico 12 – <i>Boxplot</i> : Tempo de resposta no pré-teste <i>versus</i> pós-teste.....	99

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sentenças do pré-teste.....	51
Tabela 2 – Sentenças da tarefa de tradução com sentido L1 → L2.....	53
Tabela 3 – Sentenças da tarefa de tradução com sentido L2 → L1.....	55
Tabela 4 – Sexo dos participantes.....	59
Tabela 5 – Idade dos participantes.....	60
Tabela 6 – Série que cursam na escola regular.....	61
Tabela 7 – Semestre que cursam no CCI.....	61
Tabela 8 – Motivos para estudar língua inglesa como L2.....	62
Tabela 9 – Frequência de leitura, escrita e tradução na L2.....	62
Tabela 10 – Teste de conhecimento de vocabulário na L2.....	64
Tabela 11 – Porcentagem das estruturas sintáticas selecionadas no pré-teste.....	66
Tabela 12 – Seleção das estruturas sintáticas no pré-teste por aluno.....	67
Tabela 13 – SNNP no pré-teste por aluno.....	69
Tabela 14 – Tempo de resposta do pré-teste.....	71
Tabela 15 – Tempo de resposta das duas tarefas de tradução.....	74
Tabela 16 – Tempo de resposta das traduções com sentido L2→ L1.....	76
Tabela 17 – Construções sintáticas das traduções com sentido L1→ L2.....	79
Tabela 18 – Tempo de resposta das traduções com sentido L1→ L2.....	82
Tabela 19 – Porcentagem das estruturas sintáticas selecionadas no pós-teste.....	84
Tabela 20 – Seleção das estruturas sintáticas no pós-teste por aluno.....	86
Tabela 21 – Seleção de SNNP no pós-teste por aluno.....	88
Tabela 22 – Tempo de resposta do pós-teste por aluno.....	89
Tabela 23 – Construções sintáticas do pré-teste <i>versus</i> pós-teste.....	91
Tabela 24 – Seleção de SNNP no pré-teste <i>versus</i> pós-teste.....	92
Tabela 25 – Estatística da seleção de SNNP no pré-teste <i>versus</i> pós-teste.....	93
Tabela 26 – Seleção de SNNP no pré-teste <i>versus</i> pós-teste por aluno.....	93
Tabela 27 – Tempo de resposta no pré-teste <i>versus</i> pós-teste.....	94
Tabela 28 – Estatística do tempo de resposta no pré-teste <i>versus</i> pós-teste.....	97
Tabela 29 – Média do tempo de resposta no pré-teste <i>versus</i> pós-teste.....	97
Tabela 30 – Estatística do tempo de resposta do pré-teste <i>versus</i> pós-teste.....	98

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCI	Centro Cearense de Idiomas
L1	Língua materna, em nosso estudo a língua portuguesa
L2	Língua estrangeira, em nosso estudo a língua inglesa
LC	Língua de chegada
LE	Língua estrangeira
LF	Língua-fonte
LM	Língua materna
MGT	Método Gramática-Tradução
SNP	Sintagma nominal preposicionado
SNNP	Sintagma nominal não preposicionado
SNNP'S	Sintagma nominal não preposicionado com uso de 's
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TELA	Termo de assentimento livre e esclarecido
TF	Texto-fonte
TT	Texto traduzido

## 1 INTRODUÇÃO

Como os bilíngues, que não são tradutores profissionais, costumam traduzir em seus idiomas, especialmente quando a língua estrangeira funciona como língua de chegada? Eles utilizam as semelhanças nas estruturas sintáticas entre os idiomas para traduzir, incluindo a ordem das palavras? Podem ser influenciados pela exposição prévia a estruturas sintáticas semelhantes durante o processo tradutório? São capazes de aprender implicitamente a traduzir através do contato prévio com construções sintáticas semelhantes, transformando a compreensão e o processamento da linguagem?

Com a finalidade de responder os questionamentos apresentados no primeiro parágrafo, esta dissertação tem como objetivo geral analisar como os bilíngues com inglês como L2 traduzem sentenças que apresentam sintagma nominal com relação de posse entre os substantivos. De maneira mais detalhada, este estudo também pretende alcançar estes três objetivos específicos: (1) investigar que construção sintática os bilíngues costumam utilizar em traduções de sentenças com sintagma nominal que apresentam relação de posse entre os substantivos; (2) examinar se a exposição prévia ao sintagma nominal não preposicionado interfere na produção da tradução alvo com sentido L1→ L2; (3) analisar se há diferença significativa de uso do sintagma nominal não preposicionado e de tempo de resposta entre os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste.

Alinhado a estes questionamentos, Grosjean (1998) afirma que muitas pesquisas dentro do campo da Psicolinguística do bilinguismo investigam se há ou não a intervenção do processamento de uma estrutura sintática na língua materna sobre o processamento de uma estrutura sintática na língua estrangeira. Em virtude disso, o referido debate gira em torno do compartilhamento ou da separação de representações sintáticas entre duas ou mais línguas.

Por um lado, a explicação sobre a sintaxe separada explica que mesmo que duas línguas tenham estruturas gramaticais semelhantes, elas seriam representadas de forma independente, conforme defende De Bot (1992), que assume formuladores separados para os diferentes idiomas e afirma que o processamento gramatical em uma língua não deve ser influenciado pelas regras gramaticais de outra língua. Esta separação poderia favorecer o bilíngue de certo modo, pois não haveria interferência de uma língua na outra, conforme os argumentos de Hartsuiker *et al* (2004).

Por outro lado, muitos estudos confirmam a vertente da sintaxe compartilhada, como Hartsuiker *et al* (2004), Hartsuiker *et al* (2016), Hwang, Shin e Hartsuiker (2018) e Huang

*et al* (2019). Este argumento da sintaxe compartilhada defende que idiomas com estruturas sintáticas semelhantes têm as regras representadas uma única vez, o que reduziria o tempo de processamento, segundo Hartsuiker *et al* (2016). Neste caso, as diferenças gramaticais existentes entre as línguas seriam armazenadas quando necessário. É importante destacar que o modelo de sintaxe compartilhada prevê que as influências gramaticais são tão fortes entre os idiomas quanto dentro de um idioma, o que contradiz De Bot (1992).

Pesquisar sobre estas questões pode colaborar para um melhor entendimento do processamento utilizado durante a compreensão e a produção/tradução da linguagem, em especial de uma língua estrangeira. Além disso, pode contribuir para o debate sobre o impacto da tradução dentro deste processo, validando esta estratégia dentro da sala de aula como recurso importante dentro do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Deste modo, a partir dos questionamentos levantados no início deste tópico, desenvolvemos um estudo com bilíngues que têm a língua portuguesa como L1 e a língua inglesa como L2, com o intuito de analisar a compreensão e a produção/tradução de frases que apresentam sintagma nominal com relação de posse entre os substantivos. Para tanto, utilizamos o paradigma de *priming*, que é costumeiramente utilizado em experimentos de Psicolinguística e pode ser definido, segundo Bock (1986), como um fenômeno que pode influenciar de alguma maneira o processamento linguístico de uma língua através do contato prévio com um significado ou uma forma linguística (*prime*) semelhante.

Para a viabilidade deste estudo, o experimento incluiu um pré-teste, duas tarefas de tradução e um pós-teste. O pré-teste consistia de dez itens e cada um deles apresentava uma sentença em língua portuguesa que deveria ser traduzida para a língua inglesa. Para fazer a tradução, o aluno deveria selecionar uma das três opções de construção sintática: sintagma nominal não preposicionado, sintagma nominal preposicionado ou sintagma nominal não preposicionado com uso de 's. Na fase seguinte, o participante deveria resolver duas tarefas de tradução, uma no sentido língua portuguesa → língua inglesa e outra no sentido contrário, ou seja, língua inglesa → língua portuguesa. Nestas tarefas, era exibida uma tradução *prime* para que o aluno digitasse uma tradução alvo. Por fim, o participante realizava um pós-teste, com os mesmos itens e opções do pré-teste, a fim de verificar se houve transformação do processamento da tradução, bem como se a exposição à estrutura semelhante feita na etapa anterior continuou apresentando efeito, mesmo não aparecendo mais na tela de maneira simultânea.

O estudo foi aplicado com 20 alunos do Ensino Médio de escolas públicas do Estado do Ceará, que cursam língua inglesa como L2 no Centro Cearense de Idiomas. Ademais, os

instrumentos de pesquisa utilizados foram: termo de consentimento, termo de assentimento, experimento de tradução aplicado no *software PsyToolkit* (com pré-teste, duas tarefas de tradução com o uso de *priming* sintático e pós-teste), teste de conhecimento de vocabulário em língua inglesa e questionário biográfico e linguístico.

Em resumo, esta dissertação apresenta cinco capítulos. No capítulo 1 apresentamos a introdução. No capítulo 2 expomos os principais referenciais teóricos pertinentes a este trabalho, tais como: tradução, a Psicolinguística do bilinguismo, o paradigma de *priming* sintático e o sintagma nominal. No terceiro capítulo, discorremos detalhadamente sobre a metodologia utilizada neste trabalho. Para apresentar os dados obtidos, descrevemos os resultados alcançados em cada etapa do estudo, no capítulo 4. Finalmente, no último capítulo, fizemos as considerações finais a respeito dos resultados obtidos através desta pesquisa.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a realização desta pesquisa, construímos o referencial teórico sobre quatro pilares: os Estudos da Tradução, a Psicolinguística do bilinguismo, o *priming* sintático e o sintagma nominal. Para tanto, abordaremos em primeira instância, a tradução – seus tipos e como este recurso foi visto ao longo dos anos – e como ela pode contribuir no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Em seguida, versaremos sobre o bilinguismo, ou seja, a aquisição de uma segunda língua, e sua relação com a Psicolinguística. Mais adiante, daremos destaque ao paradigma de *priming*, considerando sua definição e seus efeitos, com enfoque na sintaxe. Para encerrar, achamos apropriado discorrer sobre a construção sintática explorada neste estudo: o sintagma nominal com relação de posse entre os substantivos.

### 2.1 Tradução

Refletir sobre os esforços humanos para se comunicar de forma interlingual e intercultural têm sido objeto de estudo por parte de diferentes autores ao longo dos anos, segundo Alves (1996). Para o autor, várias obras e artigos podem comprovar que a tradução representa uma atividade muito especial, uma vez que se trata de um processo complexo, que pode ser explorado por pontos de vista diferentes, muitas vezes até antagônicos, mas que visam compreender a transmutação do texto de partida em texto de chegada.

Assim, conceituar tradução não é tarefa simples, por conta da complexidade da atividade, a multiplicidade de modalidades, os meios em que pode ocorrer e os vários propósitos que pode alcançar. Zipser e Polchlopek (2011) afirmam que ao termo tradução podem ser atribuídos diversos significados, dependendo da corrente teórica que o aborda como objeto de estudo e reflexão.

Originalmente *transladare*, traduzir deriva do verbo *traducere* em latim e significa conduzir ou fazer passar de um lado para outro. De acordo com Diniz (1999), traduzir é definido tradicionalmente como o ato de transportar, transferir, pressupondo um sentido inerente ao texto de origem que vai ser transportado para o texto de chegada.

Sob a perspectiva da Língua, traduzir é característica do homem, bem como produzir linguagem, segundo Paz (2009), que pondera que a aprendizagem da fala está diretamente ligada à aprendizagem do ato de traduzir. É através da tradução que se torna possível a comunicação entre diferentes comunidades linguísticas e, conseqüentemente, a difusão de novas informações científicas, técnicas e literárias acontece.

No trabalho de Jakobson (2000) há o entendimento de que a tradução é uma atividade humana onipresente. O autor afirma que a compreensão do significado de uma palavra depende de um conhecimento linguístico e de um código verbal e pondera que o significado de um signo linguístico não é mais que sua tradução por outro que pode substituí-lo. Zipser e Polchlopek (2011), em consonância com o linguista russo, entendem a tradução também como um processo de criação.

Entendida como um processo de transferência ou de substituição de conteúdo entre duas línguas naturais – a língua fonte (LF) e a língua de chegada (LC), a tradução pode ser vista, também, como uma tentativa de recriação, visto que, para alguns teóricos, a tradução não pode ter a pretensão de substituir o texto original, isto é, sempre se poderá fazer tentativas de reescritura. (ZIPSER & POLCHLOPEK, 2011, p. 13)

De um modo geral, Alves (1996) esclarece que a tradução pode ser compreendida como objeto de estudo sob duas perspectivas: como produto e como processo. Sob o primeiro aspecto, a tradução é analisada enquanto texto traduzido (doravante, TT). Pelo segundo viés, busca-se entendimento da tradução como processo, isto é, como ato tradutório construído por etapas de trabalho das quais esse texto resulta.

Por um lado, enquanto produto, a tradução aborda o lado do TT e uma eventual comparação com outros TT. Por outro lado, enquanto processo, a tradução se organiza entre duas línguas diferentes e envolve a mudança para uma língua diferente da original de um texto-fonte (doravante, TF) para um TT. Ou seja, conforme detalha Alves (1996), enquanto o estudo da tradução como produto tem como objeto de estudo o texto de chegada ou um produto final, o estudo da tradução como processo volta-se para a análise das etapas de processamento mental. Desta maneira, Alves (1996) diferencia a tradução (associada ao produto) do traduzir (associado ao processo).

Ao processo que ocorre entre duas línguas diferentes dá-se o nome de tradução interlingual, que faz parte das categorias tradutórias descritas por Jakobson (2000). O linguista russo apresenta três formas de interpretar um signo linguístico ou como o signo pode ser traduzido: tradução intralingual, tradução interlingual e tradução intersemiótica. Assim, as três categorias tradutórias podem ser compreendidas da seguinte forma:

- Tradução intralingual: também chamada de reformulação, é a interpretação de signos verbais por meio de outros signos verbais. Ou seja, na tradução intralingual de uma palavra se utiliza outra palavra, mais ou menos sinônima, ou se recorre a um circunlóquio;
- Tradução interlingual: é a interpretação de signos verbais por meio de signos verbais de outras línguas, também chamada de tradução, simplesmente. Por envolver línguas

distintas, há texto de partida, tradutor e texto de chegada, sendo o tradutor ao mesmo tempo leitor, intérprete e textualizador;

- Tradução intersemiótica: também chamada de transmutação, é a interpretação de um sistema de signos para outro. A forma mais comum ocorre entre um sistema de signos verbais para um sistema de signos não verbais, como a passagem da literatura para o cinema, por exemplo.

Portanto, o termo tradução é polissêmico e pode estar relacionado ao produto (o texto traduzido), ao processo do ato tradutório, ao ofício ou à atividade de traduzir ou, ainda, à disciplina tradução (estudo interdisciplinar e autônomo). Dessa maneira, o conceito de tradução pode variar de acordo com a polissemia do vocábulo e com as diversas perspectivas dos estudiosos da área.

De Carlo (2019) considera que a tradução é um trabalho de compreensão e de análise do texto de partida, antes de tudo. Para compreender a visão da Linguística sobre a tradução, também é necessário compreender as palavras, as expressões idiomáticas, os signos e os significados de cada língua. Saussure (2018) propõe a ideia de signos linguísticos, em que cada língua ou cultura possui seus próprios símbolos e signos, que são capazes de representar conceitos a imagens acústicas. Nesse sentido, traduzir seria o processo cognitivo no qual transformamos uma ideia em uma palavra de uma língua.

Como cada língua ou cultura possui seus próprios signos e símbolos, Fiorelli (2017) postula que a tradução é um processo complexo, em que ideias são transformadas em palavras. Além disso, Santos e Marques (2012) entendem que a tradução exige múltiplas competências do tradutor, que vão muito além do conhecimento linguístico. Para os estudos linguísticos e tradutológicos, as múltiplas competências incluem reconhecer a função específica da língua, a cultura receptora e sua localização no espaço e no tempo de determinados contextos pragmáticos e socioculturais. Baker (1999), por exemplo, faz forte apelo aos estudos culturais, que dão ênfase à cultura de chegada e a função da tradução nessa cultura. Alguns teóricos argumentam que o critério determinante em qualquer tradução é o propósito do TT. Em outras palavras, a tradução acontece nos níveis linguístico, cultural e funcional e exige conhecimento cultural, temporal, espacial e social.

Lavault (1985) considera três aspectos importantes a respeito da tradução, sob o viés do enfoque comunicativo: o sentido de um enunciado depende da situação de comunicação em que foi produzido; o registro de linguagem utilizado depende de fatores de produção e da recepção da mensagem; a intenção comunicacional dos envolvidos.

À vista disso, a tradução pode ser compreendida como a recodificação de uma

mensagem recebida por outra mensagem ou a transmissão de uma mensagem de um sistema de signos para outro. Em outras palavras, a tradução envolve duas mensagens equivalentes que estão em dois códigos diferentes. Para tanto, as línguas ou códigos envolvidos na mensagem devem ser estudados e compreendidos para que a comunicação se torne possível. A comparação entre as duas línguas é um aspecto do processo previsível para delimitar convergências e divergências entre os sistemas linguísticos.

A polissemia do termo tradução ganha ainda mais força se for observado dentro do processo de aprendizagem e aquisição de uma segunda língua, uma vez que se torna mais significativo. Isto ocorre porque ao traduzir da língua materna para uma língua estrangeira e vice-versa, o processo tradutório engloba construções complexas que são necessárias para reorganizar os signos da língua de origem, fazendo escolhas mais apropriadas entre as opções que surgem dentre os signos da língua de chegada. Anthony Pym (2017) apresenta o caminho trilhado durante o processo de tradução: “Um problema é identificado; possíveis soluções são geradas; uma solução é escolhida. Trata-se de um modelo (um conjunto de denominações relacionadas), não de uma verdade transcendente” (PYM, 2017, p. 25).

A tradução como disciplina acadêmica autônoma é recente, tendo surgido por volta dos anos 1970 como área de estudos, a partir de experiências práticas. As décadas seguintes, nos anos de 1980 e 1990, se tornaram fundamentais para o crescimento e o fortalecimento do campo de estudos recém surgido, conforme pontuam Batalha e Pontes Júnior (2007). Neste sentido, Britto (2012) afirma que:

A tradução era estudada no âmbito da Linguística, principalmente no que dizia respeito à tradução técnica, enquanto a tradução literária era um ramo da disciplina de literatura comparada. Foi um estudioso norte-americano radicado na Holanda, James Holmes, quem mais fez para a constituição dos estudos da tradução como área autônoma. Holmes propôs que se parasse de falar em equivalência entre original e tradução, e em vez disso, se falasse em correspondência, um termo bem mais modesto e realista; e chamou a atenção para o fato de que traduzir não é uma operação realizada sobre sentenças, estruturas Linguísticas, mas sobre textos, que envolvem muito mais do que simples aspectos gramaticais. (BRITTO, 2012, p.19)

Para a nossa pesquisa, os conceitos de reformulação ou retextualização se tornam oportunos, em vez de reprodução, pois a adequação da linguagem ao meio e à situação de uso é fator relevante. Dessa maneira, nos basearemos no conceito de Travaglia (2013), que concebe a tradução como retextualização, decorrente de um processo dinâmico, gerador de significados, fenômeno de mão dupla, e de interação. Para a autora, os aprendizes são estimulados a retextualizar, ou seja, compor novos textos de acordo com a intenção comunicativa na nova língua/cultura.

### 2.1.1 Tipos de tradução

De maneira mais ampla, há dois tipos de tradução: a tradução profissional e a tradução pedagógica. Lavault (1985) explica que a diferença entre tradução profissional e tradução pedagógica está na finalidade e no público a que se destina. Em outras palavras, a tradução profissional possui fins comerciais e se destina a um cliente, ao passo que a “tradução pedagógica”, termo utilizado pela primeira vez pela autora, designa a tradução utilizada pelo aprendiz para praticar a língua, limitando-se ao uso em sala de aula.

Alegre (2000) concorda com as colocações de Lavault (1985) e acrescenta que a tradução profissional necessita de um profissional com conhecimento linguístico de sua língua materna e da língua estrangeira e destaca que a tradução profissional deve focar no produto final, enquanto a tradução pedagógica enfatiza todo o processo tradutório. Desta forma, ao invés de se preocupar apenas como texto pronto, a tradução pedagógica abre espaço para a exploração e a ampliação de conhecimentos linguísticos e culturais dos aprendizes.

Klaudy (2003) chama a tradução profissional de tradução real. Para a autora húngara, enquanto a tradução real tem como objetivo a transmissão de informações de um determinado texto para um público-alvo, a tradução pedagógica objetiva melhorar o conhecimento de uma língua estrangeira de um aprendiz, reforçando as ideias apresentadas por Lavault (1985).

Dentro da sala de aula, a tradução normalmente é concebida como qualquer tipo de interação entre professores e aprendizes em que há uso da língua materna. Este tipo de estratégia, justificável hodiernamente em níveis iniciais de aprendizagem, se apresenta comumente para facilitar o andamento da aula, evitando longas explicações. No contexto ensino-aprendizagem, existe um debate acerca dos tipos de tradução, o que levou Lavault (1985) a ser uma das primeiras pesquisadoras a estabelecer uma distinção além da já existente entre tradução profissional e tradução pedagógica. Para a autora, há uma subdivisão da tradução pedagógica: tradução explicativa e exercícios de tradução. A tradução explicativa é metalinguística e, segundo a autora, ocorre quando o professor traduz o significado de uma palavra ou expressão, faz comentários ou tece explicações a respeito de um aspecto gramatical para os alunos. Assim, a autora esmiúça a tradução explicativa da seguinte maneira:

No caso da tradução explicativa, é o professor que é o tradutor e que emprega a tradução para comunicar aos alunos um sentido que eles não souberam apreender sem sua ajuda (...). A tradução explicativa comunica um sentido, mas dentro de um objetivo metalinguístico, não para provocar uma reação, mas para ensinar a língua. A tradução explicativa é uma metalinguagem. (LAVault, 1985, p.18-9)

Quando a tradução é feita pelos alunos, a tradução assume papel avaliativo. Isto ocorre nos exercícios de tradução, ocasião em que aprendizes podem ativar e demonstrar seus conhecimentos em língua não materna, conforme detalha Lavault (1985):

No que concerne a tradução e a versão, os papéis são inversos: o tradutor é o aluno e o professor é o receptor. Mas o receptor já conhece o sentido do texto. O aluno traduz para provar sua competência recém-adquirida. Não comunicação de sentido, mas há, com certeza, uma troca: a pedido do professor o aluno fornece prova que lhe revela o sucesso ou o fracasso de seu ensino, tanto no plano linguístico (correção e precisão do desempenho), quanto no plano psicológico (o esforço dispensado, o desejo de fazer bem-feito ou o trabalho desleixado). Esses exercícios entram na problemática complexa da relação mestre-aluno e, a esse título, participam do processo de comunicação privilegiado que se estabelece em toda a experiência didática. (LAVAUULT, 1985, p.19)

Há uma reformulação desta tipologia feita por Welker (2003), que discorda parcialmente de Lavault, ao afirmar que quando o professor traduz palavras ou enunciados para fins explicativos, há uso da língua materna, mas não se trata de tradução propriamente dita. Ou seja, para Welker (2003) o termo “tradução pedagógica” fica reservado apenas para os exercícios de tradução, sejam estes de natureza oral ou escrita, ficando de fora desta denominação o uso de língua materna com fins explicativos em sala de aula.

Para Lucindo (2006), a tradução utilizada no ambiente de aprendizagem pode ser de quatro tipos: a tradução interiorizada, a tradução explicativa, a tradução pedagógica e a tradução por mediação. A tradução interiorizada é realizada naturalmente pelo aprendiz para compreensão de enunciados, principalmente em níveis iniciais. Este tipo de tradução se justifica pela referência que os aprendizes possuem em sua língua materna (de agora em diante, LM) e tudo que “constroem ou destroem em relação à língua estrangeira (a partir de agora, LE) é a partir dos conhecimentos que têm da sua língua materna” (LUCINDO, 2006, p. 4). Mesmo que haja a crença de não contribuição na aprendizagem, a tradução interiorizada ocorre de maneira inconsciente e não pode ser influenciada pelo professor. No entanto, o processo pode auxiliar na percepção do aprendiz de que a tradução é realizada a partir de significados e não de palavras isoladas. Lucindo (2006) ainda reflete que à medida que a aprendizagem avança, a tradução interiorizada vai variando sua frequência:

(...) nos níveis iniciais é comum o uso desta tradução em quase todos os momentos. (...) Ainda que por meio de exercícios ou repetição de frases o aluno consiga assimilar sem necessidade de traduzir, sempre que ele quiser expressar-se na LE, fará uso da tradução. No nível médio, o aluno não traduz tudo, mas sempre que precisa falar de uma forma superior ao seu conhecimento da LE, usará a tradução. Neste nível, a tradução é usada para palavras e expressões desconhecidas. No nível superior/avançado, o aluno já “pensa” na LE, porém recorre à tradução para entender

provérbios, modismos e nomes específicos, como de árvores, pássaros, e TT. (LUCINDO, 2006, p.4)

Ainda conforme Lucindo (2006), o segundo tipo de tradução é a tradução explicativa, que é aquela realizada pelo professor com o intuito de auxiliar o aprendiz na aprendizagem da língua. A pesquisadora pondera que este tipo de tradução deve ser utilizado com cautela, somente em casos em que já foram utilizados outros meios, mas mesmo assim o aluno não conseguiu alcançar a compreensão desejada.

A tradução pedagógica, terceiro tipo de tradução segundo a visão de Lucindo (2006), é aquela que utiliza a tradução como exercício didático e tem o objetivo de melhorar o domínio da língua por parte do aprendiz. Ou seja, para a autora, a tradução pedagógica fica restrita às atividades ou exercícios que visem à fixação de determinado aspecto da língua.

Para finalizar, Lucindo (2006) apresenta o quarto tipo de tradução: a tradução por mediação. Este tipo de tradução ocorre quando um aprendiz transmite em língua materna a outro aprendiz o que foi informado, porque não houve compreensão do que foi dito. As quatro classificações de Lucindo (2006) enquadram-se na tradução interlingual, apresentada por Jakobson (2000) na perspectiva de estudos da área da Linguística.

Para este estudo, os conceitos de tradução pedagógica se tornam relevantes, por conta do meio em que a pesquisa será desenvolvida. Dessa forma, nos basearemos nos conceitos de Welker (2003) e Lucindo (2006), que concebem a tradução pedagógica como aquela que ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem, através de exercícios didáticos variados que ajudam na aprendizagem e na compreensão da língua estudada.

### **2.1.2 A tradução e o ensino de L2 ao longo dos anos**

A longo dos anos, o ensino de línguas já foi pensado sob diferentes perspectivas. Estas óticas variadas são chamadas de métodos de ensino pelos estudiosos. Durante a história do ensino-aprendizagem de línguas muitas abordagens e métodos de ensino surgiram e foram sendo substituídos pelo subsequente, à medida que alguns pontos começavam a ser questionados. Este movimento cíclico, que normalmente nega a abordagem anterior sem chegar a uma síntese, é descrito por Leffa (1988, p.229) da seguinte maneira: “a história do ensino de línguas tem sido comparada por alguns metodólogos aos movimentos de um pêndulo, balanceando sempre de um lado a outro; uma constante sucessão de tese e antítese sem jamais chegar à síntese.”

Leffa (2016) também pondera que se faz necessário saber diferenciar abordagem e método. Para o autor, abordagem é um termo mais abrangente, que inclui pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem e que variam juntamente com estes pressupostos. Método, por sua vez, é um termo mais restrito, pode estar dentro de uma abordagem, e não trata de pressupostos teóricos, mas de normas de aplicação destes pressupostos. Em outras palavras, método pode ser compreendido como um modo de orientar o trabalho docente através dos conteúdos, enquanto a abordagem pode ser entendida como os pressupostos teóricos que o docente deve ter em mente ao trabalhar com os métodos.

Além disso, o debate entre professores e pesquisadores do ensino-aprendizagem de língua não materna sobre o lugar da tradução como recurso didático na sala de aula vem se desenvolvendo desde o final do século XIX. Para Souza Corrêa (2014), há dois fatores que colaboram para a contraindicação do uso deste recurso. O fator mais antigo trata da longa tradição de mau uso (e até abuso) de exercícios de tradução, que teve culminância no final do século XVIII, com o desenvolvimento do método da gramática e tradução. O segundo fator, presente na maior parte do século XX, está relacionado à crença de que na sala de aula de língua estrangeira não haveria espaço para a língua materna (e conseqüentemente, para a tradução), tornando-se um ambiente de uso exclusivo da língua-alvo.

Sandes e Pereira (2017) confirmam que a tradução possui um estigma antigo, apesar de ser um recurso que sempre rondou as aulas de línguas. As autoras corroboram que este estigma advém do pensamento de que a tradução está ligada à proposta metodológica que dá enfoque somente à gramática e ao contraste com a língua materna do aprendiz. Como se trata de um recurso que vem sendo debatido há alguns séculos, o papel dessa personagem vai variando de tempos em tempos, já tendo sido vista como vilã, como protagonista ou como figurante, o que torna essencial revisitar diferentes épocas para melhor compreendermos seu papel e suas características no ensino de línguas no decorrer dos anos.

Souza Corrêa (2014) apresenta uma historiografia crítica sobre o uso da língua materna e da tradução no ensino de línguas em sua tese de doutorado e assegura que a utilização desse meio teve início na Grécia Antiga, com os estudos de grego antigo em obras literárias e filosóficas escritas. O estudo da língua grega literária se fazia necessário porque a língua presente nas obras divergia muito do grego falado, o que gerava incompreensão para muitos cidadãos. Durante os estudos, exercícios de tradução intralingual eram realizados pelos aprendizes, que reescreviam os textos no próprio idioma utilizando termos mais atuais, com o objetivo de torná-los compreensíveis. Com a queda do Império Romano, o latim avança como língua franca, permitindo o acesso à cultura e tornando seu estudo diretamente ligado ao *status*



social. O ensino desta língua se dava por meio da memorização de listas de palavras, estudo de regras gramaticais e traduções de obras literárias.

Durante os séculos XVII, XVIII e XIX, período conhecido como Idade da Razão, o método gramática-tradução (doravante, MGT) se consolida por causa do desenvolvimento da gramática de PortRoyal e dos estudos comparativos de línguas. A partir deste momento, o método começou a se caracterizar pela simplificação do ensino anterior, pois a adequação ao contexto escolar se tornou necessária, com os aprendizes guiados por um professor. O estudo de línguas clássicas começou a perder espaço para as línguas vulgares e os primeiros manuais de ensino surgiram como auxílio à tarefa de ensinar nesta época. O ensino continuava basicamente através da explicação da gramática, listas de vocabulário e tradução de frases, pois havia a crença de que conhecer bem as regras gramaticais de uma língua ajudava a treinar e exercitar a mente do aprendiz. Além disso, o estudo de línguas continuava visando o desenvolvimento cognitivo e o enriquecimento cultural.

No entanto, as migrações europeias avançaram e com elas as necessidades na aprendizagem de uma língua se transformaram. A visão de ensino deixou de priorizar o domínio de regras gramaticais e a leitura e tradução de frases soltas, e passou a dar importância para a competência oral da língua. A partir deste novo entendimento, surge o Método Direto, cujo principal objetivo era ensinar oralidade, sem uso da língua materna. A tradução era vista como meio não ideal, podendo ser utilizada somente em níveis mais avançados. Para tanto, gestos, mímicas e gravuras deveriam ser utilizados de forma exaustiva para a transmissão de significados.

A contraindicação da utilização da tradução como recurso didático na aprendizagem de línguas estrangeiras permaneceu com o surgimento de outras abordagens, tendo em vista que representavam reações ao entendimento anterior e buscavam ser a abordagem ideal para o ensino-aprendizagem de línguas. Leffa (2016) detalha o que ocorria:

As abordagens que dão origem aos métodos são geralmente monolíticas e dogmáticas. Por serem uma reação ao que existia antes, tendem a um maniqueísmo pedagógico sem meio termo: tudo estava errado e agora tudo está certo. Abordagens pedagógicas, que pela experiência do professor deveriam conviver na prática, tornam-se preceitos antagônicos e irreduzíveis: indução *versus* dedução, escrita *versus* fala, significado *versus* forma, aprendizagem *versus* aquisição, material autêntico *versus* material adaptado – são apenas alguns exemplos. Daí que a história do ensino de línguas tem sido comparada por alguns metodólogos aos movimentos de um pêndulo, balanceando sempre de um lado a outro; uma constante sucessão de tese e antítese sem jamais chegar à síntese. (LEFFA, 2016, p. 41)

Em seguida, veio o método da leitura, por vezes chamado de abordagem da leitura,

que preponderou durante a década de 1930, permanecendo até o final da II Guerra Mundial. O método consistia em estudar muitos textos com vocabulários controlados, focando no desenvolvimento da leitura. O trabalho com o léxico e a preocupação em expandi-lo passaram a ser peças centrais. Segundo Carvalho e Pontes (2014), neste método, a aprendizagem de gramática se dava por meio da transformação de frases, em que exercícios de tradução para a língua materna eram utilizados ocasionalmente. Embora seja próximo aos procedimentos de outros métodos tradicionais, o método da leitura consegue apontar a visão utilitarista da língua, uma vez que a escolha pragmática deste caminho ocorre pela impossibilidade de ensinar conversação na escola, verificada anteriormente.

Ao longo dos anos 1950, surge o método audiolingual, também conhecido como audiolingualismo, que dava ênfase à forma e não ao uso da língua. Este método, segundo Souza Corrêa (2014), defendia que o aprendizado de uma nova língua se dá por meio de reflexos mecânicos de repetição, os quais produzem no aprendiz “reflexos (linguísticos) condicionados”. Em outras palavras, o foco estava na oralidade (como sugere o próprio nome), através do desenvolvimento de hábitos linguísticos, limitando o papel do professor à aplicação passiva e mecânica do modelo proposto pelo método: apresentação de novo material linguístico e controle da produção oral dos alunos, através de imitação e repetição, ou seja, processos mecânicos de estímulo e resposta. A tradução e o uso da língua materna continuavam sendo desencorajados.

Nos anos de 1970, o enfoque comunicativo dá seus primeiros passos com o surgimento da abordagem nocional-funcional e se torna a mais importante abordagem do século XX, sendo a mais utilizada até hoje. Souza Corrêa (2014) explica que isto ocorre porque há uma proposta com mudanças significativas em relação aos objetivos do ensino- aprendizagem de uma língua estrangeira, comparada aos outros métodos do mesmo século.

Com a recém-chegada corrente pedagógica, a nova etapa privilegia as funções comunicativas que os usuários de uma língua estrangeira podem utilizar em uma situação de interação verbal. A abordagem comunicativa dá destaque ao caráter funcional da língua como instrumento de comunicação, conforme explica Gargallo (2017). Desta forma, o foco da aprendizagem são as funções linguísticas, realizando uma migração do foco da correção e da acuidade léxica e gramatical para a capacidade global de comunicação do aprendiz. O conceito de competência comunicativa é introduzido no contexto do processo de ensino- aprendizagem de língua estrangeira, que segundo Hymes (1995), é a capacidade do aprendiz de empregar adequadamente a língua nas variadas situações de comunicação, devendo ser apropriada a cada circunstância e priorizando o interlocutor. Apesar da crítica ao uso da tradução direta no ensino

de línguas na abordagem comunicativa, há viabilidade de seu emprego como técnica pedagógica, segundo defendem alguns autores, como Widdowson (1991) e Atkinson (1993).

A década de 1990 é considerada um marco para métodos e abordagens de ensino, segundo Souza Corrêa (2014). Isto ocorre graças ao surgimento de uma proposta de fuga a uma metodologia fixa, conhecida como “condição pós-método”. Esta proposta desloca o foco do ensino-aprendizagem de “métodos” e “abordagens” e se apresenta como “condição”, defendendo a capacidade do professor de refletir de forma contínua e dinâmica sobre suas práticas. Esta reflexão pedagógica realizada pelo professor sobre sua própria prática é chamada de “senso da plausibilidade” por Prabhu (1987) e pode surgir através das experiências de sala de aula, da troca com seus pares e dos estudos continuados.

A autonomia reforçada e reflexiva sugerida nesta nova perspectiva promove uma relação entre teoria e prática pedagógica e recebe o nome de “pragmatismo orientado por princípios” por Kumaravadivelu (2006), um linguista indiano que defende a condição pós-método, corroborando que não existe uma abordagem eficaz a todos os contextos e que distintas abordagens podem funcionar em épocas e lugares diferentes.

A utilização de métodos rejeitada neste período encontra em Brown (2014) um reforço. Entretanto, o autor propõe uma “abordagem orientada por princípios”, que siga certos preceitos, mas que seja dinâmico, ao passo em que se apresente em conformidade com a experiência e com a prática do professor. Ou seja, a abordagem orientada por princípios varia de professor para professor, se tornando única para cada indivíduo. Brown (2014) também pontua que sua proposta leva a um “ciclo virtuoso”, em que abordagem e prática se modificam continuamente e garantem a dinamicidade do ensino.

Em resumo, a condição pós-método foca na maneira como o professor conduz suas práticas e como lida com questões que são relevantes ao processo de ensino-aprendizagem no ambiente de sala de aula, se sobrepondo à busca pelo método perfeito. Neste ínterim, o Quadro Comum Europeu de Referência para o Ensino de Línguas (2001), guia elaborado pelo Conselho Europeu que serve como base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientações curriculares, exames e manuais na Europa e em outros países, é publicado. Dentre vários aspectos relevantes apresentados pela publicação, há o reconhecimento da importância da tradução como recurso comunicativo e de mediação, com citação de seu uso em vários capítulos como aspecto que favorece a aprendizagem reflexiva da linguagem. Desta forma, a postura de exclusão radical e visão obsoleta sobre os usos da tradução em sala de aula passam por uma revisão, especialmente nos últimos anos do século XX e início do século XXI.

Hodiernamente, a relevância do papel da tradução como recurso, estratégia ou

procedimento no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira volta a ganhar destaque por dois motivos. O primeiro ocorre por conta do destaque da cognição no processo de aquisição de uma língua. Neste sentido, O'Malley e Chamot (1990), consideram a tradução como estratégia cognitiva recorrente utilizada pelos aprendizes de qualquer que seja a língua estrangeira. Assim, convém ressaltar que a tradução é uma atividade natural desenvolvida por qualquer aprendiz, principalmente no estágio inicial da aprendizagem de uma nova língua, e valoriza o uso do conhecimento prévio, permitindo o estabelecimento de relações, a elaboração de parâmetros e a construção de tentativas durante o processo de ensino-aprendizagem. O segundo motivo diz respeito ao rápido e recente desenvolvimento dos Estudos da Tradução e Interpretação como disciplina autônoma. O surgimento da disciplina nos conduz a repensar o papel da tradução dentro dos programas de ensino de língua estrangeira, fazendo parte tanto do processo de compreensão, como do processo de produção da língua-alvo.

Souza Corrêa (2014) pondera que há uma tendência a um comportamento mais solícito à tradução pedagógica, principalmente pela contribuição para o desenvolvimento de uma percepção mais refinada com relação às características da língua estrangeira pelos aprendizes. Além disso, os exercícios voltados ao trabalho da tradução em sala de aula podem apresentar riqueza e variedade, colaborar com o estudo de diferentes aspectos do idioma e da cultura da língua-alvo e ainda serem motivadores para os alunos. Em outras palavras, a tradução e os exercícios propostos pelos professores podem sim ser comunicativos, contrariando o que foi divulgado por muito tempo.

No entanto, ainda parece haver um distanciamento entre professores e pesquisadores ligados tanto ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira quanto aos Estudos da Tradução, no que tange à discussão sobre o uso da tradução como recurso em sala de aula. A interação entre práticos e teóricos se torna importante na medida em que pode colaborar para o estabelecimento da tradução como meio digno e proveitoso didaticamente, ao mesmo tempo em que pode evitar a visão deste recurso como mero procedimento comparativo e associativo de listas de palavras, ou seja, um meio fácil e automático, como foi visto anteriormente por muito tempo.

### **2.1.3A tradução e o ensino-aprendizagem de L2: benefícios e controvérsias**

Conforme foi descrito na seção anterior, o uso da tradução em sala de aula foi duramente criticado e rejeitado por muito tempo. Cervo (2005) constata que ainda há muita desconfiança em relação ao uso da tradução na sala de aula de L2, o que não ocorre fora deste

ambiente, tendo em vista que a tradução é reconhecida como atividade relevante nos mais diversos setores da vida econômica e cultural. É perceptível que parte da rejeição relativa à tradução teve início com o Método Gramática-Tradução, por conta do uso abusivo e ineficiente daquela época. Normalmente, os opositores ao uso da tradução, quando alunos, foram submetidos ao MGT e ao uso inadequado da tradução, através de exercícios de tradução mecânica, sem propósitos definidos e totalmente descontextualizados. Outro fator que reforçou a imagem negativa do recurso tradutório foi a concepção apresentada na abordagem comunicativa que negligenciava o uso da língua materna em sala de aula.

García-Medall (2019) aponta alguns argumentos favoráveis e outros desfavoráveis em relação ao uso da tradução como recurso didático-pedagógico. Dentre os aspectos que contra- indicam a tradução, o autor cita cinco (5) justificativas: (1) trata-se de uma atividade que envolve apenas duas habilidades: ler e escrever; (2) carece de interação oral, portanto não é uma atividade comunicativa; (3) é inadequada como exercício de sala de aula, porque os alunos devem escrever seus textos por conta própria; (4) foi praticada ao longo da história de maneira não sistemática, eventual e não planejada; (5) está associada a textos literários e científicos, que não se enquadram nas necessidades comunicativas dos alunos.

Embora haja diversos fatores que contribuam para que o uso da tradução tenha uma imagem negativa em sala de aula, um fator relevante para uma nova perspectiva a respeito da situação da tradução no ensino-aprendizagem foi a publicação do Quadro Comum Europeu de Referência para o Ensino de Línguas (2001), ao fazer menção 29 vezes ao uso da tradução. A publicação descreve de forma exaustiva o que os aprendizes de uma língua devem aprender para se comunicar através dela, além de apresentar os conhecimentos e capacidades necessários para esta comunicação acontecer de forma eficaz. Ao falar sobre mediação dentro das atividades linguísticas comunicativas, o documento se refere à tradução da seguinte maneira:

A tradução ou a interpretação, a paráfrase, o resumo, ou o registro fornecem a terceiros uma (re)formulação de um texto fonte ao qual estes indivíduos não têm acesso direto. As atividades Linguísticas de mediação, ao (re)processarem um texto já existente, ocupam um lugar importante no funcionamento linguístico normal das nossas sociedades (CONCIL OF EUROPE, 2001, p.14, tradução minha<sup>1</sup>)

Hurtado Albir (1988), por exemplo, que é especialista em tradução profissional, também vê a tradução como importante recurso comunicativo no ensino de línguas, assim como outros pesquisadores. A pesquisadora da Universidade Autônoma de Barcelona defende uma metodologia para o ensino da prática tradutória, que parte de perspectivas tradutórias e

---

<sup>1</sup> Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third party a (re)formulation of a source text to which this third party does not have direct Access. Mediating language activities – (re)processing an existing text – occupy an important place in the normal linguistic functioning in our societies.

didáticas. A autora ainda afirma que neste processo de ensino-aprendizagem de tradução, o foco deve ser no estudante, que deve possuir ferramentas que lhe permitam adquirir sua própria competência tradutória. Hurtado Albir considera que “(...) a competência tradutória é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores.” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 19)

Pontes (2014) vê a viabilidade de uso da tradução como ferramenta pedagógica, apontando diversas possibilidades na realidade da prática docente. Isto ocorre porque inúmeras atividades podem ser desenvolvidas dentro de sala, e até fora dela.

Souza Corrêa (2014) acredita que atualmente haja uma postura mais aberta em relação à tradução pedagógica entre docentes. Isto ocorre porque a percepção de contribuição positiva da tradução no ensino-aprendizagem está se ampliando, contribuindo, principalmente, com a variedade de exercícios e com estímulo maior aos alunos.

A utilização da tradução em sala de aula pode ser vista como uma forma de comunicação que precisa de interação e cooperação entre os participantes, conforme garante Vermes (2010). Desta maneira, a tradução se transforma em uma ferramenta potencialmente útil para o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, indo muito além de exercícios de manipulação de estrutura da língua.

Atkinson (1993), por exemplo, sugere vários benefícios que a utilização da tradução didaticamente pode trazer aos aprendizes. Dentre os possíveis aspectos positivos, o autor cita: o pensamento cuidadoso a respeito do significado das palavras, superando o mecanismo encontrado em exercícios de gramática; o pensamento comparativo entre a língua materna e a língua não-materna; o encorajamento a correr riscos; e a mudança no andamento da aula, com maior diversidade de exercícios. Costa (1988) expõe a mesma linha de pensamento, ao afirmar:

Traduzir um texto é uma das melhores maneiras de conhecer sua estrutura e os meios utilizados (gramaticais, retóricos) para veicular uma informação, um argumento. Constitui igualmente um meio privilegiado de conhecimento das características e das limitações do código linguístico materno. As peculiaridades de nossa cultura aparecem mais claramente no trabalho comparativo envolvido em toda operação tradutória. (COSTA, 1988, p. 289-290)

Neste sentido, Ridd (2000) vê na tradução a constituição de um exercício mental útil, que desenvolve a habilidade do aluno para que ele utilize a língua de forma acurada, e expressar claramente ao lidar com a língua. Ademais, à medida em que entra em contato com a cultura da LC e a compreende, o aprendiz passa a compreender melhor sua própria cultura, através da comparação e do contraste.

Até mesmo a tradução de frases isoladas pode não ser descabida, segundo pondera Welker (2003). Isto ocorre porque pode haver a tradução de muitas frases sem a apresentação de um contexto. Em outras palavras, a tradução de pequenas sentenças pode apresentar alguma utilidade, desde que haja para os aprendizes a impressão de que serão aplicadas em uma situação futura.

Segundo García-Medall (2019), de um ponto de vista geral, a tradução é válida em quatro (04) sentidos, no mínimo: (1) por si só, como uma habilidade intelectual autossuficiente; (2) como ferramenta de avaliação da competência comunicativa na língua materna e na língua estrangeira; (3) como um *corpus* valioso para o estudo linguístico contrastivo; (4) e como instrumento didático/pedagógico da língua materna e da língua estrangeira.

Bohunovsky (2011) também acredita que as práticas de tradução podem colaborar para quatro (04) objetivos diferentes, no mínimo: (1) aprender vocabulário, sobretudo em níveis iniciais; (2) adquirir consciência sobre estruturas gramaticais da L2 em contraste com as da L1; (3) construir conhecimento, por meio da busca de termos equivalentes para duas ou mais línguas, sobre aspectos linguísticos e culturais; (4) mediar a comunicação entre duas pessoas, conforme proposto pelo Quadro Comum Europeu (2001).

Além disso, Silva (2005) sugere que o debate sobre o uso da tradução nas salas de aula de L2 vem ganhando espaço e adeptos nos últimos anos, uma vez que a tradução hoje faz parte do currículo de muitas universidades. Ademais, a relação entre a tradução e aprendizagem precisa ser melhor investigada, uma vez que os estudos da tradução como ferramenta pedagógica ainda não são tão abundantes quanto as pesquisas sobre tradução profissional.

Além do desenvolvimento da compreensão e da produção escrita e da compreensão e da produção oral, a tradução é para alguns estudiosos um processo necessário que precisa ser trabalhado para a plena aprendizagem de uma segunda língua. O tradutor e professor Naimushin (2002) justifica esta visão:

Raramente aprendemos uma língua estrangeira com o fim único de nos comunicarmos exclusivamente nessa língua. Espera-se que um assistente pessoal em uma empresa local ou internacional em Sofia, Moscou ou Praga não apenas possua um alto nível de proficiência em ao menos uma língua estrangeira, mas que também saiba fazer traduções de qualidade de vários tipos de documentos e de interpretar em reuniões. Em todas as esferas de atuação, somos confrontadas com a necessidade diária de prover algumas formas de tradução e interpretação. (NAIMUSHIN, 2002, p.47)

Newmark (2003) relaciona tipos de tradução a níveis diferentes de aprendizagem de uma língua estrangeira: (a) Para as primeiras etapas de aprendizagem: mesmo não devendo ser o foco principal do professor, uso da tradução direta pode economizar tempo, consolidar a

base lexical e a base gramatical, facilitando a compreensão e a memorização. (b) Para o nível intermediário: o uso da tradução direta de palavras e frases pode ajudar a lidar com erros e interferências. Também pode contribuir na expansão dos vocabulários tanto da língua materna, quanto da língua estrangeira, em casos de sinonímias de certos campos semânticos. (c) Para níveis avançados: como requer um alto conhecimento das duas línguas, pode ser reconhecida como processo que permeia a fala, a escrita, a leitura e a compreensão auditiva.

Há outras situações que reforçam a importância e o reconhecimento social daqueles que são capazes de traduzir de forma satisfatória, mesmo não sendo tradutores profissionais. Nas sociedades multiculturais e no mundo globalizado, a tradução como habilidade necessária se mostra cada vez mais útil em diversas ocasiões, como na mediação de uma conversa entre pessoas de origem distintas que dominam apenas sua língua materna, por exemplo. Portanto, é inegável que a habilidade de traduzir de forma escrita ou oral uma língua estrangeira é parte considerável de reconhecimento social e de proficiência em um idioma.

E por não se tratar de algo trivial ou natural, a tradução deve ser incluída nas salas de aula de línguas estrangeiras, de acordo com a necessidade e com o nível dos aprendizes. Logo, o esforço envolvido no ato de traduzir não pode ser naturalizado, como argumenta Costa (1988), pois as dificuldades de se realizar uma tradução são variadas. E é justamente por isso que ela deve ser trabalhada em sala de aula: para que os aprendizes sejam auxiliados a se tornarem proficientes em uma atividade que o senso comum julga fácil de forma equivocada.

## **2.2 A Psicolinguística do Bilinguismo**

Já há algumas décadas, os estudos linguísticos têm investigado a interação entre linguagem e cognição. Cognição é também considerada como uma expressão científica que faz referência ao conjunto das inteligências humanas, em consonância ao que expõe Teixeira (2016). A pesquisadora ainda postula que a linguagem é, em si, um sistema cognitivo, ou seja, uma inteligência ou capacidade do cérebro humano. Esta capacidade única dos seres humanos faz com que sejamos os únicos seres vivos capazes de produzir e compreender uma língua. Este processo ocorre na mente humana e se dá de maneira inconsciente. Desta forma, linguistas, neurocientistas da linguagem e psicolinguistas realizam pesquisas em diversas dimensões, a fim de compreender melhor a linguagem. Teixeira (2016) especifica a atuação de cada um desses pesquisadores: linguistas buscam resposta sobre a consistência do conhecimento linguístico na mente humana, formulando teorias abstratas sobre quais são os conhecimentos linguísticos na faculdade humana da linguagem e como eles funcionam; neurocientistas da



linguagem estudam mecanismos cerebrais que originam a linguagem humana, quais são os fundamentos físicos e fisiológicos do conhecimento linguístico e o que acontece no cérebro humano quando a linguagem está em funcionamento; psicolinguistas são cientistas empíricos que utilizam métodos e técnicas experimentais para pesquisar como se dá a aquisição de uma língua natural e como o conhecimento linguístico é utilizado por crianças e adultos durante esse processo.

A Psicolinguística, para Trask (2004), trata das conexões entre a linguagem e a mente. Como área relativamente recente, se desenvolveu como campo de pesquisa de forma evidente a partir do final dos anos 1980 e começo dos 1990, é oriunda da união de outros dois campos de saber: a Psicologia e a Linguística. Cowles (2011) esclarece que as duas áreas de conhecimentos buscam pesquisar fenômenos através da ciência: a Psicologia estuda o comportamento e a cognição humana, enquanto a Linguística estuda a linguagem. A união dos dois campos de conhecimento buscam compreender a relação da linguagem com processos cognitivos e comportamentais. A Psicolinguística do Bilinguismo, em específico, segundo apresenta Guimarães (2020), tem como foco maior o mapeamento das representações linguísticas presentes na mente do falante bilíngue, evidenciando as consequências cognitivas da presença de mais de uma língua na mente humana.

Como este estudo investiga bilíngues que falam língua portuguesa e têm como língua estrangeira a língua inglesa, faz-se necessário detalhar a definição de bilíngue, pois esta delimitação não é uma tarefa tão simples quanto parece ser, uma vez que diversos aspectos podem ser levados em consideração, como a proficiência, a idade de aquisição da segunda língua e seu uso. Desta forma, adotaremos para esta pesquisa a definição de Grosjean e Li (2013), que afirmam que ser bilíngue é conhecer e utilizar duas línguas ou dialetos no dia a dia. O termo bilíngue também pode ser compreendido como o contrário de monolíngue, que é o termo utilizado para falar do sujeito que possui apenas uma língua em seu sistema cognitivo.

Wei (2007) explica que o termo bilíngue pode se referir ao indivíduo com diferentes características e *status* em relação às duas ou mais línguas que ele processa cognitivamente ou às quais ele é exposto. Estas características divergentes impactam diretamente nos resultados que as pesquisas experimentais podem apresentar. Por isto, é fundamental o controle destes fatores. Nesta pesquisa, resolvemos trabalhar com bilíngues tardios (*achieved bilingual* ou *late bilingual*), que são sujeitos expostos à aquisição da língua estrangeira após a infância, conforme esclarece Wei (2007).

Há quatro fatores para Grosjean (2008) que diferenciam um sujeito monolíngue de um bilíngue: (1) as estruturas e a organização das competências linguísticas de um bilíngue são

diferentes das estruturas e da organização de dois monolíngues equivalentes, de certa forma; (2) as estruturas e a organização da linguagem de um bilíngue são mistas, ou seja, há troca de código com outros bilíngues; (3) dependendo da fluência adquirida, mesmo que uma tarefa monolíngüística esteja sendo executada, a outra língua não é totalmente desativada e pode emergir; (4) para os sujeitos bilíngues, as operações linguísticas e psicolinguísticas envolvidas tanto na compreensão quanto na produção dos discursos são mistas e isto ocorre para que as construções se tornem significativas.

Ainda, Grosjean (2008) considera que um sujeito bilíngue não pode ser tido como um “monolíngue em duas línguas”. Isto quer dizer que uma pessoa bilíngue é um todo que não pode ser dividido em duas partes separadas. Ao contrário, Oliveira (2015) assegura que devemos compreender um sujeito bilíngue como um indivíduo que utiliza dois sistemas linguísticos, os quais raramente funcionam de maneira independente.

Além das considerações feitas acima sobre o bilinguismo e a cognição, é importante citar que pode haver alteração do sistema cognitivo por causa da presença de uma segunda língua na mente de um falante, conforme pondera Oliveira (2015). Cook (1997) lista algumas situações que podem confirmar que uma segunda língua aumenta a capacidade de um indivíduo em vários aspectos, tais como: melhor desempenho e valorização da flexibilidade, da originalidade e da fluência em testes com bilíngues relacionados ao pensamento divergente; bilíngues apresentam maior diversificação de habilidades mentais; e, em testes de uso incomum da criatividade, crianças bilíngues demonstram melhor desempenho do que crianças monolíngues. Há evidências de que os benefícios de ser fluente em mais de uma língua atingem até a saúde dos falantes, sendo capaz de retardar os danos causados pela demência, como Alladi *et al* (2013) esclarecem. Os pesquisadores desenvolveram um estudo em larga escala, cujos resultados apontam que pessoas bilíngues tendem a desenvolver demência, em média, até quatro anos mais tarde do que as pessoas que dominam apenas uma língua. Como todas as línguas que dominamos estão sempre ativas em nossa mente, uma das possíveis causas para que a demência chegue mais tarde para os bilíngues, é a necessidade de inibição do idioma que não está sendo falado em determinados momentos.

Em relação à Psicolinguística, Corrêa (2014) explica que a área tem como grandes núcleos temáticos o processamento linguístico e a aquisição da linguagem. Rodrigues (2009) reforça esta ideia, apontando que a Psicolinguística pode investigar os processos cognitivos subjacentes a atividades de produção e de compreensão da linguagem, tanto no que diz respeito ao estudo do processamento adulto, quanto à aquisição da linguagem e aos casos de perda e de deficiência de ordem linguística. A autora reitera que a Psicolinguística é marcada pelo emprego

do método experimental, com a elaboração de hipóteses que visam estabelecer relações causais entre as variáveis da pesquisa. Na realização destes experimentos, deve haver um cuidado com o controle do material de testagem e com a condução das tarefas experimentais, através da possibilidade de isolar apenas os fatores que se pretende investigar.

Os estudos sobre a aquisição de L2, mais especificamente, ganharam independência como campo de saber somente a partir da segunda metade do século XX, conforme ponderam Gass, Behney e Plonsky (2013). Nesta área, devido às variadas possibilidades de estudos, as pesquisas podem estar relacionadas a vários campos, tais como: Linguística, Psicologia, Sociologia, Sociolinguística e Psicolinguística. Em nosso caso, a relação com a Psicolinguística se justifica porque buscamos estudar como ocorre o processamento e a representação do conhecimento de uma L2, observando se as regras e os mecanismos são semelhantes àqueles utilizados na L1, uma vez que a Psicolinguística é o resultado da interface entre a psicologia cognitiva e a Linguística. Para Teixeira (2016), a psicologia cognitiva é a área que estuda a natureza e o funcionamento da cognição humana, enquanto a Linguística estuda a linguagem.

Para compreender como ocorre o processamento da tradução de uma língua, é necessário observar os aspectos cognitivos desta atividade. House (2016) associa o interesse crescente sobre o que se passa na mente do tradutor durante o ato tradutório, nos últimos trinta anos, à tecnologia moderna. Dentre as várias técnicas neuropsicológicas, a autora cita métodos de melhoria contínua para a investigação empírica de aspectos particulares do desempenho do tradutor, tais como: rastreamento ocular, movimentos com o *mouse* ou com o teclado e gravação de tela. Além da preocupação com novos meios tecnológicos e experimentais para explorar o processo cognitivo durante o processo tradutório, surge também uma nova combinação: a teoria da tradução atrelada à teoria neuro-funcional do bilinguismo. House (2016) acredita que esta nova orientação linguístico-cognitiva emerge a partir de uma avaliação crítica da validade e confiabilidade dos estudos de pensamento introspectivo e retrospectivo realizados em voz alta, bem como de estudos comportamentais.

Outrossim, refletindo a respeito das implicações da Psicolinguística em sala de aula, Mota e Buchweitz (2019) ponderam que o conhecimento acerca dos fundamentos cognitivos e neurocognitivos da aquisição e processamento da linguagem pode colaborar de forma relevante para o trabalho de professores e de outros profissionais que atuam no contexto escolar para o desenvolvimento da competência linguística.

### **2.2.1 O processamento sintático de um bilíngue**

Pesquisas da área de Linguística buscam compreender como se dá a aquisição e o processamento da linguagem. Ao focar no bilinguismo, diversas possibilidades de pesquisas são possíveis, mas Grosjean (1998) afirma que dentro destes estudos há uma boa parcela deles que investigam como a sintaxe é processada nas mentes bilíngues, em detrimento ao que ocorre nas mentes de sujeitos monolíngues.

Segundo a explicação de Hartsuiker e Pickering (2008), a coordenação entre processos lexicais e processos de construção de estruturas, que é necessária para produzir uma frase, é muito mais complexa para um sujeito bilíngue, pois a seleção de palavras e regras gramaticais do idioma devem estar associadas de forma correta. Como o sujeito bilíngue armazena informações sintáticas das duas línguas que utiliza, é necessário compreender como estas informações são organizadas em sua mente: a sintaxe é separada por idioma ou há compartilhamento dos dois sistemas sintáticos?

Por um lado, a explicação sobre a sintaxe separada explica que mesmo que duas línguas tenham estruturas gramaticais semelhantes, elas seriam representadas de forma independente. De Bot (1992) assume formuladores separados para os diferentes idiomas e afirma que o processamento gramatical em uma língua não deve ser influenciado pelas regras gramaticais de outra língua. No entanto, este modelo não descarta que haja interação entre os formuladores, ou seja, podem ocorrer influências limitadas ou mais fracas do processamento sintático de um idioma no processamento de outro idioma. Hartsuiker *et al* (2004) argumentam que esta separação poderia favorecer o bilíngue de certo modo, pois não haveria interferência de uma língua na outra.

Por outro lado, Hartsuiker *et al* (2004) afirmam que as regras gramaticais são compartilhadas entre diferentes linguagens, desde que essas regras sejam suficientemente semelhantes. Este argumento da sintaxe compartilhada defende que idiomas com estruturas sintáticas semelhantes têm as regras representadas uma única vez, o que reduziria o tempo de processamento, segundo Hartsuiker *et al* (2016). Neste caso, as diferenças gramaticais existentes entre as línguas seriam armazenadas quando necessário. É importante destacar que o modelo de sintaxe compartilhada prevê que as influências gramaticais são tão fortes entre os idiomas quanto dentro de um idioma, o que contradiz De Bot (1992). Além disso, é importante citar que Hartsuiker e Pickering (2008) afirmam que a proficiência não interfere na influência entre a língua materna e a língua estrangeira. A única exigência é de que haja proficiência suficiente para tornar a construção de frases possível.

Muitas pesquisas desenvolvidas confirmam a vertente de sintaxe compartilhada. Para ilustrar algumas das pesquisas mais recentes, listamos três exemplos: Hartsuiker *et al*

(2016) defendem que a sintaxe é compartilhada entre os idiomas, após realização de experimentos com multilíngues; Hwang, Shin e Hartsuiker (2018) fornecem evidências de que bilíngues tardios compartilham processos sintáticos e representações entre a L1 e a L2; e Huang *et al* (2019) realizaram um estudo com trilíngues e atestam que há compartilhamento de informações sintáticas entre idiomas, independentemente destas línguas apresentarem similaridade.

Outrossim, Maia (2015) assegura que o processamento da linguagem pode ser facilitado pela repetição. É este o motivo que nos levou a pesquisar como se dá o processamento da linguagem através do paradigma de *priming*, abordado na seção 2.3.

### **2.2.2 Tradução: produção bilíngue específica**

Maier (2008) alerta para o fato da tradução apresentar instâncias específicas na produção de linguagem feita por sujeitos bilíngues. Considerando a tradução como um processo no qual uma mensagem é transferida de um idioma para outro, o pesquisador destaca que esta transferência não pode ser realizada por monolíngues. Desta maneira, no caso da tradução, não há como compará-la a uma produção monolíngue.

Mas, afinal de contas, o que a tradução deve transferir para a língua de chegada: a forma ou o conteúdo? Na verdade, as duas abordagens devem estar disponíveis para a realização da tradução. Dam (2001) esclarece que a tradução baseada na forma se dá em torno da transmissão mais ou menos direta das estruturas do texto de origem para estruturas correspondentes no idioma de destino. Em outras palavras, a tradução retém a ordem das palavras e as construções, tanto quanto for possível. Já a tradução que se baseia no significado transmite a mesma mensagem do texto-fonte, se preocupando em manter a representação de significado do texto-fonte.

Considerando a tradução profissional, Dam (2001) afirma que a literatura de um modo geral prefere a estratégia baseada no significado, uma vez que a tradução que se baseia na forma pode ser compreendida como evidência de algum tipo de dificuldade no processo tradutório. Outrossim, os princípios de uma tradução baseada na forma evidenciam que há fortes influências interlinguísticas.

Considerando a tradução realizada em sala de aula, sabemos que ela se aproxima mais da tradução natural do que da tradução profissional. Harris (1977) concebe como tradução natural aquela realizada por bilíngues não treinados e explica que não costumamos ensinar os alunos a traduzir. Para Barik (1971), os tradutores amadores costumam ser muito literários,

transpondo de uma língua para outra cada palavra e estrutura verbal, enquanto os tradutores profissionais costumam se preocupar com o significado no idioma de chegada. Em outras palavras, os tradutores amadores focam na tradução voltada para a forma e os tradutores profissionais ressaltam o significado. Lörcher (2005) indica que as observações de Barik (1971) têm fundamento, pois suas descobertas mostram que a tradução baseada na forma é tipicamente característica das produções feitas por sujeitos bilíngues não treinados, aproximando-se assim da tradução natural e sofrendo fortes influências interlinguísticas.

Outrossim, Maier (2008) considera que a tradução se torna mais fácil, quando as línguas envolvidas no processo estão intimamente relacionadas. Desta maneira, os tradutores (mesmo aqueles que não são profissionais) podem fazer uso da semelhança entre os idiomas, a fim de tornar o processo mais ágil e direcionado, tornando o desempenho mais espontâneo e natural.

É importante esclarecer que para realizar uma tradução é necessário possuir domínio dos dois idiomas envolvidos - na língua de partida e na língua de chegada. Obviamente, é esperado alto grau de proficiência na língua materna e proficiência satisfatória na língua estrangeira, que possa tornar possível a tradução, com o mínimo de qualidade. Maier (2008) pondera que dificilmente se afirma que os tradutores, mesmo os profissionais, devam ser capazes de traduzir igualmente bem em todos os idiomas que domina, dada a diferença de proficiência entre eles.

Maier (2008) explica que publicações de organizações profissionais de tradutores costumam fazer a distinção entre dois grupos de línguas: línguas passivas e línguas ativas. Por um lado, línguas passivas são aquelas nas quais o tradutor atingiu um nível de proficiência que lhe permite compreender todos os textos que se apresentam. Ou seja, são seus idiomas de origem, dos quais ele pode traduzir. Por outro lado, línguas passivas são aquelas nas quais o tradutor atingiu proficiência correspondente à fluência nativa em todos os contextos. Em outras palavras, são seus idiomas de destino, para os quais ele pode traduzir sem prejudicar a fidelidade ou qualidade linguística.

Por isso, é comum o debate a respeito da simetria ou assimetria da tradução, considerando a direcionalidade na qual ela é realizada. Relacionados a esta questão, alguns estudos abordam algumas especificidades: Schoonbaert *et al* (2007) exploram a assimetria da tradução equivalente e Long (2005) fala sobre a raridade ou impossibilidade da fluência nativa na aquisição de L2.

### 2.3 O paradigma de *priming*

Karl Lashley utilizou o termo *priming* pela primeira vez em 1951 para fazer referência a um fenômeno no qual uma tendência de resposta poderia ser ativada no cérebro temporariamente. Pickering e Ferreira (2008) esclarecem que este foi o ponto de partida para estudos de *priming* na área de Psicologia, observando que a repetição apresenta papel central neste campo. Muito tempo depois, os efeitos de *priming* foram descritos pela primeira vez por Schenkein (1980), que observou a repetição de estruturas sintáticas em uma gravação obtida pela polícia que mostrava uma conversa entre ladrões durante um assalto a um banco.

Em tempos posteriores, os efeitos de *priming* seriam estudados pela primeira vez por Levelt e Kelter (1982). Os pesquisadores desenvolveram um estudo que investigava os efeitos de repetição em língua holandesa, observando o uso de preposições, através de perguntas e respostas feitas a comerciantes por telefone. Por um lado, quando a pergunta feita era (a) “*At what time does your store close?*”, os comerciantes eram mais propensos a responder (a) “*At 6 o'clock*”. Por outro lado, quando o questionamento feito era (b) “*What time does your store close?*”, a tendência das respostas dadas pelo comerciante era (b) “*6 o'clock*”. Em outras palavras, foi possível observar que ao fazer uma pergunta com uso de preposição, havia a tendência da mesma preposição aparecer em muitas das respostas dadas. Entretanto, suspeitou-se que esta repetição poderia ocorrer por motivos diversos, além das construções sintáticas.

Desta maneira, Bock (1986) foi o primeiro a implementar um estudo de laboratório a fim de compreender melhor a repetição de estruturas em construções discursivas de forma controlada e naturalística. Ou seja, este estudo sobre *priming* linguístico realizado por Bock (1986) era do tipo sintático. O experimento consistia em ler uma frase e pedir para que os participantes fizessem a repetição em voz alta desta mesma frase, para que, em seguida, fosse feita a descrição de uma imagem. Então, a fase *prime* do experimento foi ouvir e repetir a frase e a fase alvo era a descrição da imagem. Além disso, o objetivo do experimento era verificar se a mesma estrutura ouvida e repetida na fase *prime* seria utilizada na descrição da imagem na fase alvo. Os resultados obtidos pela pesquisa de Bock (1986) apontaram que os participantes tendiam a usar a mesma estrutura sintática ouvida e repetida previamente nas suas produções subsequentes.

Após este experimento, vários outros estudos foram desenvolvidos para analisar se uma exposição prévia a um determinado estímulo seria capaz de influenciar em uma determinada resposta, como em Bock e Kroch (1989), Bock, Loebell e Morey (1992), Hartsuiker e Kolk (1998), Bock e Griffin (2000), Hartsuiker, Pickering e Veltkamp (2004),

Ferreira e Bock (2006), McDonough (2006), Ledoux, Traxler e Swaab (2007), Pickering e Ferreira (2008), McDonough e Trofimovich (2009) e Shin e Christianson (2012).

Apesar de Bock (1986) se referir a esse fenômeno como persistência sintática, alguns pesquisadores como Pickering e Ferreira (2008) adotaram o termo *priming* estrutural. Isto ocorre porque o termo *priming* estrutural compreende uma visão mais ampla do fenômeno, não se restringindo somente à sintaxe.

Foi a pesquisadora americana Kathryn Bock quem definiu *priming* como um fenômeno que influencia de alguma maneira o processamento linguístico de uma língua através do contato prévio com um significado ou forma linguística (*prime*) semelhante, após investigar estruturas transitivas passivas e ativas e estruturas dativas de objetos proposicionais e objetos duplos.

Outra informação importante é a de que os experimentos de *priming* prototípicos envolvem duas etapas. A primeira etapa é a apresentação de um determinado estímulo ao participante do experimento. A segunda etapa consistena apresentação de outro estímulo, com a finalidade de verificar se a apresentação do primeiro efeito faz com que seja ativado o reconhecimento do segundo estímulo, tornando o processo mais fácil e rápido. Este paradigma pode ocorrer de forma inconsciente ou através da compreensão mais acurada de uma determinado aspecto da língua. Além disso, o *priming* pode ser utilizado tanto na compreensão quanto na produção da linguagem.

Para Bock (1986), o efeito de *priming* em tarefas linguísticas pode ser compreendido como o aumento na velocidade e na acurácia do processamento linguístico da língua-alvo, causados pela exposição prévia a um significado ou forma linguística com os quais a estrutura alvo tenha alguma relação, seja ela lexical, semântica, fonológica ou estrutural. Os tipos e efeitos de *priming* podem ser investigados em diferentes níveis da língua, como na morfologia, na fonologia, na semântica ou na sintaxe. Por exemplo, pesquisas com *priming* morfológico podem verificar se a exposição prévia a uma palavra pode colaborar no reconhecimento de um outro vocábulo de mesma raiz lexical, como apresentado em Soto e Manhães (2017). Estudos com *priming* fonológico, por sua vez, podem investigar se a compreensão ou produção de uma palavra pode ser facilitada após a exposição oral prévia a uma palavra ou a outra fonologicamente similar, como investigam Pilotti e Beyer (2002) e Church e Fisher (1998). Já o *priming* semântico nos permite analisar a influência da exposição a palavras que pertencem a um mesmo grupo semântico, ou seja, que possuem significados relacionados, como pesquisam Toassi e Mota (2018) e Toassi (2016). No caso do *priming* sintático, foco deste estudo, há o exame da tendência do falante de produzir uma estrutura



sintática após contato prévio com estrutura semelhante, como confirmam Resende, Cowan e Way (2020).

Branigan e Gibb (2018) consideram o paradigma de *priming* como um método bem estabelecido dentro do campo da Psicolinguística. O *priming* sintático (ou persistência estrutural) pode ser adotado para investigar fenômenos relacionados aos processos sintáticos de uma ou mais línguas, como por exemplo, a linearização de constituintes sintáticos. Este paradigma pode ser utilizado nos estudos de compreensão e produção da linguagem, como em Tooley e Traxler (2010) e em Pickering e Ferreira (2008), respectivamente.

Ferreira e Bock (2006) ponderam que o *priming* sintático pode ser bastante recapitulativo e uma forma de repetição, apesar de possuir característica de criatividade no desempenho linguístico. Os autores também pontuam que este tipo de *priming* se caracteriza como fenômeno amplo, que pode se manifestar em diferentes configurações, línguas e estruturas sintáticas. No entanto, tanto Ferreira e Bock (2006), quanto Jaeger e Snider (2013), afirmam que efeitos significativos de *priming* sintático são mais comumente identificados em estruturas sintáticas menos frequentes, como a voz passiva. Resende, Cowan e Way (2020) explicam que alguns pesquisadores chamam esses efeitos de “efeitos de preferência inversa” (*inverse preference effect*) e afirmam que as estruturas mais incomuns em um idioma impulsionam o efeito de *priming* sintático.

Outra investigação possível considerando o paradigma de *priming* é a de verificar se seus efeitos são dependentes do nível de proficiência da(s) língua(s). Para citar um exemplo recente, Hamada e Yokokawa (2019) pesquisaram se os efeitos de *priming* seriam maiores para alunos com proficiência superior em língua japonesa.

É importante esclarecer que o efeito de *priming* sintático – ou ainda, alinhamento sintático ou alinhamento estrutural, segundo Bock (1986) – não é perceptível somente quando a interação linguística ocorre entre humanos, exclusivamente. Estudos como Branigan *et al* (2003), Cowan *et al* (2015) e Resende, Cowan e Way (2020) encontraram alinhamento sintático em interações baseadas na fala entre humanos e computador, evidenciando que um sistema computacional também pode influenciar nas escolhas sintáticas de um ser humano, em interações baseadas na fala.

Em Resende, Cowan e Way (2020), por exemplo, o estudo realizado investigou a interação entre um sistema de tradução automática, o *Google Tradutor*, e humanos. De forma pioneira, esta pesquisa testou o *priming* sintático do texto à fala, ou seja, da compreensão à produção, por meio de uma tarefa de tradução. Esta tarefa interlinguística trabalhou com o par: língua portuguesa e língua inglesa e apresentou efeitos de *priming* sintático.

Para além da sintaxe, algumas pesquisas também puderam detectar influência na prosódia entre humanos e computadores, como em Oviatt, Darves e Coulston (2004) e Suzuki e Katagiri (2007). Nos estudos de Oviatt, Darves e Coulston (2004), foi observado que crianças são capazes de adaptar de forma espontânea várias características acústicas e prosódicas básicas de suas falas entre 10% e 50%, quando estão interagindo com parceiros através do computador. Nas pesquisas de Suzuki e Katagiri (2007), houve alinhamento de volume e latência de resposta nas falas dos participantes, em resposta às falas geradas por computadores.

### **2.3.1 Priming como aprendizagem implícita**

Faz-se necessário citar que muitos pesquisadores defendem que o *priming* é uma forma de aprendizagem linguística implícita. Para Chang *et al* (2000), isto acontece porque a aprendizagem gera um conhecimento inacessível à consciência. O experimento realizado neste estudo utilizou representações desenvolvidas no curso da compreensão para ajudar a orientar na produção da linguagem, confirmando o *priming* através de mecanismos de aprendizagem implícita.

Salles (2007) confirma a ideia de Chang *et al* (2000), ao afirmar que o *priming* é um tipo de memória implícita. Para a pesquisadora, este tipo de memória está relacionado aos efeitos que facilitam um desempenho subsequente (alvo) através de eventos antecedentes (*primes*).

A aprendizagem implícita gera melhores resultados de aprendizagem se comparada à aprendizagem explícita, segundo defende Jesus (2012). Esta constatação é feita, levando em consideração a sensação de antiguidade provocada pelo estímulo, em detrimento à metalinguagem e à metacognição utilizadas na aprendizagem explícita, que podem se tornar fatores que dificultam a execução das atividades propostas.

Tooley e Traxler (2018) afirmam que a aprendizagem implícita da estrutura ocorre em paralelo aos efeitos de *priming* sintático. Isto acontece porque o tempo total de fixação nas partes sintaticamente desafiadoras das frases apresentadas diminuiu ao longo das sessões, sugerindo que os participantes aprenderam implicitamente a estrutura.

As evidências de que o *priming* seja uma forma de aprendizagem implícita também são reforçadas por Hwang e Shin (2019). As pesquisadoras realizaram dois experimentos e constataram que a aprendizagem implícita é um mecanismo da linguagem que vale para o processamento sintático entre as línguas chinesa e inglesa, evidenciando a força deste mecanismo dentro do idioma chinês e entre as línguas pesquisadas.

Neste estudo, utilizaremos o paradigma de *priming* sintático nas tarefas de tradução como estratégia pedagógica de aprendizagem. Mais especificamente, a exposição prévia aos sintagmas nominais não preposicionados será utilizada com a finalidade de verificar se o bilíngue é capaz de reproduzir esta mesma construção para representar em língua inglesa a relação de posse entre os substantivos.

#### 2.4 Sintagma nominal com relação de posse entre os substantivos

Oliveira (2015) afirma que línguas que são aparentemente distintas podem apresentar semelhanças consideráveis em suas gramáticas. Considerando os dois idiomas pesquisados neste trabalho, língua portuguesa e língua inglesa, é possível perceber algumas destas semelhanças em várias estruturas gramaticais, como é o caso de sentenças na voz ativa e na voz passiva. Vejamos o exemplo abaixo, exposto por Oliveira (2015):

- Samuel chutou a bola → *Samuel kicked the ball* (voz ativa)
- A bola foi chutada por Samuel → *The ball was kicked by Samuel* (voz passiva)

Nos exemplos supracitados, as estruturas são semelhantes. Além disso, a ordem das palavras se manteve tanto na L1 quanto na L2.

Não obstante, a sintaxe pode se apresentar de formas distintas nos dois idiomas em algumas ocasiões. Para apresentar um exemplo além da estrutura que vamos utilizar neste trabalho, vejamos o caso do uso de substantivos acompanhados por adjetivos. Quando precisamos representar substantivos adjetivados na língua portuguesa, normalmente temos o substantivo e o adjetivo, nesta ordem. Já na língua inglesa, o adjetivo se apresenta antes do substantivo, normalmente. Isto quer dizer que a ordem de vocábulos não se apresenta da mesma maneira nos dois idiomas, gerando diferenças sintáticas nas construções das estruturas com relação à ordem das palavras. Observemos o exemplo:

- O pássaro verde é um papagaio → *The green bird is a parrot*

No exemplo dado, a estrutura da frase se manteve, mas a ordem dos vocábulos não. Por isso, é comum que estudantes de língua inglesa como L2, que tem o português como L1, apresentem certa dificuldade com sentenças nas quais a ordem de palavras não se mantém de um idioma para outro. A assimilação da inversão de ordem dos vocábulos de uma língua para outra já foi tratada em alguns estudos, como em Nicoladis (2006) e Ruas (2017).

Nicoladis (2006), por exemplo, pesquisou sobre os casos de inversão na ordem dos vocábulos em sentenças que tenham substantivos acompanhados de adjetivos, especialmente

em níveis básicos de aprendizagem do idioma. No caso de Nicoladis (2006), o par de línguas investigado foi o inglês e o francês.

Neste estudo, a decisão de trabalhar com o sintagma nominal com efeito de posse entre substantivos nesta dissertação se justifica justamente pela diferença entre a sintaxe da língua materna e da língua estrangeira dos participantes. Esta estrutura, por um lado, em língua portuguesa, é codificada pela preposição de (exclusivamente) e suas variantes do (de+o) ou da (de+a). Para exemplificar, vejamos:

- A janela da casa é azul.
- A cadeira do escritório é nova.

Não há outra possibilidade de representação de posse, sendo esta a única alternativa sintática possível em português, conforme explicam Resende, Cowan e Way (2020).

Por outro lado, em língua inglesa, esta mesma relação de posse entre os substantivos pode ser representada de duas ou três formas diferentes. A primeira delas é através do uso de sintagma nominal preposicionado. Vejamos o exemplo:

- O botão da camisa é preto → *The button of the shirt is black*

Podemos observar que é utilizada a preposição *of* e que a estrutura sintática se mantém semelhante à do português, incluindo a ordem de todos os vocábulos.

A segunda maneira é a utilização do sintagma nominal não preposicionado, como no exemplo abaixo:

- O botão da camisa é preto → *The shirt button is black*

Neste caso, a posse entre os substantivos foi expressa através da inversão destas palavras, tão somente.

Há também a possibilidade do uso de 's para expressar posse em inglês, especialmente quando falamos de alguma coisa que pertence a pessoas, de algo que relaciona pessoas ou animais, ou de expressões de tempo. Por este motivo, achamos conveniente trabalhar com esta terceira possibilidade, igualmente, mesmo que a construção não coubesse para todas as situações. Deste modo, o sintagma nominal não preposicionado com uso de 's também foi utilizado como opção de resposta em nosso estudo, conforme o exemplo a seguir:

- O botão da camisa é preto → *The shirt's button is black*

Nesta última opção, a posse também é representada através da inversão dos substantivos, mas com acréscimo de 's no substantivo que é o possuidor, seguido do substantivo que é a coisa possuída.

Assim, como explicamos nos parágrafos anteriores, achamos oportuno trabalhar

com esta construção sintática em nosso trabalho. Dentre das três maneiras possíveis em língua inglesa, qual estrutura sintática deve ser a mais escolhida pelos bilíngues para fazer as traduções?

Apresentamos a metodologia deste estudo no capítulo a seguir, que está dividido em sete seções: (1) objetivo geral e objetivos específicos; (2) perguntas e hipóteses da pesquisa; (3) participantes da pesquisa; (4) desenho do estudo; (5) instrumentos e materiais; (6) procedimentos; e (7) análise dos dados.

### **3 METODOLOGIA**

Em virtude do caráter interdisciplinar dos estudos que envolvem a Psicolinguística e a aquisição de linguagem, Del Ré (2020) pondera que a metodologia seja determinada pela teoria eleita pelo pesquisador. Desta maneira, após as leituras para embasamento teórico do presente estudo, optamos por desenvolver uma pesquisa experimental.

Miccoli (2010) argumenta que a pesquisa experimental favorece a compreensão sobre um processo, por meio da investigação de experiências vividas por professores e alunos, seja dentro da sala de aula ou fora dela, no modo presencial ou virtual. Igualmente, a definição de experimento ou experiência sugere um processo de transformação em situações específicas, que ocorre de maneira interativa, segundo a mesma autora. Desta maneira, justificamos nossa escolha pela pesquisa experimental.

Cabe salientar que esta pesquisa teve início somente após a aprovação do projeto (CAAE 48936821.4.0000.5054) pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Ceará.

Para uma melhor apresentação da metodologia utilizada, este capítulo está organizado nas seguintes seções: (1) objetivo geral e objetivos específicos; (2) perguntas e hipóteses que embasam a pesquisa; (3) participantes da pesquisa; (4) desenho do estudo; (5) instrumentos e materiais; (6) procedimentos; e (7) análise de dados.

#### **3.1 Objetivos**

Esta pesquisa apresenta um objetivo geral e três objetivos específicos, de acordo com as descrições feitas abaixo:

##### **3.1.1 Geral**

- Analisar a compreensão e a produção de traduções com sintagmas nominais que possuem relação de posse entre substantivos realizadas por bilíngues com inglês como L2.

##### **3.1.2 Específicos**

- Investigar qual estrutura sintática os bilíngues selecionam para realizar traduções de sentenças com sintagma nominal que apresentam relação de posse entre os substantivos;

- Examinar se os bilíngues são capazes de reproduzir o uso do sintagma nominal não preposicionado exposto na tradução *prime* na produção da tradução alvo com sentido L1→L2;
- Descrever se há diferença de custo no processamento linguístico das traduções selecionadas antes e depois da exposição prévia ao sintagma nominal não preposicionado.

### 3.2 Perguntas e hipóteses da pesquisa

As perguntas e hipóteses deste estudo estão relacionadas à compreensão e à produção/tradução das estruturas sintáticas da língua portuguesa e da língua inglesa. Posto isto, buscamos analisar as influências que podem ocorrer no nível da sentença. Portanto, foram investigadas as seguintes perguntas e hipóteses:

- Pergunta 1: Qual construção sintática os bilíngues utilizam em traduções de sentenças com sintagma nominal que apresentam relação de posse entre os substantivos?
- Pergunta 2: Os bilíngues foram capazes de reproduzir o uso do sintagma nominal não preposicionado exposto na tradução *prime* na produção da tradução alvo com sentido L1→L2?
- Pergunta 3: Há diferença de custo no processamento linguístico das traduções selecionadas antes e depois da exposição prévia ao sintagma nominal não preposicionado?
- Hipótese 1: Os participantes do estudo utilizarão a tradução com sintagma nominal preposicionado.

Nossa primeira hipótese encontra fundamento no fato dos falantes de português como L1 e inglês como L2 normalmente realizarem associações sintáticas entre as línguas. Deste modo, acreditamos que há tendência na utilização da construção sintática com uso da preposição *of* para sintagmas nominais com relação de posse entre substantivos, conforme pontuam Resende, Cowan e Way (2020) em seus estudos.

- Hipótese 2: Os bilíngues serão capazes de reproduzir o uso do sintagma nominal não preposicionado exposto na tradução *prime* na produção da tradução alvo com sentido L1→L2.

A segunda hipótese tem relação com as pesquisas realizadas por Maier (2008), que apresenta traduções alvo que sofreram interferência de *priming* sintático, após exposição prévia à tradução *prime*. Ademais, o autor destaca que os experimentos realizados permitem que outras estruturas sintáticas e outros pares de língua podem apresentar os mesmos efeitos.

- Hipótese 3: Haverá diferença de custo no processamento linguístico das

traduções selecionadas antes e depois da exposição prévia ao sintagma nominal não preposicionado.

Por fim, a terceira hipótese para esta pesquisa encontra justificativa em Tooley e Traxler (2018). Nesta pesquisa, as conclusões mostram que há adaptação do conhecimento sintático em resposta à experiência sintática anterior semelhante, tornando a ordem das palavras sensível a esta mudança.

### 3.3 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa experimental foi desenvolvida com 20 alunos matriculados nos semestres 3 e 4 de língua inglesa do Centro Cearense de Idiomas (doravante, CCI) em 2021.2. O CCI é uma escola pública de idiomas, cujo público-alvo são alunos que estão regularmente matriculados no Ensino Médio da rede pública estadual do Ceará. Tendo em vista a amplitude dos CCI e a viabilidade da pesquisa, os participantes do estudo serão discentes da unidade Jóquei.

A opção por realizar o estudo experimental com alunos que estão no terceiro e quarto semestres encontra fundamento porque nestes períodos os conhecimentos básicos na L2 já foram abordados, mas ainda há bastante conhecimento a ser construído no processo de ensino-aprendizagem.

Wei (2007) explica que bilíngues tardios (*achieved bilingual* ou *late bilingual*) são sujeitos expostos à aquisição da língua estrangeira após a infância. A delimitação do conceito de bilíngue, já apresentada no capítulo 2, na seção 2.2, se mostra essencial para esta pesquisa, uma vez que os participantes são todos bilíngues tardios.

A fim de obter uma medida objetiva dos conhecimentos linguísticos dos participantes desta pesquisa na L2, todos foram submetidos a um teste de conhecimento de vocabulário. O teste de conhecimento de vocabulário foi realizado no sítio <https://itt-leipzig.de/about-the-vocabulary-tests-2/?lang=en> no modo receptivo, no qual o aluno seleciona um termo que seja equivalente à definição apresentada. Neste teste, há cinco níveis que contemplam os vocábulos mais frequentes no idioma, distribuídos da seguinte maneira: nível 1 – as mil palavras mais frequentes; nível 2 – as duas mil palavras mais frequentes; nível 3 – as três mil palavras mais frequentes; nível 4 – as quatro mil palavras mais frequentes; nível 5 – as cinco mil palavras mais frequentes. Em cada nível, são apresentados trinta itens, totalizando cento e cinquenta questões.



### 3.4 Desenho do estudo

A configuração desta pesquisa está presente nos experimentos que estão situados no sítio <https://www.psychtoolkit.org/c/3.3.2/survey?s=EYCCc> do *software PsyToolKit*, versão 2021.09.0 - 351. Trata-se de um *software* gratuito e disponível para a realização de pesquisas realizadas de forma remota. Kim, Gabriel e Gygax (2019) realizaram comparações entre o *PsyToolkit* e o *E-prime 3.0*, que é um *software* bastante utilizado em pesquisas de Psicolinguística. Os autores concluíram que o *PsyToolkit* é válido metodologicamente para coletar e analisar acurácia e tempo de resposta de forma satisfatória.

Através do estudo, analisamos como o falante de língua portuguesa como L1 costuma traduzir sintagmas nominais com relação de posse entre os substantivos para a L2, que neste caso é a língua inglesa e se esta tradução pode sofrer transformação após a exposição ao paradigma de *priming*. Para tanto, desenvolvemos um experimento com as seguintes etapas: (1) pré-teste; (2) tarefa de tradução no sentido L1 → L2; (3) tarefa de tradução no sentido L2 → L1; e (4) pós-teste. O pré-teste apresentou 10 itens de múltipla escolha e teve como objetivo verificar o conhecimento prévio dos alunos a respeito da construção sintática de frases que possuem sintagmas nominais com relação de posse entre substantivos. Também, serviu de parâmetro para verificar a mudança ou não nas construções sintáticas nas tarefas de tradução que foram realizadas nas etapas seguintes da pesquisa, possibilitando a análise dos efeitos de *priming* sintático.

A seguir, uma das tarefas de tradução apresentou 15 itens. Nesta tarefa de tradução foi solicitado ao aluno que ele traduzisse da língua portuguesa para a língua inglesa, ou seja, da L1 para a L2. As traduções *prime* apresentavam o mesmo sentido das sentenças alvo: L1 → L2.

Na outra tarefa de tradução também tivemos 15 itens, mas o sentido da tradução mudou e foi realizada da língua inglesa para a língua portuguesa, ou seja, da L2 para a L1. Nesta tarefa, as traduções *prime* apresentavam o mesmo sentido das sentenças alvo: L2 → L1.

Destaco que o *software PsyToolKit* apresentou as duas tarefas de tradução com ordens aleatórias aos participantes. Isto quer dizer que alguns alunos realizaram primeiro as traduções no sentido língua portuguesa → língua inglesa para em seguida fazer as traduções no sentido língua inglesa → língua portuguesa, enquanto outros alunos começaram pelas traduções língua inglesa → língua portuguesa para finalizar com a tarefa de tradução no sentido língua portuguesa → língua inglesa. Além disso, a ordem das opções de resposta apresentadas em cada tarefa foi aleatorizada pela própria autora do estudo, a fim de evitar efeitos de ordem. Os resultados obtidos nestas tarefas de tradução estão no capítulo 4 desta pesquisa.

### 3.5 Instrumentos e materiais

Apresentamos a seguir o detalhamento dos instrumentos e materiais utilizados neste estudo.

#### 3.5.1 Termos de Consentimento e Assentimento

Ao aceitar participar deste estudo, os participantes e seus responsáveis foram orientados com respeito a dois processos: (1) a leitura coletiva e aceitação de dois termos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (daqui em diante, TCLE); e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (doravante, TALE); e (2) acesso ao *software PsyToolkit*, em horário e data e previamente agendados, para a realização das tarefas de tradução.

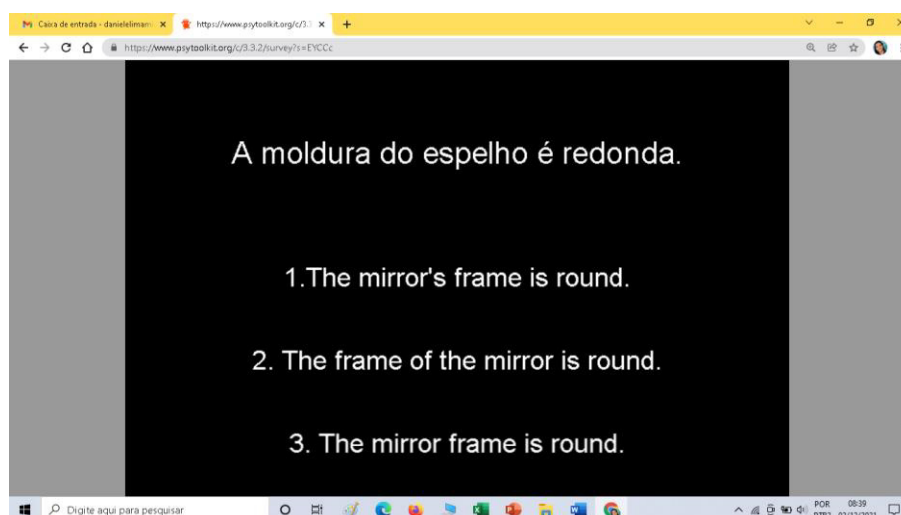
A leitura do TCLE e do TALE ocorreu antes da sessão experimental, oportunidade em que foi solicitada a leitura atenta do termo de consentimento, seguida de maiores esclarecimentos por parte da pesquisadora, a fim de evitar qualquer dúvida. Caso tenha concordado com o documento, o responsável do participante acessou o formulário *Google* que continham o TCLE, preencheu os dados pessoais e clicou em “Aceito”. Em seguida, o menor participante da pesquisa acessou outro formulário *Google* para ler e aceitar o TALE.

#### 3.5.2 Experimento de tradução

O experimento de *priming* sintático deste estudo consistiu na aplicação de um pré-teste, de duas tarefas de tradução e de um pós-teste. Cada participante realizou a tarefa individualmente, sem a interferência de outras pessoas ou consultas a materiais. Ademais, cada participante administrou seu próprio tempo, sendo necessário clicar na tecla *enter* ou na barra de espaço para seguir para o próximo item, conforme as orientações apresentadas em cada seção.

No pré-teste, os participantes deveriam selecionar a tradução que eles julgassem ser a mais adequada para cada uma das 10 frases em língua portuguesa. Como opções, foram apresentadas três estruturas possíveis entre os itens (com ordem de apresentação aleatorizada pelo *software*): (1) sintagma nominal preposicionado (doravante, SNP), (2) sintagma nominal não preposicionado (de agora em diante, SNNP) e (3) sintagma nominal não preposicionado com uso de ‘s (daqui para a frente, SNNP’S), conforme a figura 1.

Figura 1 – Pré-teste



Fonte: autoria própria

Listamos abaixo na tabela 1, todas as sentenças utilizadas no pré-teste que deveriam ser traduzidas e as opções apresentadas como resposta:

Tabela 1 – Sentenças do pré-teste

<b>SENTENÇA A SER TRADUZIDA</b>	<b>OPÇÃO 1</b>	<b>OPÇÃO 2</b>	<b>OPÇÃO 3</b>
A cor da parede é escura.	The wall color is dark.	The color of the wall is dark.	The wall's color is dark.
A madeira do telhado é clara.	The wood of the roof is light.	The roof's wood is light.	The roof wood is light.
O laço de fita é roxo.	The bow's ribbon is purple.	The ribbon bow is purple.	The bow of the ribbon is purple.
A trança do cabelo está perfeita.	The braid of the hair is perfect.	The hair braid is perfect.	The hair's braid is perfect.
A moldura do espelho é redonda.	The mirror's frame is round.	The frame of the mirror is round.	The mirror frame is round.
O assento do sofa é duro.	The sofa's seat is hard.	The sofa seat is hard.	The seat of the sofa is hard.
O fone do celular está na mesa.	The mobile phone is on the table.	The phone of the mobile is on the table.	The mobile's phone is on the table.
O número de telefone é fácil.	The phone's number is easy.	The number of the phone is easy.	The phone number is easy.

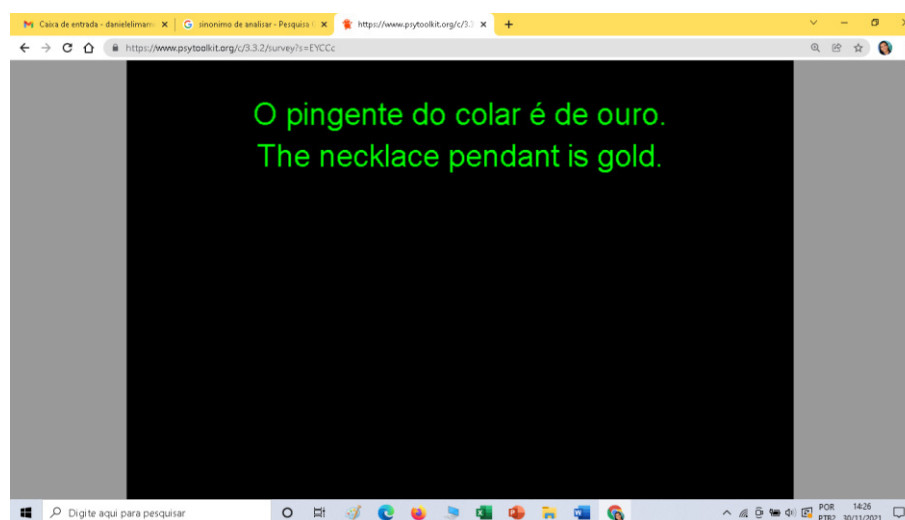
O botão do elevador está sujo.	The elevator button is dirty.	The elevator's button is dirty.	The button of the elevator is dirty.
O cofre de dinheiro está no escritório.	The safe of the cash is in the office.	The cash's safe is in the office.	The cash safe is in the office.

Fonte: autoria própria

Cabe destacar que a decisão de aplicar um pré-teste neste estudo imprimem a ele dois elementos, segundo apresentam Marconi e Lakatos (2017): fidedignidade e validade. Mesmo com algumas adaptações feitas em relação ao que expõe os autores, o pré-teste desta pesquisa nos permitiu verificar se os resultados obtidos são confiáveis, independente de quem é o aplicador. Assim como a fidedignidade, a validação dos dados pode ser observada, uma vez que eles eram necessários ao estudo. Para finalizar, o pré-teste também nos permitiu obter estimativas de respostas e a possibilidade de compará-las futuramente, o que foi feito nesta pesquisa com a aplicação do pós-teste.

As tarefas de tradução, por sua vez, estão divididas em duas partes. Em uma delas, 15 itens estão no sentido L1 → L2. Assim, as traduções *prime* partem da língua portuguesa para a língua inglesa, para que a tradução alvo siga a mesma direção, como na figura 2.

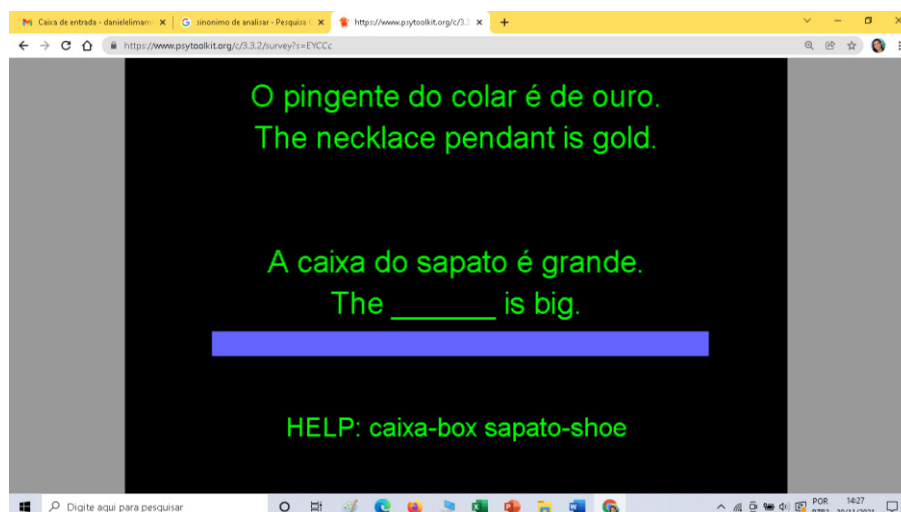
Figura 2 – Tradução *prime* com sentido L1→ L2



Fonte: autoria própria

Em seguida, o participante deve clicar na barra de espaço do teclado do computador ou *notebook*, para que a tradução alvo apareça na tela para ser completada, como mostra a figura 3.

Figura 3 – Traduções *prime* e alvo com sentido L1→ L2



Fonte: autoria própria

Listamos todas as 15 sentenças utilizadas na tarefa de tradução com sentido L1 → L2 na tabela 2:

Tabela 2 – Sentenças da tarefa de tradução L1 → L2

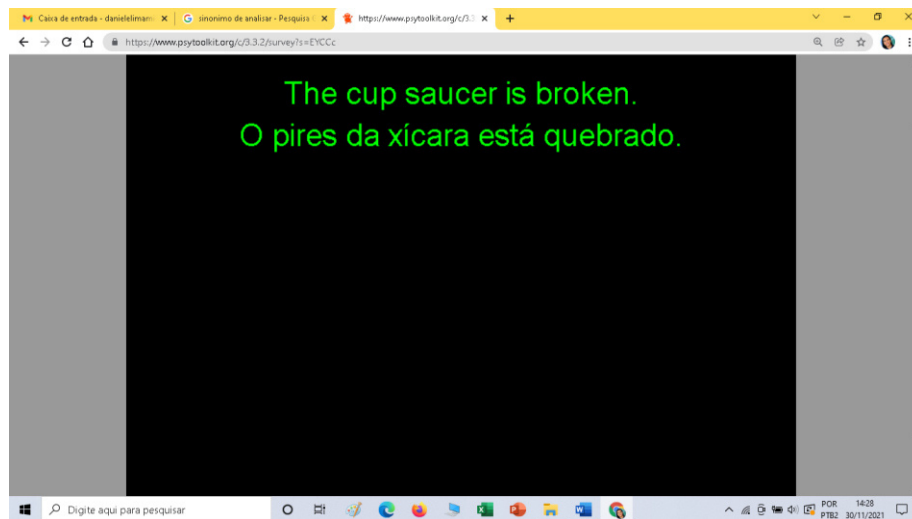
<b>TRADUÇÃO PRIME</b>	<b>TRADUÇÃO ALVO</b>
A tampa da caneta é preta → The pen cap is black	A borracha do lápis é branca → The _____ is white
A cortina do quarto é cinza → The bedroom curtain is gray	A porta do castelo é larga → The _____ is wide
Moana é uma princesa da Disney → Moana is a Disney princess	Woody é um personagem da Pixar → Woody is a _____
A capa do livro é azul → The book cover is blue	A página do caderno é verde → The _____ is green
A alça da bolsa quebrou → The bag handle broke	O bolso da calça rasgou → The _____ tore
A luz da sala está acesa → The kitchen light is on	O abajur da sala está desligado → The _____ is off
O botão do ventilador é vermelho → The fan button is red	O teclado do computador é prata → The _____ is silver
A tampa da privada é nova → The toilet lid is new	O cabo do celular é longo → The _____ is long
A tela da televisão é grande → The television screen is big	A antena do rádio é pequena → The _____ is small
A gola do vestido está limpa → The dress collar is clean	A manga da blusa está suja → The _____ is dirty
O trinco da porta é redondo → The door latch is round	O rodapé da garagem é retangular → The _____ is rectangular
O chuveiro do banheiro é alto → The bathroom shower is high	A torneira do quintal é baixa → The _____ is low
O anel de noivado tem um brilhante →	O vestido de casamento tem um véu →

The engagement ring has a diamond	The _____ has a veil
O motor do avião é silencioso → The plane engine é silent	A hélice do helicóptero é barulhenta → The _____ is noisy
O piso do hospital tem brilho → The hospital floor has a shine	O teto da cafeteria tem luzes → The _____ has lights

Fonte: autoria própria

Na outra tarefa, 15 itens apresentam traduções *prime* que partem da língua inglesa para a língua portuguesa, como pode ser observado na figura 4.

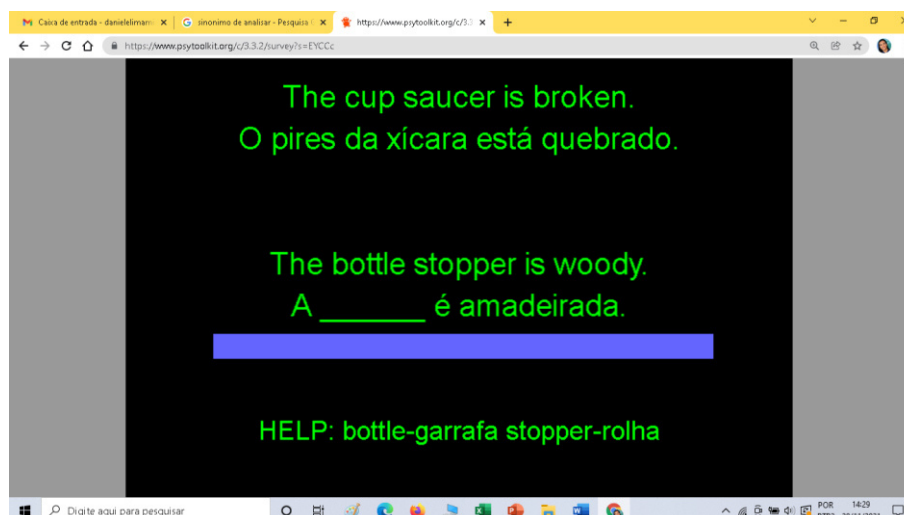
Figura 4 – Tradução *prime* com direção L2 → L1



Fonte: autoria própria

Após leitura e processamento da tradução *prime*, o participante deveria clicar na barra de espaço para que a tradução alvo surgisse na tela para ser completada, como observamos na figura 5.

Figura 5 – Traduções *prime* e alvo com direção L2→L1



Fonte: autoria própria

Listamos na tabela 3 os 15 itens utilizados na tarefa de tradução com sentido L2 →

L1:

Tabela 3 – Sentenças da tarefa de tradução L2 → L1

<b>TRADUÇÃO PRIME</b>	<b>TRADUÇÃO ALVO</b>
The brush tip is dry → A ponta do pincel está seca.	The calendar wire is new → O _____ é novo
The arm muscle is strong → O músculo do braço é forte	The leg bone is long → O _____ é longo
The apartment window is open → A janela do apartamento está aberta	The farm wall is high → O _____ é alto
Dark is a Netflix series → Dark é uma série da Netflix	Joker is a Warner movie → Joker é um _____
The bed sheet is pink → O lençol da cama é rosa	The beach towel is printed → A _____ é estampada
The suit button is gold → O botão do terno é dourado	The skirt zipper is closed → O _____ está fechado
The cup saucer is broken → O pires da xícara está quebrado	The bottle stopper is woody → A _____ é amadeirada
The pot handle is hot → A alça da panela está quente	The stove oven is dirty → O _____ está sujo
The refrigerator shelf has food → A prateleira da geladeira tem comida	The closet drawer has cutlery → A _____ tem talheres
The car seat is spacious → O banco do carro é espaçoso	The motorcycle tire is flat → O _____ está furado
The winter coat is on sale → O casaco de inverno está de promoção	Summer vacationis in July → As _____ são em julho
The drums sticks are in the bag → As baquetas da bateria estão na bolsa	Piano keys are white → As _____ são brancas
The tennis ball is yellow → A bola de tênis é amarela	The basketball hoop is brown → A _____ é marrom
Lunch time is midday →	The dinner menu is soup →

O horário do almoço é meio-dia	O _____ é sopa
Math class is at ten → A aula de matemática é às 10 horas	The Spanish test is tomorrow → A _____ é amanhã

Fonte: autoria própria

Já foi exposto em mais de uma oportunidade nesta dissertação que o foco das traduções trabalhadas é nas estruturas com sintagma nominal com relação de posse entre substantivos. No entanto, é importante destacar que os alunos foram convidados a participar do estudo, sem que fosse explicado a eles qual seria a estrutura a ser investigada.

O *software* utilizado neste estudo se chama *PsyToolkit* e executa experimentos *online* com tempo de reação, como explica Stoet (2010, 2017). Assim, é importante detalhar o *output* deste *software*: para cada participante é gerado um arquivo de texto com as informações solicitadas na hora da programação da tarefa. Neste experimento, o *software* mostra na primeira coluna o bloco experimental, em seguida o código que o participante escolheu para sua identificação. O código é seguido do número da linha que identifica a sentença experimental, da sigla da condição experimental, do tempo de resposta em milésimos de segundos, nesta ordem.

Para finalizar o experimento, os alunos fizeram um pós-teste, que apresentou a mesma configuração e os mesmos itens do pré-teste. A aplicação do pós-teste se mostrou etapa fundamental para a pesquisa, pois através da análise de seus resultados, foi possível verificar se houve alteração do processamento da língua após a realização da tarefa de tradução.

### 3.5.3 Teste de conhecimento de vocabulário

A fim de atestar o conhecimento de vocabulário de Língua inglesa dos participantes da pesquisa, os alunos realizaram um teste no sítio <https://itt-leipzig.de/wortschatztests>. Esta plataforma é gratuita e é capaz de testar o conhecimento lexical em diversos idiomas, nos formatos produtivo e receptivo. Optamos pelo formato receptivo, porque se assemelha ao formato adotado na tarefa de tradução aplicada. Esta fase da pesquisa é mais uma forma de traçar o perfil linguístico de cada participante, garantindo uma medida objetiva para isto.

### 3.5.4 Questionário biográfico e linguístico

Em nosso estudo também achamos pertinente utilizar um questionário biográfico e linguístico, para controlarmos algumas variáveis como idade, sexo, uso da mão e



conhecimentos linguísticos. O modelo do questionário encontra-se nos apêndices desta pesquisa. Foram coletadas informações gerais como nome, idade, sexo e contatos, informações específicas como turno em que estudam e informações linguísticas como a experiência com a L2.

### 3.6 Procedimentos de coleta de dados

Após o recrutamento de forma remota dos participantes, foi agendado um momento com os alunos, para que o pesquisador pudesse explicar oralmente as etapas pelas quais cada participante passaria durante a realização da pesquisa. O estudo foi constituído pela realização de um pré-teste, dois experimentos de *priming* sintático, que são tarefas de tradução, realizados através do *software PsyToolKit*. Em seguida, foi aplicado um pós-teste para verificar se os participantes puderam internalizar a construção sintática abordada, após a exposição ao *priming* sintático com a mesma estrutura sintática. O estudo foi dividido em sete etapas: (1) adesão ao termo de consentimento; (2) adesão ao termo de assentimento; (3) aplicação de pré-teste; (4) realização dos experimentos de *priming* sintático, que são as tarefas de tradução; (5) aplicação de pós-teste; (6) aplicação de teste de vocabulário em língua inglesa; (7) preenchimento de questionário com informações biográficas e linguísticas.

### 3.7 Análise de dados

Esta dissertação é um estudo de manipulação experimental. Neste tipo de estudo, os pesquisadores controlam as condições que irão prevalecer na investigação, segundo esclarecem Marconi e Lakatos (2017). Isto significa que os valores de uma ou mais variáveis são manipuladas e os efeitos dessa manipulação são analisados.

Como pesquisa experimental, é importante destacar que dados quantitativos pressupõem uma realidade estável e costumam estar ligados a tarefas e medidas objetivas e controláveis, conforme apresenta Del Ré (2020). Ademais, este tipo de estudo está direcionado aos resultados, para a verificação e a confirmação ou não de um método aplicado. Estas reflexões justificam nossa opção por tratar os dados deste estudo de forma quantitativa, através do levantamento estatístico das respostas dadas pelos participantes, assim como do tempo utilizado para apresentar essas respostas. Outrossim, o levantamento estatístico da utilização do sintagma nominal não preposicionado em cada questão proposta nos permite analisar o *priming*

sintático como estratégia pedagógica nas tarefas de tradução tanto na direção L1 → L2, como na direção L2 → L1.

Desta forma, esta pesquisa tem como variáveis dependentes o uso do sintagma nominal não preposicionado e o tempo de resposta. De forma detalhada, foi feita a análise da utilização do sintagma nominal não preposicionado, que é nossa estrutura sintática alvo, e do tempo de resposta de cada participante tanto no pré-teste, quanto nas tarefas de tradução e no pós-teste, com a finalidade de comparar os resultados alcançados e analisar os efeitos das traduções *prime*. Para tanto, calculamos a média, o desvio padrão, a mediana, o valor mínimo e o valor máximo, utilizando o *software Excel*.

Em seguida, utilizamos o Modelo Linear Misto Generalizado e o Modelo Linear Misto para a confirmação das diferenças de uso do sintagma nominal não preposicionado e tempo de resposta no *software RStudio*, a fim de verificarmos e explorarmos todas as variações do estudo e analisar se estas diferenças são significativas ou não. Para o Modelo Generalizado, foi usada a função *glmer* do pacote *lme4*, versão 1.1-4 (Bates *et al*, 2011) no R (*R Core Development Team*, 2011). Para o Modelo de Efeitos Mistos, utilizamos a função *lmer* do pacote *lme4*, versão 1.1-4 (Bates *et al*, 2011) no R (*R Core Development Team*, 2011). Através dos dois modelos foi possível analisar o impacto dos efeitos fixos e aleatórios nas nossas variáveis dependentes. Em nossa pesquisa, o efeito fixo foi a exposição às traduções *prime* e os efeitos aleatórios foram os participantes e os itens.

Nossa escolha por trabalhar com o Modelo Linear Misto para a análise dos resultados relativos ao uso de sintagma nominal não preposicionado se justifica porque este modelo é aplicável para variáveis categóricas. Assim, como o uso do sintagma nominal não preposicionado é uma variável dependente binominal, o uso do Modelo Linear Misto Generalizado é o mais adequado. Já para a análise dos resultados que se referem ao tempo de resposta, optamos por trabalhar com o Modelo Linear Misto porque este modelo é utilizado para variáveis contínuas.

Apresentamos no capítulo a seguir, os resultados obtidos nas quatro etapas do experimento: (1) pré-teste, (2) tarefa de tradução da direção L2 → L1, (3) tarefa de tradução da direção L1 → L2 e (4) pós-teste.

## 4 RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos nas etapas da pesquisa experimental. Primeiramente, apresentamos na seção 4.1 os resultados obtidos com o questionário biográfico/linguístico e o teste de vocabulário. Através destes instrumentos de pesquisa, traçamos o perfil dos participantes deste estudo. Apresentamos, também, os resultados obtidos com a pesquisa experimental em si, detalhando o que foi apurado no pré-teste (na seção 4.2), nas tarefas de tradução (na seção 4.3) e no pós-teste (na seção 4.4). Achamos igualmente importante comparar os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste na seção 4. Por fim, apresentamos no final deste capítulo, na seção 4.6, a discussão sobre os resultados obtidos.

É válido citar mais uma vez que analisamos os resultados de forma qualitativa, e, como estudo experimental, realizamos também análises quantitativas, utilizando o Modelo Linear Misto Generalizado e o Modelo Linear Misto, por meio do *software RStudio*. Nestas análises, apuramos os resultados obtidos em relação à seleção das estruturas sintáticas e ao tempo de resposta no pré-teste e no pós-teste. Para além das perguntas da pesquisa, verificamos se a ordem das traduções realizadas interferiu na reprodução do sintagma nominal não preposicionado e no tempo de resposta desta fase do experimento.

### 4.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Nesta seção, apresentamos aspectos biográficos e linguísticos que foram colhidos e julgamos importantes para a pesquisa. Primeiramente, detalhamos as seguintes informações biográficas dos pesquisados, como gênero, idade, série e turno em que estudam.

A pesquisa foi realizada com 21 alunos, no entanto vamos analisar os resultados de 20 deles, porque um dos participantes selecionou o sintagma nominal não preposicionado já durante o pré-teste, indicando conhecimento prévio da estrutura pesquisada.

Apresentamos os dados coletados com relação ao sexo dos bilíngues participantes do estudo, como apresentado na tabela 4.

Tabela 4 – Sexo dos participantes

<b>Sexo</b>	<b>Número de participantes</b>	<b>Total</b>
<b>Feminino</b>	14 (70%)	20 (100%)
<b>Masculino</b>	6 (30%)	

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

P = número de participantes; DP = desvio padrão

É possível observar que a maioria dos estudantes participantes desta pesquisa é do sexo feminino. Isto ocorreu porque a participação era voluntária, o que nos impossibilitou de balancear esta variável.

Em relação à faixa etária dos participantes, obtivemos os resultados descritos na tabela 5.

Tabela 5 – Idade dos participantes

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>
<b>1</b>	16
<b>2</b>	16
<b>3</b>	16
<b>4</b>	17
<b>5</b>	16
<b>6</b>	17
<b>7</b>	16
<b>8</b>	16
<b>9</b>	16
<b>10</b>	19
<b>11</b>	16
<b>12</b>	16
<b>13</b>	17
<b>14</b>	17
<b>15</b>	16
<b>16</b>	16
<b>17</b>	17
<b>18</b>	16

<b>19</b>	16
<b>20</b>	16
<b>Média</b>	16,4
<b>(DP)</b>	(0,75)
<b>Mediana</b>	16
<b>Mínimo</b>	16
<b>Máximo</b>	19

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

P = número de participantes; DP = desvio padrão

De maneira mais detalhada, temos 14 alunos com 16 anos, o que equivale a 70% dos participantes; 5 alunos com 17 anos, correspondente a 25% do total; e 1 com 19 anos, que equivale a 5% dos alunos pesquisados. Destarte, a média de idade dos participantes deste estudo é 16,4 anos, com desvio padrão de 0,75. A mediana é 16, o mínimo é 16 anos e o máximo 19.

Observemos os resultados sobre a série que os alunos cursam na tabela 6.

Tabela 6 – Série que cursam na escola regular

<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
1 (5%)	18 (90%)	1 (5%)

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

P = número de participantes

Quase todos os participantes do estudo cursam o 2º ano do Ensino Médio, o que corresponde a 90% dos pesquisados. Apenas dois alunos estão em outras séries: 1 cursa o 1º ano (5%) e 1 cursa o 3º ano (5%).

Obtivemos também informações linguísticas dos discentes, que acreditamos ser relevantes para o estudo. Colhemos informações como o semestre que cursam no CCI, mão utilizada para escrever, tempo de experiência com a L2, o motivo pelo qual estudavam Inglês, e a frequência com que lêem, escrevem e traduzem na língua estrangeira.

A respeito do semestre que estudam no CCI, obtivemos as respostas expostas na tabela 7.

Tabela 7 – Semestre que cursam no CCI

<b>Semestre 3</b>	<b>Semestre 4</b>
-------------------	-------------------

8 (40%)	12 (60%)
---------	----------

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

P = número de participantes

Em relação ao semestre que estudam no CCI, faz-se necessário esclarecer que o convite de participação desta pesquisa foi feito apenas aos semestres 3 e 4, a fim de nos concentrarmos em uma determinada faixa de aprendizagem do idioma. Assim, optamos por estes semestres por fazerem parte do nível intermediário. Por isto, é possível observar equilíbrio nesta variável, uma vez que os alunos estão bem distribuídos entre 40% e 60% em cada módulo.

Em uma das perguntas feitas no questionário bibliográfico/linguístico, investigamos por que os participantes da pesquisa estudavam inglês. Vejamos os motivos escolhidos na tabela 8.

Tabela 8 – Motivos para estudar língua inglesa como L2

<b>Gosta da língua</b>	<b>Importante para o futuro</b>	<b>Por imposição de alguém</b>
9 (45%)	11 (55%)	-

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

P = número de participantes; DP = desvio padrão

Dos 20 participantes, 9 bilíngues pesquisados relataram gostar de estudar o idioma e 11 citaram que estudar inglês é importante para seu futuro. Isto significa que o prazer e a importância de estudar a língua inglesa se mostraram equilibrados, com 45% dos alunos citando a satisfação nos estudos e 55% dos pesquisados dando ênfase à possível contribuição da língua inglesa em suas vidas. É válido destacar que nenhum dos alunos relatou que estuda Inglês por obrigação ou imposição de alguém.

Para finalizar o questionário, indagamos sobre a frequência com que cada aluno lê, escreve e traduz em língua inglesa. Vejamos na tabela 9 as repostas dadas.

Tabela 9 – Frequência de leitura, escrita e tradução na L2

<b>Frequência/</b>	<b>Leitura</b>	<b>Escrita</b>	<b>Tradução</b>
--------------------	----------------	----------------	-----------------

<b>atividade</b>			
<b>Diariamente</b>	11 (55%)	4 (20%)	6 (30%)
<b>3 ou 4 vezes por semana</b>	3 (15%)	6 (30%)	5 (25%)
<b>1 ou 2 vezes por semana</b>	3 (15%)	8 (40%)	4 (20%)
<b>3 ou 4 vezes por mês</b>	1 (5%)	1 (5%)	2 (10%)
<b>1 ou 2 vezes por mês</b>	2 (10%)	1 (5%)	1 (5%)
<b>Quase nunca</b>	-	-	2 (10%)
<b>TOTAL</b>	20 (100%)	20 (100%)	20 (100%)

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

P = número de participantes

É possível observar através das respostas indicadas na pesquisa que a atividade que os aprendizes mais realizam, indicando frequência diária, é a leitura em L2, seguida da tradução e da escrita, respectivamente. Considerando as atividades realizadas semanalmente, a escrita aparece em primeiro lugar, com 14 (70%) citações, seguida da tradução e da leitura, nesta ordem. Em contrapartida, a tradução foi a única atividade citada como quase nunca realizada pelos estudantes pesquisados. Isto pode ser explicado por que a atividade tradutória ainda é vista por alguns como vilã no processo de ensino-aprendizagem de L2, especialmente na abordagem comunicativa que é utilizada no CCI, como foi apresentado no capítulo 2, subseção 2.1.2. Além disso, a tradução realizada de forma inconsciente costuma não ser levada em consideração como ato tradutório propriamente dito por aprendizes de L2.

Como a tradução é um dos principais pontos deste estudo, achamos pertinente perguntar sobre como os alunos costumam realizar traduções em seu cotidiano. Nesta indagação, as respostas eram livres e entre as situações descritas pelos aprendizes, destacamos aqui algumas situações que chamaram nossa atenção. 9 (45%) alunos relataram que traduzem apenas palavras-chave ou termos específicos que desconhecem, evitando traduzir todas as expressões. 6 (30%) alunos citaram que usam a tradução para compreender músicas e filmes com os quais se identificam. As ferramentas de tradução também foram citadas por 6 (30%) participantes, que relatam fazer uso desses recursos para se certificarem das traduções realizadas. Três descrições específicas foram percebidas entre as respostas dadas e merecem

menção aqui: 1 (5%) participante relatou que as atividades de tradução são comuns nas aulas de Inglês da escola em que estuda e destacou que gosta bastante de realizá-las; 1 (5%) sujeito pesquisado relatou que gosta de realizar traduções em direções diferentes, a fim de observar se há diferenças quando a tradução parte da língua portuguesa e quando parte da língua inglesa; e 2 (10%) participantes cogitam seguir carreira profissional de tradutor.

No que diz respeito ao teste de vocabulário, obtivemos os resultados apresentados na tabela 10.

Tabela 10 – Teste de conhecimento de vocabulário na L2

<b>Participante</b>	<b>Acurácia</b>	<b>Tempo de resposta</b>
<b>1</b>	33%	30min
<b>2</b>	76%	20min28s
<b>3</b>	75%	25min59s
<b>4</b>	45%	23min22s
<b>5</b>	15%	11min43s
<b>6</b>	71%	23min01s
<b>7</b>	97%	26min49s
<b>8</b>	44%	27min35s
<b>9</b>	85%	30min
<b>10</b>	69%	30min
<b>11</b>	37%	30min
<b>12</b>	47%	26min27s
<b>13</b>	27%	30min
<b>14</b>	39%	18min37s
<b>15</b>	35%	29min57s
<b>16</b>	93%	24min05s
<b>17</b>	47%	22min30s
<b>18</b>	84%	30min
<b>19</b>	47%	16min20s
<b>20</b>	94%	22min57s
<b>Média</b>	57,5%	25min15s
<b>(DP)</b>	(25,39%)	(5min20s)



<b>Mediana</b>	47%	26min38s
<b>Mínimo</b>	15%	11min43s
<b>Máximo</b>	97%	30min

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

P = número de participantes; DP = desvio padrão

Analisando os resultados do teste de vocabulário em L2, temos uma média de acurácia de 57,5% de um total de 100 pontos de proficiência, entre os 20 participantes do estudo. O desvio padrão neste teste foi de 25,39% e a mediana foi de 47%. Além disso, a nota mínima entre os alunos foi 15% e a nota máxima foi 97%.

Ainda sobre o teste de vocabulário, os estudantes tinham até 30 minutos para responder todo o exame e a média do tempo de resposta entre estes estudantes foi de 25 minutos e 15 segundos, com desvio padrão foi de 5 minutos e 20 segundos. O tempo mínimo de resposta foi de 11 minutos e 43 segundos e o tempo máximo de 30 minutos (atingido por 6 participantes). Outrossim, a mediana foi de 26 minutos e 38 segundos.

#### 4.2 Pré-teste

Para iniciar a pesquisa experimental, realizamos um pré-teste. Esta etapa foi muito importante para este estudo, porque através dele pudemos coletar primeiro que tipo de construção sintática os alunos costumam utilizar quando precisam transpor sintagmas nominais com efeito de posse entre os substantivos da L1 para a L2, uma vez que podem escolher entre três construções possíveis: (1) sintagma nominal não preposicionado (doravante, SNNP), (2) sintagma nominal preposicionado (daqui em diante, SNP) ou (3) sintagma nominal não preposicionado com uso de 's (a partir de agora, SNNP'S).

Desta maneira, nesta etapa, os alunos pesquisados foram expostos a 10 itens que apresentavam frases em língua portuguesa que deveriam ser traduzidas para a língua inglesa. Para cada frase a ser traduzida, apresentamos três opções de resposta, que mantinham a mesma estrutura como um todo, mas que se diferenciavam na construção sintática do sintagma nominal com relação de posse entre os substantivos. As três opções de tradução nas respostas foram as expostas no parágrafo anterior: (1) SNP, (2) SNNP e (3) SNNP'S.

É importante frisar que a ordem dos 10 itens foi apresentada de forma aleatória aos estudantes, função cumprida pelo próprio *software PsyToolkit*. Ademais, a ordem das opções de resposta também foi aleatorizada pela autora deste trabalho. Ou seja, a opção 1 de uma

questão apresentou SNP como resposta, enquanto a opção 1 de outra questão apresentou SNNP ou SNNP'S como resposta. Isto garantiu que as estruturas sintáticas não ficassem sempre na mesma opção de resposta. Com relação às construções sintáticas selecionadas no pré-teste, foram coletados os índices expostos na tabela 11:

Tabela 11 – Porcentagem das estruturas sintáticas selecionadas no pré-teste

<b>ESTRUTURA</b>	<b>SNNP</b>	<b>SNP</b>	<b>SNNP'S</b>
<b>TOTAL</b>	87 (43,5%)	35 (17,5%)	78 (39%)

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

I = 10

TI = 200

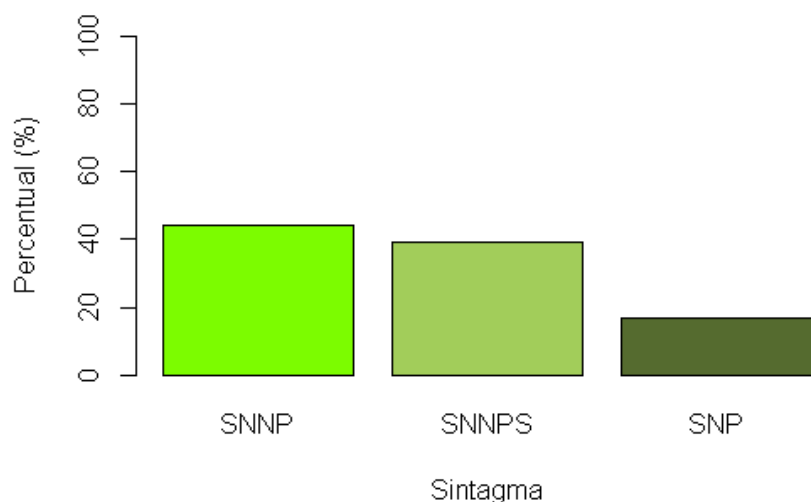
P = número de participantes; I = número de itens; TI = total de itens avaliados

É possível analisar na tabela 8 que a estrutura SNNP, que a construção alvo de nossa pesquisa foi selecionada 87 vezes, o equivalente a 43,5% das possibilidades. A construção sintática SNP, que é a construção que mais se assemelha à língua portuguesa foi a opção de resposta em 35 ocasiões, o que corresponde a 17,5% das respostas escolhidas. E, finalmente, a construção sintática SNNP'S foi a escolha de resposta 78 vezes, ou 39% das seleções. Conseqüentemente, a opção por outras construções sintáticas que não eram as esperadas por esta pesquisa se mostraram preponderantes, aparecendo como resposta em 113 (56,5%) ocasiões, em detrimento da estrutura-alvo de nosso estudo, que foi escolhida em 87 (43,5%) itens.

Vejamos no gráfico 1 a distribuição dos sintagmas como resposta para a tradução adequada no pré-teste.

Gráfico 1 – Sintagmas selecionados no pré-teste

### Seleção de estruturas sintáticas no Pré-teste



Fonte: autoria própria

Mais uma vez, é possível perceber que houve um equilíbrio das respostas entre o SNNP e o SNNP'S. O SNNP foi escolhido mais vezes como a estrutura adequada para a tradução do sintagma nominal com relação de posse ente os substantivos, alcançando um pouco mais de 40% das possibilidades. Em segundo lugar, o sintagma o SNNP'S foi selecionado em um pouco menos de 40% das respostas. Por último, o SNP foi o menos escolhido como adequado, sendo um pouco de menos de 20% das respostas.

Vejamos agora a distribuição das estruturas sintáticas escolhidas por participante como tradução adequada no pré-teste, conforme mostra a tabela 12.

Tabela 12 – Seleção das estruturas sintáticas no pré-teste por aluno

Participante	SNNP	SNP	SNNP'S
<b>1</b>	8 (80%)	0	2 (20%)
<b>2</b>	2 (20%)	0	8 (80%)
<b>3</b>	2 (20%)	0	8 (80%)
<b>4</b>	5 (50%)	4 (40%)	1 (10%)
<b>5</b>	6 (60%)	3 (30%)	1 (10%)
<b>6</b>	7 (70%)	1 (10%)	2 (20%)
<b>7</b>	3 (30%)	3 (30%)	4 (40%)
<b>8</b>	3 (30%)	0	7 (70%)

<b>9</b>	0	1 (10%)	9 (90%)
<b>10</b>	4 (40%)	1 (10%)	5 (50%)
<b>11</b>	6 (60%)	2 (20%)	2 (20%)
<b>12</b>	2 (20%)	4 (40%)	4 (40%)
<b>13</b>	6 (60%)	1 (10%)	3 (30%)
<b>14</b>	3 (30%)	4 (40%)	3 (30%)
<b>15</b>	4 (40%)	2 (20%)	4 (40%)
<b>16</b>	6 (60%)	3 (30%)	1 (10%)
<b>17</b>	6 (60%)	4 (40%)	0
<b>18</b>	3 (30%)	1 (10%)	6 (60%)
<b>19</b>	6 (60%)	1 (10%)	3 (30%)
<b>20</b>	5 (50%)	0	5 (50%)
<b>Média</b>	4,35	1,85	3,9
<b>(DP)</b>	(2,05)	(1,50)	(2,61)
<b>Mediana</b>	4,5 (45%)	1 (10%)	3,5 (35%)
<b>Mínimo</b>	0	0	0
<b>Máximo</b>	8 (80%)	4 (40%)	9 (90%)

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

I = 10

TI = 200

P = número de participantes; I = número de itens

TI = total de itens avaliados; DP = desvio padrão

SNNP = sintagma nominal não preposicionado

SNP = sintagma nominal preposicionado

SNNP'S = sintagma nominal não preposicionado com uso de 's

Investigando as respostas individualmente, pudemos perceber que a média de escolha pela estrutura sintática SNNP foi de 4,35, com desvio padrão de 2,05. A mediana para esta construção foi de 4,5 (45%), o valor mínimo de seleções por aluno foi 0 e o máximo foi 8 (80%).

Já para a construção SNP, a média foi de 1,85, com desvio padrão de 1,50. A mediana para esta construção sintática foi de 1 (10%), o valor mínimo de escolhas por participante foi 0 e o máximo foi 4 (40%).

E, finalmente, a estrutura sintática SNNP'S apresentou média de 3,9, com desvio padrão 2,61. A mediana para esta construção foi 3,5 (35%), o valor mínimo de respostas escolhidas por aluno foi 0 e o máximo foi 9 (90%).

Vejam os destaques os números de traduções com SNNP (estrutura alvo de nossa pesquisa) selecionadas pelos estudantes na tabela 13.

Tabela 13 – SNNP no pré-teste por aluno

<b>Participante</b>	<b>SNNP</b>
<b>1</b>	8 (80%)
<b>2</b>	2 (20%)
<b>3</b>	2 (20%)
<b>4</b>	5 (50%)
<b>5</b>	6 (60%)
<b>6</b>	7 (70%)
<b>7</b>	3 (30%)
<b>8</b>	3 (30%)
<b>9</b>	0
<b>10</b>	4 (40%)
<b>11</b>	6 (60%)
<b>12</b>	2 (20%)
<b>13</b>	6 (60%)
<b>14</b>	3(30%)
<b>15</b>	4 (40%)
<b>16</b>	6 (60%)
<b>17</b>	6 (60%)
<b>18</b>	3 (30%)
<b>19</b>	6 (60%)
<b>20</b>	5 (50%)
<b>Média</b>	4,35
<b>(DP)</b>	(2,05)
<b>Mediana</b>	4,5 (4,5%)
<b>Mínimo</b>	0
<b>Máximo</b>	8 (80%)

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

I = 10

TI = 200

P = número de participantes; I = número de itens;

TI = total de itens avaliados; DP = desvio padrão

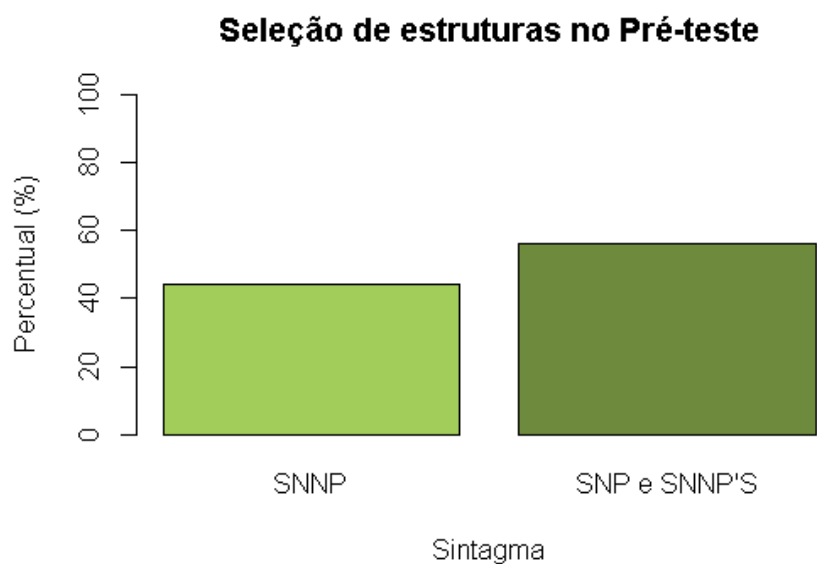
Observamos que, por um lado, o participante que mais escolheu a tradução SNNP optou por esta construção sintática em 8 (80%) das questões. Por outro lado, houve um participante que não escolheu a construção SNNP em nenhuma das 10 questões. Desta maneira, a média de SNNP nesta fase foi de 4,35 (4,35%), com desvio padrão de 2,05. A seleção mínima foi 0 e a máxima foi 8. Ademais, a mediana foi de 4,5 (4,5%).

Analisando de maneira mais detalhada as respostas desta etapa, nos chamou atenção que a opção menos escolhida tenha sido a SNP. No entanto, estes dados podem estar relacionados a duas informações importantes. A primeira é o semestre que estão cursando, uma vez que todos os alunos estão nos semestres 3 ou 4 (semestres são intermediários). Após mais de um ano de estudo do idioma, alguns alunos já são capazes de perceber que traduções literais nem sempre são adequadas, o que pode conferir conhecimento metalinguístico a estes aprendizes. A segunda informação é a de que os alunos foram expostos à explicação do uso de 's para expressar posse no semestre 1 do curso de inglês.

Além disso, a média do teste de vocabulário realizado foi 58,21 pontos em um total de 100, o que confirma o nível intermediário dos alunos envolvidos no estudo. Todas estas informações nos levam a crer que estes estudantes já puderam compreender que as construções sintáticas podem apresentar diferentes estruturas sintáticas entre a L1 e a L2, o que os leva a evitar traduções literais, ou seja, palavra por palavra.

Vejamos os resultados obtidos ao comparar a seleção do SNNP e a seleção das outras duas construções sintáticas possíveis do pré-teste no gráfico 2.

Gráfico 2 – Seleção de SNNP no pré-teste



Fonte: autoria própria

O gráfico 2 nos mostra com mais clareza que o SNNP alcançou a minoria das respostas no pré-teste, se considerarmos a soma das outras duas estruturas, que não são as esperadas por este estudo. Em outras palavras, os alunos escolheram na maioria das respostas as estruturas SNNP'S e SNP, em detrimento à construção SNNP.

Façamos a observação do tempo total utilizado por cada participante para realizar o pré-teste na tabela 14.

Tabela 14 – Tempo de resposta do pré-teste

Participante	Tempo de resposta
1	3min08s
2	2min
3	2min11s
4	3min20s
5	4min39s
6	2min33s
7	3min08s
8	2min07s
9	1min49s

<b>10</b>	3min30s
<b>11</b>	2min06s
<b>12</b>	2min36s
<b>13</b>	2min54s
<b>14</b>	5min17s
<b>15</b>	4min13s
<b>16</b>	3min55s
<b>17</b>	6min22s
<b>18</b>	1min36s
<b>19</b>	2min23s
<b>20</b>	2min06s
<b>Média</b>	3min18s
<b>(DP)</b>	(1min19s)
<b>Mediana</b>	2min45s
<b>Mínimo</b>	1min36s
<b>Máximo</b>	6min22s

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

I = 10

TI = 200

P = número de participantes; I = número de itens;

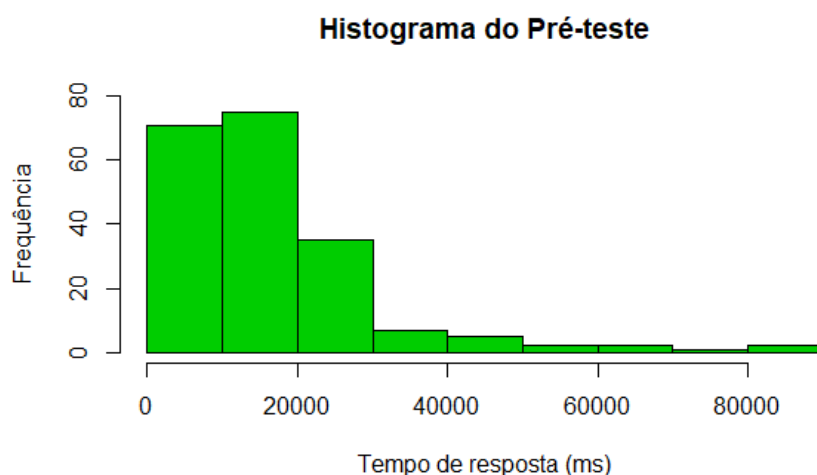
TI = total de itens avaliados; DP = desvio padrão

Analisamos o tempo de resposta que cada aluno levou para selecionar as 10 traduções que julgavam apropriadas, conforme mostra a tabela 11. A média de tempo de resposta obtida foi de 3 minutos e 18 segundos para a leitura dos 10 itens e a seleção das 10 respostas, com desvio padrão de 1 minuto e 19 segundos. A mediana foi de 2 minutos e 45 segundos. O participante que realizou todo o pré-teste em menor tempo precisou de 1 minuto e 36 segundos e aquele que precisou levou mais tempo gastou 6 minutos e 22 segundos.

Façamos a observação de quanto tempo foi utilizado nesta fase da pesquisa, considerando a distribuição da frequência dos milissegundos para cada item ou tradução no gráfico 3.

Gráfico 3 – Tempo de resposta do pré-teste





Fonte: autoria própria

A análise do histograma nos mostra a média de tempo para selecionar cada tradução como resposta. Desta maneira, é possível perceber que a maioria das traduções do pré-teste foi realizada em até 30 segundos. Ademais, alguns poucos itens foram traduzidos entre 40 e 80 segundos.

### 4.3 Tarefas de tradução

Após o pré-teste, os participantes da pesquisa foram solicitados a realizar as duas tarefas de tradução. Nesta fase, foram apresentados 15 itens em cada tarefa, que deveria ser respondida com a digitação do sintagma nominal, após exposição à tradução *prime*. O tempo de exposição à esta sentença era determinado pelo próprio aluno, que precisava teclar *enter* para que a tradução alvo aparecesse na tela.

Apesar de termos como foco a observação da tradução com a língua inglesa como língua de chegada, decidimos realizar duas tarefas de tradução (e não apenas uma), para que o estudante pudesse trabalhar com a L2 também como língua de partida. Assim, em uma das tarefas, as traduções deveriam ser realizadas no sentido L1 → L2 e na outra o sentido era L2 → L1. A ordem da realização das duas tarefas acontecia de modo aleatório determinado pelo *software PsyToolKit*, então alguns participantes realizaram primeiro as traduções na direção L1 → L2 e outros realizaram primeiro as traduções na direção L2 → L1.

Nas duas tarefas de tradução, assim como no trabalho de Resende, Cowan e Way (2020), todas as traduções *prime* apresentavam SNNP. Consequentemente, a hipótese levantada

foi a de que os alunos fossem capazes de reproduzir na tradução alvo a mesma estrutura sintática, sugerindo o efeito das sentenças *prime*.

Sob análise geral das tarefas de tradução, o tempo de resposta para realizar as duas atividades apresentou os dados descritos na tabela 15.

Tabela 15 – Tempo de resposta das duas tarefas de tradução

<b>Tarefas de tradução</b>	<b>Tempo de resposta</b>
<b>1</b>	16min39s
<b>2</b>	9min14s
<b>3</b>	11min16s
<b>4</b>	8min04s
<b>5</b>	15min16s
<b>6</b>	4min39s
<b>7</b>	7min18s
<b>8</b>	7min47s
<b>9</b>	9min31s
<b>10</b>	9min10s
<b>11</b>	10min
<b>12</b>	14min18s
<b>13</b>	13min10s
<b>14</b>	10min42s
<b>15</b>	18min17s
<b>16</b>	12min31s
<b>17</b>	9min
<b>18</b>	9min25s
<b>19</b>	7min02s
<b>20</b>	6min32s
<b>Média (DP)</b>	10min17s (3min56s)
<b>Mediana</b>	9min08s
<b>Mínimo</b>	4min39s
<b>Máximo</b>	18min17s

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

I = 15

TI = 300  
 P = número de participantes; I = número de itens  
 TI = total de itens avaliados; DP = desvio padrão

É importante mencionar que na tabela 15 o tempo se refere à leitura e compreensão das traduções *prime* e digitação da tradução alvo. Nesta situação, é possível observar na tabela 12 que a média de tempo de resposta para realizar as duas tarefas de tradução foi de 10 minutos e 17 segundos, com desvio padrão de 3 minutos e 56 segundos. Além disso, a mediana foi de 9 minutos e 8 segundos. Dentre os 20 participantes do estudo, o aprendiz que respondeu as duas tarefas em menor tempo gastou 4 minutos e 39 segundos e aquele que gastou mais tempo, fez as tarefas de tradução em 18 minutos e 17 segundos.

#### 4.3.1 Tradução com direção L2→L1

Nesta tarefa os participantes foram expostos a uma tradução *prime* na direção língua inglesa → língua portuguesa. Uma das traduções utilizadas como *prime* foi:

- *The cup saucer is broken* → O pires da xícara está quebrado.

Em seguida, após o processamento das sentenças *prime* e administrando seus próprios tempos, os estudantes foram solicitados a clicar *enter* para que uma nova sentença em língua inglesa aparecesse, a fim de ser traduzida. Então, os discentes deveriam digitar a tradução alvo em língua portuguesa, como neste exemplo:

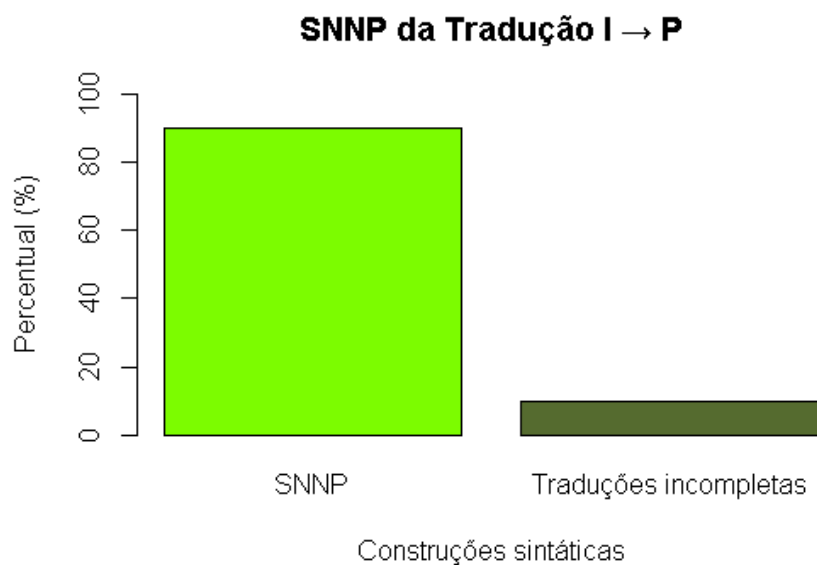
- *The bootle stopper is woody* → A rolha da garrafa é amadeirada.

É importante destacar o porquê da decisão de realizar a tradução também no sentido L2→L1 neste estudo. Decidimos incluir esta direção de tradução nesta etapa da pesquisa, a fim de reforçar a comparação entre as construções sintáticas da L1 e da L2. Assim, a compreensão e o processamento da tradução de Inglês como L2 se daria tanto como texto-fonte, como texto de chegada.

Quando o inglês funcionou como texto-fonte, os participantes realizaram as traduções sem apresentar divergências entre uma resposta e outra, apresentando raramente algumas respostas incompletas – com a tradução de apenas um dos substantivos. Cremos que estas respostas incompletas ocorreram por pressa ou falta de atenção. Assim, os resultados apresentados nesta etapa do estudo já eram esperados, uma vez que confirmam o domínio da língua materna pelos estudantes.

Ainda assim, apresentamos no gráfico 4 a ilustração da utilização do SNNP nas tarefas de tradução com sentido L2 → L1.

Gráfico 4 – Utilização de SNNP na tarefa de tradução L2 → L1



Fonte: autoria própria

Como descrito anteriormente, a utilização do SNNP nas traduções com direção língua inglesa → língua portuguesa foi bem alta, apontando mais de 90% de acerto nas construções. Todas as outras situações de não uso do SNNP são referentes a traduções realizadas de maneira incompleta, nas quais o participante traduziu apenas um dos substantivos, o que indica falta de atenção ao realizar a tarefa.

Analisemos agora os números obtidos no tempo de resposta para a realização desta tarefa, que incluía a leitura das 15 sentenças que deveriam ser traduzidas e a digitação das traduções alvo na direção língua inglesa → língua portuguesa na tabela 16.

Tabela 16 – Tempo de resposta das traduções com sentido L2→L1

Participante	Tempo de resposta
1	8min18s
2	4min17s
3	4min05s
4	3min26s
5	8min08s
6	2min53s

7	3min03s
8	3min33s
9	4min48s
10	4min17s
11	4min30s
12	6min11s
13	6min
14	4min12s
15	9min35s
16	5min03s
17	4min36s
18	4min37s
19	4min08s
20	3min22s
Média	5min03s
(DP)	(2min05s)
Mediana	4min14s
Mínimo	2min53s
Máximo	9min35s

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

I = 15

TI = 300

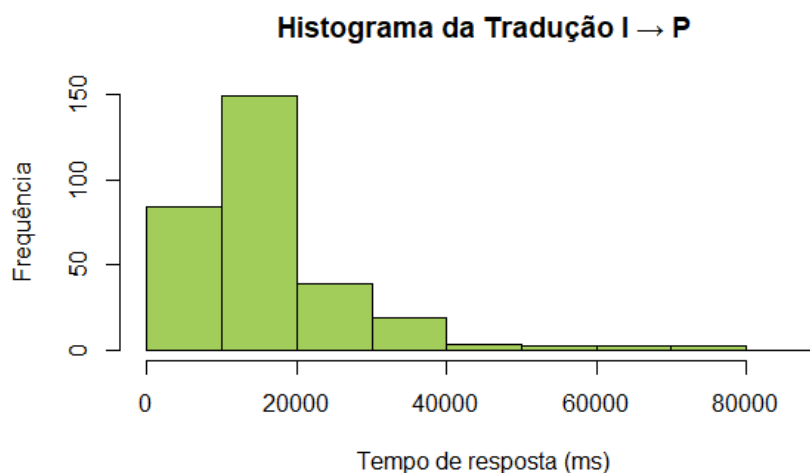
P = número de participantes; I = número de itens

TI = total de itens avaliados; DP = desvio padrão

É possível analisar, através dos índices da tabela 16, que a média para traduzir os 15 itens da língua inglesa para a língua portuguesa foi de 5 minutos e 3 segundos, com desvio padrão de 2 minutos e 5 segundos. A mediana foi de 4 minutos e 14 segundos. O participante que realizou as 15 traduções em menor tempo utilizou 2 minutos e 53 segundos, mas realizou todas as traduções de maneira incompleta, transpondo para a língua inglesa apenas um dos substantivos que compunham o sintagma nominal. Já o aprendiz que levou o maior tempo dentre todos para realizar as traduções, precisou de 9 minutos e 35 segundos para completar as traduções com o sintagma nominal em português.

Vejamos agora como os alunos participantes da pesquisa utilizaram o tempo de resposta para cada tradução no gráfico 5.

Gráfico 5 – Tempo de resposta por tradução com sentido L2 → L1



Fonte: *RSudio* (autoria própria)

O gráfico 5 nos mostra que a maioria das traduções no sentido língua inglesa → língua portuguesa foram realizadas em até 40 segundos pelos estudantes, após a exposição prévia à tradução *prime* na mesma direção. Ademais, algumas poucas traduções foram traduzidas entre 40 e 80 segundos nesta etapa do estudo.

#### 4.3.2 Tradução na direção L1 → L2

Nesta fase da tarefa de tradução os participantes foram expostos a uma tradução *prime* na direção língua portuguesa → língua inglesa. Uma das traduções *prime* utilizadas como *prime* foi:

- A cortina do quarto é cinza → *The bedroom curtain is gray.*

Após o processamento das sentenças *prime* e gerindo seus próprios tempos, os participantes foram solicitados a clicar *enter* para que uma nova sentença em língua portuguesa aparecesse a fim de ser traduzida. Então, os discentes deveriam digitar a tradução alvo em língua portuguesa, como neste exemplo:

- O botão do ventilador é vermelho → *The fan button is red.*

Apresentamos a seguir as estruturas sintáticas utilizadas nas traduções nesta fase da pesquisa. Acrescentamos duas situações que surgiram durante a análise das respostas. Foi possível observar que em algumas ocasiões os alunos perceberam que a estrutura sintática a ser utilizada era a SNNP. No entanto, em alguns itens a estratégia foi utilizada com os substantivos

em ordem inversa à esperada, como por exemplo em: *propeller helicopter* em vez de *helicopter propeller* para a tradução de hélice de helicóptero. Também, foi detectado que alguns alunos realizaram a tradução de forma incompleta, transpondo para o outro idioma apenas um dos substantivos do sintagma nominal. Vejamos as estruturas utilizadas na tabela 17.

Tabela 17 – Construções sintáticas das traduções com sentido L1 →L2

<b>Participante</b>	<b>SNNP</b>	<b>SNP</b>	<b>SNNP'S</b>	<b>SNNP (com substantivos em ordem inversa)</b>	<b>Tradução incompleta</b>
<b>1</b>	13 (86,6%)	1 (6,7%)	-	1 (6,7%)	-
<b>2</b>	15 (100%)	-	-	-	-
<b>3</b>	10 (66,7%)	-	4 (26,6%)	1 (6,7%)	-
<b>4</b>	15 (100%)	-	-	-	-
<b>5</b>	12 (80%)	-	-	1 (6,7%)	2 (13,3%)
<b>6</b>	-	-	-	-	15 (100%)
<b>7</b>	15 (100%)	-	-	-	-
<b>8</b>	14 (93,3%)	-	1 (6,7%)	-	-
<b>9</b>	14 (93,3%)	-	-	-	1 (6,7%)
<b>10</b>	11 (73,3%)	-	3 (20%)	-	1 (6,7%)
<b>11</b>	14 (93,3%)	-	-	1 (6,7%)	-

<b>12</b>	9 (60%)	-	4 (26,7%)	2 (13,3%)	-
<b>13</b>	13 (86,6%)	-	1 (6,7%)	-	1 (6,7%)
<b>14</b>	13 (86,7%)	-	-	2 (13,3%)	-
<b>15</b>	13 (86,7%)	-	-	2 (13,3%)	-
<b>16</b>	15 (100%)	-	-	-	-
<b>17</b>	15 (100%)	-	-	-	-
<b>18</b>	14 (93,3%)	-	-	1 (6,7%)	-
<b>19</b>	12 (80%)	-	-	1 (6,7%)	2 (13,3%)
<b>20</b>	15 (100%)	-	-	-	-
<b>Média (DP)</b>	13,47 (2,09)	1	2,6 (1,51)	1,33 (0,5)	3,66 (5,57)
<b>Media na</b>	14 (93,3%)	1 (6,7%)	3 (20%)	1 (6,7%)	1,5 (10%)
<b>Míni mo</b>	9 (60%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)
<b>Máxi mo</b>	15 (100%)	1 (6,7%)	4 (26,7%)	2 (13,3%)	15 (100%)

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

I = 15

TI = 300

P = número de participantes; I = número de itens

TI = total de itens avaliados; DP = desvio padrão

É possível observar que, quando o inglês funcionou como texto de chegada, os participantes da pesquisa apresentaram média de 13,47 de 15 traduções realizadas seguindo a mesma estrutura das traduções *prime* (SNNP), o que equivale a 89,8% de uso da estrutura alvo.

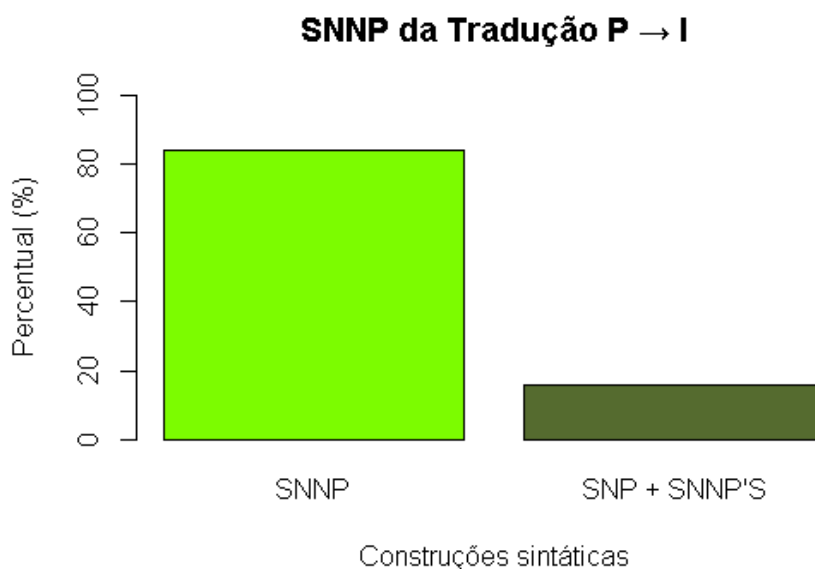


O desvio padrão foi de 2,09. Um dos alunos realizou todas as traduções de maneira incompleta, transpondo para a L2 apenas um dos substantivos, o que indica falta de atenção na realização da atividade. Excluindo-se esta situação, o mínimo de itens totalmente corretos foi de 9 questões, o equivalente a 60% de reprodução do SNNP. Ainda, 6 alunos alcançaram o máximo de uso do SNNP, acertando completamente todas as traduções apresentadas, o que corresponde a 30% dos participantes envolvidos neste estudo.

Ao realizar a análise da tarefa como um todo, notamos que a reprodução do uso de SNNP foi alcançada em 252 traduções, o que equivale a 84% das respostas. As situações de não uso do SNNP desta tarefa de tradução se referem à quatro situações diferentes: (1) escolha do SNP como resposta, que foi utilizado apenas uma vez por um único participante (o que corresponde a 1% das traduções); (2) escolha do SNNP'S como resposta em 13 situações, o equivalente a 6,5% das possibilidades; (3) 22 traduções incompletas, nas quais apenas um dos substantivos foi traduzido, o correspondente a 11%; e (4) uso do SNNP com inversão de substantivos em 12 traduções, ou 6% das respostas. Neste último caso de não uso do SNNP, acreditamos que a L1 ainda interferiu de sobremaneira, que o aluno percebeu que não era necessário o uso da preposição *of* ou do *'s*, mas não conseguiu inverter a ordem dos substantivos ao traduzir.

Vejamos os números no gráfico 6, que se referem à seleção de SNNP obtida na tarefa de tradução na direção língua portuguesa → língua inglesa.

Gráfico 6 – Utilização de SNNP na tarefa de tradução com sentido L1 → L2



O gráfico 6 apresenta de forma mais clara a comparação de uso e não uso de SNNP nesta fase da pesquisa. Deste modo, temos os seguintes índices, que confirmam os dados apresentados na tabela 15: quase 90% das traduções foram construídas utilizando o SNNP, que é a estrutura semelhante àquelas das traduções *prime*. Por outro lado, cerca de 10% das traduções foram construídas com outras estruturas (SNNP'S ou SNP) ou de forma incompleta. Ainda houve alguns casos nos quais o participante percebeu que não era necessário o uso da preposição, nem do 's, mas ainda assim a língua materna interferiu e a ordem dos substantivos se assemelhou à ordem na língua portuguesa, como apresentado na tabela 15.

Façamos a observação agora do tempo de resposta nesta tarefa de tradução, conforme mostra a tabela 18.

Tabela 18 – Tempo de resposta das traduções com sentido L1 →L2

<b>Participante</b>	<b>Tempo de resposta</b>
1	9min01s
2	5min36s
3	7min10s
4	4min37s
5	7min47s
6	2min26s
7	4min14s
8	4min14s
9	5min23s
10	4min52s
11	6min09s
12	8min07s
13	7min09s
14	6min30s
15	9min21s
16	7min27s
17	5min04s
18	4min47s
19	3min33s

20	3min10s
Média (DP)	5min54s (2min34s)
Mediana	5min30s
Mínimo	2min26s
Máximo	9min21s

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

I = 15

TI = 300

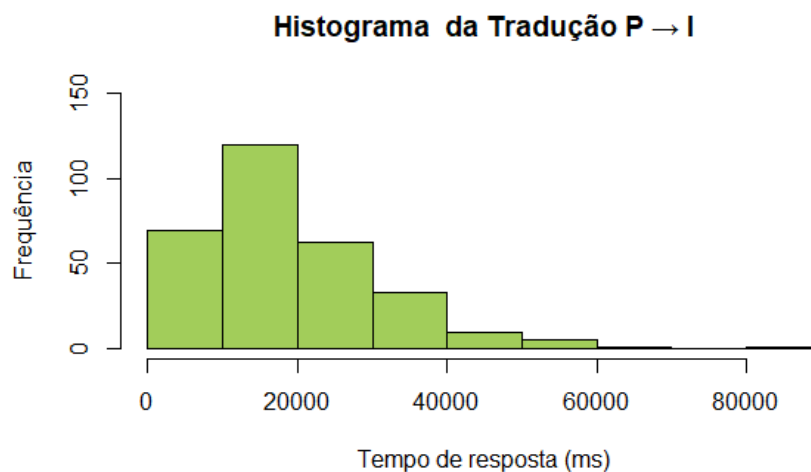
P = número de participantes; I = número de itens

TI = total de itens avaliados; DP = desvio padrão

É possível analisar que a média de tempo utilizado para traduzir os 15 itens da língua portuguesa para a língua inglesa foi de 5 minutos e 54 segundos, com desvio padrão de 2 minutos e 34 segundos. Além disso, a mediana ficou em 5 minutos e 30 segundos. O participante que realizou as 15 traduções em menor tempo utilizou 2 minutos e 26 segundos. No entanto, este participante traduziu apenas um dos substantivos do sintagma nominal, mesma situação ocorrida na fase da tarefa de tradução na direção L2 → L1. Por sua vez, o aprendiz que levou o maior tempo dentre todos os 20 alunos pesquisados levou 9 minutos e 21 segundos.

Observemos o histograma do tempo de resposta nesta fase da pesquisa, realizada no *RStudio*, como mostra o gráfico 7.

Gráfico 7 – Tempo de resposta da tarefa de tradução com direção L1 → L2



Fonte: *RStudio* (autoria própria - print da conta)

O gráfico 7 mostra que a maioria das traduções no sentido língua portuguesa → língua inglesa foram realizadas em até 40 segundos pelos estudantes, após a exposição prévia à tradução *prime* na mesma direção. Ademais, algumas poucas traduções foram traduzidas entre 40 e 60 segundos nesta etapa do estudo.

#### 4.4 Pós-teste

Esta fase do experimento ocorreu após a realização das duas tarefas de tradução e era constituída pelos mesmos dez itens apresentados no pré-teste. Como etapa subsequente à exposição do paradigma de *priming* sintático, nossa análise pretendia verificar se a exposição prévia às estruturas seria capaz de gerar conhecimento nos alunos pesquisados, a ponto de suas traduções replicarem a construção SNNP, mesmo que não fossem mais expostos às traduções *prime* de forma simultânea.

A decisão de aplicar uma atividade de pós-teste nesta pesquisa é justificada porque as respostas dadas pelos alunos poderiam ser distintas daquelas apresentadas no pré-teste, indicando ou não mudança no processamento da tradução de Inglês como L2 e, por consequência, sugerindo aprendizagem implícita.

Nos resultados obtidos no pós-teste, as respostas selecionadas se apresentaram, em certo grau, diferentes daquelas expostas no pré-teste. Vejamos estes dados na tabela 19.

Tabela 19 – Porcentagem das estruturas sintáticas selecionadas no pós-teste

ESTRUTURA SINTÁTICA	SNNP	SNP	SNNP'S
TOTAL	157 (78,5%)	11 (5,5%)	32 (16%)

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

I = 10

TI = 200

P = número de participantes; I = número de itens; TI = total de itens avaliados

SNNP = sintagma nominal não preposicionado

SNP = sintagma nominal preposicionado

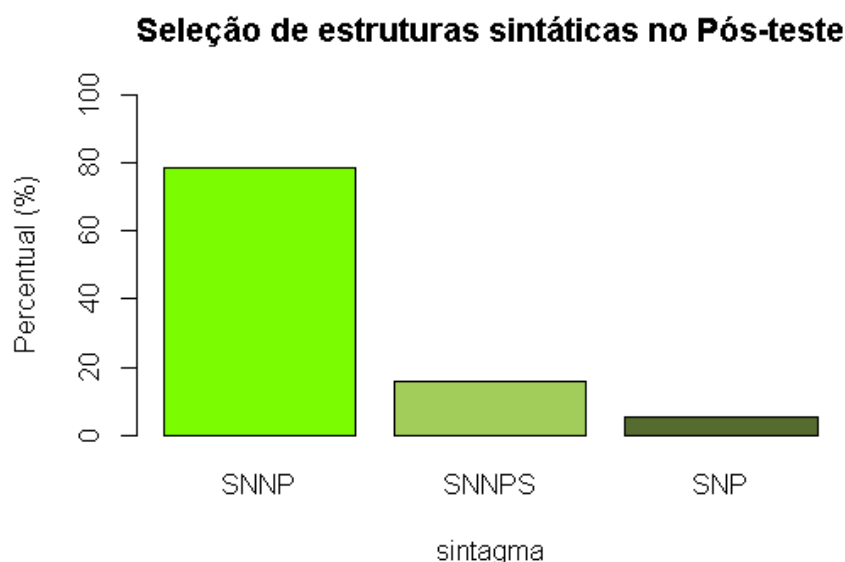
SNNP'S = sintagma nominal não preposicionado com uso de 's

Analisando o total das respostas selecionadas nesta etapa da pesquisa, observamos que os participantes do estudo optaram pela tradução com SNNP 157 vezes, ou 78,5% (o que equivale a quase o dobro do número alcançado no pré-teste). A tradução SNNP'S foi a escolha

dos pesquisados em 32 ocasiões (16%), enquanto a tradução SNP, que é a construção semelhante na língua materna foi a opção de resposta em 11 situações (5,5%).

Vejamos os resultados obtidos ao analisar a seleção de SNNP no pós-teste no gráfico 8.

Gráfico 8 – Estruturas sintáticas do pós-teste



Fonte: autoria própria

É visualmente perceptível que a utilização de SNNP nesta fase é bem maior que a escolha por outras estruturas que não eram as construções alvo desta pesquisa. A escolha pelo SNNP alcançou quase 80% das respostas, enquanto as outras duas estruturas (SNP e SNNP'S) foram um pouco mais de 20% das seleções de respostas dos participantes para realizar a tradução do sintagma nominal com efeito de posse entre os substantivos.

Vejamos agora os dados obtidos no pós-teste por cada participante, observando os resultados individuais, que estão na tabela 20.

Tabela 20 – Seleção das estruturas sintáticas do pós-teste por aluno

Participante	SNNP	SNP	SNNP'S
1	3 (30%)	0	7 (70%)
2	5 (50%)	0	5 (50%)
3	2 (20%)	2 (20%)	6 (60%)

4	8 (80%)	2 (20%)	0
5	5 (50%)	3 (30%)	2 (20%)
6	10 (100%)	0	0
7	10 (100%)	0	0
8	10 (100%)	0	0
9	10 (100%)	0	0
10	5 (50%)	0	5 (50%)
11	10 (100%)	0	0
12	6 (60%)	1 (10%)	3 (30%)
13	10 (100%)	0	0
14	10 (100%)	0	0
15	9 (90%)	0	1 (10%)
16	10 (100%)	0	0
17	9 (90%)	0	1 (10%)
18	10 (100%)	0	0
19	6 (60%)	3 (30%)	1 (10%)
20	9 (90%)	0	1 (10%)
Média	7,85	0,57	1,6
(DP)	(2,66)	(1,07)	(2,30)
Mediana	9 (90%)	0	0,5 (5%)
Mínimo	2 (20%)	0	0
Máximo	10 (100%)	3 (30%)	7 (70%)

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

I = 10

TI = 200

P = número de participantes; I = número de itens

TI = total de itens avaliados; DP = desvio padrão

SNNP = sintagma nominal não preposicionado

SNP = sintagma nominal preposicionado

SNNP'S = sintagma nominal não preposicionado com uso de 's

Analisando minuciosamente as respostas desta fase, damos destaque à seguinte informação: 9 dos 20 participantes do estudo escolheram em todos os itens a tradução SNNP, construção semelhante à apresentada nas traduções *prime* da etapa das tarefas de tradução. Ou seja, 45% dos alunos pesquisados apresentou 100% de uso do SNNP. Analisando as respostas dos demais estudantes, mais 6 participantes optaram pelo SNNP na maioria de suas escolhas, o

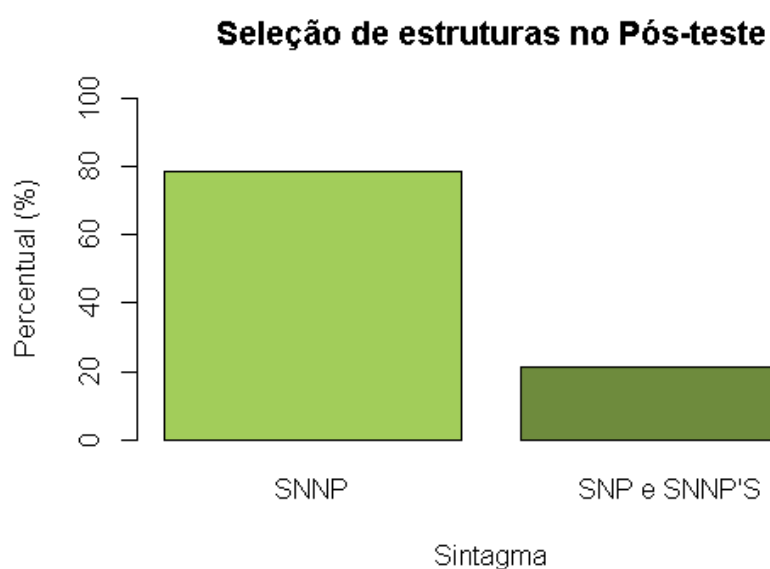
que representa 30% dos pesquisados; 3 optaram pelo sintagma não preposicionado em metade de suas respostas, o que equivale a 15% dos discentes; e apenas 2 discentes escolheram na maioria de suas respostas pela construção SNNP'S, o correspondente a 10% dos alunos pesquisados.

Desta forma, 75% dos participantes do estudo que responderam à esta pesquisa selecionou no pós-teste a tradução SNNP em todas as suas respostas ou na maioria delas. Este dado evidencia que houve efeito do paradigma de *priming* sintático na realização de traduções realizadas na direção língua portuguesa → língua inglesa, em sentenças que apresentam sintagma nominal com relação de posse entre os substantivos.

Saliento aqui que foi possível observar apenas um aluno que acertou mais itens no pré-teste do que no pós-teste. Este participante optou por 8 traduções SNNP no pré-teste. Na fase seguinte, da realização das tarefas de tradução, ele construiu o sintagma nominal também sem preposição em 13 das 15 possibilidades. No entanto, não confirmou essa escolha no pós-teste, decidindo pela construção SNNP'S na maioria das traduções. Isto indica que o experimento pode ter sido realizado sem a concentração necessária por este participante.

Apresentamos aqui a seleção realizada pelos alunos das estruturas sintáticas no pós-teste, conforme ilustra o gráfico 9.

Gráfico 9 – Sintagmas selecionados no pós-teste



Fonte: autoria própria

A seleção do sintagma SNNP no pós-teste foi consideravelmente maior do que no pré-teste. Enquanto o SNNP foi a escolha para compor quase 80% das traduções no pós-teste, esta mesma construção havia sido escolhida no pré-teste em um pouco mais de 40% das situações. As outras duas construções sintáticas (SNP + SNNP'S) alcançaram menos de 20% das respostas no pós-teste, enquanto no pré-teste a porcentagem de escolha destas estruturas havia alcançado quase 60% das respostas. Ainda assim, o SNNP'S continuou sendo mais escolhido que o SNP. Vejamos com destaque a seleção de SNNP no pós-teste na tabela 21.

Tabela 21 – Seleção de SNNP no pós-teste por aluno

<b>Participante</b>	<b>SNNP</b>
1	3 (30%)
2	5 (50%)
3	2 (20%)
4	8 (80%)
5	5 (50%)
6	10 (100%)
7	10 (100%)
8	10 (100%)
9	10 (100%)
10	5 (50%)
11	10 (100%)
12	6 (60%)
13	10 (100%)
14	10 (100%)
15	9 (90%)
16	10 (100%)
17	9 (90%)
18	10 (100%)
19	6 (60%)
20	9 (90%)
Média (DP)	7,85 (2,66)
Mediana	9 (90%)
Mínimo	2 (20%)



Máximo	10 (100%)
--------	-----------

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

I = 10

TI = 200

P = número de participantes; I = número de itens

TI = total de itens avaliados; DP = desvio padrão

Investigando as respostas individualmente, pudemos perceber que a seleção mínima de SNNP foi de 2 questões (20%), enquanto a máxima foi de 10 questões (100%), alcançadas por 9 participantes do estudo. A média de seleção de SNNP nesta etapa foi de 7,85 (o que corresponde a 78,5%), com desvio padrão de 2,66 (o equivalente a 26,6%). A mediana foi de 9 (ou 90%). Vejamos o tempo de resposta obtido no pós-teste, como apresenta a tabela 22.

Tabela 22 – Tempo de resposta do pós-teste por aluno

Participante	Tempo de resposta
1	2min28s
2	1min24s
3	2min
4	1min40s
5	2min
6	54s
7	1min30s
8	59s
9	1min11s
10	1min10s
11	1min10s
12	2min35s
13	2min16s
14	1min32s
15	1min40s
16	1min26s
17	1min27s
18	1min59s
19	1min15s

20	1min10s
Média (DP)	1min23s (50s)
Mediana	1min17s
Mínimo	54s
Máximo	2min35s

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

I = 10

TI = 200

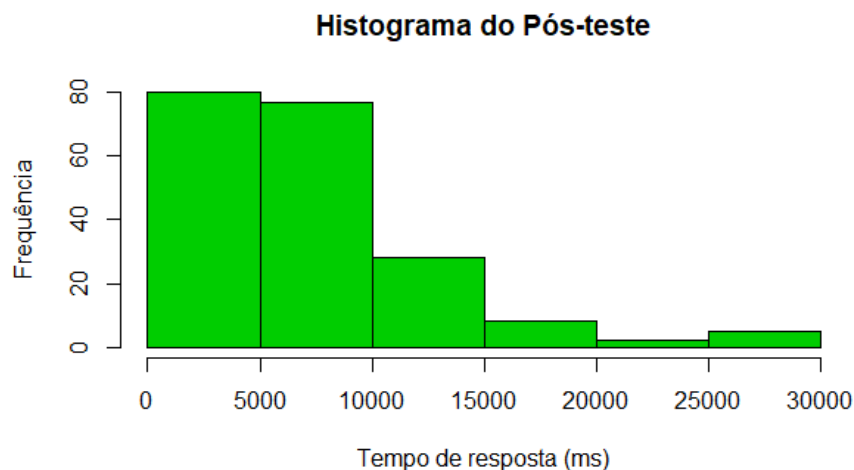
P = número de participantes; I = número de itens

TI = total de itens avaliados; DP = desvio padrão

Analisando o tempo de resposta dos 10 itens desta fase da pesquisa, a média de tempo foi de 1 minuto e 23 segundos (menos da metade do tempo utilizado no pré-teste para responder estas mesmas questões), com desvio padrão de 50 segundos. Isto evidencia que o tempo gasto nas traduçõesfoimenor do que no pré-teste. Outrossim, a mediana foi 1 minuto e 17 segundos, o tempo mínimo foi de 54 segundos e o tempo máximo foi de 2 minutos e 35 segundos.

Igualmente, utilizamos o *RStudio* para analisar a distribuição dos dados de tempo de resposta de cada item em um histograma. Vejamos o gráfico 10.

Gráfico 10 – Tempo de resposta do pós-teste



Fonte: autoria própria

Analisando o histograma, é possível perceber que a maioria das traduções desta etapa do estudo foi realizada em até 15 segundos. Ademais, algumas poucas precisaram gastar entre 20 e 30 segundos.

#### 4.5 Pré-teste *versus* pós-teste

Achamos pertinente realizar comparações mais detalhadas entre os resultados captados no pré-teste e no pós-teste e dar destaque a estas conferências, a fim de analisar a diferença de custo no processamento da língua inglesa antes e após o contato com as traduções *prime*, cujas construções sintáticas utilizaram o sintagma nominal não preposicionado para representar a relação de posse entre os substantivos. Analisando as construções sintáticas selecionadas nas duas etapas do estudo, temos os seguintes números expostos na tabela 23.

Tabela 23 – Construções sintáticas do pré-teste *versus* pós-teste

Construção/etapa	Pré-teste	Pós-teste
SNNP	87 (43,5%)	157 (78,5%)
SNP	35 (17,5%)	11 (5,5%)
SNNP'S	78 (39%)	32 (16%)

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

I = 10

TI = 200

P = número de participantes; I = número de itens; TI = total de itens avaliados

As opções escolhidas pelos participantes como a tradução adequada para as sentenças com sintagma nominal que apresentem relação de posse entre os substantivos foram alteradas de forma significativa, segundo dados apresentados na tabela 23. É possível notar que, por um lado, houve um aumento das traduções com SNNP, nossa construção alvo, conforme esperávamos que ocorresse após a exposição às traduções *prime* com a mesma estrutura sintática: de 87 (43,5%) respostas no pré-teste, foi elevada a 157 (78,5%) repostas no pós-teste, o que representa um aumento de 35% das respostas com esta construção na tradução. Por outro lado, as duas outras construções possíveis sofreram redução considerável: a estrutura SNP caiu de 35 (17,5%) para 11 (5,5%) das opções de resposta, apresentando 12% de declínio entre as fases da pesquisa; a construção SNNP'S diminuiu de 78 (39%) para 32 (16%) das traduções selecionadas, o equivalente a redução de 23% dos itens.

Abaixo, a tabela 24 dá enfoque à estrutura alvo de nossa pesquisa, que é a SNNP. Fazemos a observação dos índices.

Tabela 24 – Seleção de SNNP no pré-teste *versus* pós-teste

SELEÇÃO DE SNNP	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Total	87 (43,5%)	157 (78,5%)

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

I = 10

TI = 200

P = número de participantes; I = número de itens; TI = total de itens avaliados

Conforme já explicado anteriormente, é possível observar que o uso de SNNP foi de 87itens (43,5%) no pré-teste para 157 itens (78,5%) no pós-teste. Estes resultados indicam que o paradigma de *priming* sintático apresentou efeitos mesmo em uma fase posterior à sua exposição. Isto significa que mesmo quando a tradução *prime* não foi exibida ao estudante de forma simultânea à tradução alvo, ele foi capaz de realizar a tradução esperada.

Também, aplicamos o Modelo Linear Misto Generalizado com uma função *link* de regressão linear no *RStudio* para analisar se a diferença de uso de SNNP no pré-teste em relação à utilização de SNNP no pós-teste foi significativa. A fórmula utilizada foi *glmerpreposteste < - glmer (data = dadosteste, STATUS ~ blockname + (1|Participante), family = binomial (link = "logit"))*. Obtivemos os dados de efeitos aleatórios e efeitos fixos apresentados na tabela 25.

Tabela 25 – Estatística da seleção de SNNP no pré-teste *versus* pós-teste

Efeitos fixos	Estimativa	Erro padrão	Valor Z	Valor P (> Z)
Pré-teste	0.2704	0.2063	1.311	0.19
Pós-teste	- 1.6741	0.2393	- 6.996	2.63 e – 12
Efeitos aleatórios	Nome	Variância	Desvio padrão	
Participantes	Intercepto	0.4036	0.6353	

Fonte: autoria própria  
 OBS = 400  
 N = 20  
 I = 20  
 OBS = número de observações  
 N = número de participantes  
 I = número de itens

Os dados estatísticos expostos na tabela 26 confirmam que a estimativa de seleção de SNNP para o pós-teste foi maior do que a do pré-teste. Ademais, a diferença de uso de SNNP entre as duas etapas do estudo foi significativa.

Ao dar destaque ao SNNP, que é nossa estrutura alvo neste estudo e comparar os resultados obtidos nas duas fases do estudo por participante, obtivemos os índices expostos na tabela 26.

Tabela 26 – Seleção de SNNP no pré-teste *versus* pós-teste por aluno

<b>Participante</b>	<b>SNNP no pré-teste</b>	<b>SNNP no pós-teste</b>
<b>1</b>	8 (80%)	3 (30%)
<b>2</b>	2 (20%)	5 (50%)
<b>3</b>	2 (20%)	2 (20%)
<b>4</b>	5 (50%)	8 (80%)
<b>5</b>	6 (60%)	5 (50%)
<b>6</b>	7 (70%)	10 (100%)
<b>7</b>	3 (30%)	10 (100%)
<b>8</b>	3 (30%)	10 (100%)
<b>9</b>	0	10 (100%)
<b>10</b>	4 (40%)	5 (50%)
<b>11</b>	6 (60%)	10 (100%)
<b>12</b>	2 (20%)	6 (60%)
<b>13</b>	6 (60%)	10 (100%)
<b>14</b>	3 (30%)	10 (100%)
<b>15</b>	4 (40%)	9 (90%)

<b>16</b>	6 (60%)	10 (100%)
<b>17</b>	6 (60%)	9 (90%)
<b>18</b>	3 (30%)	10 (100%)
<b>19</b>	6 (60%)	6 (60%)
<b>20</b>	5 (50%)	9 (90%)
<b>Média</b>	4,4	7,85
<b>(DP)</b>	(2,03)	(2,66)
<b>Mediana</b>	4,5 (45%)	9 (90%)
<b>Mínimo</b>	0	2 (20%)
<b>Máximo</b>	8 (80%)	10 (100%)

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

I = 10

TI = 200

P = número de participantes; I = número de itens

TI = total de itens avaliados; DP = desvio padrão

Os resultados apresentados indicam que 16 dos 20 alunos participantes da pesquisa transformaram o processamento da L2 durante a tradução, optando no pós-teste pelo SNNP, o que equivale a 80% dos participantes. Além disso, 9 estudantes conseguiram repetir a construção sintática em todas as suas traduções, alcançando 100% de escolha do SNNP. Destacamos, igualmente, o participante 9 que não havia selecionado nenhuma tradução com SNNP no pré-teste e foi capaz de repetir a estrutura sintática presente nas traduções *prime* em 100% das seleções do pós-teste.

O tempo de resposta entre as etapas também apresentou resultados distintos. Vejamos os números na tabela 27.

Tabela 27 – Tempo de resposta do pré-teste *versus* pós-teste

<b>Participante</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
<b>1</b>	3min08s	2min28s
<b>2</b>	2min	1min24s
<b>3</b>	2min11s	2min
<b>4</b>	3min20s	1min40s
<b>5</b>	4min39s	2min
<b>6</b>	2min33s	54s

<b>7</b>	3min08s	1min30s
<b>8</b>	2min07s	59s
<b>9</b>	1min49s	1min11s
<b>10</b>	3min30s	1min10s
<b>11</b>	2min06s	1min10s
<b>12</b>	2min36s	2min35s
<b>13</b>	2min54s	2min16s
<b>14</b>	5min17s	1min32s
<b>15</b>	4min13s	1min40s
<b>16</b>	3min55s	1min26s
<b>17</b>	6min22s	1min27s
<b>18</b>	1min36s	1min59s
<b>19</b>	2min23s	1min15s
<b>20</b>	2min06s	1min10s
<b>Média</b>	3min18s	1min23s
<b>(DP)</b>	(1min19s)	(50s)
<b>Mediana</b>	2min45s	1min17s
<b>Mínimo</b>	1min36s	54s
<b>Máximo</b>	6min22s	2min35s

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

I = 10

TI = 200

P = número de participantes; I = número de itens

TI = total de itens avaliados; DP = desvio padrão

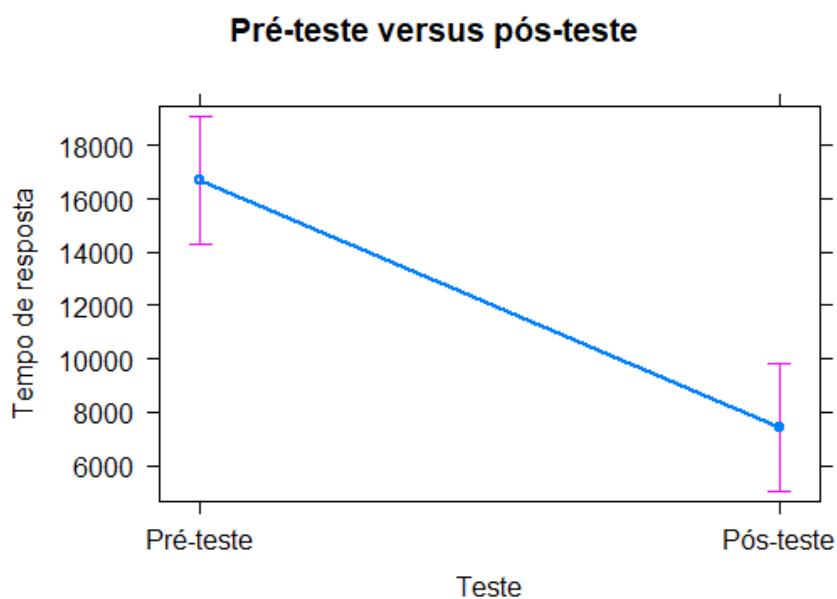
SNNP = sintagma nominal não preposicionado

SNP = sintagma nominal preposicionado

SNNP'S = sintagma nominal não preposicionado com uso de 's

Através dos dados expostos na tabela 27, é visível a observação da redução de tempo entre as duas fases do estudo. Todos os índices de tempo se apresentaram menores no pós-teste, se comparados ao pré-teste. Além disso, ao observar os tempos de resposta de cada aluno, 19 dos 20 estudantes realizaram o pós-teste em menor tempo do que no pré-teste. A exceção foi um participante, que precisou de 23 segundos a mais para responder o pós-teste, em detrimento do pré-teste.

Façamos a observação da diferença entre a média do tempo utilizado para selecionar cada tradução no pré-teste e no pós-teste no gráfico 11.

Gráfico 11 – *Plot*: Tempo de resposta do pré-teste *versus* pós-teste

Fonte: autoria própria  
 OBS = 400  
 N = 20  
 I = 20  
 OBS = número de observações  
 N = número de participantes  
 I = número de itens

É possível perceber no gráfico 11 a diferença da estimativa do tempo de resposta entre o pré-teste e o pós-teste para selecionar cada tradução. Para escolher a tradução adequada no pré-teste, a estimativa de tempo foi de 17 segundos. Já no pós-teste, o gráfico indica redução considerável do tempo necessário para a seleção da tradução, sendo necessários uma estimativa de 7 segundos.

Comparamos os resultados alcançados no tempo de resposta do pré-teste e no pós-teste também no *RStudio*, por meio de um Modelo Linear Misto, com a finalidade de verificar se a diferenças entre esses tempos foi realmente significativa. Para obter os resultados, utilizamos a seguinte estrutura: `lmm_testeRT <- lmer (data = dadosteste, RT ~ blockname +`



( $I|Participante$ ) + ( $I|table\ row$ )). Os efeitos fixos e os efeitos aleatórios obtidos estão na tabela 28.

Tabela 28 – Estatística do tempo de resposta no pré-teste *versus* pós-teste

<b>Efeitos fixos</b>	<b>Estimativa</b>	<b>Erro padrão</b>	<b>Graus de liberdade</b>	<b>Valor T</b>	<b>Valor P (&gt; T)</b>
Pré-teste	16695.31	1229.70	26.42	13.577	2 e - 13
Pós-teste	- 9267.36	931.26	370.00	- 9.951	< 2 e - 16
<b>Efeitos aleatórios</b>	<b>Nome</b>	<b>Variância</b>		<b>Desvio padrão</b>	
<b>Participante</b>	Intercepto	12727979		3568	
<b>Itens</b>	Intercepto	4421293		2103	
<b>Residual</b>		86724631		9313	

Fonte: autoria própria

OBS = 400

N = 20

I = 10

OBS = número de observações

N = número de participantes

I = número de itens

Os índices estatísticos expostos na tabela 28 mostram que a estimativa (ou média) de tempo de resposta para fazer a seleção de cada tradução no pré-teste foi de 16 segundos. Já para escolher cada tradução do pós-teste foi necessário gastar uma média de 9 segundos a menos que no pré-teste, ou seja, 7 segundos. Outrossim, a diferença do tempo de resposta entre as duas etapas do estudo foi significativa. Fazemos a observação da média de tempo de resposta utilizado nas duas etapas do estudo, como mostra a tabela 29.

Tabela 29 – Média do tempo de resposta no pré-teste *versus* pós-teste

<b>ETAPA</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
<b>Média do tempo de resposta (DP)</b>	3min18s (1min19s)	1min23s (50s)

Fonte: elaborada pela autora

P = 20

I = 10  
 TI = 200  
 P = número de participantes; I = número de itens  
 TI = total de itens avaliados; DP = desvio padrão

O tempo de resposta utilizado para realizar as seleções das traduções foi reduzido, em média, de 3 minutos e 18 segundos para 1 minuto e 23 segundos, constituindo queda de 1 minuto e 55 segundos, o equivalente à redução de 47,47% do tempo necessário à leitura, processamento e escolha da tradução. Ademais, o desvio padrão também apresentou queda de 1 minuto e 19 segundos para 50 segundos.

No *RStudio*, utilizamos um Modelo Linear Misto para calcular se há diferenças consideráveis entre os tempos de resposta do pré-teste e do pós-teste. Para obter os resultados, utilizamos a seguinte fórmula:  $lmm\_testeRT < - lmer(data = dadosteste, RT \sim blockname + (1|Participante) + (1|tablerow))$ . Os efeitos fixos e os efeitos aleatórios obtidos estão descritos na tabela 30.

Tabela 30 – Estatística do tempo de resposta do pré-teste *versus* pós-teste

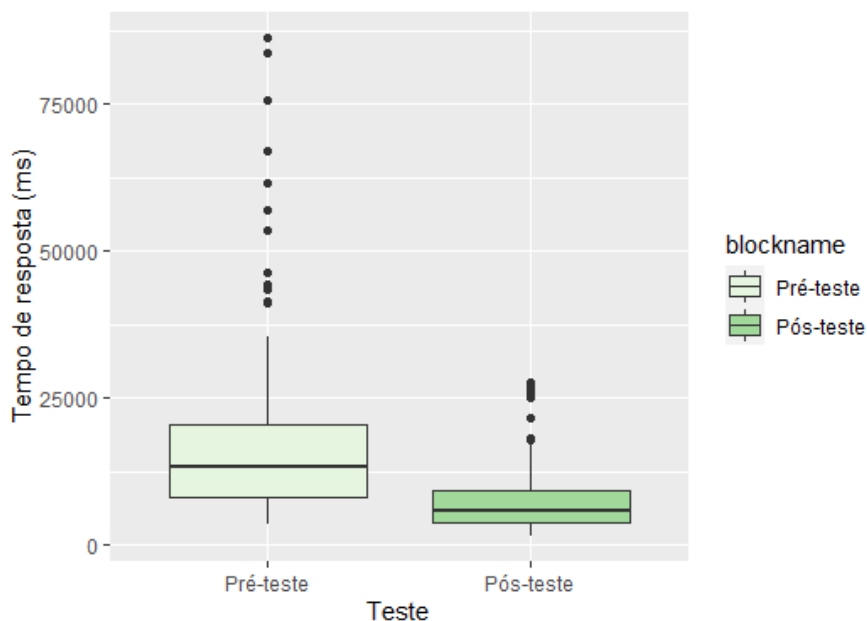
<b>Efeitos fixos</b>	<b>Estimativa</b>	<b>Erro padrão</b>	<b>Graus de liberdade</b>	<b>Valor T</b>	<b>Valor P &gt; T</b>
<b>Pré-teste</b>	16695.31	1229.70	26.42	13.577	2 e - 13
<b>Pós-teste</b>	- 9267.36	931.26	370.00	- 9.951	< 2 e - 16
<b>Efeitos aleatórios</b>	<b>Nome</b>	<b>Variância</b>		<b>Desvio padrão</b>	
<b>Participante</b>	Intercepto	12727979		3568	
<b>Item</b>	Intercepto	4421293		2103	
<b>Residual</b>		86724631		9313	

Fonte: autoria própria  
 OBS = 400  
 N = 20  
 I = 20  
 OBS = número de observações  
 N = número de participantes  
 I = número de itens

Ao observar os índices da tabela 30, verificamos que no pré-teste a estimativa (média) do tempo de resposta para a escolha de cada tradução foi de 16 segundos. A estimativa para a seleção da tradução no pós-teste se mostrou menor em 9 segundos. Ou seja, foram gastos 7 segundos para cada tradução, em média.

Façamos também a observação dos índices de tempo de resposta para selecionar cada tradução apresentados em um *boxplot*, dando destaque à comparação entre o pré-teste e o pós-teste, como ilustra o gráfico 12.

Gráfico 12 – *Boxplot*: Tempo de resposta no pré-teste *versus* pós-teste



Fonte: autoria própria

É possível observar no gráfico 12 que a diferença é considerável entre os tempos utilizados para selecionar cada tradução no pré-teste e no pós-teste. No pré-teste, o *boxplot* (ou diagrama de caixa), que é onde se concentram no mínimo 50% das respostas, está situado abaixo dos 25 segundos, com alguns *outliers* (que são dados que se diferenciam de sobremaneira das demais observações) que chegam a atingir entre 37 segundos e 1 minuto e 27 segundos. A mediana de tempo para a seleção de cada tradução no pré-teste está apresentada na faixa dos 13 segundos.

No pós-teste, o *boxplot* está concentrado abaixo dos 12,5 segundos e apresenta bem menos *outliers* do que no pré-teste. Os *outliers* do pós-teste variaram entre 18 segundos e 30 segundos, o que indica que mesmo os tempos discrepantes foram bem menores do que os atingidos no pré-teste. A mediana de tempo para a escolha de cada tradução no pré-teste está situada em aproximadamente 6 segundos.

Em outras palavras, o gráfico 16 demonstra que o tempo para a seleção da resposta do pós-teste foi inferior em cerca de 50% ao tempo utilizado para a escolha da tradução no pré-teste. Ademais, os índices discrepantes também foram inferiores no pós-teste, tanto em

quantidade, quanto em medição. Com relação à medição de tempo, os *outliers* indicaram queda de cerca de 65% do tempo gasto durante o pós-teste.

#### 4.7 Discussão dos resultados

Esta seção tem como objetivo discutir os resultados alcançados com a nossa pesquisa e relacioná-los com outros estudos da área de Estudos da Tradução e de Psicolinguística, especialmente aqueles que se relacionam ao bilinguismo e utilizam o paradigma de *priming* sintático.

Descrevemos nas seções anteriores os resultados obtidos através da análise qualitativa e quantitativa dos dados. Calculamos a média, o desvio padrão, a mediana, o valor mínimo e o valor máximo de uso de SNNP e do tempo de resposta nas quatro fases do nosso experimento de tradução: (1) no pré-teste; (2) na tarefa de tradução na direção língua inglesa → língua portuguesa; (3) na tarefa de tradução na direção língua portuguesa → língua inglesa; e (4) no pós-teste. Fizemos a análise dos índices no *software Excel* e, com a finalidade de realizar o tratamento estatístico dos dados alcançados, utilizamos também o *software RStudio*, por meio do Modelo Linear Misto e do Modelo Linear Misto Generalizado.

Nossa pesquisa partiu da curiosidade de investigar como os bilíngues costumam traduzir em seus idiomas, já que não são tradutores profissionais. Mais especificamente, investigamos sobre como eles traduzem sintagmas nominais com relação de posse entre os substantivos, uma vez que para esta construção sintática há três possibilidades de estrutura na língua inglesa e uma delas apresenta estrutura semelhante entre os dois idiomas estudados. Os alunos escolheriam esta estrutura por causa da semelhança, indicando que a forma na tradução prevalece? No caso da forma se destacar, haveria também indício de compartilhamento da sintaxe entre os idiomas. Ou os participantes se preocupariam mais com o significado, mesmo que isto costume ocorrer com tradutores profissionais? Neste caso, a compreensão da mensagem seria mais forte.

Façamos, então, a retomada das perguntas e das hipóteses levantadas no capítulo 3, no qual descrevemos a metodologia desta pesquisa. Além disso, retomemos também os resultados de cada etapa da pesquisa, a fim de relacioná-los às hipóteses e de verificar se elas foram confirmadas ou não.

“Qual construção sintática os bilíngues pesquisados utilizam em traduções de sentenças com sintagma nominal que apresentam relação de posse entre os substantivos?” Esta foi a primeira pergunta a ser respondida por este estudo. Para este questionamento, levantamos

a hipótese de que os falantes de português como L1 e inglês como L2 normalmente realizam associações sintáticas entre a língua materna e a língua estrangeira. Deste modo, haveria tendência de utilização da construção sintática preposicionada, com uso de *of* para sintagmas nominais com relação de posse entre substantivos, conforme pontuam Resende, Cowan e Way (2020) em seus estudos.

Para responder a primeira pergunta e testar a primeira hipótese desta dissertação, aplicamos o pré-teste. Vejamos, então, os resultados obtidos nesta etapa da pesquisa.

No pré-teste, exibimos para os participantes 10 itens com sentenças em língua portuguesa e 3 opções de tradução para a língua inglesa. As 3 opções de resposta apresentavam três estruturas sintáticas diferentes: (1) SNP, (2) SNNP e (3) SNNP'S, conforme detalhado na tabela 1, no capítulo dedicado à metodologia, subseção 3.5.2.

Ao fazer o levantamento das 200 seleções das traduções feitas pelos alunos, apuramos que o sintagma nominal preposicional, que é aquele que usa a preposição *of* e mais se assemelha à construção sintática da língua portuguesa, foi selecionado em 35 respostas, o que é equivalente a 17,5% das possibilidades. Analisando as respostas por participante, é possível perceber que 5 alunos não optaram por esta construção sintática em nenhuma das respostas. No outro extremo, 4 alunos escolheram o SNP em 4 das 10 questões, o que corresponde a 40% das traduções.

Analisando a seleção do sintagma nominal não preposicionado, que é nossa tradução alvo, constatamos que esta construção foi selecionada 87 vezes como resposta, que é equivalente a 43,5% das possibilidades. Ao verificar as traduções escolhidas por participante, apuramos que, por um lado, 1 estudante não selecionou este sintagma em nenhuma de suas traduções. Por outro lado, 1 participante escolheu o SNNP em 8 das 10 traduções, o correspondente a 80% das situações.

Verificando as escolhas de resposta com sintagma nominal não preposicionado com uso de *'s*, detectamos que esta construção sintática foi a resposta selecionada como a tradução adequada 78 vezes, o que equivale a 39% das possibilidades. Ao fazer a análise das respostas por participante, detectamos que 1 aluno não escolheu esta estrutura em nenhuma das respostas e que o participante que mais escolheu o SNNP'S, fez esta seleção em 9 das respostas possíveis, o correspondente a 90% das traduções.

Desta maneira, é possível perceber que houve um equilíbrio das respostas entre o SNNP e o SNNP'S. O SNNP foi escolhido mais vezes como a estrutura adequada, alcançando um pouco mais de 40% das possibilidades. Em segundo lugar, ficou o sintagma SNNP'S, que foi selecionado em um pouco menos de 40% das respostas. Por último, o SNP foi o menos

escolhido como adequado, sendo a escolha de resposta em um pouco de menos de 20% das situações. Isto significa que a opção pelas duas construções sintáticas que não eram nossas estruturas alvo (SNP + SNNP'S) foi realizada em 113 situações, o que corresponde a 56,5% das traduções.

Assim, nossos resultados mostraram que os alunos preferiram o SNNP em suas primeiras traduções, com um alcance de cerca de 40% das respostas. No entanto, mesmo sendo a construção sintática mais escolhida dentre as 3 opções apresentadas, a maior parte das traduções escolhidas pelos bilíngues não foi o SNNP no pré-teste, tendo em vista que quase 60% das seleções feitas pelos estudantes se concentrou nas outras duas estruturas (SNP + SNNP'S), que não eram nossas estruturas alvo.

Em nossa primeira hipótese, nos baseamos nos resultados dos estudos de Resende, Cowan e Way (2020). Nesta pesquisa, os falantes de português como L1 e inglês como L2 utilizaram o SNNP para construir frases com sintagmas nominais com relação de posse entre substantivos. Como já relatado, em nosso estudo houve um equilíbrio das respostas entre o SNNP e o SNNP'S. O SNNP foi escolhido mais vezes como a estrutura adequada, alcançando um pouco mais de 40% das possibilidades. Em segundo lugar, ficou o sintagma SNNP'S, que foi selecionado em um pouco menos de 40% das respostas. É importante citar que os participantes da pesquisa estudam Inglês como língua estrangeira e estão nos semestres 3 e 4. Nestes níveis, eles já ultrapassaram um ano de estudo da L2, o que poderia fazer com que o nível de conhecimento linguístico interferisse nos resultados.

Concluimos, então, que diferentemente da pesquisa de Resende, Cowan e Way (2020), o SNP foi a estrutura menos escolhida como adequada, tendo sido menos de 20% das respostas já no pré-teste. Cremos que a construção com o SNP tenha sido selecionada poucas vezes como a tradução adequada porque os bilíngues pesquisados já possuem conhecimento suficiente da L2 e, assim, tentaram evitar reproduzir a estrutura sintática da língua materna, apresentando o entendimento de que a tradução não precisa ser literal, mesmo quando se trata de estrutura sintática. Estes resultados fizeram com que nossa primeira hipótese não se confirmasse.

“Os bilíngues foram capazes de reproduzir o uso do sintagma nominal não preposicionado exposto na tradução *prime* na produção da tradução alvo com sentido L1→L2?” Esta foi a segunda pergunta de nossa dissertação. A hipótese que se refere a este questionamento defende que a exposição prévia às traduções com SNNP (traduções *prime*) poderia interferir no processamento sintático das traduções alvo no sentido L1 → L2, fazendo com que os bilíngues reproduzissem em suas traduções a mesma construção sintática.

Esta segunda hipótese se fundamenta em várias pesquisas que comprovaram que a estrutura de sintaxe de uma frase pode ser influenciada pela exposição prévia a uma sentença com a mesma construção sintática. Dentre vários estudos, demos destaque àqueles realizados por Maier (2008), que também detectou que bilíngues, após contato prévio com algumas estruturas sintáticas, são propensos a reproduzir a mesma construção da sentença *prime*. Outro estudo destacado foi o de Maier, Pickering e Hartsuiker (2017), que também serviu de base levantarmos esta hipótese. Nesta pesquisa, os tradutores também não eram profissionais, mas foram capazes de repetir as formas gramaticais ao realizar traduções que envolviam inglês e alemão.

A segunda pergunta e a segunda hipótese de nosso estudo estão relacionadas às tarefas de tradução e podem ser respondidas e verificadas a partir dos resultados obtidos por meio destas atividades. Portanto, sigamos para a análise das duas tarefas de tradução, a fim de apurar quais resultados elas apresentaram.

As duas tarefas de tradução eram compostas por 15 traduções *prime* e 15 traduções alvo, cada uma. As duas tarefas se diferenciavam pela direção na qual a tradução deveria ser realizada: uma das tarefas era no sentido língua inglesa → língua portuguesa e a outra tarefa era no sentido língua portuguesa → língua inglesa. Como já explicado anteriormente, apesar de nosso foco ser a tradução na qual a língua inglesa funciona como língua de chegada, decidimos apresentar a tarefa de tradução nas duas direções, a fim de oportunizar ao aluno o trabalho com a L2 também como língua de partida.

Na tarefa de tradução com direção L2 → L1, o uso de SNNP foi de mais de 90%, indicando domínio de proficiência da língua materna, o que já era esperado por nós. As situações de não uso de SNNP desta tarefa de tradução são todas referentes a traduções incompletas, nas quais o participante traduziu apenas um dos substantivos, o que pode indicar falta de atenção ao realizar a tarefa.

O tempo de resposta para compreender as 15 traduções *prime* e produzir as 15 traduções alvo na direção língua inglesa → língua portuguesa foi em média 5 minutos e 3 segundos, com desvio padrão de 2 minutos e 5 segundos. A mediana foi de 4 minutos e 14 segundos. O aluno que realizou a tarefa em menos tempo precisou de 2 minutos e 53 segundos, enquanto o que mais demorou precisou de 9 minutos e 35 segundos.

Na tarefa de tradução com direção L1 → L2, a utilização de SNNP foi alcançada em 252 traduções, o que equivale a 84% das respostas. As situações de não utilização de SNNP desta tarefa de tradução se referem à quatro situações diferentes: (1) escolha do SNP como resposta, que foi utilizado apenas uma vez por um único participante (o que corresponde a 1%

das traduções); (2) escolha do SNNP'S como resposta em 13 situações, o equivalente a 6,5% das possibilidades; (3) 22 traduções incompletas, nas quais apenas um dos substantivos foi traduzido, o correspondente a 11%; e (4) uso do SNNP com inversão de substantivos em 12 traduções, ou 6% das respostas. Neste último caso de não uso de SNNP, acreditamos que a L1 ainda interferiu de sobremaneira, que o aluno percebeu que não era necessário o uso da preposição *of* ou do *'s*, mas não conseguiu inverter a ordem dos substantivos ao traduzir.

Analisando o tempo de resposta para compreender as 15 traduções *prime* e produzir as 15 traduções alvo na direção língua portuguesa → língua inglesa, tivemos uma média de 5 minutos e 54 segundos, com desvio padrão de 2 minutos e 34 segundos. A mediana foi de 5 minutos e 30 segundos, com tempo mínimo de 2 minutos e 26 segundos e tempo máximo de 9 minutos e 21 segundos.

Concluimos, então, que os resultados alcançados com a tarefa de tradução mostraram que as traduções *prime* interferiram na produção das traduções alvo, como nas pesquisas de Maier (2008). Isto ocorreu porque as traduções realizadas pelos alunos na tarefa com sentido L1 → L2 utilizaram o SNNP em 84% das construções sintáticas. Desta forma, nossa segunda hipótese foi confirmada.

“Há diferença de custo no processamento linguístico das traduções selecionadas antes e depois da exposição prévia ao sintagma nominal não preposicionado?” Este era o terceiro questionamento de nossa pesquisa. Para esta pergunta, levantamos a hipótese de que os resultados obtidos no pós-teste seriam diferentes daqueles alcançados no pré-teste, uma vez que os participantes foram expostos às traduções *prime*, que continham em suas estruturas sintagmas nominais não preposicionados, durante as tarefas de tradução.

A última hipótese para esta pesquisa encontra justificativa em Tooley e Traxler (2018). Nesta pesquisa, as conclusões mostram que há adaptação do conhecimento sintático em resposta à experiência sintática anterior semelhante. Outrossim, os autores defendem que nestes casos é possível afirmar que houve aprendizagem implícita da construção sintática explorada.

Acreditamos que a última pergunta pode ser respondida, bem como a última hipótese pode ser confirmada, com a aplicação do pós-teste, a análise dos resultados obtidos a partir dele e sua comparação com os resultados do pré-teste.

Como o pré-teste e o pós-teste apresentaram exatamente os mesmos itens e opções de resposta, conseguimos perceber várias alterações nas seleções realizadas no pós-teste pelos bilíngues participantes. Acreditamos que esta mudança se deveu à exposição da tradução *prime*, que ocorreu durante as tarefas de traduções. Esclarecemos, mais uma vez, que esta etapa da pesquisa foi apresentada aos participantes estrategicamente entre o pré e o pós-teste.



Ao fazer a apuração das 200 seleções das traduções feitas pelos bilíngues, apuramos que o sintagma nominal preposicional, que é aquele que usa a preposição *of* e mais se assemelha à construção sintática da língua portuguesa, foi selecionado em 11 respostas, o que é equivalente a 5,5% das possibilidades. Analisando as respostas por participante, é possível perceber que 15 alunos não optaram por esta construção sintática em nenhuma das respostas. No outro extremo, 2 alunos escolheram o SNP em 3 das 10 questões, o que corresponde a 30% das traduções.

Analisando a seleção do sintagma nominal não preposicionado, que é nossa tradução alvo, constatamos que esta construção foi selecionada 157 vezes como resposta, que é equivalente a 78,5% das possibilidades. Ao verificar as traduções escolhidas por participante, apuramos que, por um lado, 1 estudante selecionou este sintagma em apenas 2 de suas traduções. Por outro lado, 9 participantes escolheram o SNNP em todas as suas traduções, alcançando 100% de escolha pelo SNNP.

Verificando as escolhas de resposta com sintagma nominal não preposicionado com uso de 's, detectamos que esta construção sintática foi a resposta selecionada como a tradução adequada 32 vezes, o que equivale a 16% das possibilidades. Ao fazer a análise das respostas por participante, detectamos que 10 alunos não escolheram esta estrutura em nenhuma das respostas e que o participante que mais escolheu o SNNP'S, fez esta seleção em 7 das respostas possíveis, o correspondente a 70% de suas traduções.

Desta maneira, é possível atestar que houve transformação de processamento da linguagem na realização das traduções com a língua inglesa como língua de chegada. O SNNP foi escolhido muitas vezes mais como a estrutura adequada no pós-teste do que no pré-teste: partiu de 43,5% no início do experimento para 78,5% das respostas na etapa final do estudo. Em segundo lugar, ficou o sintagma SNNP'S, que foi selecionado em um pouco menos de 16% das respostas. Por último, o SNP foi o menos escolhido como adequado, sendo um pouco de menos de 5,5% das respostas. Isto pode indicar que o *priming* sintático apresentou efeito mesmo na etapa da pesquisa na qual ele não mais aparecia, pois a opção pela construção sintática semelhante (SNNP) foi feita em 157 ocasiões, o que equivale a 78,5% das traduções, em detrimento das demais estruturas (SNP + SNNP'S).

As diferenças entre os resultados alcançados nas duas fases do estudo (pré-teste e pós-teste) se mostraram robustas ao avaliarmos estatisticamente estes índices, pois a diferença do uso de SNNP entre as duas etapas do estudo foi significativa.

Com relação à análise do tempo de resposta, detectamos que houve redução no tempo de resposta no pós-teste, pois os alunos levaram nesta fase da pesquisa, em média 1 minuto e 23 segundos para realizar o pós-teste, com desvio padrão de 50 segundos. A mediana

ficou em 1 minuto e 17 segundos. O aluno mais rápido fez o pós-teste em 54 segundos e o que levou mais tempo precisou de 2 minutos e 35 segundos. Estes dados se contrapõem aos obtidos no pré-teste, que teve como média de tempo de resposta 3 minutos e 18 segundos, com desvio padrão de 1 minuto e 19 segundos. A mediana foi de 2 minutos e 45 segundos. O participante que realizou todo o pré-teste em menor tempo precisou de 1 minuto e 36 segundos e aquele que precisou levou mais tempo gastou 6 minutos e 22 segundos.

Para verificar se a diferença entre as médias de tempo de resposta obtidos no pré-teste e os índices alcançados no pós-teste foi significativa utilizamos o *RStudio*. O cálculo da diferença foi feito por meio do Modelo Linear Misto, que detectou que a estimativa de tempo de resposta para fazer a seleção de cada tradução no pré-teste foi de 16 segundos. Já para escolher cada tradução do pós-teste foi necessário gastar uma média de 9 segundos a menos que no pré-teste, ou seja, 7 segundos. A diferença do tempo de resposta entre as duas etapas do estudo foi significativa.

Deste modo, tanto os dados estatísticos relativos à seleção do SNNP quanto os dados em relação ao tempo de resposta obtidos no pós-teste confirmam que houve redução de custo no processamento linguístico. Então, concluímos que os resultados alcançados no pós-teste de nossa dissertação corroboram com os estudos desenvolvidos por Tooley e Traxler (2018), confirmando a terceira hipótese de nossa pesquisa. A análise mostrou que o uso de SNNP aumentou e o tempo de resposta diminuiu ao longo da pesquisa, indicando que os participantes adaptaram a estrutura sintática, de acordo com a exposição às sentenças *prime*. Estes resultados também podem indicar que ocorreu aprendizagem da L2 de forma implícita, assim como em Tooley e Traxler (2018).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta dissertação, nos propusemos a investigar como os bilíngues com português como língua materna e inglês como língua estrangeira realizam traduções com sintagmas nominais que apresentam relação de posse entre substantivos. Destarte, exploramos a possibilidade da sintaxe da L1 influenciar na construção sintática da L2. Igualmente, analisamos os efeitos de traduções *prime* com estruturas SNNP na produção de traduções alvo na direção língua portuguesa → língua inglesa. Para averiguar se a exposição prévia a estruturas semelhantes afetou as construções das traduções alvo, aplicamos duas tarefas, utilizando as línguas em sentidos opostos: em uma das tarefas a língua inglesa funcionou como língua de partida e na outra como língua de chegada. Ademais, aplicamos um pré e um pós-teste, com a finalidade de comparar o processamento da L2 antes e após da exposição ao paradigma de *priming* sintático, bem como para confirmar os resultados obtidos durante as tarefas de tradução.

Nas referências teóricas acerca do compartilhamento da sintaxe entre as línguas materna e estrangeira, como em Hartsuiker *et al* (2016) e Hartsuiker, Pickering e Veltkamp (2004), há tendência de o aprendiz repetir a construção sintática da L1 na L2 em suas produções, especialmente em estágios iniciais do estudo do idioma. No caso de traduções, isto também costuma ocorrer quando a transposição de uma língua para outra é realizada por tradutores não profissionais.

Em nosso estudo, na fase inicial do experimento de tradução, que foi a aplicação de um pré-teste, os bilíngues optaram mais vezes pela construção SNP, seguida muito de perto pelo SNNP'S. A preferência por estas construções sintáticas, em detrimento da SNP - que é a construção que mais se assemelha com a utilizada em língua portuguesa -, pode ser explicada pelo nível dos participantes, que cursam Inglês como L2 nos semestres 3 e 4, o que garante a eles experiência superior a um ano de estudo do idioma. Em outras palavras, há maturidade linguística nos alunos suficiente para refletir sobre a tradução de um idioma para outro, evitando a transposição de palavras de uma língua de forma literal. Além disso, a estrutura SNNP'S é estudada ainda no primeiro semestre do CCI, o que pode também esclarecer a seleção preponderante da construção SNNP'S.

Em outras palavras, nossa dissertação não confirmou a tendência de compartilhamento da sintaxe entre os idiomas pesquisados, como nos estudos de Hartsuiker *et al* (2016) e Hartsuiker, Pickering e Veltkamp (2004). Pelo contrário, as respostas dadas pelos participantes de nossa pesquisa corroboram com os estudos de De Bot (1992), que assume

formuladores separados para os diferentes idiomas e afirma que o processamento gramatical em uma língua não deve ser influenciado pelas regras gramaticais de outra língua. Porém, é importante destacar que este modelo não descarta que haja interação entre os formuladores, ou seja, podem ocorrer influências limitadas ou mais fracas do processamento sintático de um idioma no processamento de outro idioma.

Em linha com nossas previsões e a literatura pesquisada, como em Maier (2008), os resultados das tarefas de tradução mostraram que os participantes tendem a utilizar a mesma alternativa sintática vista anteriormente nas traduções *prime* durante o processo tradutório. Isto significa que o *priming* sintático utilizado como estratégia pedagógica se mostrou satisfatório, uma vez que os participantes envolvidos na pesquisa utilizaram a construção SNNP durante a tarefa de tradução na direção L1→L2 de maneira predominante: em 89,8% das situações.

Finalmente, em consonância com os estudos de Tooley e Traxler (2008), com a aplicação de pós-teste foi possível confirmar que a construção SNNP continuou sendo a maior parte das opções de tradução dos estudantes (como nas tarefas de tradução), mesmo sem a exposição das traduções *prime* nesta etapa de forma simultânea. Pudemos constatar que a escolha pela construção sintática SNNP para fazer traduções de frases com sintagma nominal com relação de posse entre os substantivos apresentou média de crescimento no uso de SNNP de 43,5% para 78,5%.

Além do crescimento de seleções de SNNP como tradução adequada, o tempo de resposta do pós-teste foi menor do que no pré-teste. A média do tempo de resposta do pós-teste foi de 1 minuto e 23 segundos, em detrimento ao tempo gasto no pré-teste, que foi de 3 minutos e 18 segundos. O desvio padrão caiu de 1 minuto e 19 segundos no pré-teste para 50 segundos no pós-teste. A mediana ficou em apenas 1 minuto e 17 segundos no pós-teste, em comparação a 2 minutos e 45 segundos gastos no pré-teste. O participante que levou menos tempo para responder o pré-teste, precisou de 1 minuto e 36 segundos; no pós-teste, o aluno mais rápido levou apenas 54 segundos para escolher as traduções. E o tempo máximo gasto no pré-teste para selecionar as 10 traduções foi de 6 minutos e 22 segundos; no pós-teste, o aluno que precisou de mais tempo, gastou 2 minutos e 35 segundos.

Todos estes índices referentes à seleção de SNNP e ao tempo de resposta obtidos no pós-teste podem indicar que o *priming* sintático é uma boa estratégia pedagógica, especialmente quando é utilizado no processo de ensino-aprendizagem de estruturas gramaticais de um idioma. Lembremos que, para Bock (1986), o efeito de *priming* em tarefas linguísticas pode ser compreendido justamente pelo aumento da acurácia do processamento linguístico da língua-alvo, assim como da velocidade de resposta, causados pela exposição

prévia a um significado ou forma linguística com os quais a estrutura alvo tenha alguma relação, seja ela lexical, semântica, fonológica ou estrutural.

Estes dados de seleção de SNNP e de tempo de resposta obtidos no pós-teste também podem indicar aprendizagem implícita, uma vez que o aprendiz foi capaz de identificar como apropriada a construção sintática ao qual foi exposto anteriormente, apresentando maior escolha de SNNP nas traduções, bem como diminuindo o tempo necessário para selecionar as respostas. Retomemos Tooley e Traxler (2018), que afirmam que a aprendizagem implícita da estrutura ocorre em paralelo aos efeitos de *priming* sintático. Isto acontece porque o tempo total de fixação nas partes sintaticamente desafiadoras das frases apresentadas diminuiu ao longo das sessões, sugerindo que os participantes aprenderam implicitamente a estrutura.

Desta maneira, os resultados alcançados no pós-teste nos levam a crer que foi possível desenvolver o pensamento comparativo entre a língua portuguesa e a língua inglesa através deste estudo, especialmente quando os estudantes trabalharam com as traduções na direção língua portuguesa → língua inglesa. Da mesma forma, acreditamos que foi possível encorajar os alunos a correr riscos, ao transformar o modo de processar as estruturas sintáticas das traduções propostas durante esta pesquisa, segundo propõe Atkinson (1993).

É igualmente válido mencionar que percebemos que nosso trabalho pode ter apresentado algumas limitações durante sua execução. O número de itens no pré-teste, nas tarefas de tradução e no pós-teste, por exemplo, poderia ter sido maior. Em trabalhos futuros, esta quantidade pode ser revista, a fim de aumentar o *corpus* de pesquisa. Além disso, as sentenças utilizadas no pré-teste poderiam ser diferentes das frases aplicadas no pós-teste, com o propósito de detectar se o efeito de *priming* se mantém e com qual magnitude isto ocorre. Outro ponto que pode ser incluído em pesquisas futuras é o uso de sentenças distratoras.

Em conclusão, acreditamos que os participantes da pesquisa desenvolveram consciência sobre estruturas gramaticais da L2 em contraste com as da L1, como propõe Bohonovsky (2011). Isto aconteceu porque mesmo considerando que a tradução realizada em sala de aula se aproxima mais da tradução natural do que da tradução profissional, os participantes deste estudo, que não são tradutores profissionais, foram capazes de perceber que o conteúdo pode se sobrepor à forma durante as traduções, conseguindo se aproximar da tradução profissional, ao ressaltar o significado, em detrimento da forma.

Acreditamos que nossa pesquisa foi capaz de reforçar o uso da tradução pedagógica em sala de aula, como propõe Lavault (1985). Desse modo, reforçamos a ideia de que a tradução pode ser uma boa ferramenta pedagógica, especialmente no que se refere à aprendizagem de aspectos gramaticais, como o sintagma nominal com relação de posse entre os substantivos.

Finalmente, retomamos a constatação de Souza Corrêa (2014), que pondera que os exercícios voltados ao trabalho da tradução em sala de aula podem apresentar riqueza e variedade, colaborando com o estudo de diferentes aspectos do idioma e da cultura da língua-alvo e ainda serem motivadores para os alunos. Destarte, acreditamos que este estudo contribui para fortalecer a ideia de que a tradução pode e deve ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mesmo quando a abordagem utilizada for a comunicativa.

Futuramente, pretendemos dar continuidade a estes estudos, ampliando a investigação para todos os semestres de estudo da língua inglesa: do 1 ao 6, no caso do CCI. Desta forma, seria possível abranger na análise participantes em diferentes estágios de aprendizagem da língua inglesa como L2, tais como: nível básico, intermediário e avançado do idioma.

## REFERÊNCIAS

- ALEGRE, Teresa. A tradução pedagógica no actual ensino de línguas: o caso do alemão. *In: 5º ENCONTRO NACIONAL DE SOBRE O ENSINO DAS LÍNGUAS VIVAS NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: actas*, p. 11-28, setembro de 2000.
- ALLADI, S.; BAK, T.; DUGGIRALA, V.; SURAMPUDI, B.; SHAILAJA, M.; SHUKLA, A. K.; CHAUDHURI, J.; KAUL, S. Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status. *Neurology*, Minneapolis, v. 81, p. 1938-1944, 2013.
- ALVES, Fábio. Lançando anzóis: uma análise cognitiva de processos mentais em tradução. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, ano 5, v. 2, n. 4, jul-dez, p. 71-90, 1996.
- ATKINSON, David. **Teaching monolingual classes**. London: Longman, 1993, 109 p.
- BAKER, Mona. Linguística e estudos culturais: paradigmas complementares ou antagônicos nos estudos da tradução? MARTINS, Márcia Aparecida (org.). **Tradução e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 15-34, 1999.
- BARIK, H. C. A description of various types of omissions, additions and errors of translation encountered in simultaneous interpretation. *Meta*, v. 16, n. 4, p. 199-210, 1971.
- BATALHA, Maria Cristina; PONTES JÚNIOR, Geraldo Ramos. **Tradução: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2007, 120 p.
- BATES, Douglas; MÄCHLER, Martin; DAI, Bin. **lme4: Linear Mixed-Effects Models Using Eigen and S4**. R Package version 0.999375-42, 2011.
- BOCK, Kathryn. Syntactic persistence in language production. *Cognitive Psychology*, v. 18, 1986, p. 355-387.
- BOCK, Kathryn; KROCH, Antony S. The isolability of syntactic processing. *In: CARLSON G.N.; TANEHAUS M. K. (ed.) Linguistic Structure in Language Processing: Studies in Theoretical Psycholinguistics*, v. 7. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 1989, p.157-196.
- BOCK, Kathryn; LOEBELL, Helga; MOREY, Randal. From conceptual roles to structural relations: bridging the syntactic cleft. *Psychological Review*, v. 99, n. 1, 1992, p. 150-171.
- BOCK, Kathryn; GRIFFIN, Zenzi M. The persistence of structural priming: transient activation or implicit learning? *Journal of Experimental Psychology*, v. 129, n. 2, p. 177-192, 2000.
- BOHUNOVSKY, Ruth. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 50, n. 1, p. 205-217, 2011.
- BRANIGAN, Holly P.; PICKERING, Martin J.; PEARSON, Jamie; MCLEAN, Janet F.; NASS, Clifford I. Syntactic alignment between computers and people: the role of belief about

mental states. *In*: ALTERMAN, Richard; Kirsh, David (Ed). **Proceedings of the 25<sup>th</sup> Annual Conference of the Cognitive Science Society**. Boston, p. 186-191, 2003.

BRANIGAN, Holly P.; GIBB, Catriona L. Structural priming. *In*: GROOT, Annette M. B. de; HAGOORT, Peter (ed.). **Research Methods in Psycholinguistics and the Neurobiology of Language: A practical guide**. Oxford: Wiley Blackwell, p. 130-150, 2018.

BRITTO, Paulo Henriques. **A tradução literária**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012, 157p.

BROWN, Henry Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 6. ed. New York: Pearson, 2014, 416p.

CARVALHO, Tatiana Lourenço de; PONTES, Valdecy Oliveira de (org.). **Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas**. Mossoró: UERN, 2014, 150p.

CERVO, Irène Zohra Séréro. Tradução pedagógica: enfoque linguístico e interpretativo. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 67-78, 2005.

CHANG, Franklin; DELL, Gary S.; BOCK, Kathryn; GRIFFIN, Zenzi M. Structural priming as implicit learning: a comparison of models of sentence production. **Journal of Psycholinguistic Research**, v. 29, n. 2, p. 177-192, 2000.

CHURCH, Barbara.; FISHER, Cynthia. Long-term auditory word priming in preschoolers: implicit memory support for language acquisition. **Journal of Memory and Language**, v. 39, p. 523 – 542, 1998.

COOK, V. The consequences of bilingualism for cognitive processing. *In*: GROOT, Annette M. B. de; KROLL, J. **Tutorials in Bilingualism – Psycholinguistic Perspectives**. Mahwah Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

CORRÊA, Letícia Maria Sicuro. Processamento linguístico e aquisição da linguagem: uma abordagem integrada. *In*: BUCHWEITZ, Augusto; MOTA, Mailce Borges (org.). **Linguagem e Cognição: processamento, aquisição e cérebro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, 318p.

COSTA, Walter Carlos. Tradução e ensino de línguas. BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino (org.). **Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988, 165p.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge: University Press, 2001, 265p.

COWAN, Benjamin R.; BRANIGAN, Holly P.; OBREGÓN, Mateo; BUGIS, Enas; BEALE, Russel. Voice anthropomorphism, interlocutor modelling and alignment effects on syntactic choices in human computer dialogue. **International Journal of Human-Computer Studies**, v. 83, p. 27–42, 2015.

COWLES, H. Wind. **Psycholinguistics 101**. New York: Springer Publishing Company, 2011, 209p.



DAM, Helle. V. On the option between form-based and meaning-based interpreting: the effect of source text difficulty on lexical target text form in simultaneous interpreting. **The Interpreter's Newsletter**, v. 11. p. 27-55, 2001.

DE CARLO, Maddalena. O que traduzir? Como traduzir? Por que traduzir? Tradução de Carmen Lúcia Druciak. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 68-80, 2019.

DE BOT, Kees. A bilingual production model: Levelt's 'Speaking' model adapted. **Applied Linguistics**, v. 13, n. 1, p. 1-24, 1992.

DEL RÉ, Alessandra. A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática. In: DEL RÉ (org.) **Aquisição da Linguagem: uma abordagem Psicolinguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, p. 13-44, 2020.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. **Literatura e Cinema: da semiótica à tradução cultural**. Ouro Preto: Editora da UFOP, 1999, 190p.

FERREIRA, Victor S.; BOCK, Kathryn. The functions of structural priming. In: **Language and Cognitive Process**, v. 21, p. 1011-1029, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01690960600824609>. Acesso em: 13 ago. 2020.

FIORELLI, Carolina Moya. **Crenças de uma Professora de Inglês para Fins Específicos: um estudo sobre a tradução em sala de aula**. Orientador: Sandra Amri Kaneko Marques. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

GARCIA-MEDALL, Joaquín. A tradução no ensino de línguas. Tradução de Fernanda Cristina Lopes. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 05-41, 2019.

GARGALLO, Isabel Santos. **Linguística Aplicada a la Enseñanza-Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera**. 5. ed. Madrid: Arco/Libros, 2017, 96p.

GASS, Susan M.; BEHNEY, Jennifer; PLONSKY, Luke. **Second Language Acquisition: an introductory course**. 4. ed. New York: Routledge, 2013, 493p.

GROSJEAN, François; LI, Ping. **The Psycholinguistics of Bilingualism**. Malden: Wiley-Blackwell, 2013, 256p.

GROSJEAN, François. **Studying Bilinguals**. Oxford: Oxford University Press, 2008, 314p.

GROSJEAN, François. Studying bilinguals: methodological and conceptual issues. In: **Bilingualism: language and cognition 1**. Cambridge University Press, p. 131-149, 1998.

GUIMARÃES, Mara Passos. Mecanismos de aprendizagem distribucional em bilíngues tardios. In: OLIVEIRA, Cândido Samuel Fonseca de; SÁ, Thaís Maira Machado de (org.). **Psicolinguística em Minas Gerais**. Contagem: CEFETMG, p. 191 – 206, 2020.

HAMADA, Mayu; YOKOKAWA, Hirokazu. Effects of proficiency on syntactic priming in the language production of Japanese EFL learners. **JACET Journal**, v. 63, p. 47-64, 2019.

HARRIS, B. The importance of natural translation. **Working Papers on Bilingualism**, v.12, p. 96-114, 1977.

HARTSUIKER, Robert J.; KOLK, Herman H. J. Syntactic facilitation in a grammatic sentence production. **Brain and Language**, v. 62, n. 2, p. 221-254, 1998.

HARTSUIKER, Robert J.; PICKERING, Martin J.; VELTKAMP, Eline. Is syntactic separate or shared between languages? **Psychological Science**, v. 15, n. 6, p. 409-414, 2004.

HARTSUIKER, Robert J.; PICKERING, Martin J. Language integration in bilingual sentence production. **Acta Psychologica**, v. 128, p. 479-489, 2008.

HARTSUIKER, Robert J.; BEERTS, Saskia; LONCKE, Maike; DESMET, Timothy; BERNOLET, Sarah. Cross-linguistic structural priming in multilinguals: further evidence for shared syntax. **Journal of Memory and Language**, v. 90, p. 14-30, 2016.

HOUSE, Juliane. **Translation as Communication Across Languages and Cultures**. New York: Routledge, 2016, 164p.

HUANG, Jian; PICKERING, Martin J.; CHEN, Xuemei; CAI, Zhenguang; WANG, Suiping; BRANIGAN, Holly P. Does language similarity affect representational integration? **Cognition**, v. 185, p. 83-90, 2019.

HURTADO ALBIR, Amparo. La traducción en la enseñanza comunicativa. **Revista Cable**, Madrid, v. 1, p. 42-45, abr. 1988.

HURTADO ALBIR, Amparo. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: ALVES, Fábio; MAGALHÃES, C. M.; PAGANO, A. (org.). **Competência em Tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, p. 19-57, 2005.

HWANG, Heeju; SHIN, Jeong-Ah; HARTSUIKER, Robert J. Late bilinguals share syntax unsparingly between L1 and L2: evidence from crosslinguistically similar and different construction: late bilinguals share L1 – L2 syntax. **Language Learning**, v. 68, n. 1, p. 177-205, 2018.

HWANG, Heeju; SHIN, Jeong-Ah. Cumulative effects of syntactic experience in a between and a within language context: evidence for implicit learning. **Journal of Memory and Language**, v. 1, n. 09, dezembro, 2019.

HYMES, Dell Hathaway. Acerca de la competencia comunicativa. In: CÀNAVES, Miquel Llobera (coord.). **Competencia Comunicativa: documentos básicos em la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, p. 27-46, 1995.

JAEGER, T. Florian; SNIDER, Neal E. Alignment as a consequence of expectation adaptation: syntactic priming is affected by the prime's prediction error given both prior and recent experience. **Cognition**, n. 127, v. 1, p. 57-83, 2013.

JAKOBSON, Roman. On linguistics aspects of translation. In: VENUTTI, Lawrence (org.). **The Translation Studies Reader**. London: Routledge, 2000, p. 113-118.

JESUS, Daniela Brito de. **The Effect of L2 Proficiency on the Declarative and Procedural Memory Systems of Bilinguals**: a psycholinguistic study. Orientadora: Mailce Borges Mota. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

KIM, Jonathan; GABRIEL, Ute; GYGAX, Pascal. Testing the effectiveness of the Internet-based instrument PsyToolkit: a comparison between web-based (PsyToolkit) and lab-based (E-prime 3.0) measurements of response choice and response time in a complex psycholinguistic task. **Plos One**, n. 14, v. 9, 2019.

KLAUDY, Kinga. **Languages in Translation**: lectures on the theory, teaching and practice of translation. Budapest: Scholastica, 2003, 477p.

KUMARAVADIVELU, Bala. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-147.

LAVAVULT, Elisabeth. **Fonction de la Traduction en Didactique des Langues**. 2. ed. Paris: Didier Érudition, 1985, 115p.

LEDOUX, Kerry.; TRAXLER, Matthew J.; SWAAB, Tamara Y. Syntactic priming in comprehension: evidence from event-related potentials. **Psychological Science**, v. 18, n. 2, p. 135-143, 2007.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211 – 236, 1988.

LEFFA, Vilson José. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016, 326p.

LEVELT, W.J.; KELTER, S. Surface form and memory in question answering. **Cognitive Psychology**, v. 14, n. 1, p. 78-106, 1982.

LONG, M. Problems with supposed counter-evidence to the critical period hypothesis. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 43, n. 4, p. 287-317, 2005.

LÖRSCHER, W. The translation process: methods and problems of its investigation. **Meta**, v. 50, n. 2, p. 597-608, 2005.

LUCINDO, Emy Soares. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Scientia Traductionis**. Florianópolis, n. 3, jan. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/12933/12064>. Acesso em: 08 jun. 2020.

MAIA, Marcus. **Psicolinguística, Psicolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2015, 208p.

- MAIER, Robert M. **Structre Interference from the Source Language**: a psycholinguistic investigation of syntactic processes in non-professional translation. PhD, 331 f. Univeristy of Edimburgh, 2008. Disponível em <https://era.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/3406/R%20Maier%20PhD%202009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 mai. de 2021.
- MAIER, Robert M.; PICKERING, Martin J.; HARTSUIKER, Robert J. Does translation involve structural priming? **The Quaterly Journal of Experimental Psychology**, v. 70, n. 8, p. 1575-1589, 2017.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: projetos de pesquisa. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2017, 256p.
- MCDONOUGH, Kim. Interaction and syntactic priming: English L2 speakers' production of dative constructions. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 28, n. 2, 2006, p. 179-207.
- MCDONOUGH, Kim; TROFIMOVICH, Pavel. **Using priming methods in second language research**. New York: Routledge, 2009, 240p.
- MICCOLI, Laura. S. **Ensino e Aprendizagem de Inglês**: experiências, desafios e possibilidades. Campinas, Pontes Editores, 2010, 280p.
- MOTA, Mailce Borges; BUCHWEITZ, Augusto. Psycholinguistics: implications for theclassroom. **Ilha do Desterro**, v. 72, n. 3, p. 11-16, 2019.
- NAIMUSHIN, Boris. **Translation in Foreign Language Teaching**: the fifth skill. MET, v. 11, n. 4, 2002. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/251571194\\_Translation\\_in\\_Foreign\\_Language\\_Teaching\\_The\\_Fifth\\_Skill](https://www.researchgate.net/publication/251571194_Translation_in_Foreign_Language_Teaching_The_Fifth_Skill). Acesso em 23 mai. de 2021.
- NEWMARK, Peter. **A text book of translation**. Harlow: Pearson Education, 2003, 292p.
- NICOLADIS, Elena. Cross-linguistic transfer in adjective-noun strings by preschool bilingual children. **Bilingualism: Language and Cognition**, n. 9, v. 1, p. 15-32, 2006.
- OLIVEIRA, Cândido Samuel Fonseca de. Influência translinguística na representação da construção resultative preposicionada na L1 (Português brasileiro e na L2 Inglês). **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 1, jan-fev, p. 121-133, 2015.
- O'MALLEY, Joseph Michael; CHAMOT, Anna Uhl. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: University Press, 1990, 260p.
- OVIATT, Sharon; DARVES, Courtney; COULSTON, Rachel. Toward adaptive conversational interfaces: modeling speech convergence with animated personas. **ACM Transactions on Computer-Human Interaction**, v. 11, n. 3, p. 300-328, 2004.
- PAZ, Octávio. **Tradução**: literatura e literalidade. Tradução de: Doralice Alves de Queiroz. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.
- PICKERING, Martin J.; FERREIRA, Victor S. Structural priming: a critical review.

**Psychological Bulletin**, v. 134, n. 3, p. 427- 459, 2008.

PILOTTI, M.; BEYER, T. Perceptual and lexical components of auditory repetition priming in young and older adults. **Memory & Cognition**, v. 30, n. 2, p. 226 – 236, 2002.

PONTES, Valdecy de Oliveira. A tradução da variação linguística e o ensino de língua estrangeira: da teoria à prática docente. **Caderno de Letras da UFF**, Niterói, v. 24, n.48, p. 223-237, 2014.

PRABHU, N. S. **Second Language Pedagogy**. Oxford, Oxford University Press, 1987, 160p.

PYM, Anthony. **Explorando Teorias da Tradução**. Tradução de: Rodrigo Borges de Faveri, Cláudia Borges de Faveri, Juliana Steil. São Paulo: Perspectiva, 2017, 324p.

R CORE DEVELOPMENT TEAM. R: A Language and Environment for Statistical Computing. Viena, 2011.

RESENDE, Natália; COWAN, Benjamin; WAY, Andy. MT syntactic priming effects on L2 English speakers. **Proceedings of the 22<sup>nd</sup> Annual Conference of the European Association for Machine Translation**. Lisboa: p. 245- 253, 2020.

RIDD, Mark David. Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. In: João Sedycias. (org.). **Tópicos em Linguística Aplicada/Issues in Applied Linguistics**. 1<sup>a</sup> edição. Brasília, DF: Oficina Editorial do IL/Editora Plano, v. 1, p. 121-148, 2000.

RODRIGUES, Erica dos Santos. O estudo psicolinguístico da produção da linguagem: uma breve apresentação de métodos empregados na investigação do processamento adulto. **Revista Linguística**, v. 5, n. 1, 2009, 25p.

RUAS, Samara de Souza Almeida. **Aquisição da ordem de palavras do espanhol mexicano como L2 por falantes adultos brasileiros**. Orientadora: Márcia Maria Damaso Vieira. 2017. 386 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SALLES, Jerusa Fumagalli de; JOU, Graciela Inchausti de; STEIN, Lílian Milnitsky. O paradigma de priming semântico na investigação do processamento de leitura de palavras. **Interação em Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 71 – 80, 2007.

SANDES, Egisvanda Sys de Almeida; PEREIRA, Maiara Raquel Queiroz. Reflexões sobre a tradução pedagógica. **Entreletras**, Araguaína: v. 8, n.2, jul./dez., p. 223-238, 2017.

Disponível em

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/4234/11979>. Acesso em 12 jun. 2020.

SANTOS, Francisca Eugênia dos; MARQUES, Ana Laura dos Santos. Tradução e língua: visão dos mundos, mundos de visões. **Conexão Letras**, Fortaleza, v. 7, p. 73-79, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2018, 312p.

SCHENKEIN, J. A taxonomy for repeating action sequences in natural conversation. In: BUTTERWORTH, B. (ed.). **Language Production**, London, v. 1, p. 21- 47, 1980.

SCHOONBAERT, Sofie; HARTSUIKER, Robert J.; PICKERING, Martin J. The representation of lexical and syntactic information in bilinguals: evidence from syntactic priming. **Journal of Memory and Language**, v. 56, n. 2, p. 153-171, 2007.

SHIN, Jeong-Ah; CHRISTIANSON, Kiel. Structural priming and second language learning. **Language Learning**, v. 62, n. 3, p. 931-964, 2012.

SILVA, Rosângela Elias. **Contribuições da Abordagem Comunicativa e da Tradução para o Ensino de Inglês Técnico**: uma nova proposta. Orientador: Mark David Ridd. 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SOTO, Marije; MANHÃES, Aline Gesualdi. Morphological priming resists language and modality switching in late Dutch-Brazilian Portuguese bilinguals. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 1717 – 1766, 2017.

SOUZA CORRÊA, Elisa Figueira. **A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna**: uma historiografia crítica. Orientador: Maria Paula Frota. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2014.

STOET, Gijsbert. PsyToolKit: a software package for programming psychological experiments using Linux. **Behavior Research Methods**, v. 42, n. 4, p. 1096-1104, 2010.

STOET, Gijsbert. PsyToolKit: a novel web-based method for running online questionnaires and reaction-time experiments. **Teaching of Psychology**, v. 44, n. 1, p. 24-31, 2017.

SUZUKI, N.; KATAGIRI, Y. Prosodic alignment in human-computer interaction. **Connection Science**, v. 19, n. 2, p. 131 – 141, 2007.

TEIXEIRA, Mariana Terra. Linguagem e cognição: a interface do processamento sintático através de um experimento de produção de sentenças do PB. **Anais do Duo VII – Dialogues Under Occupation**, Porto Alegre, p. 431-445, 2016.

TOASSI, Pamela Freitas Pereira. **Investigating Lexical Access in Multilinguals**: a study on the processing of English as L3. Orientadora: Mailce Borges Mota. 2016. 252 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TOASSI, Pamela Freitas Pereira; MOTA, Mailce Borges. Semantic priming effects and lexical access in English as L3. **Gragoatá**, Niterói, v. 23, n. 46, p. 354-373, mai./ago., 2018.

TOOLEY, Kristen M.; TRAXLER, Matthew J. Syntactic priming effects in comprehension: a critical review. **Language and Linguistic Compass**, v. 4, p. 925-937, 2010.

TOOLEY, Kristen M.; TRAXLER, Matthew J. Implicit learning of structures occurs in

parallel with lexically mediated syntactic priming effects in sentence comprehension. **Journal of Memory and Language**, v. 98, p. 59-76, 2018.

TRASK, Robert Lawrence. **Dicionário de Linguagem e Linguística**. 3.ed. Tradução: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004, 364p.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. **Tradução Retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2013, 239p.

VERMES, Albert. A translation in foreign language teaching: a brief overview of pros and cons. **Eger Journal of English Studies**, v.X, n. 10, p. 219-231, 2010. Disponível em: <http://anglisztika.uni-eger.hu/en/angl-en/eger-journal-of-english-studies-51/volume-x-2010--70>. Acesso em: 08 jun. 2020.

WEI, Li. **The Bilingualism Reader**. 2. ed. Routledge: London and New York, 2007, 592p.

WELKER, Herbert Andreas. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não? **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 149-162, 2003.

WIDDOWSON, Henry. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Tradução de: José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991, 168p.

ZIPSER, Meta Elisabeth; POLCHLOPEK Silvana Ayub. **Introdução aos Estudos da Tradução**. Curso de Licenciatura Letras Espanhol na Modalidade à Distância. 2º período. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011, 124p.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado por Daniele Lima Miranda, mestranda do programa Estudos da Tradução na Universidade Federal do Estado do Ceará, orientanda da professora Dra. Pâmela Pereira Freitas Toassi, como participante da pesquisa intitulada "A TRADUÇÃO DE BILÍNGUES COM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA". Leia atentamente as informações abaixo, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Caro (a) Senhor (a) Responsável,

Gostaria de convidar o menor por quem você é responsável a participar do estudo da mestranda Daniele Lima Miranda, que busca investigar como se dá o processo da tradução nos idiomas português e inglês. Os estudos nessa área visam não só compreender os processos envolvidos na aquisição de uma língua estrangeira, mas também desenvolver meios de aperfeiçoar o processo de ensino- aprendizagem dessa língua. Peço que você leia este termo de consentimento e tire todas as dúvidas que possam surgir (através do email XXXXXXXXXXXXXXXX) antes de concordar em participar do estudo.

Objetivo do estudo

O objetivo geral deste estudo é investigar como ocorre a tradução da Língua portuguesa para a Língua inglesa e vice-versa.

Procedimentos

Se for permitida a participação do menor por quem você é responsável neste estudo, ele(a) será solicitado a realizar um (01) pré-teste, dois (02) experimentos de tradução, um (01) pós-teste, um (01) teste de conhecimento de vocabulário de Língua inglesa, além de responder um (01) questionário biográfico e linguístico. Todos estes instrumentos serão disponibilizados no momento oportuno, através de links online. Ele(a) poderá realizar as atividades desta pesquisa em qualquer lugar, desde que tenha acesso a um computador de mesa ou notebook e internet. Não é possível realizar esta pesquisa através de tablet ou celular. Caso ache necessário e conveniente, o participante da pesquisa poderá agendar um momento individual com a pesquisadora para realizar a pesquisa na escola. A pesquisa se desdobrará em cinco (05) etapas, especificadas abaixo:



1ª etapa: Leitura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

Se você concordar com a participação do menor por quem você é responsável neste estudo, deverá preencher e assinalar a opção “Aceito” ao final deste formulário e depois pressionar “enter”. Então, entraremos em contato com o menor sob sua responsabilidade para que ele leia o termo de assentimento. Caso ao final da leitura desse TCLE ainda tiver dúvidas sobre a pesquisa, esclareça-as primeiramente com a pesquisadora principal desta pesquisa, através do email XXXXXXXXXXXXXXXX.

2ª etapa: Leitura do TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido)

Se o menor sob sua responsabilidade concordar com sua participação neste estudo, deverá preencher e assinalar a opção “Aceito” ao final do formulário e depois pressionar “enter”. Então ele(a) será encaminhado para a próxima etapa da pesquisa. Caso ao final da leitura desse TALE, ele ainda tiver dúvidas sobre a pesquisa, deverá esclarecê-las primeiramente com a pesquisadora principal desta pesquisa, através do email XXXXXXXXXXXXXXXX.

3ª etapa: Pré-teste (tempo total estimado: 20 minutos)

Nesta etapa haverá um link para um pré-teste linguístico, no qual o menor por quem é responsável verá quinze (15) sentenças em português na tela do computador e deverá escolher entre três (03) opções apresentadas qual é o item que apresenta a melhor tradução para cada sentença.

4ª etapa: Tarefa de tradução (tempo total estimado: 30 minutos)

Nesta etapa haverá um link para um experimento de produção linguística, no qual o menor por quem é responsável verá quinze (15) sentenças em português na tela do computador e deverá realizar as traduções dessas sentenças. As traduções ocorrerão no sentido português → inglês.

5ª etapa: Tarefa de tradução (tempo total estimado: 30 minutos)

Nesta etapa haverá um link para um experimento de produção linguística, no qual o menor por quem você é responsável verá quinze (15) sentenças em inglês na tela do computador e deverá realizar as traduções dessas sentenças. As traduções ocorrerão no sentido inglês → português.

6ª etapa: Pós-teste (tempo total estimado: 20 minutos)

Nesta etapa haverá um link para um pré-teste linguístico, no qual o menor por quem é responsável verá quinze (15) sentenças em português na tela do computador e deverá escolher entre três (03) opções apresentadas qual é o item que apresenta a melhor tradução para cada sentença.

7ª etapa: Teste de conhecimento de vocabulário em inglês (tempo total estimado: até 30 minutos)

Para certificar o nível de conhecimento de vocabulário de inglês o menor por quem é responsável será solicitado a realizar um teste de vocabulário em inglês (através de um link informado ao final da tarefa de tradução). Neste teste, ele(a) deve relacionar as palavras às definições apresentadas. O resultado do teste é disponibilizado imediatamente após o seu término. Ele(a) deverá inserir este resultado no próprio formulário, em pdf ou como um print da tela, em campo especificado.

8ª etapa: Questionário biográfico e linguístico (tempo total estimado: 5 minutos)

Esta etapa consistirá no preenchimento de um questionário (também no google forms) que contém questões de múltipla escolha e/ou de resposta curta para investigar o histórico de aprendizagem das línguas materna e estrangeira de seu (sua) filho(a).

Estima-se que o tempo total da pesquisa, compreendendo as (04) últimas fases, será em torno de uma (01) hora e meia. Ele (ela) poderá fazer intervalos para descansar entre uma etapa e outra. Ele(a) também poderá interromper a sua participação no estudo a qualquer momento. A participação dele(a) nas tarefas desse estudo será voluntária e contribuirá para o entendimento do processo de tradução português-inglês. Durante a pesquisa, ele(a) terá a oportunidade de praticar a Língua inglesa. Além disso, também terá uma avaliação do seu nível de conhecimento da língua.

#### Riscos

Toda investigação com a participação de seres humanos, ainda que seja realizada em documentos, é passível de riscos. No caso específico desse estudo, trata-se de um risco mínimo, que poderá ser o cansaço proveniente da realização de um (01) pré-teste, duas (02) tarefas de tradução, um (01) teste de conhecimento de vocabulário de inglês e o preenchimento de um (01) questionário biográfico e linguístico em formato eletrônico. No entanto, o menor por quem é responsável é livre para interromper o experimento, a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo a ele. Além disso, todas as etapas da pesquisa são curtas e ele (ela) poderá fazer intervalos para descansar.

Outrossim, há limitação por parte do pesquisador de assegurar total confidencialidade. Isto ocorre por se tratar de uma pesquisa realizada de forma remota em ambientes virtuais, existindo mínimo risco de violação deste estudo.

#### Benefícios

Um benefício direto da pesquisa será a avaliação do nível de vocabulário em inglês do menor sob sua responsabilidade. Você poderá obter os resultados do pré-teste e dos dois (02)

experimentos de tradução realizados, entrando em contato por email, informando seu código de identificação (aquele criado por ele(a), contendo duas letras e dois números).

#### Direitos dos participantes

O menor por quem é responsável é livre para decidir se deseja participar ou não desse estudo. Como a participação é voluntária, ele(a) pode desistir a qualquer momento sem nenhum prejuízo para você. A qualquer momento ele(a) poderá recusar a continuar participando da pesquisa, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Você também poderá a qualquer momento retirar o consentimento de participação do menor sob sua responsabilidade, sem que ele seja prejudicado.

#### Compensação financeira

Não existirão despesas pessoais ou compensações financeiras relacionadas à participação no estudo.

#### Utilização dos dados:

Os dados coletados neste estudo *online* serão acessados apenas pela responsável desta pesquisa e a divulgação das informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Mesmo após os resultados se tornarem públicos, a identidade do menor sob sua responsabilidade será totalmente preservada. Não haverá nenhuma informação que leve a sua identificação. A qualquer momento você poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa, pelo telefone da instituição e endereço de e-mail do grupo de pesquisa (XXXXXXXXXXXXXXXX).

#### Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Daniele Lima Miranda

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXX.

Telefones para contato: XXXXXXXXXXXXXXXX

E-mail para contato: XXXXXXXXXXXXXXXX

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

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

## **APÊNDICE B**

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: “A TRADUÇÃO DE BILÍNGUES COM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA”.

Nesse estudo pretendemos investigar como se dá o processo da tradução nos idiomas português e inglês.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é compreender os processos envolvidos na aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como também desenvolver meios de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem dessa língua.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): (1) leitura do termo de consentimento, (2) leitura do termo de assentimento, (3) pré-teste, (4) dois (02) experimentos de tradução, (5) um pós-teste, (6) teste de conhecimento de vocabulário de Língua inglesa, e (7) um questionário biográfico e linguístico, conforme descrição abaixo:

1ª etapa: Leitura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

Se você concordar com a participação do menor por quem você é responsável neste estudo, deverá preencher e assinalar a opção “Aceito” ao final deste formulário e depois pressionar “enter”. Então, entraremos em contato com o menor sob sua responsabilidade para que ele leia o termo de assentimento. Caso ao final da leitura desse TCLE ainda tiver dúvidas sobre a pesquisa, esclareça-as primeiramente com a pesquisadora principal desta pesquisa, através do email XXXXXXXXXXXXXXXX.

2ª etapa: Leitura do TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido)

Se o menor sob sua responsabilidade concordar com sua participação neste estudo, deverá preencher e assinalar a opção “Aceito” ao final do formulário e depois pressionar “enter”. Então ele(a) será encaminhado para a próxima etapa da pesquisa. Caso ao final da leitura desse TALE, ele ainda tiver dúvidas sobre a pesquisa, deverá esclarecê-las primeiramente com a pesquisadora principal desta pesquisa, através do email XXXXXXXXXXXXXXXX.

3ª etapa: Pré-teste (tempo total estimado: 20 minutos)

Nesta etapa haverá um link para um pré-teste linguístico, no qual o menor por quem é responsável verá quinze (15) sentenças em português na tela do computador e deverá escolher entre três (03) opções apresentadas qual é o item que apresenta a melhor tradução para cada sentença.

4ª etapa: Tarefa de tradução (tempo total estimado: 30 minutos)

Nesta etapa haverá um link para um experimento de produção linguística, no qual o menor por quem é responsável verá quinze (15) sentenças em português na tela do computador e deverá realizar as traduções dessas sentenças. As traduções ocorrerão no sentido português → inglês.

5ª etapa: Tarefa de tradução (tempo total estimado: 30 minutos)

Nesta etapa haverá um link para um experimento de produção linguística, no qual o menor por quem você é responsável verá quinze (15) sentenças em inglês na tela do computador e deverá realizar as traduções dessas sentenças. As traduções ocorrerão no sentido inglês → português.

6ª etapa: Pós-teste (tempo total estimado: 20 minutos)

Nesta etapa haverá um link para um pré-teste linguístico, no qual o menor por quem é responsável verá quinze (15) sentenças em português na tela do computador e deverá escolher entre três (03) opções apresentadas qual é o item que apresenta a melhor tradução para cada sentença.

7ª etapa: Teste de conhecimento de vocabulário em inglês (tempo total estimado: até 30 minutos)

Para certificar o nível de conhecimento de vocabulário de inglês o menor por quem é responsável será solicitado a realizar um teste de vocabulário em inglês (através de um link informado ao final da tarefa de tradução). Neste teste, ele(a) deve relacionar as palavras às definições apresentadas. O resultado do teste é disponibilizado imediatamente após o seu término. Ele(a) deverá inserir este resultado no próprio formulário, em pdf ou como um print da tela, em campo especificado.

8ª etapa: Questionário biográfico e linguístico (tempo total estimado: 5 minutos)

Esta etapa consistirá no preenchimento de um questionário (também no *google forms*) que contém questões de múltipla escolha e/ou de resposta curta para investigar o histórico de aprendizagem das línguas materna e estrangeira de seu (sua) filho(a).

Estima-se que o tempo total da pesquisa, compreendendo as (04) últimas fases, será em torno de uma (01) hora e meia. Ele (ela) poderá fazer intervalos para descansar entre uma etapa e outra. Ele(a) também poderá interromper a sua participação no estudo a qualquer momento. A participação dele(a) nas tarefas desse estudo será voluntária e contribuirá para o entendimento do processo de tradução português-inglês. Durante a pesquisa, ele(a) terá a oportunidade de praticar a Língua inglesa. Além disso, também terá uma avaliação do seu nível de conhecimento da língua.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá ler e aceitar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Trata-se de uma pesquisa *online* e você não será identificado em nenhuma publicação.

Toda investigação com a participação de seres humanos, ainda que seja realizada em documentos, é passível de riscos. No caso específico deste estudo, trata-se de um risco mínimo, que poderá ser o cansaço proveniente da realização do pré-teste, das duas (02) tarefas de tradução, do teste de conhecimento vocabular e do preenchimento do questionário em formato eletrônico. Outrossim, há limitação por parte do pesquisador de assegurar total confidencialidade. Isto ocorre por se tratar de uma pesquisa realizada de forma remota em ambientes virtuais, existindo mínimo risco de violação deste estudo. No entanto, você é livre para interromper o experimento, a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo a você. Além disso, todas as etapas da pesquisa são curtas e você poderá fazer intervalos para descansar.

Os resultados estarão à sua disposição quando forem finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco (05) anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Daniele Lima Miranda

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXX.

Email de contato: XXXXXXXXXXXXXXXX

Telefones para contato: XXXXXXXXXXXXXXXX

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

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

**APÊNDICE C**  
**QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO E LINGUÍSTICO**

Data	
Horário	
Nome completo	
Data de nascimento	
Idade	
Endereço	
Telefone de contato	
Email	
Quais as duas letras e números que você utilizou no início do experimento?	
Que série você cursa na escola?	
Em qual escola você estuda?	
Em qual turno você estuda?	
Qual sua turma no CCI?	
Você usa qual das mãos para escrever?	
Desde que idade você estuda Inglês?	
Quando começou a estudar Inglês no CCI?	
Por que você estuda Inglês?	
Com que frequência você costuma escrever em Inglês?	<input type="checkbox"/> Todo dia <input type="checkbox"/> 1 ou 2 vezes por semana <input type="checkbox"/> 3 ou 4 vezes por semana <input type="checkbox"/> 1 ou 2 vezes por mês <input type="checkbox"/> 3 ou 4 vezes por mês <input type="checkbox"/> Quase nunca
Com que frequência você costuma ler em Inglês?	<input type="checkbox"/> Todo dia <input type="checkbox"/> 1 ou 2 vezes por semana <input type="checkbox"/> 3 ou 4 vezes por semana <input type="checkbox"/> 1 ou 2 vezes por mês <input type="checkbox"/> 3 ou 4 vezes por mês <input type="checkbox"/> Quase nunca
Com que frequência você costuma traduzir em Inglês?	<input type="checkbox"/> Todo dia <input type="checkbox"/> 1 ou 2 vezes por semana <input type="checkbox"/> 3 ou 4 vezes por semana <input type="checkbox"/> 1 ou 2 vezes por mês <input type="checkbox"/> 3 ou 4 vezes por mês <input type="checkbox"/> Quase nunca