**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS**

**ENSINO DE INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA NA
GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE DE *CORPORA* DE APRENDIZES**

Luciana Latarini Ginezi

**São Paulo
Outubro de 2015**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS**

Luciana Latarini Ginezi

**ENSINO DE INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA NA
GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE DE *CORPORA* DE APRENDIZES**

Tese apresentada ao Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Stella Esther Ortweiler Tagnin

**São Paulo
Outubro de 2015**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Luciana Latarini Ginezi

ENSINO DE INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA NA GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE DE *CORPORA* DE APRENDIZES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovada em: __/__/__.

Banca Examinadora:

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ **Assinatura:** _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais, Marlene e Antonio, irmãos e irmãs, de sangue e de coração, Giovana, Cristiana, Jozieli, Humberto, Levi e Marcelo, sobrinhos e sobrinhas, Isabella, Humberto, Marcelo, Samuel, Ana Clara, Pedro e Gabriel e minha fiel Satine, pela compreensão de minhas longas ausências em nossa convivência, para que eu pudesse me concentrar na produção da tese; pelo auxílio emocional, financeiro e incondicional em todos os últimos anos, para que eu pudesse concluir a tese e participar de todos os Congressos que abriram minha percepção sobre a área; pelo amor, sempre.

Agradeço à minha orientadora, profa. Stella, pela orientação, dedicação e atenção (carinhosa) em todas as etapas deste trabalho.

Aos meus amigos do COMET, por compartilharem os momentos de crise e alegrias acadêmicas, pelas sugestões, discussões, almoços, bares e jantares. Obrigada especial à Rozane Rebechi, por me motivar na reta final.

Aos colegas de trabalho, que sempre facilitaram meus longos turnos com seu apoio constante, em especial Elaine Trindade, Patrícia Gimenez, Glauco Fratric, Elton Furlanetto, Juliana Borges e a todos os coordenadores, professores, diretores e funcionários da Uninove com quem divido o dia a dia.

A todos os alunos do curso de Tradutor e Intérprete da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, que desde, 2004 tanto me ensinam sobre tradução e interpretação. Obrigada, infinitamente.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao DLM – Departamento de Letras Modernas, pelo apoio financeiro ao *CILC – Congreso Internacional de Lingüística de Corpus* - 2013, em Alicante, Espanha.

Aos alunos voluntários de interpretação que participaram desta pesquisa.

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho às minhas
meninas, Bella e Ana Clara, para que
consigam posicionar-se igualmente no
mundo, ao lado de seus irmãos.*

Sumário

ÍNDICE DE TABELAS	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	IX
RESUMO.....	X
ABSTRACT.....	XI
INTRODUÇÃO	1
1. INTERPRETAÇÃO – O ESTADO DA ARTE.....	9
1.1 História e evolução dos Estudos da Interpretação aplicados à formação de intérpretes	9
1.2 O que é interpretar	14
1.2.1 Dimensões e características da interpretação	15
1.3 Formação de intérpretes no Brasil e no mundo	18
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
2.1 Línguas de trabalho na interpretação	26
2.2 Interpretação consecutiva.....	27
2.2.1 Teoria Interpretativa: criação e fundamentos básicos aplicados à consecutiva	28
2.2.2 Interpretação simultânea	32
2.2.3 Táticas ou estratégias para a Interpretação Simultânea	34
2.2.4 Aplicações e implicações da Teoria Interpretativa na formação de intérpretes	35
2.3 Competências e subcompetências para interpretar	38
2.3.1 Competência tradutória e o modelo do grupo PACTE	39
2.3.2 Competências em interpretação.....	41
2.3.3 Análise do modelo PACTE aplicado à competência para interpretar	

2.4 Qualidade e avaliação da interpretação	47
2.5 Linguística de <i>Corpus</i> e os paradigmas da Interpretação.....	53
2.5.1 Linguística de <i>Corpus</i> aplicada aos Estudos da Interpretação	56
2.5.2 Vantagens e dificuldades na pesquisa com Linguística de <i>Corpus</i> aplicada aos Estudos da Interpretação	61
2.6 Entrevistas retrospectivas	65
3. METODOLOGIA	68
3.1 Critérios para composição e compilação do <i>corpus</i>	69
3.1.1 Seleção de curso de formação de intérpretes na Graduação para a pesquisa – variável primária.....	69
3.1.2 Construção do <i>corpus</i>	76
3.2 Coleta de dados – gravação e entrevista retrospectiva	80
3.3 Transcrição do material em áudio	84
3.4 Compilação do <i>corpus</i>	89
3.5 Design das entrevistas retrospectivas.....	90
4. ANÁLISE DE DADOS	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
BIBLIOGRAFIA	114
ANEXO 1.....	123
ANEXO 2.....	125
ANEXO 3.....	135
ANEXO 4.....	161
ANEXO 5.....	174

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Universidades com cursos de Interpretação – Bacharelado – híbridos (tradução e interpretação)	70
Tabela 2 Disciplinas, semestres e objetivos curso J. (Fonte: PPC – Projeto Pedagógico de Curso – 2013. Curso J: Tradutor e Intérprete).....	73
Tabela 3 Perfil do professor do curso Universitário de Tradutor e Intérprete (J). (Fonte: Coordenação do curso de Tradutor e Intérprete, 2013).	75
Tabela 4 Convenções de transcrição.	85
Tabela 5 Exemplo de cabeçalho para identificação dos textos.	90
Tabela 6 Subcorpora CAL_B e VET_B.	105
Tabela 7 Fluência no texto B.....	105
Tabela 8 Texto B – precisão e coesão.	106
Tabela 9 Texto B – completude.....	106
Tabela 10 Entrevistas Retrospectivas	107
Tabela 11 Protocolos Verbais.	108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Representação CEIS.....	77
Figura 2 Interface do Windows Media Player durante apresentação do vídeo. 81	
Figura 3 Interface do <i>software Audacity</i>	82
Figura 4 Interface do aplicativo <i>iTunes</i> para reprodução e conversão em <i>mp3</i> das gravações no <i>iPhone</i>	82
Figura 5 <i>Software WordSmith Tools</i> (6.0) e suas ferramentas de análise.	88
Figura 6 Interface do <i>software Express Scribe Demo</i>	89
Figura 7 Linhas de concordância da palavra “ <i>culture</i> ” no TP.	100
Figura 8 Linhas de concordância da palavra “ <i>cultura</i> ” no TC.	101
Figura 9 Linhas de concordância da palavra “ <i>culturas</i> ”	102
Figura 10 Linhas de concordância da palavra “ <i>cultura</i> ” do grupo CAL.....	102
Figura 11 Linhas de concordância da palavra “ <i>culturas</i> ” do grupo CAL.....	103

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Representação gráfica da duração do curso em semestres e do número de disciplinas de interpretação.....	71
Gráfico 2 Percentuais de interpretação em relação ao currículo dos cursos selecionados (cálculo em horas).....	72

RESUMO

O ensino de Interpretação em universidades brasileiras tem crescido a cada ano. No entanto, pouco se sabe a respeito dos métodos utilizados por professores de interpretação, que normalmente reproduzem a maneira como aprenderam ou utilizam exemplos de sua prática na profissão. Este trabalho pretende dar um passo em direção à pesquisa em formação de intérpretes, apresentando a discussão sobre o ensino de interpretação ser precedido pela interpretação consecutiva. Utilizando as metodologias de Linguística de *Corpus*, que investiga o produto de interpretações de alunos, em interação com as Entrevistas Retrospectivas, que investiga o processo de interpretar desses mesmos alunos, todos de um curso de Graduação em Tradução e Interpretação da cidade de São Paulo, demonstraremos as diferenças e semelhanças entre alunos iniciantes e concluintes, em relação aos padrões linguísticos produzidos e parâmetros que nos ajudam a avaliar a qualidade de sua produção, encontrados no CEIS – *Corpus* de Ensino de Interpretação Simultânea. Os resultados demonstram que a interpretação consecutiva não é pré-requisito para a interpretação simultânea. Na triangulação entre produto e processo, observamos que os processos cognitivos envolvidos em cada modalidade da interpretação são os fatores que influenciam sua produção enquanto aprendizes, e não a desverbalização ou análise do texto de partida. É necessário, portanto, pensarmos no desenvolvimento de um currículo que promova a formação do intérprete nos modos de simultânea e consecutiva paralelamente. Ao final, sugerimos aplicações da Linguística de *Corpus* para pesquisas com o CEIS e sua utilização para melhores práticas educacionais na formação de intérpretes.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de Intérpretes; Interpretação Simultânea; Interpretação Consecutiva; Linguística de *Corpus*; Entrevistas Retrospectivas; Competência Tradutória.

ABSTRACT

Interpreting education has widened its scope in Brazilian universities year after year. However, the methods for teaching used by interpreting teachers are not very known, leading them to reproduce the way they have been taught or examples of their professional practice. This work aims at opening up the research path to interpreting education, discussing if consecutive should be a pre-requisite to simultaneous. *Corpus* Linguistics is one of the methodologies for this study, to investigate the production of interpreting students, in an interaction with another methodology, the Retrospective Interviews, which investigates interpreting processes. The subjects of this study are interpreting students from an undergraduate Translation & Interpretation program from São Paulo, Brazil. In this study, we show the similarities and differences of linguistic patterns produced by beginners and veteran students. In addition, we provide the corpus analysis of previously established parameters to quality assessment of students' production at CEIS – Simultaneous Interpreting Learners' *Corpora* (*Corpora* de Ensino de Interpretação Simultânea). Results show consecutive interpreting teaching is not a pre-requisite to simultaneous interpreting. In the triangulation across product and process, we find out that the cognitive processes evolved in interpreting modes are the factors that influence learners' production, covering the effects of deverbalization or source text analysis. It is demanding, though, to develop the interpreting curriculum to promote simultaneous and consecutive teaching in parallel. Last, but not least, we suggest *Corpus* Linguistics use and application to CEIS expansion and optimal educational practices for interpreting teaching.

Keywords

Interpreting education; simultaneous interpreting; consecutive interpreting; *Corpus* Linguistics; Retrospective Interviews; translation competence.

INTRODUÇÃO

Com o aquecimento do mercado brasileiro, cuja economia atrai investidores estrangeiros, há maior demanda de profissionais de tradução e interpretação. Dessa maneira, a procura por cursos de Tradução e Interpretação também aumenta, bem como o número de cursos oferecidos. Contudo, o ensino formal de Tradução¹ e Interpretação ainda pode ser considerado novo no Brasil, pois teve início a partir de meados dos anos 1970 (WYLER, 2003).

No Brasil, a formação de intérpretes possui algumas vertentes distintas, em grande parte devido à não obrigatoriedade do ensino formal para a atuação no mercado de trabalho. Há cursos livres (sem reconhecimento do MEC, que oferecem certificado da escola em que é ministrado, sendo essa registrada como prestadora de serviços) e cursos de Graduação, que oferecem o título de Bacharel, muitas vezes dividindo o currículo entre Tradução e Interpretação. Também há oferta de Pós-Graduação em Tradução, *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*, e em Interpretação, *Lato Sensu*.

Os professores de interpretação da Graduação são em geral profissionais do mercado de tradução (tradutores e intérpretes), ou então professores de língua estrangeira que atuam ou atuaram como intérpretes em algumas ocasiões. Não há pesquisa publicada sobre o assunto, porém sabemos, através de contatos acadêmicos, que parte dos professores de interpretação dos cursos de Graduação não é intérprete profissional ou pesquisador em interpretação. Esses professores são frequentemente corresponsáveis pela elaboração do conteúdo das disciplinas relacionadas à interpretação, ou seja, pelo currículo do curso, embora nem sempre sejam pesquisadores da área ou conheçam as pesquisas em interpretação. Suas pesquisas são sobre o ensino de língua estrangeira, linguística, ou tradução literária, por exemplo.

Assim, os métodos usados para as aulas de interpretação são geralmente baseados na prática desses profissionais, em sua intuição de como

¹ Utilizaremos tradução e interpretação, em letra minúscula, para nos referirmos às práticas de tradução escrita e oral, enquanto Tradução e Interpretação, em maiúscula, serão utilizadas para nos referirmos aos Estudos da Tradução e Estudos da Interpretação.

melhor ensinar, ou no modo como foram ensinados, distantes das pesquisas atuais conduzidas sobre ensino de Interpretação no mundo (LINDQUIST, 2002).

Portanto, a partir da experiência como professora de interpretação, intérprete profissional e pesquisadora, decidimos investigar a realidade do currículo dos cursos de Interpretação no Brasil, no que diz respeito à sequência de conteúdo. Levantamos dados sobre a formação de intérpretes no Brasil, que serão apresentados no Capítulo 1. O resultado desse levantamento e a falta de pesquisas empíricas em Estudos da Interpretação no Brasil culminaram no interesse em desenvolver esta tese, que analisa e discute o conteúdo da unidade curricular de Interpretação em relação a sua sequência na matriz curricular de cursos de formação de intérpretes.

Uma crença recorrente na formação de intérpretes, não só em território nacional, é que o ensino de interpretação consecutiva deve ser a base para o ensino de simultânea. Segundo Gile (2006), esse pensamento prepondera desde o período em que o ensino de Interpretação era realizado apenas por “*practitioners*”², ou profissionais. Segundo esses profissionais, a consecutiva faz o aluno analisar o texto oral de partida detalhadamente antes de passá-lo para a outra língua. Assim, quando os alunos comessem a aprender simultânea, já teriam dominado a técnica de análise do discurso de partida, facilitando o processo de reformulação.

Observamos que, no Brasil, a prática é predominante, ou seja, o ensino de consecutiva é pré-requisito para a simultânea, conforme constatamos na pesquisa em escolas e Universidades que oferecem curso de formação de intérpretes.

Se, por um lado, o uso dessa abordagem continua, por outro pudemos observar, em um projeto extensionista³ de um dos cursos investigados, que reúne alunos de diversos semestres, que os alunos de primeiro semestre em interpretação (serão chamados de ‘calouros’, pois não possuem experiência em interpretação consecutiva) produziram resultados de simultânea similares

² Termo derivado do *Practitioners’ Period*, por volta de meados dos anos 1970 até o final dos anos 1980, e cuja maior representante foi Danica Seleskovitch (GILE, 2006).

³ O projeto mencionado é aberto a todos os alunos do curso, voluntários, para seleção e treinamento de Simultânea, Consecutiva e acompanhamento, para participação em pequenos eventos internacionais dentro da Universidade.

aos alunos de penúltimo semestre ('veteranos', pois possuem experiência em interpretação consecutiva), momento em que começam a aprender a simultânea.

Também observamos que, durante as aulas de interpretação simultânea, muitos alunos já treinados em consecutiva, com a competência linguística necessária para a tarefa, produziam as famosas "falas de papagaio", quer dizer, trechos interpretados que só reproduzem parte do léxico, sem fazer sentido, além de apresentarem dificuldades aparentemente técnicas, relacionadas às multitarefas de ouvir, pensar e reproduzir a fala em outra língua ao mesmo tempo.

Notamos, assim, que, apesar de os alunos serem expostos à prática da consecutiva, o resultado de seu desempenho nem sempre é diferente daquela do aluno não exposto ao mesmo treinamento, considerando a competência linguística necessária para realizar a tarefa.

Sobre isso, Riccardi (2005) diz que, desde as primeiras escolas de interpretação, a importância da proficiência linguística já era uma condição *sine qua non*. No Brasil, atualmente, é cada vez mais frequente encontrarmos salas extremamente heterogêneas em termos de proficiência e conhecimento linguístico, nos cursos de formação de intérpretes da Graduação. No modelo atual do Ministério da Educação e Cultura (MEC), órgão que regula o ensino superior no Brasil, a vaga em um curso de Graduação será determinada pelo nível de conhecimento geral e específico, baseado em disciplinas vistas até o ensino médio, por meio de prova de vestibular. Ou seja, no curso de Interpretação, haverá alunos com conhecimento de inglês variado, já que a exigência do vestibular para essa disciplina é mínima, quando existente. Há provas de vestibulares que não contemplam a língua inglesa em seu conteúdo, uma vez que não é considerada disciplina de conhecimento geral. Com a impossibilidade de se realizar uma pré-seleção, os cursos de Graduação em Interpretação procuram adequar as condições de aula às condições de competência linguística dos alunos, com resultados nem sempre satisfatórios, ora privilegiando aqueles cujo conhecimento é considerado adequado para a Interpretação, ora privilegiando o ensino de línguas em aulas de Interpretação.

Outra competência que influencia a produção final dos alunos é a tradutória, pois esta não é garantida pela competência bilíngue *per se*

(PRESAS, 2000). O grupo PACTE (*Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation*), liderado por Amparo Hurtado Albir (2003), classifica a competência bilíngue como uma subcompetência da competência tradutória, quer dizer, a competência bilíngue é necessária para a aquisição da competência tradutória.

Assim, neste trabalho discutimos se o ensino de interpretação consecutiva deve ser pré-requisito para a interpretação simultânea. Com a compilação de um *corpus* de aprendizes de interpretação, chamado CEIS – *Corpora de Ensino de Interpretação Simultânea* –, encontramos evidências que, em paralelo às Entrevistas Retrospectivas dos sujeitos dessa pesquisa (os alunos de interpretação), mostram resultados sobre a interação entre produto e processo. Não encontramos pesquisas experimentais ou empíricas conduzidas sobre a prática de interpretação consecutiva como pré-requisito para o ensino de interpretação simultânea. Kalina (1994a) defende que o ensino de simultânea seja independente do ensino de consecutiva; porém, não realiza pesquisa empírica sobre o tema. Nossa hipótese é de que não há pré-requisito para o ensino e prática de simultânea, pois o desempenho do aprendiz será o mesmo, não importa se tenha prática anterior em consecutiva. Se fossem ensinadas ao mesmo tempo, o aluno praticaria a simultânea desde o início do curso, dando-lhe maior experiência prática no modo mais utilizado atualmente no mercado de trabalho e, portanto, maior competitividade no mercado de trabalho.

Portanto, apresentamos nesta tese a junção entre pesquisa, ensino e prática de interpretação: pesquisamos questões do ensino de interpretação, que causam impacto em sua prática. A importância da pesquisa descritiva da interpretação realizada na área de ensino é ressaltada pela aplicação de seus resultados.

Tendo introduzido o tópico de discussão da tese, passemos aos capítulos desenvolvidos para o desdobramento da hipótese.

Em nosso trabalho, cujo objetivo está atrelado à discussão da sequência de conteúdos e práticas no currículo de interpretação na Graduação de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, será necessário mencionar como os cursos de Graduação são implantados, quais os conteúdos obrigatórios, bem como as exigências de ingresso aos cursos superiores.

Falaremos, também, das associações de intérpretes no Brasil e no mundo, tais como a AIIC⁴ – Associação Internacional de Interpretação de Conferências –, que faz recomendações aos cursos para formação de intérpretes. Esse tema está no capítulo 1, que também retrata o estado da arte na área dos Estudos da Interpretação.

No capítulo 2, apresentamos a fundamentação teórica, expondo as contribuições de cada área para nosso trabalho. Nos Estudos da Interpretação, discutimos os modos de interpretação em análise no trabalho (simultânea e consecutiva), bem como as diferentes correntes (ou paradigmas) da interpretação, finalizando com o aporte teórico da Teoria Interpretativa aplicada à formação de intérpretes.

Uma questão crucial dos Estudos da Interpretação sempre foi qual a metodologia mais adequada para a análise de dados obtidos em pesquisas experimentais (TIMAROVÁ, 2005). Assim, ainda no capítulo 2, sobre a Fundamentação Teórica, explicaremos, em subseção, a aplicação da Linguística de *Corpus* aos Estudos da Interpretação. Conforme Shlesinger (1998), a escolha da Linguística de *Corpus* como metodologia de trabalho deve-se à necessidade de não mais analisarmos pequenos fragmentos de textos interpretados, mas sim observar as generalizações das produções orais.

Para finalizar o capítulo de Fundamentação Teórica, discutiremos também as competências linguística e tradutória, a qualidade em interpretação, bem como as entrevistas retrospectivas como metodologia para análise do processamento da interpretação simultânea. Nas entrevistas retrospectivas, o aluno comenta sua produção em relação às escolhas linguísticas e estratégias utilizadas em determinados pontos do texto (SHLESINGER, 2000; DENVER, 2007). Devido a limitações de uso dos protocolos verbais para pesquisas em interpretação, uma vez que é impossível relatar a experiência de interpretar ao mesmo tempo em que ocorre a interpretação, a única alternativa são as entrevistas retrospectivas (SHLESINGER, 2000).

No capítulo 3, apresentamos a metodologia aplicada à pesquisa. Citaremos as variáveis da pesquisa, começando pela seleção dos sujeitos envolvidos. Em seguida, explicaremos como foi realizada a coleta e compilação

⁴ Disponível em: <http://aiic.net/>. Acesso em: 7 out. 2013.

do CEIS – *Corpus* de Ensino de Interpretação Simultânea. Nos *subcorpora* do CEIS, formados pelo *corpus* de iniciantes (ou calouros) sem experiência em consecutiva, que chamaremos de *corpus* CAL, e pelo *corpus* de concluintes (ou veteranos), com experiência em consecutiva, que chamaremos de VET, utilizaremos ferramentas de análise linguística e estatística para a produção de listas de palavras, palavras-chave, análise de concordâncias etc. Faremos a análise de interpretações observando as escolhas lexicais dos alunos, com etiquetagem manual de parâmetros de qualidade relacionados à fluência, coesão, completude do texto e precisão da mensagem.

O capítulo 4 apresentará a análise dos dados obtidos após a compilação dos *corpora*, utilizando o software *WordSmith Tools* (SCOTT, 2013 [1996]). Em seguida analisamos as Entrevistas Retrospectivas, sob categorias organizadas de acordo com o processo da simultânea. O resultado de nosso estudo será baseado na análise da triangulação dos dados obtidos dos *corpora* (produto) com os dados das entrevistas retrospectivas (processo), em que destacaremos as diferenças do desempenho de alunos veteranos em relação aos calouros, em uma tentativa de identificar as influências ou não do ensino de consecutiva prévio ao ensino de simultânea.

No capítulo final, apresentaremos nossa visão sobre a análise dos dados e as possibilidades de extensão da pesquisa na área, a partir deste estudo. Preocupados com a validade ecológica desta pesquisa, que apresenta dados reais do ensino brasileiro de Interpretação, o *corpus* CEIS pretende ser disponibilizado para futuras investigações da área. O projeto COMET (TAGNIN, 2008), por exemplo, em constante expansão, poderá ser incrementado com mais estes *corpora* de aprendizes, dessa vez de interpretação.

QUESTÕES DE PESQUISA

- 1) O ensino de interpretação consecutiva deve ser pré-requisito para o ensino de interpretação simultânea?
- 2) É possível avaliar a interpretação sob a luz da Linguística de *Corpus*?

OBJETIVOS

GERAL

O objetivo geral da pesquisa é analisar e discutir o ensino de interpretação simultânea em cursos de Graduação no Brasil, que geralmente ocorre somente após o ensino de interpretação consecutiva.

Por meio da análise dos *corpora* de interpretação simultânea, elaborados a partir da produção de alunos de Graduação de um curso de Tradutor e Intérprete, calouros (2º semestre do curso) e veteranos (5º semestre do curso), pretendemos levantar e contrastar as características do texto oral produzido pelos dois grupos, a fim de observar se os grupos têm produção semelhante ou diferente, e verificar quais as especificidades dessa produção, tais como densidade lexical, padrões linguísticos coocorrentes, características da língua falada (pausas, hesitações, silêncio), e técnicas e estratégias de interpretação (reformulação, simplificação, omissão, antecipação, correção etc.). A avaliação da produção será discutida, baseando-nos na descrição do que cada grupo produz e o que se espera da produção final de alunos.

Propomos, também, abordar o processo da interpretação realizada pelo aluno, por meio de entrevistas retrospectivas (DENVER, 2007). Analisando as tomadas de decisão do aluno sob a perspectiva processual, será possível contrastá-las com a produção final da interpretação.

ESPECÍFICOS

- Compilar *corpora* comparáveis (orais) de interpretação simultânea, um resultante do trabalho de alunos calouros (chamado *corpus* CAL_com) e outro do trabalho de alunos veteranos (chamado VET_com).
- Etiquetar os *corpora* manualmente com os parâmetros de qualidade de interpretação – fluência, coesão, precisão e completude do TC - bem como com as marcas de oralidade utilizadas pelos alunos.

- Analisar os *corpora* comparáveis dos dois grupos, CAL e VET, utilizando a ferramenta *WordSmith Tools*⁵ (WST) em busca de densidade lexical, padrões coocorrentes, parâmetros de qualidade na interpretação e marcas de oralidade importantes para a pesquisa: hesitação, silêncio e pausa.
- Realizar entrevistas retrospectivas, para observação e análise do processo de interpretação.

⁵ Disponível em: <http://www.lexically.net/wordsmith>.

1. Interpretação – o estado da arte

No primeiro capítulo, apresentaremos, sem pretendemos ser exaustivos, as pesquisas sobre Interpretação, com breve histórico da área, para que os leitores tenham em mente o lugar de nossa pesquisa no amplo cenário internacional. Enfatizaremos a formação de intérpretes durante a graduação, trazendo à tona questões relevantes sobre as políticas educacionais vigentes, discutidas em âmbito nacional e internacional.

1.1 História e evolução dos Estudos da Interpretação aplicados à formação de intérpretes

A interpretação⁶ existe provavelmente desde o período pré-histórico, como forma de comunicação entre os povos. No entanto, apesar de ser uma prática antiga, até o século XX era considerada uma atividade de pouco prestígio, sem desafios, para merecer qualquer atenção especial (Pöchhacker, 2008, p. 27).

Segundo Delisle & Woodsworth (1998, p. 258), há muito que se pesquisar sobre a história que envolve a interpretação, pois não há registros confiáveis das diferentes formas e variados contextos da sua prática, principalmente de períodos em que certas línguas possuíam prestígio maior em relação a outras, como os gregos, povo que pouco considerava as línguas “bárbaras” como merecedoras de atenção.

Outro fator que contribui para o menor número de pesquisas sobre a história da interpretação como profissão, quando comparada à tradução, deve-se ao fato de registros históricos em geral serem feitos de forma escrita. A interpretação, por sua característica oral, não foi beneficiada pelos registros escritos. Os registros orais, por sua vez, começaram a ocorrer somente a partir do século XX, com as gravações de voz.

Além disso, como o intérprete possuía posição social desprivilegiada, visto ser o cargo ocupado geralmente por mulheres, escravos ou membros de

⁶ A palavra interpretação grafada em minúscula refere-se à atividade de interpretar, ou traduzir oralmente, enquanto Interpretação se refere aos Estudos da Interpretação, portanto grafada em maiúscula.

uma subcasta (DELISLE & WOODSWORTH, 1998), não se fazia registro histórico de suas atividades. De acordo com Baigorri-Jalón (2006, p. 102), a interpretação tornou-se uma profissão bem definida por acadêmicos, profissionais e sociedade em geral apenas recentemente.

O surgimento da nomenclatura Estudos da Interpretação está atrelado à crítica feita ao “mapa” de Holmes (2000 [1972]) sobre os Estudos da Tradução, em que a interpretação, em suas formas consecutiva e simultânea, está incluída como parte dos Estudos da Tradução. Durante o *Translation Studies Congress*, realizado na Universidade de Viena em setembro de 1992, cujo tema era *Translation Studies – An Interdiscipline*, Gile (1994) coordenou a mesa sobre interpretação, pedindo um processo de “abertura” para novas disciplinas, às quais denominou “Estudos da Interpretação”. Esse mesmo termo foi reutilizado por Salevsky, em 1993, em uma conferência internacional em Praga (PÖCHHACKER, 2004, 39). Ainda segundo Pöchhacker, em analogia ao termo cunhado por Holmes em seu artigo “*The Name and Nature of Translation Studies*” (2000 [1972]), a nomenclatura da área reforçou a identidade dos Estudos da Interpretação como (sub) disciplina dentro da área de Estudos da Tradução.

Segundo Williams & Chesterman (2002), os Estudos da Interpretação estão inseridos nos Estudos da Tradução, pois reúnem características semelhantes em termos de função social, mediação cultural, dentre outras. No entanto, por maior que seja a proximidade e entrelaçamento das duas disciplinas, outras áreas influenciaram os Estudos da Interpretação, tais como a Psicologia, a Linguística, a Sociologia, os Estudos Culturais e suas ramificações (PÖCHHACKER, 2004, p. 48).

Por outro lado, Munday (2012) afirma que a Interpretação deve ser considerada uma área paralela, e não subárea dos Estudos da Tradução. Segundo o pesquisador:

Devido às necessidades e atividades muito diferentes associadas à interpretação, apesar dos diversos pontos em comum, seria melhor considerar a interpretação como um

campo paralelo, sob o título de Estudos da Interpretação (MUNDAY, 2012, p. 20)^{7 8}.

Em nosso trabalho, discutimos os Estudos da Interpretação como parte dos Estudos da Tradução, considerando que os avanços em pesquisas na Tradução demonstram o quanto ambas as áreas podem se beneficiar dessa junção, vistas as particularidades de cada uma.

Para realizar pesquisas em Estudos da Interpretação, Williams & Chesterman (2002) agruparam os tópicos que consistem em:

- 1) Estudos cognitivos;
- 2) Estudos comportamentais;
- 3) Estudos linguísticos;
- 4) Estudos sociológicos, éticos, históricos;
- 5) Ensino de Interpretação;
- 6) Avaliação da qualidade;
- 7) Tipos especiais de interpretação.

O quinto tópico acima apresentado é o tema deste trabalho, porém a discussão dos estudos linguísticos, cognitivos e a avaliação de qualidade aplicada à interpretação são fundamentais para podermos refletir sobre o processo de interpretação utilizado por alunos e definir a qualidade do produto em função do estágio em que ele se encontra.

A interpretação vem sendo estudada com maior ênfase desde os anos 1990 (PÖCHHACKER, 2004, p. 29), com abordagens diferenciadas para cada pesquisa. No entanto, o início das reflexões sobre interpretação como objeto de estudo foi marcado pela profissionalização da interpretação, quando a Organização Internacional do Trabalho (OIT) decidiu selecionar e contratar profissionais para atuar como intérpretes, com formação específica para a tarefa, durante a Conferência de Paz de Paris, em 1919 (BAIGORRI, 2015, p. 20). A profissionalização da interpretação coincide com a criação do novo modo de interpretar da época, simultâneo, em teste naquele momento. Baigorri

⁷ No original: *"In view of the very different requirements and activities associated with interpreting, and despite inevitable points of overlap, it would probably be best to consider interpreting as a parallel field, under the title of 'interpreting studies.'"*

⁸ Todas as traduções nesta tese são de nossa autoria, salvo quando especificado.

(2015) também observa que o primeiro grupo de “alunos” de simultânea se forma em 1928, na Conferência da Liga das Nações. Pöchhacker (1995), em uma análise bibliográfica sobre os Estudos da Interpretação, revelou que, em um período de seis anos (1989-1994), o número de pesquisas em interpretação dobrou em relação ao período anterior, de 36 anos (1952-1988). Mesmo assim, Hale (2013) afirma que o número de pesquisas em interpretação continua a ser tão pequeno que a maioria das questões ainda está por ser feita e investigada.

Segundo Gile (1994, p. 149), há quatro momentos diferentes para a realização da pesquisa em interpretação, conforme veremos abaixo.

O primeiro momento, marcado pela atuação dos profissionais da época, nos traz as publicações de Jean Herbert (1952) e Jean-François Rozan (1956), que procuram sistematizar a didática da interpretação; e de Eva Paneth (1957/2002), que compila as abordagens de ensino de interpretação das escolas europeias. O desenvolvimento da didática para ensinar interpretação passa primeiro pela interpretação consecutiva (IC) e, em seguida, para a interpretação simultânea (IS), que foi ganhando espaço aos poucos, mas, a partir do Julgamento de Nuremberg (1945 – 1946), adquire o *status* de modo preferido de interpretação.

O segundo momento tende a abordar a interpretação com uma postura mais científica (FERNÁNDEZ, 2007, p. 7). Pesquisas realizadas na área de Psicologia e Psicolinguística, por Olerón & Nanpon (1965/2002), Goldman-Eisler (1972) e Gerver (1976), por exemplo, demonstram uma preocupação científica, porém deixam lacunas em relação às questões metodológicas. Nesse período não há avanços sobre a formação de intérpretes, tanto por falta de apoio da comunidade científica, quanto dos intérpretes profissionais ou professores de interpretação.

Somente em uma terceira etapa, por volta dos anos 1970, há maior engajamento de pesquisadores de interpretação que, desanimados com os resultados da pesquisa interdisciplinar, focam sua atenção na interpretação como processo mental (GILE, 1994, p. 150). A intuição dos pesquisadores é o ponto de partida para o desenvolvimento de abordagens introspectivas, que tentam compreender o processo cognitivo da interpretação, sendo Danica Seleskovitch (1962, 1978) a maior representante da década, com a Teoria do Sentido, que veremos mais adiante. Outras pesquisas são conduzidas nessa

etapa, sobre diferentes abordagens, tais como sobre a estratégia de antecipação na IS, de Chernov (1979), na antiga União Soviética e de Otto Kade (1968 *apud* FERNÁNDEZ, 2007), na Alemanha, porém a corrente mais influente no panorama teórico e didático foi da *École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs* (ESIT) de Paris, representada por Seleskovitch e Lederer, sua aluna e depois substituta.

Chegamos, então, à quarta geração da pesquisa em interpretação, chamada de “renascimento” (GILE, 1994, p. 151) ou escola de Trieste. Essa fase tem início com um congresso na Universidade de Trieste, na Itália, em 1986 (POCHHÄCKER, 2004, p. 38), em que pesquisadores desafiam a validade da Teoria do Sentido (SELESKOVITCH & LEDERER, 1984) e reafirmam a necessidade de abordagens interdisciplinares e quantitativas. Muitos autores, nesse período, apresentam características inovadoras em suas pesquisas, como Gile (1995/2009), Gran & Fabro (1988) e Bowen & Bowen (1990), por exemplo. Bowen & Bowen (1990) fazem uma compilação da história e da formação de intérpretes, marcando o período de diversidade na pesquisa em interpretação, que vai da história à situação profissional do intérprete, como interpretação em contextos jurídicos, comunitários ou da saúde.

Na primeira década do século XXI, as pesquisas em interpretação prezaram pela diversidade e pela aplicação das teorias na prática e na formação de intérpretes, sob a convergência das abordagens cognitivas e linguísticas (Pöchhacker, 2004, p. 42). Pesquisadores como Barbara Moser-Mercer, Robin Setton, Ángela Collados Aís, por exemplo, destacaram-se na implantação de cursos de doutoramento na União Europeia, como Genebra e Granada. A República da China também desponta em publicações e participações em Congressos da área de interpretação. Autores consagram-se nessa geração, tais como Pöchhacker (2004), Shlesinger (2002), Mikkelsen (2015), Setton (2011), dentre muitos outros.

Recentemente, já na segunda década do século XXI, as Universidades de Trieste e de Universidade de Bologna (*campus* Forlì), despontam novamente com inovações, trazendo à tona as possibilidades de pesquisa em interpretação com a metodologia da Linguística de *Corpus*. Aliados à

tecnologia, pesquisadores buscam investigar a interpretação por meio de de ocorrências reais, que promovam a reflexão sobre a produção de textos orais.

Em maio de 2015, a Universidade de Bologna, *campus* Forlì, promoveu um seminário internacional sobre os Estudos da Interpretação baseados em *Corpus* (*Corpus-based Interpreting Studies: The state of Art*, 2015). Nesse seminário foram apresentados trabalhos da Comunidade Europeia, República da China e Brasil, em dois dias de trabalhos intensos. Pesquisadores como Sabine Braun, Mariachiara Russo, Cláudio Bendazzoli, Caterina Falbo, Eugenia Dal Fovo, Nicoletta Spinolo, dentre outros, demonstraram o quanto a área cresceu nos últimos anos, desde o trabalho pioneiro de Shlesinger (1989) sobre as normas aplicadas à interpretação.

Apesar desses estudos e publicações recentes na área, as pesquisas e publicações pioneiras ainda vigoram como fundamentais para os Estudos da Interpretação, pois essa é uma disciplina jovem, que só começou a ser explorada no século XX, como vimos anteriormente, ao falarmos sobre as gerações de pesquisa.

Em 2000, durante a *First Forlì Conference on Interpreting Studies* (AMATO & MEAD, 2002), Pöchhacker afirmou que a pesquisa contribui para que o profissional da interpretação seja tratado de acordo com seu papel, e não como um mero assistente linguístico. Ou seja, é preciso haver uma ligação maior entre a profissão e a pesquisa.

Vejamos, em seguida, a definição e características da interpretação, como atividade pertencente à esfera da tradução, e sua classificação de acordo com o contexto situacional, os modos de operar, os meios de comunicação e a tecnologia utilizada.

1.2 O que é interpretar

‘Interpretar’ relaciona-se diretamente à arte ou ofício de traduzir, no sentido de traduzir como o processo de produzir a tradução, conforme Munday (2012). A interpretação se relaciona principalmente com o imediatismo da situação tradutória, enquanto a tradução é assíncrona, ou seja, não podemos falar apenas em modos falado e escrito da entrega do texto, mas sim da

(im)possibilidade de reflexão sobre o texto a traduzir, que caracteriza o imediatismo da interpretação, bem como sua (im)possibilidade de revisão. De acordo com Pöchhacker (2004, p.11), “interpretar é uma forma de Tradução, na qual a primeira e última versão em outra língua é produzida sob a condição de única apresentação de uma fala da língua de partida”⁹.

Portanto, a concepção de interpretação como atividade tradutória é ampla, pois pode abarcar vários modos de realização, inclusive *sight translation*¹⁰, legendagem ao vivo, traduções escritas de *chats on-line* da internet, linguagem de sinais etc. Todas essas formas de realização da interpretação pertencem ou à esfera da interpretação simultânea ou da consecutiva.

1.2.1 Dimensões e características da interpretação

Há diversas formas de categorizar a interpretação, conforme observamos em estudos desde o início do século XX até hoje (HERBERT, 1952; ROZAN, 1956; SELESKOVITCH, 1968; GERVER, 1971; CHERNOV, 1979; LEDERER, 1981; GRAN & DODDS, 1989; SALESVSKY, 1993; GILE, 1995/2009; MIKKELSON, 1996; JONES, 2002; JIMÉNEZ, 1999 etc.).

Hurtado Albir (2001/2011, p. 69), por exemplo, propõe uma classificação para as modalidades de tradução, a partir de uma das mais importantes variáveis, o tradutor.

A autora considera como modalidades de tradução: tradução escrita, tradução à prima-vista (*sight translation*); interpretação simultânea, interpretação consecutiva, interpretação dialógica, interpretação sussurrada; dublagem; *voice-over* (sobreposição de vozes); legendagem; localização; tradução de websites e multimídia; tradução de músicas; adaptação de músicas e tradução iconográfica. Ainda segundo Hurtado Albir (p. 71), há outras modalidades que são *cruzadas*, como por exemplo, a interpretação simultânea de filmes em festivais de cinema (variante da interpretação simultânea); a tradução lida em voz alta (*sight translation*), com equipamento

⁹ No original: “*Interpreting is a form of Translation in which a first and final rendition in another language is produced on the basis of a one-time presentation of an utterance in a source language*”.

¹⁰ Termo conhecido em inglês na área, cuja tradução é “tradução à prima-vista”.

de simultânea, para peças de teatro (variante da tradução escrita); os títulos traduzidos no cinema mudo (tradução escrita); etc.

Já Pöchhacker (2004, p. 23), em uma obra atual, detalhada e didática sobre os Estudos da Interpretação, explora as possíveis categorias da interpretação como atividade, dividindo-as em oito dimensões, a saber:

- 1) Meios de comunicação: humano (intérprete) ou máquina (interpretação automática);
- 2) Contexto social e interação: conferências (internacional, multilateral, mídia, organizações internacionais) e comunitária (intrassocial, bilateral, jurídica, médica, educacional etc.);
- 3) Modalidades: consecutiva ou simultânea;
- 4) Línguas: falada ou de sinais;
- 5) Discurso: conversação, palestras, debates;
- 6) Participantes: conferencistas, imigrantes;
- 7) Intérprete: profissional, semiprofissional, nativo;
- 8) Problemas: simultaneidade da fala vs escuta; memória; qualidade; stress; papel do intérprete etc..

Partiremos dessas dimensões sugeridas por Pöchhacker para apresentarmos reflexões acerca da tipologia e das categorias da interpretação, principalmente no tocante às novas tecnologias e inovações da área.

A dimensão de maior abrangência em termos de subcategorias é o contexto social e interação: da interpretação de negociações, a primeira conhecida por registros históricos, até a interpretação de mídia, passando por interações presenciais ou on-line, há muitas possibilidades nessa dimensão. Sobre os contextos sociais, podemos citar, sem sermos concludentes: interpretação de negociações, diplomática, militar, jurídica (incluindo de tribunal), educacional, de acompanhamento, comunitária (incluindo os serviços públicos), da saúde (incluindo médica), de mídia (TV, com maior frequência, mas no rádio também, além de programas ao vivo na internet) e religiosa.

De acordo com o contexto social, é necessária uma forma de interação específica para que a interpretação ocorra. Vejamos as possibilidades de interação para a interpretação (PÖCHHACKER, 2004, p. 15-17): dialógica

(também chamada de consecutiva curta, intermitente ou bilateral); monológica (também chamada consecutiva clássica); multilateral, também chamada de interpretação de conferências. Nessa dimensão, a interpretação se espelha tanto no *spectrum* internacional (de conferência) como intrassocial (comunitária /dialógica).

A dimensão do meio refere-se ao ator da comunicação, ou seja, ao agente da interpretação, que realiza o ato de traduzir. Até o início do século XXI, sabíamos que pouco havia sido feito em termos de mecanização da interpretação, tal qual ocorre com a tradução feita por máquinas ou tradução automática. No entanto, estamos a um passo de observar a proliferação da interpretação automática, já existente, mesmo que ainda incipiente. Com o advento dos softwares de reconhecimento de voz é evidente a proximidade de uma ferramenta potente, que consiga traduzir a voz. Empresas como Microsoft, Google, Apple, dentre outras, empenham-se na construção dessas ferramentas, que são Skype Translator (Microsoft), Interpreter Voice (Google Translator) e Fala & Tradução (Apple). Tais ferramentas facilitarão o cotidiano de quem depende da interpretação para o turismo, os negócios, a educação, dentre outros contextos sociais. Haverá limitações, como as peculiaridades (timbre, pronúncia etc.) de voz de cada falante para que seja reconhecida corretamente, por exemplo, mas a perfeição será um alvo constante para os fabricantes.

Por outro lado, a tecnologia soluciona problemas relacionados à distância. Podemos, atualmente, lançar mão do recurso da videoconferência ou telefone. A interpretação por videoconferência é aquela em que o intérprete e seu cliente estão em um ponto, enquanto o indivíduo ou grupo de indivíduos alvo estão em outro ponto. A interpretação por telefone é um modo mais complexo do ponto de vista da interação, visto que a visualização dos falantes é uma característica significativa para o intérprete. Apesar disso, para cobrir emergências médicas, por exemplo, ou atuar em negociações em que a videoconferência não é possível, a interpretação por telefone soluciona o problema da distância entre os participantes da interpretação. Atualmente, graças aos avanços tecnológicos, temos também a interpretação remota, utilizada inclusive para a realização de audiências judiciais, em vários países (BRAUN & TAYLOR, 2012). Na interpretação remota, o intérprete está em um

ponto do país ou do mundo, com equipamento adequado, enquanto o julgamento ocorre em uma sala de tribunal, em ponto diferente. A interpretação é realizada por meios de comunicação via web, tais como os softwares Adobe Connect Meetings¹¹ ou Polycom¹², por exemplo. Esses softwares permitem a realização da interpretação remota com qualidade, apesar de problemas relacionados à velocidade de banda larga dos participantes; utilização do modo consecutivo, uma vez que o modo simultâneo on-line ainda não dispõe de tecnologia suficiente; além de problemas ocasionados pela diferença de fuso horário (SILVA, 2014¹³).

Outra dimensão apresentada, 'Línguas' refere-se às modalidades linguísticas de interpretação, classificadas como falada (ou oralizada) e de sinais (ou sinalizada). As particularidades das línguas de sinais são muitas e, apesar de a área dos Estudos da Interpretação incluir a modalidade sinalizada em seu escopo, o desenvolvimento teórico e conceitual é específico a essa modalidade.

A modalidade falada divide-se em subcategorias, que são os modos de interpretação consecutiva e simultânea, que por sua vez também possuem subdivisões, tais como as citadas por Hurtado Albir (2011 [2001]) anteriormente. Apresentaremos as subcategorias da modalidade falada no capítulo de Fundamentação Teórica, pois há muitas particularidades que, por serem objetos de estudo nesta tese, merecem ser discutidas com maior profundidade.

1.3 Formação de intérpretes no Brasil e no mundo

Nesta subseção, abordaremos o cenário da formação de intérpretes sob o ponto de vista da AIIC – Associação Internacional de Interpretação de Conferências – e discutiremos como é a formação de intérpretes no âmbito da Graduação no Brasil. Discutiremos brevemente questões relevantes para que a formação de intérpretes seja uma carreira oferecida na Graduação, com a qualidade necessária para o exercício da profissão de intérprete.

¹¹ Disponível em: <http://www.connectusers.com/overviews/>. Acesso em: 02 ago. 2015.

¹² Disponível em: <http://www.polycom.com.br/>. Acesso em: 02 ago. 2015.

¹³ Disponível em: <http://www.allinportuguese.com/blog/wp-content/uploads/2014/04/When-Technology-Meets-Simul-Interpretation.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2015.

Sawyer (2004), no prefácio de seu livro sobre a formação de intérpretes, afirma que, apesar de serem considerados uma área interdisciplinar, os Estudos da Interpretação são pouco investigados sob a ótica da Educação no que concerne à pedagogia da interpretação.

A formação de intérpretes foi institucionalizada primeiramente na Europa, especificamente em Genebra, após a Segunda Guerra Mundial; cresceu significativamente na segunda metade do século XX e, até o final desse século, chegou a 300 instituições de ensino, dependendo do critério utilizado para definir as instituições (SAWYER, 2004, p. 1). Niska (2005), por exemplo, relata que ao final do século XX havia 230 instituições acadêmicas para formação de intérpretes, espalhadas em mais de 60 países. Alguns cursos eram ministrados em Graduação, outros em Pós-Graduação (que no Brasil dividem-se em *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*). Bao (2015, p.2), por sua vez, afirma que, na China, somente na última década foram criados 159 novos cursos, após a instituição do Mestrado Profissional, em 2007. Além desses, mais 106 cursos de Graduação foram reconhecidos pelo Ministério de Educação da China. Já Kim (2013) chega ao número atual de 600 cursos de tradução e interpretação, incluindo cursos livres, não acadêmicos. De acordo com Munday (2012, p. 06), os Estudos da Tradução ficaram mais populares, pois houve a “proliferação de cursos especializados em tradução e interpretação, em ambos os níveis de graduação e pós-graduação”¹⁴.

No Brasil, tivemos o primeiro curso livre de formação de intérpretes apenas em 1970, oferecido pela Alumni, seguido pela PUC-RIO em 1971, na Graduação (PAGURA, 2010). De acordo com nossas pesquisas realizadas on-line, atualmente há 11 cursos de formação de intérpretes no Brasil, em nível de Graduação¹⁵.

A AIIC estabelece que o ensino de interpretação só deve ocorrer na Pós-Graduação, a fim de garantir a qualidade da formação de intérpretes¹⁶. Na Europa há um consórcio de Universidades que participam do EMCI – *European*

¹⁴ No original: “[...] proliferation of specialized translating and interpreting courses at both undergraduate and postgraduate level”.

¹⁵ Pesquisa realizada em cursos cadastrados no MEC, cujo nome “Intérprete” ou “Interpretação” esteja no nome do curso (que pode ser Letras ou Tradutor). Além dessa consulta, verificamos o Guia do Estudante de 2014, com informações sobre os cursos existentes. O Guia publica somente cursos que tenham sido avaliados com 3 pontos (estrelas) ou mais.

¹⁶ Disponível em: <http://aiic.net/page/60>. Publicado em 01 dez. 1999. Acesso em: 07 jul. 2015.

Master of Conference Interpreting – que compartilham a mesma estrutura para a oferta de seus cursos, seja para testes de admissão ou conclusão, bem como currículo (BAO, 2015, p.11).

Não é escopo de nosso trabalho discutir a viabilidade do ensino de interpretação durante a Graduação. Entretanto, dadas as demandas atuais de tradutores e intérpretes no mercado internacional e nacional, compreendemos que a Graduação representa o início da vida acadêmica e da prática profissional do aluno. Após a Graduação, sua especialização em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* lhe oferecerá o aprimoramento do conhecimento adquirido durante a Graduação, bem como melhoria da prática, aumentando suas chances de competir no mercado de trabalho.

De acordo com o *Bureau of Labor Statistics*¹⁷ do governo americano (LOCKARD & WOLF, 2012), a profissão de tradutor e intérprete crescerá 42% até 2020, muito acima da média de outras profissões. No ranking, consta como a 4ª profissão em expectativa de crescimento, considerando as que possuem formação acadêmica. Essa pesquisa não foi feita no Brasil, no entanto pode ser uma referência parcial em termos de crescimento da área, uma vez que o número de estrangeiros tem aumentado nos últimos anos, principalmente nas grandes cidades, sejam eles direcionados ao turismo, eventos internacionais, tratamentos de saúde ou trabalho (IBGE, Censo 2010)¹⁸. Assim, ao contrário das orientações da AIIC para a criação de cursos de interpretação somente em nível de pós-graduação, a existência de cursos de graduação em Interpretação parece ser necessária ao país, para que os alunos possam, já no início de sua vida acadêmica, ter contato com a teoria e a prática da interpretação.

Além da oferta de um curso de formação de intérpretes somente em nível de Pós-Graduação, a AIIC (1999) estabelece outros critérios, a saber:

- teste de aptidão no início do curso ou ainda no primeiro ano;
- professores que sejam intérpretes de conferência profissionais;
- ensino de consecutiva e simultânea;
- mínimo de dois semestres de curso.

¹⁷ Disponível em: <http://www.bls.gov/opub/mlr/2012/01/art5full.pdf>. Acesso em: 06 out. 2013.

¹⁸ Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>. Acesso em: 06 out. 2013.

De acordo com Bao (2015, p. 15), como a AIIC é a única organização internacional representativa da área de interpretação de conferências, suas regras costumam ser adotadas por instituições que pretendem oferecer o curso de formação de intérpretes. A comunidade de interpretação, porém, tem se oposto à formação de intérpretes apenas no âmbito da Interpretação de Conferências. Muitos formadores de intérpretes reivindicam que a formação seja plural, para que possa atender a demanda por intérpretes comunitários, ou seja, currículos além das diretrizes propostas pela AIIC.

Para compreendermos como funciona o ensino de Interpretação na Graduação, faremos um breve relato sobre as deliberações do Ministério da Educação e Cultura – MEC - órgão responsável pela criação e supervisão dos cursos de ensino superior no Brasil.

De acordo com o MEC, os cursos de Graduação no Brasil devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), definidas em conjunto com representantes das diversas áreas de conhecimento, por sua vez definidas pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Atualmente, a grande área de conhecimento relacionada ao curso de Tradutor e Intérprete é Letras, Linguística e Artes. Não há DCNs específicas ao curso de Tradutor e Intérprete, mas sim para Letras em geral, que reúne bacharelado e licenciatura. O MEC autoriza a criação de cursos de Tradução e Interpretação, cujo currículo não está vinculado às disciplinas pedagógicas. É importante frisar que a formação em tradução e interpretação não é licenciatura, mas bacharelado, pois não inclui formação docente.

O ensino de Interpretação em cursos superiores no Brasil é realizado em cursos com denominações diversas, de acordo com a autonomia das Universidades e dos critérios estabelecidos por cada instituição: Letras – Bacharelado Tradutor; Tradutor e Intérprete; Letras – Tradutor e Intérprete etc. Os nomes variam, pois não há um termo específico ou legislação obrigatória para a denominação dos cursos.

Apesar de as DCNs serem as mesmas, como prevê a legislação, há necessidade de formação distinta para cada área – a atividade tradutória não é ensino de línguas, e vice-versa. A nosso ver, a criação de uma legislação específica para o curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação é essencial para que fiquem claros os conteúdos mínimos de cada língua

envolvida (sempre haverá duas línguas necessárias à formação, ao contrário da Licenciatura em Letras, em que cada língua é oferecida separadamente), bem como a exigência de provas de aptidão ou não para o ingresso do aluno no curso.

A própria lei é lacônica ao instituir as DCNs para o curso de Letras. Os pareceres do MEC (2001, 2002) - CNE/CES nº 492/2001, CNE/CES nº 1.323/2001, CNE/CES nº 18/2002 e CNE/CP nº 01/2011 estabelecem a legislação para os cursos de Letras – Licenciatura e Bacharelados. No entanto, não separam um e outro, deixando interrogações no que diz respeito à recomendação do ensino de metodologias e práticas pedagógicas para o bacharelado.

Não pretendemos questionar a posição de cursos de Tradução e Interpretação sob a área de conhecimento Letras, Linguística e Artes, visto que há muitos pontos em comum, devido ao uso da língua como componente da aquisição de competências. No entanto, é fato que a área de Tradução e Interpretação também mantém conexão com as áreas de comunicação (jornalismo, comunicação social etc.), diplomacia e relações internacionais. Entendemos, por ora, a necessidade urgente da criação de DCNs específicas para Tradução e Interpretação. A profissão de tradutor e intérprete de línguas vocalizadas não é regulamentada no Brasil, ao contrário do tradutor e intérprete de língua de sinais (Catálogo Brasileiro de Ocupações, 2013) ¹⁹. No âmbito educacional tampouco há amparo legal adequado e específico para cursos de Graduação na área de Tradução e Interpretação.

Sobre o ingresso do aluno no curso de Tradução e Interpretação mediante prova de aptidão linguística, não existe no Brasil legislação que obrigue a prática. Assim, para ingressar no ensino superior o aluno deverá realizar o vestibular, prova em que seus conhecimentos básicos são testados. Como há poucas universidades federais ou estaduais com cursos de Tradução e Interpretação na Graduação, a alternativa para o aluno que queira se graduar como tradutor e intérprete é buscar cursos em universidades particulares. Com vestibulares menos concorridos, as universidades particulares nem sempre exigem fluência ou conhecimento em língua estrangeira. Dessa forma, alunos

¹⁹ Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/regulamentacao.jsf>. Acesso em: 06 out. 2013.

de todos os níveis de inglês ingressam nos cursos de Tradução e Interpretação, formando salas extremamente heterogêneas e criando, assim, outro entrave para a discussão e definição do currículo.

No contexto educacional atual, em que os vestibulares não garantem o conhecimento de língua estrangeira adequada para os cursos de Tradução e Interpretação, o próprio aluno deve ter discernimento de seu conhecimento em língua estrangeira, e de que esse conhecimento é fundamental para seu sucesso como tradutor e intérprete. Cabe dizer que língua estrangeira, língua B, de acordo com a AIIC, não é o único foco para o ensino de tradução e interpretação. A língua A, ou língua nativa do aluno, deverá ser revista em suas características mais avançadas, em modo escrito e oral, pois os alunos costumam acreditar que o fato de falar a língua portuguesa significa que já a conhecem, sem necessidade de ampliar e aprofundar seus conhecimentos.

Outros cursos que oferecem a formação de intérpretes são os chamados cursos livres, pois não são regulamentados pelo MEC, ou seja, não são acadêmicos. Eles podem ser intensivos, quando realizados em poucos dias de longas horas de duração, ou curtos, em forma de *workshops*, por exemplo. É comum que tais cursos sejam ministrados como atualização profissional, como “anotação para consecutiva”, “terminologia para intérpretes”, dentre outros. Seria impossível oferecer a formação completa em cursos de curta duração.

Além dos cursos presenciais para a formação de intérpretes, atualmente podemos também observar a oferta de cursos na modalidade à distância. Com os avanços tecnológicos, o ensino à distância tornou-se atrativo, devido às questões de locomoção ou mesmo de distância entre aluno e instituição de ensino. Há pessoas de outros países que frequentam cursos à distância, pois querem cursar determinados pares linguísticos inexistentes em seu país de origem. Nessa modalidade, os cursos podem ser 100% à distância ou híbridos, síncronos ou assíncronos. Os cursos híbridos permitem que o aluno tenha encontros presenciais, enquanto os cursos 100% à distância exigem aulas síncronas (todos on-line ao mesmo tempo), possibilitando conversas, discussões e interações ao vivo. Em ambos os casos, há vantagens e desvantagens, que devem ser consideradas individualmente pelo aluno ao se decidir por uma modalidade de estudo. Notamos que a AIIC não se posicionou em relação à modalidade de oferta de cursos, o que nos leva a crer que,

respeitadas as melhores práticas²⁰ e os critérios básicos para que um curso possa formar intérpretes de qualidade, a modalidade não será restritiva.

Os professores dos cursos de formação de intérpretes, em geral, devem ser intérpretes de conferência profissionais. No entanto, é preciso considerar que o fato de ser intérprete profissional não significa que seja professor, isto é, mesmo o intérprete profissional deverá ter formação para atuar como professor.

A AIIC vem realizando treinamentos para professores de interpretação, chamados ToTs (*Training of Trainers*), em várias cidades ao redor do mundo, a fim de promover a preparação necessária para intérpretes que são também professores. Universidades também oferecem oficinas, treinamentos, palestras ou debates sobre a formação de intérpretes durante seminários e congressos.

A interpretação comunitária adquiriu, recentemente, grande importância no cenário internacional, principalmente referente a conflitos armados e atendimento a refugiados. Nesse momento, a criação de uma associação de intérpretes comunitários internacional, que proveesse treinamento adequado à nova demanda da área de interpretação faz-se necessária ou, então, que universidades se mobilizem para flexibilizar seus currículos, incluindo ética, relações interpessoais e serviço social, dentre outras disciplinas, para suprir a demanda por esse contexto situacional de interpretação.

O currículo dos cursos de formação de intérpretes varia de acordo com seus objetivos. Na Europa, como regra, os cursos são em nível de Pós-Graduação, com cerca de dois anos de duração, e a formação está focada na prática das modalidades consecutiva e simultânea. Bao (2015, p. 34) afirma que “[...] a interpretação consecutiva e a tradução à primeira vista são oferecidas no primeiro semestre como disciplinas introdutórias à interpretação, para que os alunos aprendam os conceitos básicos e desenvolvam habilidades primárias para interpretar.”²¹

Até hoje, o ensino de interpretação consecutiva é aceito como a modalidade inicial nos cursos de formação de intérpretes, cuja prática começa com o uso da memória e, em seguida, de anotações. Pagura (2014, p.110) diz

²⁰ Disponível em: <http://aiic.net/page/60>. Publicado em 01/dez/1999. Acesso em: 07 jul. 2015.

²¹ No original: “[...] *consecutive interpretation and sight translation are both offered in the first semester as introductory courses to interpretation where students learn about the basic concepts and develop initial skills of interpreting*”.

que é “... a consecutiva que forçará o aluno (e futuro intérprete) a aprender a não se fixar em palavras, expressões e frases e a se concentrar no sentido da mensagem original a ser interpretada – uma técnica fundamental a ser desenvolvida e utilizada em qualquer tipo de interpretação, executada em qualquer situação”.

No entanto, baseados em experiência pessoal, acreditamos que o ensino de IS possa ser dado antes ou paralelamente à consecutiva. De acordo com Pöchhacker (2004, p. 30), “quando e como a formação para a IS na cabine deve começar é discutível”²². Há, ainda, muita controvérsia e poucas pesquisas conclusivas sobre a formação de intérpretes, portanto a pesquisa sobre práticas de ensino permanece em debate.

Atualmente, Sylvia Kalina, da Universidade de Heidelberg, ministra cursos pela AIIC sobre o tema de ensino de simultânea paralelo ou anterior à consecutiva (*TOTs – Preparing students for simultaneous*)²³. Para a autora, a IS é independente da CI para a formação de intérpretes, pois mesmo que o passo de compreensão do TP seja crucial para a interpretação, há exercícios preparatórios específicos para a IS, que podem garantir sua eficácia (Kalina, 1994a). Embora ela defenda que dominar a consecutiva antes de começar a aprender a simultânea não deveria ser uma regra, ela não desenvolve pesquisas empíricas que comprovem sua tese, o que nos motivou ainda mais a desenvolver a pesquisa que aqui apresentamos.

A seguir, vamos explorar a fundamentação teórica deste trabalho.

²² No original: “[...] when and how SI [Simultaneous Interpreting] training in the booth should commence is moot”.

²³ Disponível em: <http://aiic.net/events/220/aiic-training-of-trainers-seminar-preparing-students-for-simultaneous-05-sep-2015>. Acesso: 06 set. 2015.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentamos os fundamentos teóricos que sustentam o desenvolvimento do estudo, a fim de oferecer ao leitor, em primeiro lugar, a definição do objeto de estudo, na área de Estudos da Interpretação, as características relevantes para o trabalho, incluindo as questões de aquisição da competência tradutória (ou interpretativa), que influenciam o processo de formação de intérpretes, e a avaliação da qualidade na interpretação.

Em seguida, mostramos como a Linguística de *Corpus* e as Entrevistas Retrospectivas, metodologias selecionadas para o trabalho, são utilizadas em *corpora* de interpretação.

É importante frisar a interdisciplinaridade existente nesta pesquisa, pois, mesmo explorando outras áreas que não os Estudos da Interpretação, essas serão apresentadas sob o viés da Interpretação.

2.1 Línguas de trabalho na interpretação

Passemos agora às línguas de trabalho, classificadas pela Associação Internacional de Intérpretes de Conferência (AIIC, 2012)²⁴ como ativas e passivas, bem como nomeadas A, B ou C, sendo:

- língua A: nativa, ou melhor, língua “ativa” de trabalho;
- língua B: língua ativa, cuja proficiência é próxima da língua nativa;
- língua C: língua passiva, cuja compreensão é total, sem domínio nativo ou próximo a nativo.

A interpretação pode ocorrer das línguas B ou C para A, conforme recomendações da AIIC (2012) para a direcionalidade de línguas de trabalho. No entanto, com a alta demanda de várias línguas para os mesmos eventos, comumente o intérprete trabalha também no sentido de A para B, por ambas serem ativas. Para esse tipo de direcionalidade, pesquisadores utilizam a

²⁴ Disponível em: <http://aiic.net/page/4004/working-languages>. Acesso em: 10 jun. 2013.

terminologia em francês, *retour*, ou em inglês, *inverse*. Em português, chamaremos de A para B ou de interpretação inversa. Notamos que as críticas para essa direcionalidade estão embasadas em dificuldades observadas durante o trabalho de intérpretes, quando comparado à interpretação simultânea de B para A.

Em eventos sem intérpretes para todas as línguas envolvidas, utilizamos uma técnica chamada *relay*, que corresponde à interpretação indireta, ou seja, se não houver intérprete para determinada língua, ela é feita via outra língua presente na interpretação. Como exemplo, podemos citar um falante japonês (será a língua passiva do evento), em evento internacional no Brasil, cujas línguas ativas (dos participantes do evento) são o português, o inglês e o espanhol. Há intérpretes para os seguintes pares:

- 1) inglês x português;
- 2) espanhol x português;
- 3) japonês x inglês.

Durante a fala em japonês, o intérprete (3) transmitirá o texto-alvo em inglês. O intérprete (1) utilizará a fala do intérprete (3), interpretando-a para o português. O intérprete (2) utiliza, então, a fala do intérprete (1), traduzindo-a para o espanhol. Há opiniões divergentes sobre a precisão dessa técnica, uma vez que o segundo intérprete poderá cometer erros, omitir informações, acrescentar dados etc. Por outro lado, isso pode ocorrer em qualquer caso, seja na interpretação por *relay* ou não.

Apresentaremos, a seguir, as modalidades de interpretação, com ênfase na consecutiva e na simultânea, sem, no entanto, deixar de mencionar as subdivisões.

2.2 Interpretação consecutiva

A interpretação consecutiva (IC) é realizada após a fala, ou seja, o falante produz sua fala, que chamaremos de texto de partida (TP), e em seguida o intérprete produz a fala em outra língua, que denominaremos texto de chegada (TC).

De acordo com Jones (2002), na interpretação consecutiva o intérprete ouve todo o texto-fonte, ou ao menos uma parte significativa dele, para depois reformulá-lo. Esse é o modelo clássico da consecutiva, também chamado consecutiva real, que se utiliza do recurso de tomar notas como forma de auxiliar a memória do intérprete. Normalmente monológico (HURTADO ALBIR, 2011), pode ser completo (reproduzido em uma única vez, na íntegra); resumido (somente ideias fundamentais) ou descontinuado (intervenções mais curtas).

Quando, após pronunciar algumas frases, o falante dá espaço para a interpretação, o intérprete não necessita do auxílio de notas, utilizando apenas sua memória. Essa modalidade é chamada de consecutiva curta (PÖCHHACKER, 2004), muito utilizada em eventos de perguntas e respostas. Hurtado Albir (2011) também a denomina interpretação *ad hoc*, dialógica ou bilateral. Já Pagura (2014, p. 111) utiliza as denominações intermitente ou frase a frase. Em osso texto, utilizaremos a terminologia “interpretação dialógica”.

A modalidade de IC dialógica exige que o intérprete domine a bidirecionalidade das línguas de trabalho. Por se tratar de um modo face a face, interpessoal, o intérprete geralmente media situações de diferentes níveis de poder e cultura. As pesquisas realizadas sobre a interpretação dialógica focam essa dinâmica, estudando indicadores de polidez ou poder, tais como formas de tratamento ou padrões de mudança de turno, interrupção ou sobreposição, em situações de grande envolvimento dos participantes, tais como conversas, entrevistas, encontros entre pacientes e médicos ou advogados e clientes (SETTON, 2011, p. 36).

Segundo Jones, (2002) há três estágios para a produção de consecutiva: compreensão, análise e reexpressão. O autor baseia-se na linha teórica da Teoria Interpretativa de Lederer e Seleskovitch (1984), utilizando-se de outra terminologia, porém com o mesmo conceito. Vejamos, a seguir, como foi desenvolvida a Teoria Interpretativa, que explica com mais detalhes o processo da interpretação consecutiva.

2.2.1 Teoria Interpretativa: criação e fundamentos básicos aplicados à consecutiva

Danica Seleskovitch (1975) elaborou a Teoria Interpretativa inspirada em estudos realizados na área de interpretação consecutiva, durante seu mestrado. Mais tarde, Marianne Lederer contribuiria com suas pesquisas; porém, na modalidade simultânea da interpretação. Ambas, portanto, foram as precursoras da Teoria Interpretativa. A Teoria Interpretativa é baseada na oralidade, já que o intérprete utiliza o discurso oral, interagindo com o interlocutor (SELESKOVITCH & LEDERER, 1984). Essa teoria foi criada a partir da experiência das autoras como intérpretes profissionais de Conferência. As pesquisadoras afirmam que a interpretação de conferências consegue explicar o processo de tradução, uma vez que é a representação mais pura de como a manifestação concreta da fala passa pela cabeça do intérprete e se transforma em outra manifestação concreta, transferindo, assim, o sentido.

Danica Seleskovitch nasceu em 1921, em Nice, na França. Filha de pai sérvio e mãe francesa, desde cedo teve acesso a um ambiente multilíngue e multicultural. Morou em Berlim até a ocupação nazista e depois foi para Belgrado. Após a Segunda Guerra Mundial, estudou na escola de interpretação da Sorbonne. Seu primeiro trabalho como intérprete foi em Washington, durante as missões do Plano Marshall. Voltou para Paris nos anos 50, quando se engajou como professora do curso de interpretação na Sorbonne (ESIT), e também nas atividades da AIIC. Faleceu em 2001, em Paris (WIDLUND-FANTINI, 2012). O livro *“Danica Seleskovitch: Interprète et Témoin du XX Siècle”* (2007) traz a biografia dessa grande personagem da história da Interpretação.

Em 1978, Marianne Lederer, então aluna de Seleskovitch, desenvolve uma tese sobre interpretação simultânea. A partir de então, as duas trabalharam juntas durante cerca de quarenta anos, como professoras e pesquisadoras, tornando a interpretação de conferências uma disciplina acadêmica.

As contribuições de Seleskovitch e de Lederer na área acadêmica foram essenciais para o desenvolvimento de uma teoria da interpretação. A primeira publicação de Seleskovitch foi um estudo sobre a técnica de anotação na interpretação consecutiva, baseada em *corpus* coletado durante suas aulas

(MACKINTOSH, 2012). Essa publicação foi o marco inicial para o desenvolvimento da Teoria Interpretativa (SELESKOVITCH & LEDERER, 1984), ou *Théorie du Sens*, e a criação do primeiro programa de doutorado voltado à interpretação de conferências.

Lederer (2003) afirma que apesar de intérpretes serem profissionais com conhecimento bilíngue, comportam-se como ouvintes “normais”: entendem o discurso como entenderiam se não estivessem a trabalho. A grande diferença entre o ouvinte “normal” e o intérprete é a maior concentração e menor envolvimento com o assunto, por parte do intérprete.

A Interpretação de Conferências começa a ser conhecida como tal a partir dos anos 50, época em que os intérpretes eram intelectuais vivendo fora de seu país de origem, com conhecimento muito avançado da língua do país estrangeiro em que moravam. Seu nível educacional era alto, sem contar seu conhecimento extralinguístico, comparável ao dos falantes que interpretavam (SELESKOVITCH, 1999). A maneira como interpretavam fazia com que pensássemos que estavam expressando suas próprias ideias. No entanto, somente a partir da publicação de *Interpréte pour Traduire* (LEDERER & SELESKOVITCH, 1984), foi possível explicar o que era o *sens* – sentido -, e quais as implicações para se alcançar a reexpressão do texto de partida.

Segundo as autoras, traduzir é, mais do que a mera transposição de signos, a reexpressão de ideias. Interpretar, por sua vez, está relacionado à representação mental da mensagem que ouvimos, para se transformar em outra mensagem, com mesmo conteúdo, mesmo que de forma linguística diferente. Assim, para que a interpretação alcance seus objetivos, há três estágios a cumprir:

1º: entender o sentido do texto

2º: desverbalizar o texto

3º: reexpressar o sentido do texto em outra língua

O primeiro estágio ocorre a partir da fala no discurso de partida. Imaginemos aqui que o intérprete tenha conhecimento linguístico (de língua materna e estrangeira, ou de A e B, conforme denominação praticada na área) suficiente para a compreensão dessa fala, além do conhecimento extralinguístico, fundamental para o entendimento do contexto. Sem tais conhecimentos, de língua e contexto, não haverá entendimento do texto de

partida. A Teoria Interpretativa parte do pressuposto de que o intérprete tenha nível linguístico proficiente, e que tenha conhecimento extralinguístico suficiente para atuar como tal.

O segundo estágio, por sua vez, pode ser explicado como um momento em que não há palavras, apenas ideias e fatos que permanecem na memória do intérprete. É como se as palavras ditas sumissem, mas permanecesse a mensagem transmitida por tais palavras. Esse é o sentido do texto, o todo desverbalizado. Na desverbalização, pode-se perder a forma do texto, mas não a informação. Segundo Lederer (2003), muitos pesquisadores pensavam que a memória fosse a grande responsável pela boa interpretação. No entanto, é a desverbalização, a representação mental das ideias, que garante a transmissão do sentido durante a interpretação, quando se formam as unidades de sentido.

Além de os estágios acima terem sido atingidos com êxito, o terceiro estágio dependerá da habilidade do intérprete em expressar-se oralmente (postura de voz, falar bem em público, ser articulado etc.) e de sua habilidade em traduzir oralmente. Durante a reexpressão, o intérprete busca em seu repertório linguístico bilíngue, associado ao extralinguístico, a melhor forma de dizer, em outra língua, o que tem gravado em sua memória, ou seja, o sentido do texto compreendido.

Lederer (2003, p. 25) afirma que, para o cumprimento desses estágios, é preciso ter domínio excelente da língua estrangeira, pois só dessa forma o sentido estará claro. Além disso, o intérprete deve também dominar a língua materna, para que possa reexpressar o sentido adequadamente.

Cabe aqui acrescentar que a Teoria Interpretativa foi baseada na interpretação consecutiva, pois essa torna mais evidente o processo de desverbalização. Uma vez que na interpretação consecutiva deve-se ouvir todo um discurso para depois proferir o que foi dito, mantendo-se o sentido, por meio de outras palavras, é essencial que o intérprete desverbalize todo o conteúdo do texto, ou não terá condições de transmitir a mensagem em outra língua.

Para finalizar a explicação sobre a Teoria Interpretativa, Jones (2002) fala sobre o processo de IC da seguinte forma: o estágio de compreensão está relacionado a ideias, não a palavras, seguido da análise do texto de partida. A

análise envolve várias fases, tais como análise do tipo de discurso, identificação de ideias principais, análise de referências com outros assuntos e memória. Por fim, o estágio de reexpressão, em que, consideradas as fases anteriores, o intérprete reexpressa o que ouviu. Vejamos, agora, a interpretação simultânea.

2.2.2 Interpretação simultânea

Na interpretação simultânea, o TC é proferido quase ao mesmo tempo em que o TP, com recursos tecnológicos ou de forma sussurrada: “O intérprete ouve o início dos comentários do falante, começa a interpretar, enquanto a fala continua, mantendo esse ritmo durante toda a fala, para finalizar quase ao mesmo tempo do texto de partida”. (JONES, 2002)²⁵.

O equipamento utilizado para a realização da interpretação simultânea é normalmente composto por cabine à prova de som para os intérpretes; microfone para o falante, conectado a um sistema de transmissão de som que transfere o áudio para fones de ouvido do intérprete; e microfone para o intérprete, conectado a um sistema de transmissão de som com fones de ouvido para o público.

A interpretação sussurrada, embora ainda muito conhecida como *whispering* (termo inglês) ou *chuchotage* (termo francês), pode ser feita sem aparelhos eletrônicos, mas exige proximidade física entre o intérprete e o cliente. Enquanto o TP é proferido, o intérprete transmite simultaneamente o TC no ouvido do cliente. Atualmente, há receptores e transmissores portáteis, chamados miniequipo, que podem ser utilizados para evitar a grande proximidade entre intérprete e cliente, bem como para pequenos grupos acompanhados pelo intérprete. A vantagem de se realizar a interpretação sussurrada ou simultânea é que o tempo estimado é menor, comparado ao tempo que se gasta com a consecutiva.

Sight translation, ou tradução à prima-vista, poderia ser denominada *sight interpreting*, ou interpretação à prima vista, por sua relação direta com a interpretação (PÖCHHACKER, 2004). O intérprete deverá ler um texto escrito

²⁵ No original: “Here the interpreter listens to the beginning of the speaker’s comments then begins interpreting while the speech continues, carrying on throughout the speech, to finish almost at the same time as the original”.

em língua-fonte e traduzi-lo para a língua-alvo, oralmente. Trata-se de uma “leitura” simultânea. Sua variação é a interpretação simultânea em cabine com auxílio de textos escritos. Muitos conferencistas entregam cópias de suas palestras para os intérpretes antes da conferência. No entanto, como sabemos que dificilmente esse será lido na forma como está escrito, o intérprete o utiliza apenas como apoio.

Ater-nos-emos à interpretação simultânea realizada com equipamentos, por ser o objeto de estudo de nossa pesquisa. Jones (2002) afirma que a simultânea possui exatamente a mesma função básica de interpretação que a consecutiva. Para o pesquisador, ambas envolvem os mesmos processos intelectuais, ou seja, compreensão, análise e reexpressão do texto. No entanto, ao analisarmos a recepção do texto de partida na simultânea, entendemos que existe um processo cognitivo muito mais complexo em andamento, diferenciando-as nesses termos.

Na interpretação simultânea o processamento ocorre de forma distinta da consecutiva: o intérprete transmite a mensagem, em outra língua, ao mesmo tempo em que o texto de partida é proferido. Convém esclarecer que, apesar de ser chamada de interpretação simultânea, há um pequeno espaço de tempo entre o texto de partida e o texto de chegada, a não ser que o discurso seja lido, mas isso nos levaria a outro processo, também oral, mas não baseado na fala espontânea. É importante observar que, na interpretação simultânea, a desverbalização ocorre muito mais rapidamente do que na consecutiva. O intérprete ouve em uma língua, realiza o processo de desverbalização, em seguida expressa, em outra língua, o sentido do texto ouvido, sem, no entanto, deixar de ouvir a próxima mensagem.

Apesar das dificuldades inerentes ao processo de simultânea, Seleskovitch (1999, p. 57) afirma que os intérpretes conseguiram transformar o que parecia ser apenas um sistema de transcodificação de palavras entre línguas em uma maneira de procurar o sentido e transmitir ideias.

A autora denomina a simultânea como um “sistema não natural”, que partiu da necessidade de muitas línguas serem traduzidas ao mesmo tempo, enquanto a consecutiva é uma forma natural de tradução (SELESKOVITCH, 1999). Se, por um lado, a interpretação consecutiva é mais natural e, portanto, pressupõe-se ser mais fácil reexpressar ideias através dela, a simultânea é a

forma mais utilizada, desde que foi colocada em prática. O motivo principal para o maior uso da simultânea é a evidente economia de tempo, além da possibilidade de se transmitir o mesmo discurso em diversas línguas, ao mesmo tempo. Assim, a consecutiva tornou-se economicamente inviável em muitas circunstâncias, e por isso é imprescindível que o intérprete seja capaz de atuar em cabine, se quiser se estabelecer no mercado de trabalho.

A diferença em relação à atividade cognitiva refere-se ao fato de que, na consecutiva, quando o intérprete fala, ele conhece todo o texto que irá proferir, pois o ouviu na íntegra. Pode ser que tenha perdido palavras, ou mesmo algum sentido, porém conseguirá proferir sua fala pela ideia geral. Na simultânea, o intérprete depende de cada palavra e frase do texto de partida para compor o seu texto de chegada em segundos, já que o TP continua sendo proferido. O processamento imediato da fala é crucial durante a simultânea (SETTON, 2011, p. 37), assim como tudo que pode ser mobilizado para auxiliá-lo, desde o contexto até o conhecimento prévio.

Para Jones (2002), o intérprete deve aprender a enfrentar as dificuldades da simultânea para poder seguir os três estágios da consecutiva (compreender, analisar e reexpressar o texto) da mesma maneira. O autor afirma que o intérprete deve usar o equipamento a seu favor, cultivar a atenção dividida, ou seja, aprender a falar e ouvir ao mesmo tempo, e utilizar frases simples.

A seguir, veremos as táticas e estratégias utilizadas por intérpretes profissionais durante sua atuação, dentre elas algumas que serão observadas na produção dos alunos desta pesquisa.

2.2.3 Táticas ou estratégias para a Interpretação Simultânea

Pöchhacker (2015, p. 24) afirma que a atuação, na interpretação, está relacionada tanto ao processo quanto ao produto, bem como ao comportamento do intérprete durante a interação. Nesse conceito de atuação, utilizar uma estratégia (ou tática) significa solucionar dificuldades que surjam durante a interpretação, tais como números, enumeração ou assimetrias sintáticas, que podem ou não envolver problemas com a excessiva carga de informação ou velocidade da fala de partida. Segundo o autor, portanto, a

estratégia está inserida no processo cognitivo, sendo orientada pelo objetivo a que se propõe, mas sob controle intencional. Para Pöchhacker (2004, p. 132), as estratégias ou táticas, na IS, incluem:

- aguardar uma unidade de sentido ou preencher o discurso ainda sem sentido com expressões neutras, marcadores conversacionais ou expressões formulaicas (*stalling*);
- dividir o texto de partida em pequenas unidades de sentido (*chunking*);
- reformular o texto de partida para que o texto de chegada tenha sentido (*reformulation*);
- antecipar o texto de partida em aspectos linguísticos ou extralinguísticos (*anticipation*);
- generalizar informações do texto de partida, devido à velocidade da fala ou densidade de informações (*compression*);
- omitir informações irrelevantes, devido à grande quantidade de informação no texto de partida (*omission*);
- explicar informações relacionadas às diferenças socioculturais entre as línguas (*explicitation*);
- deixar informações implícitas, para não ter que dizer tudo (*implication*).

Algumas estratégias estão mais relacionadas à estrutura do texto de partida, como a distância de tempo entre o TP e o TC, reformulação e antecipação; outras se referem ao contexto comunicativo, como generalização, implicação, explicação ou omissão.

A seguir, vamos explorar os modelos teóricos e abordagens mais influentes para a formação de intérpretes e o ensino de interpretação simultânea e consecutiva.

2.2.4 Aplicações e implicações da Teoria Interpretativa na formação de intérpretes

Os Estudos da Interpretação podem ser divididos em dois paradigmas, segundo Moser-Mercer (1994): comunidade de Cientistas Naturais e a comunidade de Artes Liberais. O primeiro, representado por um grupo *empírico* de pesquisadores, com nomes tais como Gile, Pöchhacker, Lambert, dentre outros, é mais recente. Já o segundo está representado pela Teoria Interpretativa de Seleskovitch e Lederer e seus seguidores. Esses dois grupos não conversam, teoricamente falando, uma vez que o segundo grupo não tem como maior preocupação a verificação empírica de suas afirmações e teses, mas baseia-se em experiências pessoais dos pesquisadores. O primeiro grupo, no entanto, utiliza vários métodos de pesquisa, dentre os quais as Entrevistas Retrospectivas (SHLESINGER, 2000) e a Linguística de *Corpus* (SHLESINGER, 1998; TIMAROVÁ, 2005; WALLMACH, 2002), dentre outros, de acordo com o objeto de estudo, quais sejam, processo ou produto.

Apesar de a Teoria Interpretativa ser criticada por sua falta de empirismo, não podemos desconsiderar as grandes contribuições, entre elas a de advogar pela importância de o professor ter prática como intérprete profissional, a ênfase dada ao chamado conhecimento de mundo, ou conhecimento extralinguístico necessário ao intérprete, e a transmissão do sentido do discurso.

Dentre os pressupostos metodológicos, em resumo, Seleskovitch demonstra que não concorda com algumas práticas utilizadas durante o ensino de interpretação, tais como *shadowing*²⁶, ensino de simultânea para língua B, exercícios de tradução como prática para interpretação, além de ensino de simultânea sem a prática prévia da interpretação consecutiva.

Tais pressupostos metodológicos são de origem observacional, baseados na experiência de Seleskovitch, como intérprete e como professora de interpretação. Pöchhacker (1998), contudo, defende uma abordagem baseada na *unidade como diversidade*²⁷ para o ensino de interpretação, em que as várias metodologias poderão alcançar a flexibilidade necessária para compreender e incrementar as práticas em sala de aula. Assim, tal abordagem entende a interpretação como um ato de comunicação que envolve a mediação

²⁶ *Shadowing* é uma técnica utilizada para a formação de intérpretes baseada na repetição do discurso de partida, a fim de praticar a velocidade da fala ao mesmo tempo do palestrante.

²⁷ Grifo nosso.

interlingual e intercultural, um fenômeno do mundo real que requer pesquisa no mundo real. Dessa forma, entende-se a necessidade de ampliar o universo da pesquisa pautada em observação e experiência, conduzindo os Estudos da Interpretação para evidências empíricas, uma vez que as metodologias de pesquisa qualitativas e quantitativas se complementam e são essenciais (SAWYER, 2004).

Ao afirmar que o ensino de simultânea somente deve ocorrer após a prática de consecutiva, Seleskovitch (1999, p. 63) entende que, na consecutiva, e somente nela, é possível observar que a interpretação não é um processo de mão dupla, em que se transcodifica a língua “X” em língua “Y”, mas uma operação tripla: signos linguísticos – seus significados – fala espontânea. Afirma, ainda, que ensiná-los a partir da consecutiva é uma forma de acostamá-los a colocar o estágio de desverbalização entre as duas línguas.

Vários questionamentos surgem a partir dessas considerações. Kalina (1994b, p. 220) sugere outras abordagens de ensino que garantam a desverbalização durante o ensino de simultânea, como, por exemplo, resumir o texto que acabaram de interpretar, ou opinar sobre o texto interpretado. Outra técnica é fazer perguntas sobre o texto a ser interpretado, durante o exercício de interpretação, mantendo o foco do aluno no contexto, evitando assim a fala de palavra por palavra. Para a autora, o professor de interpretação que estudou como ocorre o processamento da IS e suas estratégias também será capaz de identificar o motivo que levou o aluno ao erro. O aluno pode ter iniciado muito antes ou muito depois do falante, tendo então que corrigir-se ou omitir informação; suas estratégias de antecipar, planejar a fala ou monitorá-la podem ter falhado, ou podemos observar a falta de competência ou conhecimento (KALINA, 1994).

O processo da simultânea *versus* consecutiva é diferente, como citado anteriormente, influenciando a compreensão e a produção dos alunos em ambos os modos, IC e IS, de formas diferentes. Na IC, por exemplo, o aluno terá o acesso ao contexto geral (nível macro do texto), enquanto toma notas do nível microtextual. Ao produzir o TC, teve acesso tanto ao nível macro quanto microtextual. Nesse processo, faz uso da memória de longo prazo. Já na IS, ele terá acesso ao aspecto macrotextual quando já terá interpretado algo do TP, ou seja, opera em nível microtextual e com a memória de curto prazo o

tempo todo. Como nos diz Kalina (1994, p. 221), a quantidade de texto disponível para o início da produção do TC é diferente nos dois modos de interpretação; portanto, a compreensão será diferente. A possibilidade de influenciar-se pelas palavras do TP é maior na IS, porém há a possibilidade de desenvolver a estratégia de antecipação, para evitar a transcodificação ou decalque, sugeridos por Pagura (2014, p. 112).

Acreditamos que a desverbalização seja um estágio importante para a formação do futuro intérprete, porém com foco no modo de interpretação que se pretende ensinar. A nossa hipótese, a partir de toda a reflexão feita sobre o que existe publicado sobre o assunto, é que o ensino de simultânea pode ser realizado sem a prática prévia de consecutiva, pois há outros fatores que interferem na qualidade do texto de chegada, como as competências envolvidas e as diferentes estratégias utilizadas pelos intérpretes, ou seja, a capacidade de desverbalizar é apenas uma das variáveis envolvidas, que se ensina durante a consecutiva ou simultânea, ou até mesmo da *sight translation*.

Na próxima subseção, abordaremos as competências tradutória e linguística, demonstrando seu papel na formação dos alunos de interpretação.

2.3 Competências e subcompetências para interpretar

A falta de competências específicas para a interpretação pode levar o aluno a cometer erros durante o processo ensino-aprendizagem. Nesta subseção, apresentaremos levantamentos teóricos baseados nos estudos do Grupo PACTE (2003), liderado por Hurtado Albir. Apesar de o Grupo PACTE ter desenvolvido sua teoria sobre a competência tradutória baseada especificamente na tradução escrita, faremos um viés que poderá elucidar questões sobre a interpretação, forma oral e imediata da tradução.

Cabe-nos, então, discutir, primeiramente, as diferenças e semelhanças entre tradução e interpretação, a fim de darmos continuidade às questões que se referem à competência necessária para tradutores e intérpretes.

A tradução, no enfoque de nosso trabalho, difere da interpretação pelo imediatismo da última. Apesar de, *a priori*, pensarmos que a diferença reside nas formas de entrega, sendo uma escrita e a outra oral, tal diferença se dilui

frente aos novos meios de comunicação (e de entrega) em que tradução e interpretação se fundem. No passado, as formas de entrega eram consideradas o grande diferencial, visto que só tínhamos a tradução de textos escritos ou orais. Atualmente, outras tipologias textuais nos fazem questionar os limites das semelhanças/diferenças entre tradução e interpretação, dentre as quais podemos citar: tradução de entrevistas para a TV ao vivo, através de legendas (apesar da entrega escrita, o texto-fonte é oral e a tradução, imediata); *sight-translation*, modo de interpretar que utiliza um texto escrito na língua-fonte que será traduzido para a língua-alvo em língua falada; tradução *on-line*, imediata, dos *chats* de conferências ou reuniões (pela internet), escrita ou falada. Portanto, utilizaremos o conceito de Pöchhacker (2009, p. 11) sobre interpretação, que diz: “A Interpretação é uma forma de Tradução na qual há uma **primeira e única entrega na língua-alvo**, produzida de acordo com a **única apresentação** do texto na língua-fonte.”^{28 29}

Com esse conceito em vista, partiremos para a definição de competência tradutória, utilizando o modelo do grupo PACTE³⁰ – Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação -, da Universidade Autônoma de Barcelona, como referência para nosso trabalho, por ser baseado em uma investigação empírico-experimental sobre a competência tradutória e sua aquisição, diferenciando-se, assim, dos demais modelos propostos (HURTADO ALBIR, 2005, p. 23 -27).

Traremos à discussão o que teóricos da Interpretação argumentam sobre as competências necessárias ao intérprete (GILE, 2009; KALINA, 2000; MOSER-MERCER *et al.*, 2000), que, mesmo não sendo estudos empírico-experimentais, são referências na área. Assim, analisaremos como o modelo do grupo PACTE se adéqua às exigências da interpretação.

2.3.1 Competência tradutória e o modelo do grupo PACTE

A tradução é uma atividade comunicativa que envolve, em seu processo, a tomada de decisão e a resolução de problemas. Além disso, requer

²⁸ Grifos no original.

²⁹ No original: “*Interpreting is a form of Translation in which the **first and final rendition in another language** is produced on the basis of a **one-time presentation** of an utterance in a source language*”.

³⁰ Informações sobre o grupo PACTE disponíveis em: <http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/>.

conhecimento especializado, como qualquer outra atividade com esse perfil. Nos Estudos da Tradução, esse conhecimento especializado é chamado de competência tradutória (PACTE, 2003).

Conforme mencionado acima, há vários modelos de competência tradutória; porém, o modelo do PACTE propõe descrever os componentes da competência tradutória e suas conexões por meio de uma abordagem empírico-experimental, diferenciando-se dos demais. Um primeiro modelo, construído e apresentado em 1998, partia das seguintes premissas básicas (PACTE, 2003):

1. A competência tradutória é diferente da competência bilíngue;
2. A competência tradutória é o sistema de conhecimento subjacente à atividade tradutória;
3. A competência tradutória é um conhecimento especializado e, portanto, composta pelo conhecimento declarativo (saber o que é) e procedimental ou operacional (saber como é e por quê), sendo este o predominante;
4. A competência tradutória é subdividida em subcompetências, inter-relacionadas, hierárquicas, cujas relações estão sujeitas a variações;
5. As subcompetências tradutórias são: subcompetência linguística em duas línguas; subcompetência extralinguística; subcompetência instrumental/profissional; subcompetência psicofisiológica; subcompetência estratégica e subcompetência de transferência.

Nesse modelo, a competência de transferência possui papel fundamental para a integração das outras subcompetências e estabelecimento de hierarquias. Por exemplo, de acordo com o gênero textual, as habilidades psicológicas de criatividade, para textos literários, ou a lógica e a racionalidade, para textos técnicos, indicarão que a subcompetência psicofisiológica terá maior importância.

No entanto, os testes realizados no experimento mostraram a necessidade de se modificar esse modelo, que em 2003 ficou com as seguintes subcompetências (PACTE, 2003): bilíngue, extralinguística, conhecimento sobre tradução, instrumental e estratégica. Além disso, a

subcompetência psicofisiológica sai do modelo e passa a ser formada por componentes psicofisiológicos, já que integram o conhecimento especializado de forma geral. Esses componentes são recursos atitudinais, psicomotores e cognitivos, como memória, por exemplo.

Vemos que a maior diferença entre os dois modelos apresentados está na subcompetência de transferência, pois ela passa a ser a própria competência tradutória, que nesse novo modelo é definida como a capacidade de realizar o processo de transferência da compreensão do texto-fonte para a reexpressão no texto-alvo, considerando-se os propósitos da tradução e as características dos leitores da língua-alvo.

Já a subcompetência adicionada ao modelo, o conhecimento sobre tradução, é um componente basicamente declarativo (saber o que é) sobre a tradução e os aspectos profissionais. Nela estão o conhecimento de como a tradução funciona (unidades de tradução, processos, métodos e procedimentos usados, tipos de problemas) e o conhecimento sobre a prática profissional da tradução, como mercado de trabalho, associações de tradutores, valores etc.

Presas (2000) afirma que a competência bilíngue é necessária para a tradução, mas que não garante a existência da competência tradutória. Segundo a autora, estudos realizados por Krings, Lörscher e Kussmaul, dentre outros, demonstram resultados que apresentam problemas nas traduções realizadas por bilíngues bidirecionais, sem competência tradutória.

Façamos agora uma passagem pelo que dizem os teóricos da Interpretação a respeito das competências necessárias para interpretar, e adiante contrastaremos ao modelo PACTE acima apresentado.

2.3.2 Competências em interpretação

Pöchhacker (2009, p. 166) explica, em termos gerais, que a competência em interpretação pode ser definida como “as exigências entre as tarefas a realizar (padrões de realização) e as qualificações das tarefas, sendo a

compreensão do último crucial para a profissionalização em geral e para a formação de intérpretes em particular. “³¹

Gile (2009, p. 8) refere-se à competência tradutória discutida por muitos teóricos antes de desenvolver sua própria definição, que apresenta em conjunto, para tradução e interpretação. O autor cita três componentes que intérpretes e tradutores devem ter para alcançar a competência tradutória (mas que se aplicam a intérpretes), que podem ser assim descritos resumidamente:

1. Bom conhecimento passivo das línguas de trabalho passivas. Segundo ele, somente o conhecimento da língua em aulas de língua estrangeira não é suficiente para a Interpretação de Conferências. Cita também a necessidade do conhecimento terminológico das áreas, bem como de gêneros linguísticos na língua passiva. Para ele, as línguas passivas (ou língua B, conforme a definição da Associação Internacional de Intérpretes de Conferência - AIIC³² - para línguas de trabalho) são aquelas que aprendemos como segunda língua ou língua estrangeira.
2. Boa fluência de suas línguas ativas de trabalho. Entendemos, aqui, que o autor se refere à língua de trabalho materna ou nativa (no caso de brasileiros, o português). Tradutores devem escrever textos publicáveis e intérpretes devem produzir discursos equivalentes ao registro dos palestrantes, que podem ser figuras públicas importantes, diplomatas, cientistas etc. Esse conhecimento vai além do que usamos no cotidiano.
3. Conhecimento suficiente dos tópicos e das áreas que traduzirão ou interpretarão. Apesar das possibilidades de variações de profundidade dos temas ou condições de trabalho (como o tempo disponível para tradutores), o conhecimento suficiente deve ser adquirido para cada trabalho. O autor também menciona o conhecimento extralinguístico, mesmo que não esteja diretamente relacionado ao conhecimento de tópicos e áreas, pois é um conhecimento implícito.

³¹ No original: “[...] the congruence between tasks demands (performance standards) and qualifications, and an understanding of the latter is crucial to professionalization in general and interpreting training in particular [...]”.

³² Disponível em: <http://aiic.net/page/4004/>.

Segundo Gile (2009, p. 09), há, ainda, um quarto tópico relacionado aos componentes necessários para a competência tradutória, que, apesar de ser direcionado a tradutores, engloba questões da Interpretação: conhecimentos declarativos e operacionais sobre Tradução. Conhecimentos declarativos incluem mercado de trabalho, clientes, normas de comportamento entre tradutores e clientes e tradutores e tradutores, conhecimento sobre fontes de informação, ferramentas tecnológicas etc. Os conhecimentos operacionais referem-se às habilidades técnicas, como tomada de decisão sobre normas de fidelidade, obtenção de informações, manutenção e melhoria das línguas de trabalho, anotações em interpretação consecutiva, localização, legendagem, etc. Ou seja, acreditamos que esse quarto tópico possui um erro no título ao não mencionar intérpretes.

Além da competência tradutória, Gile (2009, p. 10) menciona a necessidade de tradutores e intérpretes apresentarem algumas características intelectuais e de personalidade, que muitas vezes são pré-requisitos para a admissão em cursos de Tradução.

Kalina (2000, p. 5), por sua vez, apresenta uma discussão sobre as competências necessárias ao intérprete. Começa falando sobre habilidades necessárias para interpretar, sobre pré-requisitos para interpretar, e questiona se existe algo como competência interpretativa. A autora utiliza as palavras “habilidades” e “competências” como sinônimas, em várias passagens do texto. Define a competência para o intérprete profissional como a competência para processar textos em situações de comunicação bilíngue ou multilíngue, com o objetivo de intermediar a comunicação interlinguística. Também é a capacidade de atuar em uma situação caracterizada por obstáculos, tais como pressão de tempo, falta de autonomia semântica (ficar preso ao vocabulário do falante) e interferência entre os processos de compreensão e produção. Fala também sobre a necessidade de conhecimento extralinguístico e terminológico das línguas e culturas envolvidas, e da competência requerida para o processo da interpretação *per se*, antes (preparação) e depois dele (assimilação de novos conhecimentos). Menciona atitudes, como flexibilidade e capacidade de adaptação às circunstâncias. Em outra parte do artigo, a autora falará sobre competências para interpretar e traduzir, tais como competência de transferência e de estilo. Contudo, afirma que, apesar de a competência de

transferência ser a mesma, as subcompetências estratégicas de processamento são diferentes, dadas as diferenças de processamento entre tradução e interpretação.

Na tentativa de definir a competência para a interpretação, Moser-Mercer *et al.* (2000, p. 107) analisam as diferenças entre novatos e veteranos e concluem que

O desenvolvimento de conhecimento especializado em interpretação requer a integração de um grande número de sub-habilidades e subprocessos do processamento linguístico, em que a maioria ocorre mais ou menos simultaneamente.³³

Os processos linguísticos citados são: compreensão (reconhecimento auditivo, processamento sintático e semântico); ativação de dois sistemas linguísticos ao mesmo tempo (língua-fonte e língua-alvo); e produção linguística (processamento sintático e semântico, codificação gramatical e fonológica).

A seguir, observaremos se o modelo de competências do grupo PACTE pode ser aplicado à competência para interpretar.

2.3.3 Análise do modelo PACTE aplicado à competência para interpretar

Ao analisarmos as cinco subcompetências sugeridas pelo grupo PACTE como modelo de competência tradutória, em contraste ao que já foi escrito sobre a competência para interpretar visto acima, as seguintes subcompetências:

Subcompetência bilíngue: conhecimento operacional necessário para a comunicação em ambas as línguas. Inclui o controle de interferência na troca de pares linguísticos e considera os aspectos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais, gramaticais e léxicos de ambas (PACTE, 2003). Isso posto, observamos que Gile (2009) é mais específico ao tratar das línguas passiva e ativa, porém não está em contradição com o modelo em questão. Já Kalina (2000) e Moser-Mercer *et al.* (2000) falam sobre a interferência de línguas

³³ No original: “*Developing expertise in interpreting requires the integration of a large number of sub-skills and sub-processes of language processing, of which most occur more or less simultaneously*”.

durante o processamento, pois a produção e a compreensão são quase concomitantes na interpretação simultânea. Resta saber se tal interferência estaria no plano da subcompetência linguística ou de estratégias, que virá adiante.

Subcompetência extralinguística: conhecimento predominantemente declarativo, que inclui conhecimento cultural em ambas as línguas, conhecimento enciclopédico e conhecimento de áreas especializadas (PACTE, 2003). Nessa subcompetência, os autores de interpretação Gile (2009) e Kalina (2000) estão de acordo. Kalina menciona a preparação para a interpretação, que, no entanto, poderá ser incluída na subcompetência instrumental, visto que prevê a utilização de recursos de pesquisa e ferramentas tecnológicas de construção de glossários, por exemplo. Assim, a interpretação, tal como a tradução, está inserida no modelo analisado de subcompetência extralinguística.

Subcompetência de conhecimento sobre tradução. Gile (2009) menciona essa subcompetência ao discorrer sobre os conhecimentos declarativos, no quarto tópico. No entanto, observamos que o autor vai além, mencionando os conhecimentos operacionais, sendo que esses seriam parte da subcompetência instrumental, no modelo do PACTE. Os outros autores não mencionam essa competência.

Subcompetência instrumental: conhecimento operacional. Essa é a subcompetência mencionada por Gile (2009) ao se referir aos conhecimentos necessários para traduzir e interpretar. A subcompetência instrumental refere-se, portanto, ao saber fazer: quando começar a interpretar um texto e como interpretá-lo, por exemplo.

Subcompetência estratégica: conhecimento operacional que garante a realização do processo de tradução e resolve os problemas encontrados. É essencial, pois afeta todas as outras subcompetências e é responsável pela integração de todas, uma vez que controla o processo tradutório. Suas funções são: planejar o processo do projeto e levá-lo adiante (escolha do melhor

método); avaliar o processo e os resultados parciais obtidos, com vistas ao objetivo final; ativar as outras subcompetências e compensá-las se necessário; identificar problemas de tradução e resolvê-los (PACTE, 2003). Voltamos à questão da sobreposição de compreensão/produção linguística. Quando o intérprete enfrenta problemas com a velocidade de fala do texto-fonte, ou depara com vocabulário desconhecido ou texto incompreensível, por exemplo, deverá utilizar técnicas para conseguir realizar seu texto de chegada da forma mais natural possível, ou seja, técnicas como omissão, adição, antecipação, resumo, dentre outras, serão usadas para suprir a dificuldade de compreensão/produção linguística. Portanto, acreditamos que a questão levantada anteriormente sobre os problemas decorrentes da ativação de dois sistemas linguísticos ao mesmo tempo (MOSER-MERCER *et al.*, 2000) seja resolvida com a subcompetência estratégica. Gile (2009) não menciona essa competência explicitamente nesse texto, porém mais adiante, no capítulo 7, sobre os Modelos de Esforços na interpretação (GILE, 2009, p. 157-190), discute a capacidade de processamento e, implicitamente, leva-nos a compreender que os esforços devem ser equilibrados para que não ocorra saturação, ou seja, o intérprete deverá ter a subcompetência estratégica para chegar ao equilíbrio almejado.

Observamos, através da análise realizada das subcompetências tradutórias, que ambas as áreas, tradução (no sentido escrito) e interpretação podem ser contempladas pelo modelo do grupo PACTE.

Além disso, é possível constatar que o modelo PACTE é mais completo do que as discussões realizadas por Gile (2009), Kalina (2000) e Moser-Mercer *et. al* (2000) separadamente, uma vez que explica todos os componentes e as subcompetências, de forma mais didática e precisa. Isso, no entanto, não tira o mérito do trabalho desses autores, que obviamente conduziram suas reflexões em uma área pouco explorada e são, portanto, pioneiros ao falar sobre a competência tradutória na interpretação.

Dessa forma, é possível utilizar o modelo do grupo PACTE para pensar a aquisição da competência para interpretar, mesmo que ainda falem pesquisas empíricas sobre o tema na área.

Em nossa investigação sobre a subcompetência bilíngue, observamos que há poucos estudos sobre o nível de proficiência desejado para o aluno de

interpretação. Pesquisas realizadas em tradução escrita sobre a competência tradutória demonstram que a subcompetência bilíngue *per se* não é suficiente para traduzir (PRESAS, 2000). Por outro lado, continua Presas (2000), a competência tradutória não é simplesmente uma subcompetência bilíngue “melhorada”.³⁴ Na interpretação, devido à interferência entre compreensão em uma língua e produção em outra, concomitantemente, possivelmente a subcompetência bilíngue deverá ser mais desenvolvida do que na tradução, mas essa é apenas uma suposição, dentre tantas outras ainda existentes, que merecem investigação.

2.4 Qualidade e avaliação da interpretação

Nesta subseção apresentaremos considerações teóricas sobre o conceito de qualidade na interpretação, que será utilizado para a análise dos *corpora* de aprendizes, na comparação entre os grupos de calouros (alunos até 2º semestre do curso) e veteranos (alunos a partir do 5º semestre do curso).

A pesquisa sobre a qualidade na interpretação sempre foi mais focada no processo do que no produto. Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, a relação entre o produto e o processo da interpretação foi fundamental para que pudéssemos realizar uma análise geral, integrando os diferentes aspectos pertinentes ao produto e ao processo, obtendo assim um resultado final mais próximo da realidade que permeia o trabalho do intérprete.

Como produto, a qualidade é vista sob a perspectiva das relações entre os atores envolvidos na tarefa e as características da interpretação. Como processo, a qualidade é analisada sob a perspectiva do intérprete, TP e TC. Gile (2009) defende o equilíbrio dos esforços empregados durante a interpretação (ouvir, memorizar e produzir novo texto) para gerar qualidade. Sua teoria está relacionada à análise da qualidade sob a ótica do processo interpretativo. Ahrens (2005, p. 72) enfatiza a importância dos esforços para o trabalho do intérprete, que depende do falante da língua de partida e da mensagem proferida, sendo que ao mesmo tempo deve coordenar as operações cognitivas paralelas de percepção e compreensão da fala, bem

³⁴ Grifo nosso.

como da produção, dentro da capacidade limitada da memória humana de curto prazo.

Anterior a Gile, Barik (1971, 1972, 1973 *apud* COLLADOS AÍS, 2015, p. 16) avalia a qualidade sob três tipos de erros: omissões, adições e substituições, sendo sua análise sobre o produto da interpretação. São dois exemplos clássicos de qualidade como processo (GILE) ou produto (BARIK).

Consideremos, agora, que a atuação do intérprete seja avaliada pelo seu produto final (TC). Conforme Pöchhacker (2015, p. 25), a qualidade da interpretação está dividida entre variáveis do produto, tais como coesão, fluência e terminologia correta, que modelam o julgamento dos usuários da interpretação.

No entanto, o conceito de qualidade na interpretação é controverso desde o início dos estudos na área; há perspectivas muito diferenciadas e falta de consenso sobre quais os critérios para avaliar, como avaliar, e o que é qualidade em interpretação (COLLADOS AÍS & GARCÍA BECERRA, 2015, p. 368). Garzone (2003, p. 23) confirma a dificuldade de definir o conceito de qualidade, devido aos aspectos díspares envolvendo vários atores – intérpretes, clientes, usuários e falantes da língua de partida –, sendo que cada um possui um ponto de vista específico e percepção distinta sobre o conceito de qualidade. Não podemos deixar de incluir o formador de intérpretes, que deverá ter a percepção da qualidade de interpretação realizada por um aluno de acordo com os objetivos estabelecidos para a tarefa.

Gile (2009, p. 26), por sua vez, determina que a qualidade da interpretação esteja diretamente relacionada a sua função e ao seu ambiente, não somente ao ato de comunicação *per se*. Sendo assim, será percebida de forma distinta no mercado de trabalho e na sala de aula, que é nosso objetivo neste trabalho. Em sala de aula, por exemplo, os alunos devem ser informados sobre o objetivo do texto que interpretarão, para que saibam qual é o efeito comunicativo desejado no ouvinte, mesmo que simulado.

Kalina (2005) diz que o intérprete deverá estabelecer prioridades, de acordo com o objetivo de seu trabalho, selecionando entre fidelidade ou inteligibilidade, uso correto da língua ou precisão gramatical, estilo elegante ou transmissão completa da mensagem. Acredita, também, que a interação entre

os participantes do processo interpretativo garante a qualidade da interpretação.

Shlesinger (1989, p. 112) refere-se à qualidade na interpretação como um conceito baseado em normas, que são adquiridas através do ensino e da aprendizagem, internalizadas pelos intérpretes. Segundo a autora, as normas vêm sendo repassadas por associações, tais como a AIIC, ou representações governamentais, como a Comissão Europeia, e ainda regras com Padrão ISO, por exemplo, que estabelecem critérios mínimos de atuação, prestação de serviços e ética do intérprete. Mas a autora também critica o teor de tais critérios, pois, possivelmente, essas associações definem os critérios de acordo com sua visão geograficamente limitada e única.

Diante dessas e de muitas outras considerações sobre o conceito de qualidade na interpretação, vários autores reforçam a importância de estabelecer parâmetros de qualidade (COLLADOS AÍS & GARCÍA BECERRA, 2015, p. 11) que possam conduzir à avaliação do trabalho profissional da interpretação.

A lista inicial de parâmetros presente em pesquisas foi introduzida por Bühler (1986), por meio de seu questionário aplicado à comunidade de intérpretes da AIIC, que retornou como resultado os 16 itens seguintes, divididos em critérios linguísticos e/ou semânticos (verbais) ou características extralinguísticas (não verbais): sotaque (nativo), voz agradável, fluência, coesão, sentido relacionado ao texto de partida, texto de chegada sem omissões (TC completo), uso gramatical correto, uso terminológico correto, uso do estilo apropriado, preparação de documentos, resistência, postura adequada, habilidade para trabalhar em equipe, aprovação do trabalho pelos conferencistas, aparência agradável e confiabilidade. Ao aplicar tais parâmetros em diferentes pesquisas sobre avaliação ou qualidade da interpretação, muitos autores decidiram excluir ou incluir alguns itens, como a inclusão de voz e dicção ou a exclusão de aparência agradável.

Muitos parâmetros verbais estão interligados a parâmetros não verbais, tais como a entonação, que poderá influenciar aspectos de compreensão do texto, ou seja, está interligada à coesão e transferência precisa da mensagem, dificultando o processo de avaliação.

A fluência, parâmetro não verbal, é extremamente importante para a determinação da qualidade da interpretação e se dá por meio de características como velocidade da fala, pausas, interrupções em formatos variados, como autocorreções, truncamento de palavras, hesitações. Por ser facilmente lexicalizada e representada em transcrições, a fluência será analisada em nosso trabalho. A fluência também se inter-relaciona a outros parâmetros da qualidade na interpretação, como entonação ou coesão. Vejamos abaixo a definição que utilizaremos para definir as características da fluência na interpretação simultânea:

a) velocidade da fala: característica da prosódia, relacionada ao tempo de duração da fala. A média de sílabas por segundos, em uma apresentação em conferências, é de 5 a 8 (AHRENS, 2005, p. 58). Também é possível calcular a média por *wpm – words per minute*.

b) pausa (vide hesitação e silêncio): representa, primeiramente, a respiração do falante, mas no caso da interpretação, refere-se tanto ao tempo para elaborar o TC, aguardando o sentido completo da frase proferida pelo falante, ou a perda da fala proferida ou desconhecimento de sentido. Por isso, Ahrens (2005, p. 52) divide a pausa em dois tipos: preenchida e vazia. A primeira trata da hesitação; a segunda é o silêncio absoluto. As pausas determinam, ainda, os segmentos delimitativos da fala.

c) silêncio: pausa não preenchida por hesitação, prolongamento de vogais ou consoantes. Ocorre quando o intérprete perde o contexto, por falta de compreensão do TP ou por não equilibrar o que ouve e o que fala ao mesmo tempo. Além de ser um indicador de unidade de entonação não concluída, o silêncio também pode representar o planejamento da fala subsequente;

d) autocorreção: de acordo com Petite (2005, p. 28), trata-se de um mecanismo de controle que permite que o intérprete edite o seu próprio TC e assim resolva um problema, produzindo a autocorreção. Não se trata da correção de erros, apenas, mas pode ser uma tentativa de evitar problemas na próxima frase, reorganizando-a.

e) truncamento de palavras: palavra pronunciada pela metade ou somente seu início, seguida de sua forma completa. Ex: ‘f- fazer’; ‘mu-mulheres’.

f) *false starts*: início de uma palavra ou frase, que será corrigida em seguida. Os *false starts* são utilizados para o planejamento da fala ou enquanto se aguarda o sentido completo para poder expressá-lo. Ex. ‘eu era, eu estudava naquela sala’.

g) hesitações: segundo Marcuschi (2003), são pausas preenchidas, que no caso da interpretação servem para dar tempo de organizar a fala. “São muitas as formas de se manifestarem, mas geralmente são reduplicações de artigos, de conjunções ou mesmo de sons não lexicalizados, como ‘ah ah ah’ ou ‘ah:: eh::’ e outros” (MARCUSCHI, 2003, p. 27).

h) entonação: na fala, define o fluxo de pensamento, delimitando as sentenças. O final de uma sentença é normalmente marcado pela declinação da entonação, ao contrário do início, que apresenta o aumento da intensidade. As unidades de entonação podem ficar incompletas, muitas vezes, pois não houve conclusão do pensamento naquele segmento. Uma transcrição criteriosa deve marcar as unidades de entonação incompletas.

Dando continuidade aos parâmetros verbais para avaliar a qualidade na interpretação, o uso terminológico possui relação direta com a coesão e a transferência precisa do sentido. Assim como a terminologia precisa empregada no TC, a coesão é fundamental para a qualidade da interpretação, e sua ausência compromete a compreensão do TC.

A transferência precisa do sentido (*accuracy*) pode ser medida em termos de disfluências, tais como omissões, adições, mudanças ou má interpretação do significado do TP (LEE, 2009, p. 175). A transferência de significado é um parâmetro que une a precisão do discurso interpretado (*accuracy*) e a completude de informações nele contida (*completeness*). O autor também menciona a importância do TC, que não precisa ser avaliado pelo TP. Segundo Lee (2009, p. 176), a qualidade do TC é definida em termos de saber falar em público, ou seja, estabelecer um processo de comunicação adequado. A qualidade da interpretação no TC é medida por disfluências, como fala desarticulada, pausa longa, barulho, autocorreções excessivas etc.

Definidos alguns parâmetros de qualidade na interpretação e somando-os à expectativa dos sujeitos envolvidos na interpretação, observamos uma ampla esfera de elementos que interferem na avaliação da qualidade na interpretação. Neste trabalho, utilizaremos alguns dos critérios de qualidade acima observados sob a expectativa do formador de intérpretes (professor).

Resta-nos indicar as metodologias empregadas para a verificação da qualidade em sala de aula, bem como se há distinção entre a metodologia de avaliação para IC e para IS.

Os parâmetros profissionais podem, também, ser aplicados à formação de intérpretes. Há pouca literatura disponível sobre a avaliação da qualidade na interpretação na formação de intérpretes. Entre os estudiosos da área, destacamos Kalina (1994), Schjoldager (1996), Riccardi (2002), Roberts (2000), Sawyer, (2004). Consequentemente, há pouca reflexão sobre a natureza dessa avaliação (LEE, 2009, p. 173).

Lee (2009, p. 174) sugere o uso da avaliação analítica e não a holística para a análise da qualidade na interpretação, devido à visibilidade dos parâmetros de qualidade. A avaliação holística analisa o todo, enquanto a analítica avalia cada critério separadamente.

Além disso, a eficácia da avaliação de qualidade deve ser observada, para que seu objetivo seja alcançado. É importante que a avaliação seja confiável, consistente, e que os instrumentos avaliativos sejam eficazes para alcançar seu propósito. Os instrumentos de avaliação mais comuns em cursos de formação de intérpretes são testes de múltipla escolha e avaliações práticas. As provas práticas são feitas como forma de simulação da realidade do trabalho do intérprete. Para avaliar o trabalho do intérprete, o avaliador deverá considerar critérios estabelecidos previamente, a fim de reduzir seu potencial subjetivo.

As abordagens metodológicas sugeridas por Pöchhacker (2002a, p. 98) para a pesquisa sobre a avaliação da qualidade da interpretação dependem, em grande parte, do contexto de interação. O estudioso cita as entrevistas como a forma mais utilizada na pesquisa, pois permitem a avaliação de acordo com o ponto de vista do intérprete, do usuário e do cliente. Já os experimentos permitem que parâmetros como ruídos, velocidade da fala, sincronismo etc., sejam analisados. Ainda na pesquisa experimental, diversos estudos foram

realizados com a proposta de medir a precisão do TC, seu nível de informação, dentre outros aspectos da qualidade, porém em todos eles há limitações explícitas, pois são simulações da realidade e deixam uma lacuna sobre “a qualidade para quem? ”.

O estudo de caso também é uma sugestão de Pöchhacker (2002a, p. 105) para a pesquisa sobre a qualidade da interpretação. O estudo de caso combina várias abordagens metodológicas, tais como entrevistas, observação de participantes, análise de documentos previamente entregues ao intérprete, observação de *corpora*.

A análise da qualidade da interpretação apenas por meio da observação de *corpora* possui algumas limitações, pois carece de elementos multidimensionais, necessários para a avaliação completa da interpretação. No entanto, é possível pesquisar elementos isolados e relacioná-los ao todo, conforme o objetivo de cada estudo, sempre lembrando que a gravação, não a transcrição, é o foco do estudo (KALINA, 1994a, p. 228).

Nosso trabalho apresenta a avaliação de alunos de interpretação em uma situação de simulação. Para a análise de dados, empregamos critérios que serão utilizados para avaliar o desempenho de cada grupo, considerando a Linguística de *Corpus* como metodologia para a análise da qualidade da interpretação, bem como as entrevistas retrospectivas, em uma triangulação de processo e produto que pretende prover resultados comparativos entre os dois grupos distintos de aprendizes.

Vejamos, a seguir, a subseção sobre a Linguística de *Corpus*, com ênfase nos Estudos da Interpretação.

2.5 Linguística de *Corpus* e os paradigmas da Interpretação

Há várias abordagens para as pesquisas em Interpretação desde seu início como disciplina acadêmica. Pöchhacker (2004, p. 67) afirma que podemos chamá-las de paradigmas, tomando o cuidado apenas de não associá-los à versão proposta pela teoria da ciência, em que os novos paradigmas substituem os velhos, mas sim com múltiplos paradigmas em ação na mesma pesquisa.

Os paradigmas seguem o contexto histórico dos Estudos da Interpretação, como vimos no capítulo 1, com início pelo paradigma da Teoria Interpretativa, representada por Seleskovitch (1962; 1984) e Lederer (1984; 2003), na chamada Escola de Paris. Sua pesquisa não empírica, fundamentada no processo ideal de interpretação, abriu portas para que outras formas de pesquisar fossem surgindo, como a pesquisa feita por psicólogos na área de processamento linguístico (Barik, 1975; Gerver, 1976), fortemente criticada por Eliane Bros-Brann e Seleskovitch (Pöchhacker, 2004, p. 70).

Seguiram-se outros paradigmas, como o do processamento cognitivo, representado por pesquisas de Gile (2009), o Modelo dos Esforços, desenvolvido por Moser-Mercer (1978), o interdisciplinar, de Fabbro e Gran (1994) também interdisciplinar, a análise cognitivo-pragmática, de Setton (1999), dentre outros. Observamos uma intersecção entre paradigmas: apesar de aparecerem como parte das pesquisas de processamento cognitivo, formam um paradigma paralelo, da área de Neurolinguística, principalmente com as pesquisas de Fabbro e Gran, que caminham pela neurolinguística e pela interpretação, ou Moser-Mercer, que faz experimentos com a psicologia cognitiva e a interpretação.

A interdisciplinaridade com as metodologias neurocientíficas não vigora no cenário de pesquisas em Interpretação, e, para reconciliar os paradigmas da teoria interpretativa e do processamento cognitivo, Setton traz mudanças com sua abordagem cognitivo-pragmática, ao analisar a interpretação simultânea por meio da Linguística de *Corpus*.

Todos os paradigmas não supriam, até então, as questões sociocomunicativas da área. Assim, originada pela demanda de análises em contextos situacionais, a teoria do escopo e, conseqüentemente, a abordagem funcionalista da tradução, é aplicada à interpretação, sem que muitas pesquisas fossem publicadas.

Em 1989, Shlesinger discute as normas da tradução de Toury (1995) aplicadas à interpretação, dando origem a um novo paradigma, voltado ao texto de chegada, baseado nos Estudos Descritivos da Tradução, mas que também possui traços funcionalistas. Após esse paradigma, outro, com ênfase na interação entre os atores da interpretação, voltado principalmente para a

interpretação dialógica, demonstra a interatividade entre os paradigmas, levantando, ao mesmo tempo, questões pragmáticas e interacionistas.

Vemos, portanto, que os paradigmas são variados e podem ser usados em múltiplos contextos, concomitantemente. Nesta tese, utilizamos o paradigma do texto de chegada (PÖCHHACKER, 2004), pois a Linguística de *Corpus* nos auxilia a analisar o texto produzido pelo aluno, buscando ocorrências e recorrências de pausas, hesitações, autocorreções, disfluências em geral, dentre outros parâmetros de qualidade na interpretação, que possam evidenciar nossa hipótese. Utilizamos, ainda, a análise de Entrevistas Retrospectivas, em uma triangulação entre produto (Linguística de *Corpus*) e processo (Entrevistas Retrospectivas) para buscarmos resposta para nossa pergunta de pesquisa, que é a necessidade de ensinar consecutiva como pré-requisito para a simultânea, a fim de preparar os alunos para compreender um texto e reexpressá-lo.

Para fins desta pesquisa, definiremos a Linguística de *Corpus* (LC) como “uma área cujo foco está no estabelecimento de procedimentos, ou métodos, para o estudo linguístico” (MCENERY & HARDIE, 2012).³⁵ A LC é a metodologia que analisa um conjunto de textos que devem ser digitalizados, favorecendo a pesquisa de grandes quantidades de dados em um curto tempo, se compararmos com a análise manual. Essa coleção de textos digitalizados, sejam eles escritos ou representações ortográficas da língua falada, é o que denominamos *corpus*.

Straniero Sergio & Falbo (2012) lembram que a construção de um *corpus* depende do objetivo da pesquisa. McEnery & Hardie (2012) também afirmam que a importância das descobertas feitas em um *corpus*, quer sejam qualitativas ou quantitativas, depende dos dados selecionados para a exploração das questões de pesquisa.

Ainda segundo esses estudiosos, as pesquisas com a LC podem ser divididas de acordo com as seguintes características: modo de comunicação (oral ou escrito), abordagem *corpus-based* vs. *corpus-driven*; forma de coleta de dados; uso de *corpora* anotados ou sem anotação; quantitativo vs. qualitativo; *corpora* multilíngue ou monolíngue.

³⁵ No original: “[...] an area which focuses upon a set of procedures, or methods, for studying language.”

Nas próximas seções abordaremos esses itens de design do *corpus*, além da aplicação da LC aos Estudos da Interpretação.

2.5.1 Linguística de *Corpus* aplicada aos Estudos da Interpretação

A metodologia da Linguística de *Corpus* (LC) aplicada aos Estudos da Tradução (e Interpretação), juntamente com os Estudos Descritivos da Tradução, viabilizaram a pesquisa empírica, não prescritiva na área. Straniero Sergio & Falbo (2012, p.10) afirmam que os fenômenos de tradução e interpretação estudados há 50 anos podem ser, atualmente, confirmados ou questionados com o uso da Linguística de *Corpus*, devido às pesquisas em larga escala.

A aplicação de LC aos Estudos da Tradução é consideravelmente maior do que aos Estudos da Interpretação, obviamente porque o discurso escrito permite que textos sejam rapidamente coletados pela *internet* para a construção de *corpora*, enquanto o discurso falado exige gravação e transcrição, ou seja, demanda mais tempo. Conforme nos diz Setton (2011, p. 33), as condições de recepção e produção na interpretação criam dificuldades especiais para a coleta e a transcrição de dados da interpretação, porém nos motivam a prestar mais atenção ao processo. Assim como na Linguística de *Corpus* e nos Estudos de Tradução baseados em *corpora*, os *corpora* autênticos de interpretação abrem uma janela para os processos cognitivos peculiares da área, podendo inclusive contribuir para a compreensão da língua e de seus aspectos cognitivos.

A vantagem do uso da LC em relação ao paradigma da pesquisa experimental, baseada em psicolinguística ou processos cognitivos, acarreta problemas no *design* dos experimentos e também na susceptibilidade ao desvio de comportamento dos sujeitos ao cumprir suas tarefas, como já demonstraram Gile (2001) e Pöchhacker (2004). Setton (2011) afirma que ambos os paradigmas (baseado em *corpus* x experimental) devem buscar consenso na metodologia e nos procedimentos de análise; a respeito da análise de interpretação com LC, menciona que a descrição e a apresentação do *corpus* devem seguir uma estrutura teórica e procedimentos que permitam a reusabilidade do *corpus*.

As pesquisas realizadas em Interpretação com *corpora* autênticos tiveram início em 1965, com Olerón & Nanpon (SETTON, 2011, p. 38). Seguiram modestas pelo restante do século, refletindo a grande dificuldade na obtenção de dados e a preferência por outros tipos de estudos. Atualmente, com a disponibilização de grandes *corpora* de interpretação, como o do Parlamento Europeu, bem como de *softwares* modernos de produção e edição de som e transcrição da fala, a Linguística de *Corpus* aplicada aos Estudos da Interpretação volta ao cenário, principalmente na Itália e na Espanha. No Japão, um *corpus* de 182 horas, no par linguístico inglês e japonês, composto de palestras sobre tópicos gerais (não técnicos) e suas simultâneas feitas por profissionais em cabines, foi compilado e manualmente transcrito na Universidade de Nagoya, Japão, pelo CIAIR – *Center for Integrated Acoustic Information Research*. Apesar de o objetivo central do CIAIR ser o desenvolvimento de um sistema automático de IS, o projeto já gerou vários trabalhos sobre o processamento humano na IS, de acordo com Setton (2011, p. 45). Na área de formação de intérpretes, a pesquisa no Japão destaca-se pelo trabalho de Tohyama & Matsubara (2006), sobre o uso de *corpus* na formação de intérpretes.

Os *corpora* do Parlamento Europeu são de domínio público, contendo 27 pares linguísticos diferentes de falas autênticas e sua interpretação simultânea. Os *corpora* foram compilados por grupos de pesquisa da Espanha e da Itália, sendo que os *corpora* do grupo italiano estão armazenados em um banco de dados indexável e contam com buscador, acessíveis pela web³⁶. São eles: ECIS³⁷ – *Evaluación de la Calidad en Interpretación Simultanea* (Granada – Espanha); EPIC³⁸ – *European Parliament Interpreting Corpus* (Forlì e Bologna – Itália). As pesquisas conduzidas pelo grupo espanhol utilizam o *corpus* para a observação de fatores que indicam a qualidade na interpretação. Já o EPIC analisa tanto os textos de partida e de chegada quanto os textos traduzidos e textos de partida. Assim, o EPIC produz pesquisas relacionadas à descrição da fala na interpretação, como densidade lexical e variações, bem como sobre as disfluências, que exigem o alinhamento temporal (áudio x transcrição da fala),

³⁶ Disponível em: <http://www.statmt.org/europarl/>. Acesso em: 03 ago. 2015.

³⁷ Disponível em: <http://ecis.ugr.es/>. Acesso em: 02 ago. 2015.

³⁸ Disponível em: <http://sslimitdev-online.sslmit.unibo.it/corpora/corporaproject.php?path=E.P.I.C>. Acesso em: 02 ago. 2015.

ainda incompleto. O alinhamento permitirá que se estude a dimensão do *corpus* sincronizado-paralelo, em que estratégias e teorias sobre o processamento da interpretação possam ser observadas mais tecnicamente (SETTON, 2011, p. 45).

As pesquisas em Estudos da Tradução baseados em Linguística de *Corpus* analisam, em *corpora* comparáveis, características tais como colocações, distribuição das chamadas etiquetas de *Parts of Speech* (POS), riqueza lexical e frequência.

Em uma obra única até hoje sobre Estudos da Interpretação baseados em Linguística de *Corpus*, Straniero Sergio & Falbo (2012, p. 16-17) apresentaram o posicionamento de vários teóricos sobre os padrões encontrados em textos escritos traduzidos, sendo que os mais controversos são **explicitação e simplificação**, pois se confundem com subcaracterísticas, que podem ser vistas como pertencentes a uma das duas características citadas, de acordo com a visão teórica de cada pesquisador. “Rótulos diferentes são usados para os mesmos fenômenos”³⁹ (STRANIERO SERGIO & FALBO, 2012, p. 17). Dentre as subcaracterísticas mencionadas por vários teóricos, podemos citar: extensão do texto; uso de colocações típicas em vez de colocações inusitadas; neutralização de expressões metafóricas; uso de superordenados; aproximação de conceitos utilizados no TP; uso de sinônimos “familiares” ou de fácil compreensão; uso limitado de sinônimos em geral; transferência da função do TP para um equivalente no TC; e uso de paráfrase ou circunloquções. Baker (1996) sugere a simplificação com o uso de frases mais curtas, a preferência por estruturas transitivas, em vez de intransitivas, resolução de ambiguidades, menor densidade lexical, *type-token ratio* mais baixa e, como 3ª característica, ela cita a normalização, que é a tendência a exagerar as características do TP ou o ajuste das características convencionais da língua. Em resumo, os textos traduzidos parecem ser mais simples e ter distribuição lexical diferente do TP (STRANIERO SERGIO & FALBO, 2012, p. 16-18).

Em meio às contradições existentes sobre as características padronizadas de textos traduzidos, em que os universais da tradução são

³⁹ No original: “*Different labels are used for similar phenomena*”.

aclamados por alguns teóricos e criticados por outros, a normatização na interpretação também requer um olhar cuidadoso, pois, de acordo com Toury, (1995, p. 55) existem padrões linguísticos que se evidenciam na produção do texto traduzido, como evitar repetições, por exemplo. Segundo Straniero Sergio & Falbo (2012), o debate sobre a possibilidade de estender o conceito de normas para a interpretação está focado no quanto a atuação do intérprete pode estar relacionada ao uso de normas (*norm-governed*) ou da própria constituição da língua falada, com suas regras de oralidade.

Portanto, poderíamos pensar que as normas, um construto de Toury (1995), seriam explicativas para a LC aplicada à Interpretação. O autor afirma que as normas não podem ser diretamente observadas, porém devem ser reconstruídas em situações recorrentes do mesmo tipo. Com essa afirmação, o autor demonstra que a análise através da LC é possível, porém depende também do fator humano, que decidirá se um padrão encontrado é ou não definido por normas.

A complexidade em atribuir as normas de Toury à interpretação transcende a prática. A adaptação às convenções do TC, por exemplo, é uma norma que, na prática, traz à tona obstáculos cognitivos, tais como dificuldades para interpretar os termos relacionados à cultura, expressões metafóricas etc. Em seu trabalho, Shlesinger (1991) deixa clara a dificuldade em determinar se a omissão é um problema de sobrecarga cognitiva do intérprete ou se reflete um comportamento orientado por uma norma.

Straniero Sergio & Falbo (2012, p. 22) concluem que as investigações com *corpora* nos dizem *como* se traduz, mas não *por que* se traduz dessa forma.

Os autores dizem, ainda, que daí advém a necessidade de irmos além da mera descrição linguística e procurar explicações cognitivas, éticas, sociais, culturais e até mesmo ideológicas que estão fora dos textos traduzidos.

Straniero Sergio & Falbo (2012, p. 23-26) citam alguns exemplos de estudos conduzidos sobre aspectos cognitivos ou relacionados às estratégias utilizadas por intérpretes com a metodologia da LC: adições; termos relacionados à cultura; direcionalidade; estratégias de emergência; truncamento de palavras; fluência; humor; longa cadeia de advérbios ou adjetivos; domínio de registros linguísticos distintos; números; omissões;

pausas; prefixos; nomes próprios; repetições; autocorreção; a norma de condensação, em que os elementos secundários do texto não precisam ser reproduzidos; fidelidade, que requer dos intérpretes a reexpressão das ideias do falante de maneira mais exata possível; a completude do texto, isto é, uma das normas básicas compartilhadas por intérpretes é que devem fazer a fala completa na língua de chegada, que em tese eliminaria omissões; o trabalho em equipe, em que cada intérprete tem sua vez durante uma fala (TP), para não causar exaustão devido à longa duração etc.

De acordo com Shlesinger (2014, p. 42), os *corpora* de interpretação podem ser investigados das seguintes formas:

- *corpora* paralelos de seus textos de partida (mesma modalidade de entrega, línguas diferentes);
- *corpora* comparáveis de textos falados autênticos, relacionados por gênero e domínio (mesma modalidade de entrega, mesmas línguas). Ex: um *subcorpus* com textos de chegada coletados durante uma interpretação de Conferências sobre Medicina, em inglês; um *subcorpus* com textos de chegada coletados durante uma interpretação de Conferências sobre Empreendedorismo, em inglês;
- *corpora* comparáveis de traduções escritas, relacionados pelo gênero e domínio (diferente modalidade de entrega, mesmas línguas). Ex: um *subcorpus* de interpretação de uma audiência, somente com o TC; um *subcorpus* de traduções escritas da mesma audiência, somente TC.

Para Setton (2002, p. 30), o maior desafio para a pesquisa de *corpora* de interpretação é definir um modelo para a análise do contexto. Ele sugere diferentes níveis de representação, como unidades morfológicas e fonológicas, estrutura da frase, unidades de entonação e atos de fala. As unidades morfológicas e fonológicas são representadas pelas próprias palavras transcritas; já a estrutura da frase pode ser analisada automaticamente por meio da etiquetagem de POS. O autor cita também a anotação automática *parsed tree*, que faz ligações semântico-lexicais, ativando o sentido das palavras no contexto. Apesar dessas automatizações citadas, Setton avalia que há poucas formas automáticas de analisar a inferência lógica em contexto, que ainda dependem da análise manual do *corpus* ou da interdisciplinaridade com as ciências cognitivas.

Assim, acreditamos que a LC nos oferece a metodologia adequada para a investigação da produção dos alunos de interpretação, para que possamos analisar os parâmetros de qualidade previamente definidos, mesmo com o ônus do tempo gasto para a compilação do *corpus*. Utilizaremos *corpora* comparáveis, pois como visto em Pöchhacker (1994, p. 233), o TC pode ser avaliado independentemente do TP.

2.5.2 Vantagens e dificuldades na pesquisa com Linguística de *Corpus* aplicada aos Estudos da Interpretação

O uso da LC nesta pesquisa justifica-se pela necessidade de trabalharmos com a análise automática dos textos produzidos por alunos, apesar das dificuldades já citadas de compilação de *corpora* orais, tais como seleção dos sujeitos e/ou situações, coleta de dados, transcrição, alinhamento e características extralinguísticas que se perdem do texto original (SHLESINGER, 1998; SETTON, 2011).

Segundo Shlesinger (1998), é válido que a LC seja utilizada para pesquisas em Interpretação, pois o uso de *corpora* permite que possamos ir além da observação de alguns poucos textos produzidos na Interpretação, seja por alunos ou profissionais. A relevância do uso da LC aplicada à Interpretação é poder buscar regularidades na produção de intérpretes, tentando explicá-las. Há, certamente, várias considerações a esse respeito que merecem atenção.

Em primeiro lugar, ainda segundo Shlesinger (1998), temos de superar dois obstáculos principais para o sucesso dos Estudos da Interpretação com Linguística de *Corpus*: transcrição e dimensão extralinguística. Os *corpora* de interpretação são representações ortográficas (ou linguísticas) transcritas a partir da produção oral dos sujeitos envolvidos no discurso. Por essa razão, a transcrição de um evento de interpretação deve conter, além de representações ortográficas, as representações de pausa, hesitação, repetições, erros de pronúncia, truncamento de palavras e correções da fala, considerando que detalhes dessa natureza podem interferir no processo e na produção final.

Straniero & Falbo (2012) discutem a diferença conceitual entre *corpora* falados (*spoken*) x *corpora* de gravações (*speech*). Basicamente, o primeiro é

composto por transcrições de fala, enquanto o segundo contém tanto as transcrições como as gravações, corretamente alinhadas em *softwares* específicos.

Sendo a interpretação uma atividade de comunicação social, obviamente aspectos como pausa, respiração ofegante, marcadores conversacionais em geral, silêncio prolongado, dentre outros, são indicadores do comportamento do falante, bem como da mensagem que pretende passar. Alguns podem ser representados na transcrição, como a pausa e os marcadores conversacionais de reformulação e de formulação (prolongamento de vogais, uso de “äh”, “eee...”, “então” etc.); no entanto, pausa não preenchida (ou silêncio), gestos e ruídos ao falar e/ou respirar durante a fala, não são representados em transcrições, a não ser que o objetivo da pesquisa esteja atrelado a eles; nesse caso, poderíamos criar um símbolo ortográfico equivalente ou etiquetar o *corpus* manualmente.

Cabe observar que o aprendiz de interpretação muitas vezes transforma uma interrogação do texto de partida em uma afirmação no texto de chegada, ou vice-versa, o que também deve ser registrado na transcrição.

A transcrição pode contar com *softwares* de reconhecimento de voz, disponíveis no mercado atualmente, para a realização de um primeiro rascunho do texto falado. Infelizmente, a maior parte do trabalho é manual, e por isso a transcrição tem sido vista como um problema para os pesquisadores de *corpus* na Interpretação, dado seu caráter lento e meticuloso, considerando também que a validade ecológica, ou reusabilidade, de um *corpus* só será efetiva se a transcrição seguir um conjunto de normas pré-estabelecidas pelo projeto, devidamente explicitadas no seu início. Obviamente, não haverá normas de transcrição idênticas para cada *corpus* desenvolvido, uma vez que elas devem respeitar e atender o objetivo de cada pesquisa. No entanto, uma vez que as convenções sejam claras, será mais fácil adaptá-las e utilizar esse *corpus* para outra pesquisa.

Além disso, a transcrição depende muito do *software* que será utilizado para a análise dos dados, pois cada *software* é programado de uma forma, e consequentemente exigirá formatação específica de representações ortográficas e de caracteres especiais. No capítulo 3, sobre Metodologia, demonstraremos como foi feita a transcrição do *corpus* CEIS.

Corpora orais podem ser monomodais ou multimodais. Monomodais são aqueles disponibilizados apenas como transcrição (escritos); multimodais trazem não só a transcrição, mas também o áudio alinhado, e nos dão referências extralinguísticas (pausas, tempo entre o TP e o TC na simultânea, por exemplo). Além disso, os *corpora* orais de interpretação podem ser classificados em relação a outros componentes, tais como a quantidade de línguas envolvidas (monolíngue, bilíngue, multilíngue), por exemplo.

Alguns *corpora* de interpretações existentes contêm, além da transcrição ortográfica, a gravação em áudio alinhada à escrita (ex. EPIC, 2013). Esse é outro ponto considerado fundamental atualmente, pois, disponibilizando-se os áudios, permite-se que outras pesquisas possam adequar a transcrição aos seus objetivos. Neste momento, nossa pesquisa não exige o alinhamento de áudio, mas pretendemos realizá-lo no futuro, para que o *corpus* áudio-ortográfico possa ser disponibilizado no escopo do projeto COMET (2015)⁴⁰.

Shlesinger (2014, p. 51) cita também o problema da dimensão do *corpus*. Os *corpora* DIY⁴¹ são geralmente pequenos. Porém, como são construídos de acordo com o objetivo da pesquisa, limitam-se aos critérios previamente estabelecidos. O EPIC, um exemplo de *corpus* médio, possui cerca de 180.000 palavras.

Observamos que há muita controvérsia sobre o significado da representatividade do *corpus*. Zanettin (2012, p. 46) se posiciona nesse sentido:

[...] a representatividade é um conceito muito vago, normalmente algo pelo qual se batalha e que não pode ser alcançado. Devido ao número de variáveis para considerarmos no *design* do *corpus* e às limitações práticas relacionadas ao financiamento, restrições de direitos autorais etc., geralmente não conseguimos construir o *corpus* ideal. Além do mais, a representatividade não pode ser vista apenas como um conceito descritivo, mas também normativo. Poderíamos perguntar ‘de que’ e ‘de acordo com quem’ um *corpus* pode ser representativo. (ZANETTIN, 2012, p. 46)⁴²

⁴⁰ Disponível em: <http://comet.fflch.usp.br/>. Acesso em: 14 set. 2015.

⁴¹ DIY – “do-it-yourself” ou customizados.

⁴² No original: “[...] *representativeness is a very elusive concept, often something to strive for rather than something which can reasonably be attained. Given the number of variables to be taken into consideration in the design of a corpus and the practical limitations often posed by funding, copyright restrictions, etc., it is usually unlikely that the ideal corpus can be constructed. Furthermore, representativeness can be seen not only as a descriptive concept, but also as a normative one. It can reasonably be asked ‘of what’ and ‘according to whom’ a corpus should be representative.*”

Cencini (2002) e Kalina (1994) citam outros obstáculos para a utilização do *corpus* na Interpretação. Lidar com profissionais da área, por exemplo, é muito complexo, pois eles quase sempre se opõem quando chamados para participar de pesquisas, seja por temer uma avaliação do pesquisador, seja por falta de interesse acadêmico. Isso impede avanços das pesquisas na área, pois as investigações feitas com alunos não são válidas para profissionais, e vice-versa, já que há muitas diferenças na produção de alunos vs. profissionais.

Os participantes das gravações dos dados que compõem o *corpus* falado devem concordar por escrito com o uso de seus textos transcritos, voz e imagem, quando existente, em cada etapa do uso do material. Ou seja, se for dado consentimento para o uso dos dados como material de pesquisa, o documento a ser assinado deve deixar claro que o participante concorda com a gravação, transcrição, publicação por escrito da transcrição, divulgação em áudio das falas, utilização do material escrito, oral e visual em sala de aula, bem como em que meios será divulgado (*intranet, web, material impresso etc.*).

A manutenção do anonimato dos participantes em relação a sua identidade é fundamental, para que não o comprometam, seja por suas opiniões ou acerca de sua identidade no mercado profissional. Os *corpora* de interpretação revelam problemas nesse sentido quando se trata de gravação feita com áudio e vídeo, pois a identificação dos participantes é natural. Se a pesquisa estiver direcionada às questões extralinguísticas, por exemplo, como gestos durante a interpretação, a visualização do intérprete é fundamental, mas o expõe. Dessa forma, discutir a divulgação de material com os participantes antes da coleta é fundamental devido às questões éticas implícitas na reusabilidade do material.

Apesar desses obstáculos, os *corpora* permitem analisar maior volume de dados, explorando várias características lexicais, discursivas e extralinguísticas, e também podem contribuir para a comunidade acadêmica em geral, se bem documentados e disponibilizados para que outras pesquisas sejam realizadas. Para Zanettin (2012), a documentação do *corpus* e de seu conteúdo é essencial para que seja útil à comunidade de pesquisa. Outro detalhe importante, de acordo com o autor, é selecionar ferramentas de análise que estejam disponíveis e que sejam de fácil manuseio, para que a pesquisa

possa ser amplamente utilizada e replicada pela comunidade acadêmica, bem como tenha continuidade em plataformas de fácil acesso público.

Para a coleta de dados de *corpora* de interpretação, Falbo (2001, *apud* STRANIERO SERGIO & FALBO, 2012, p. 12) sugere os eventos que fazem parte da interpretação, descritos de acordo com cinco macrofatores, que são os parâmetros para a coleta de dados, a saber:

- 1) intérprete;
- 2) contexto situacional;
- 3) modo;
- 4) língua e direcionalidade;
- 5) tipo de interação.

Cada um desses critérios, sendo o primeiro superordenado do próximo, pode ser dividido em novas categorias, como, por exemplo, o item 1, intérprete: intérprete profissional, aluno de interpretação, intérprete *ad-hoc*. Ainda, cada uma dessas subcategorias pode ser dividida em idade, gênero, anos de experiência profissional ou formação.

Na seção sobre Metodologia desenvolveremos cada um desses critérios em detalhes. Esses critérios são disponibilizados aos investigadores na forma de metadados, para que os próximos pesquisadores tenham fácil acesso aos parâmetros utilizados para a coleta de dados (gravações) do *corpus*.

Dentre os metadados, Burnard (2005, p. 32) cita a importância de manter os dados editoriais, analíticos, descritivos e administrativos, que podem ser incluídos na forma de cabeçalho de cada arquivo, com os marcadores de programação adequados ao *software* de leitura.

Como a LC nos permitirá observar como o aluno interpreta o texto, mas não por que o fazem, utilizaremos as entrevistas retrospectivas para entendermos por que a interpretação ocorre da forma como ocorre. Falaremos sobre as entrevistas retrospectivas no próximo subcapítulo.

2.6 Entrevistas retrospectivas

A pesquisa voltada para a análise do processamento da tradução advoga pela necessidade de triangulação dos métodos de investigação, para que os resultados obtidos possam ser mais representativos do que ocorre durante o ato de traduzir (ALVES, 2003). Em nosso trabalho, a triangulação não está voltada para a investigação do processamento da interpretação, mas para a triangulação entre produto e processo, ou seja, utilizamos a LC para investigar o produto, e, para chegarmos a resultados multidimensionais de nossa análise, utilizamos as Entrevistas Retrospectivas (ERs) como abordagem de investigação do processo da interpretação. Feita essa observação, passemos ao escopo teórico dos Protocolos Verbais, que englobam as ERs.

Os Protocolos Verbais – PV (tradução do termo TAP – *Think-aloud Protocols*) - são um dos principais métodos para investigar o processamento cognitivo de informações envolvido na tradução (e na interpretação, com ressalvas, que explicaremos adiante). Nesse método introspectivo, o tradutor verbaliza o que está fazendo, explicando o seu passo a passo, durante sua atividade tradutória, e, enquanto isso, o pesquisador ou o próprio tradutor grava sua fala, para que se possa comparar a tradução escrita às falas do tradutor, compreendendo o que passou por sua mente enquanto traduzia. Em seguida é feita a retrospectão, que pode ocorrer durante a transcrição ou a escuta do áudio gravado, quando o tradutor poderá incluir outros comentários que considere pertinentes ao seu percurso de trabalho durante a tradução.

As maiores críticas aos PVs estão relacionadas à interferência do pesquisador durante a coleta de dados, que intimidaria o tradutor e sua explicação sobre a atividade, bem como à interferência da memória durante a retrospectão de seu passo a passo, que pode sugerir explicações supositivas e não do que realmente se passou em sua mente. Além dessas limitações, há que mencionar ainda que o tradutor relatará apenas o processamento cognitivo sobre o qual tem controle, ou seja, ações inconscientes não serão informadas, mesmo que façam parte do processamento cognitivo (IVANOVA, 2000, p. 27).

Na interpretação, os PVs são improváveis, uma vez que o intérprete não poderá explicar o que está ocorrendo enquanto faz seu trabalho. Há, no entanto, as chamadas ERs, adaptação dos PVs, em que o intérprete é questionado sobre sua atuação a partir das gravações realizadas de suas

interpretações. Novamente, há limitações em relação a esse modelo, uma vez que a memória do intérprete sobre sua atuação pode falhar e ele pode supor explicações para determinadas resoluções de problemas. Além disso, o investigador que acompanha a ER poderá omitir pontos que seriam de interesse para a análise, pois como a ER ocorre imediatamente à interpretação, pode não ter notado no momento.

Antes de iniciar sua pesquisa com as ERs, o investigador deve levantar as questões que pretende responder. Geralmente, as questões que as ERs respondem estão voltadas para as estratégias utilizadas para a resolução de problemas durante a interpretação ou o conceito dos problemas encontrados (KRINGS, 1987). Em nosso trabalho, o *design* das ERs está focado nos problemas encontrados pelos alunos durante a simulação da simultânea.

A seguir, apresentaremos a metodologia empregada para a aplicação das Entrevistas Retrospectivas.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho está fundamentada na Linguística de *Corpus* (LC) para a análise da produção final dos alunos e nas Entrevistas Retrospectivas (ER) para a análise dos processos utilizados por eles.

A Linguística de *Corpus* questiona a força ou significado das variáveis e a probabilidade de suas ocorrências. Já as Entrevistas Retrospectivas possuem uma abordagem qualitativa, mesmo que descritiva, dos processos mentais realizados durante a interpretação.

A metodologia qualitativa procura explorar, descrever e interpretar os dados encontrados, enquanto a quantitativa analisa o panorama geral da pesquisa, por meio de amostras representativas (HALE, 2013). Neste trabalho, faremos uso de ambas as metodologias, para que possamos triangular os resultados obtidos na análise, entre produto e processo.

A Interpretação envolve processamento muito complexo; portanto, quanto mais controladas forem as variáveis da amostra da pesquisa, mais confiáveis serão os resultados finais (SHLESINGER, 1998). Como variáveis controladas (independentes) desta pesquisa, podemos citar:

- a) o semestre cursado pelos alunos do grupo CAL;
- b) o semestre cursado pelos alunos do grupo VET;
- c) o nível de proficiência do aluno participante;
- d) a competência linguística dos falantes do texto de partida;
- e) o assunto do texto de partida;
- f) a duração dos textos de partida utilizados no experimento;
- g) a velocidade da fala nos textos de partida;
- h) a direcionalidade da interpretação;
- i) a preparação prévia do assunto pelos alunos;
- j) o treinamento realizado pelos alunos participantes do experimento durante os semestres do curso;
- k) o uso de recursos audiovisuais durante a apresentação do texto de partida;
- l) as condições físicas de gravação.

Quanto às amostras para o estudo, utilizamos o conceito de representatividade conforme definido pela LC, e explicado no capítulo 2, Fundamentação Teórica, e que está especificado na subseção dos critérios para compilação do *corpus*.

3.1 Critérios para composição e compilação do *corpus*

Nesta subseção, explicitamos os critérios utilizados para compor o *corpus*, discutindo as variáveis selecionadas, bem como as razões de seleção. Iniciamos pela seleção dos cursos de Graduação que ensinam interpretação, em seguida apresentamos os critérios relacionados à seleção dos alunos de interpretação, bem como aos textos de partida.

3.1.1 Seleção de curso de formação de intérpretes na Graduação para a pesquisa – variável primária.

Para podermos investigar o currículo de interpretação dos cursos de Graduação utilizado neste trabalho, buscamos informações em pesquisas publicadas e em cursos de Letras, Tradução ou Interpretação divulgados na *internet*, e que tivessem interpretação em seu currículo. De acordo com Silva (2012), há 46 cursos na área de tradução no Brasil, sendo 39 de Graduação. Porém, ao acessarmos as páginas desses cursos na *internet*, observamos que muitos deles deixaram de existir nos portais *on-line* das Universidades⁴³.

Assim sendo, utilizamos os dados disponíveis para observarmos a presença/ausência de disciplinas voltadas à Interpretação, bem como a divisão do ensino de Interpretação em simultânea, consecutiva, *sight translation* e teorias.

Abaixo, seguem os cursos⁴⁴ que oferecem ensino de Interpretação em seu currículo. Os nomes das instituições foram omitidos, por questões éticas, pois não é objetivo de nosso trabalho propor críticas ou comparações dentre as instituições envolvidas:

⁴³ Informação atualizada em ago. 2013.

⁴⁴ Essa primeira etapa da pesquisa foi realizada no início do Doutorado, portanto os dados são de 2013. Não poderíamos atualizar, pois os corpora analisados foram coletados no curso selecionado na época.

	Nome do curso	Duração do curso em semestres	Disciplinas de interpretação no curso - 80h cada
A	Letras Bacharelado Tradução e Interpretação em Português/Inglês	8	2
B	Tradução	7,5	1
C	Letras Tradutor e Intérprete em Inglês	6	4
D	Letras Tradutor e Intérprete Inglês	8	5
E	Letras Tradutor e Intérprete	8	4
F	Letras Bacharelado em Tradutor e Intérprete em Língua Inglesa	8	4
G	Letras - Inglês (Tradução e Interpretação)	7,5	4
H	Tradução e Interpretação	6	4
I	Letras - Tradutor e Intérprete Bacharelado	8	2
J	Tradutor e Intérprete	6	5

Tabela 1 Universidades com cursos de Interpretação – Bacharelado – híbridos (tradução e interpretação)

Observamos uma variação na carga horária do ensino de interpretação, independentemente da duração total do curso em que esteja inserido, que segundo o parecer CNE/CES nº 8/2007⁴⁵ (MEC, 2007), deve corresponder a no mínimo 2.400 horas para os cursos de Bacharelado. Alguns desses cursos oferecem 400h de aulas de interpretação, enquanto outros, 80h, quer sejam disciplinas voltadas à teoria ou à prática.

Abaixo está a representação gráfica da participação da disciplina de interpretação, seja consecutiva, simultânea ou história da interpretação, em relação ao restante do currículo de cada curso:

⁴⁵ Disponível em:

http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/pces008_07.pdf. Acesso em: 06 out. 2013.

Gráfico 1 Representação gráfica da duração do curso em semestres e do número de disciplinas de interpretação.

Nos cursos analisados acima, a disciplina de interpretação simultânea, quando especificada, só aparece antes da interpretação consecutiva em um deles. Nos outros, a interpretação consecutiva é oferecida antes da simultânea, como pré-requisito. Alguns cursos, no entanto, generalizam o nome da disciplina, como “Teoria e Prática de Interpretação I, II e III”, não permitindo que se possa identificar a ordem em que são ministradas as disciplinas de interpretação consecutiva vs. simultânea.

Para atingirmos o objetivo desta pesquisa, a população para o nosso *corpus* deve ser selecionada dentre os cursos que oferecem o ensino de consecutiva antes da simultânea. Como a variável “tipo de treinamento obtido” poderia gerar discrepância nos dados, determinamos que os alunos fossem selecionados a partir de um único curso, para que todos tivessem obtido o mesmo treinamento.

Selecionar alunos de um mesmo curso também facilita o nivelamento do conhecimento extralinguístico, quase impossível de ser mensurado, pois envolve questões socioeconômicas e culturais. Assim, pelo fato de o público do curso ter acesso às mesmas disciplinas, bem como de o seu nível socioeconômico ser, provavelmente, da mesma camada populacional, baseando-nos por fatores como localização da Universidade e valores cobrados, acreditamos ser ideal manter a seleção de alunos pertencentes à mesma Universidade.

Selecionamos, então, o curso com o maior índice de disciplinas de interpretação, que é o curso J, com 17% de seu conteúdo voltado à interpretação (vide Gráfico 2). É importante frisar que, nesse curso, além dos 17% do conteúdo voltado diretamente à Interpretação, há outras disciplinas híbridas, aplicadas à tradução e à interpretação.

Gráfico 2 Percentuais de interpretação em relação ao currículo dos cursos selecionados (cálculo em horas).

No curso selecionado (J), o conteúdo das aulas de Interpretação começa a partir do 2º semestre, com o ensino teórico e histórico da disciplina (vide Tabela 2). Nesse semestre também há prática, com ensino de *sight translation* (ou tradução à primeira vista), em que o aluno lê (visualmente) o texto na língua de partida (ex. inglês) e o vocaliza na língua de chegada (ex. português). No 3º semestre, o modo de interpretação ensinado é o de interpretação consecutiva (IC), porém a ênfase é na consecutiva curta, ou intermitente. Esse modo de consecutiva é feito sem anotações. Somente no 4º semestre o aluno começa a realizar anotações, aprendendo e praticando a consecutiva clássica, mais longa, que requer auxílio da memória. Até aqui, temos o equivalente a 60% do conteúdo de interpretação no curso. Resta a interpretação simultânea (IS), que cobrirá 40% do currículo de interpretação, que é então ensinada no último ano ou nos dois últimos semestres do curso.

Abaixo, temos a divisão das disciplinas voltadas à Interpretação, por semestre, com os objetivos de cada uma delineados:

Nome da disciplina	Semestre	Objetivo
Iniciação à Técnica de Interpretação	2º	Introduzir conceitos teóricos de Interpretação consecutiva e simultânea, bem como abordar os aspectos históricos da profissão e da pesquisa acadêmica da área; introduzir a prática de <i>sigh translation</i> . Definir ética na interpretação.
Prática de Interpretação - I	3º	Iniciar a prática de interpretação consecutiva curta, em conjunto com as questões teóricas e práticas da interpretação de tribunal no Brasil e no mundo. Introduzir o estudo da Teoria do Sentido (Seleskovitch/Lederer).
Prática de Interpretação - II	4º	Iniciar a prática de interpretação consecutiva clássica, em conjunto com as questões teóricas e práticas da interpretação em situações de negócios. Aprofundar o conhecimento de léxico e terminologia nas áreas de Economia e Política. Realizar a prática de anotação. Desenvolver o estudo da Teoria do Sentido (Seleskovitch/Lederer).
Prática de Interpretação - III	5º	Iniciar a prática de interpretação simultânea, com exercícios de <i>dual task</i> e <i>shadowing</i> . Analisar e desenvolver glossários na área médica. Introduzir o Modelo dos Esforços (Gile), contrastando com a Teoria do Sentido.
Prática de Interpretação - IV	6º	Praticar a interpretação de conferências, modo simultânea ou consecutiva, com vídeos ou em eventos reais.

Tabela 2 Disciplinas, semestres e objetivos curso J. (Fonte: PPC – Projeto Pedagógico de Curso – 2013. Curso J: Tradutor e Intérprete).

As línguas de trabalho utilizadas em sala de aula são português (A) e inglês (B). A direcionalidade durante as aulas é, usualmente, B para A, porém

há alguns momentos em que se faz necessário praticar o contrário, A para B, pois no Brasil é comum que o mesmo intérprete faça A < = > B, apesar de as recomendações da AIIC (2013) serem contrárias a essa prática (I SIMBI, 2013).⁴⁶

As aulas de interpretação simultânea são realizadas em cabine de simultânea, com auxílio de sonorização e transmissão por receptores específicos em laboratório, para que o professor possa orientar e corrigir os alunos.

A formação dos professores das disciplinas de Interpretação é variada: Letras, com ou sem habilitação em Tradução e Interpretação, ou com Especialização em Tradução Inglês/Português *Lato-Sensu*, ou com Formação em Intérprete de Língua Inglesa *Sequencial* (vide Tabela 3). Os professores possuem experiência profissional em cabine e em consecutiva, ou experiência como alunos de Interpretação. As áreas de pesquisa dos professores são voltadas à Interpretação, Literatura Inglesa ou Ensino de Idiomas. Vejamos a representação abaixo:

Professor	Graduação	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> ou Certificado (<i>Sequencial</i>)	Experiência como intérprete em anos/áreas de especialização	Tempo de experiência no ensino de interpretação em anos	Área de concentração e linha de pesquisa Stricto Sensu (MA)
01	Letras – Habilitação Plena em Português e Inglês.	Especialização em Tradução Português e Inglês	11 – consecutiva em tribunal e de negócios; conferência (simultânea).	09	Letras – Línguas Modernas - Interpretação e Linguística de <i>Corpus</i>
02	Letras – habilitação em Tradução e Interpretação	Especialização em Língua Inglesa	10 – consecutiva de negócios e religiosa; simultânea	06	Linguística Aplicada – Interpretação e Análise do Discurso

⁴⁶ Informação coletada nos debates realizados durante o I SIMBI – SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INTERPRETAÇÃO, realizado na Universidade de São Paulo, em 2013.

			religiosa e de conferência.		
03	Letras – Português e Inglês	Formação de Intérprete em Língua Inglesa	(aluno) 02 anos	06	Letras – Línguas Modernas – Aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras
04	Letras – Português e Inglês	Formação de Intérprete em Língua Inglesa - interrompida	(aluno) 01 ano	04	Linguística Aplicada – Análise do Discurso e Literatura Inglesa
05	Letras - Inglês	Formação de Intérprete em Língua Inglesa - interrompida	(aluno) 01 ano; 01 ano como intérprete.	02	Letras – Línguas Modernas – Literatura Inglesa

Tabela 3 Perfil do professor do curso Universitário de Tradutor e Intérprete (J).
(Fonte: Coordenação do curso de Tradutor e Intérprete, 2013).

O perfil do professor que treina os alunos poderia ser uma das variáveis da pesquisa, se houvesse sempre uma rotatividade dos professores no decorrer dos semestres. Todos os professores estão com os alunos em algum dos semestres e das disciplinas. Apesar de alguns professores não terem experiência profissional como intérpretes (03 e 04), frequentaram um curso de formação de intérpretes, tendo referências de como se faz a interpretação e das metodologias adotadas em sala de aula. Acreditamos que a formação dos professores não é uma variável que causa interferência nos resultados finais desta pesquisa devido ao constante trabalho em equipe do corpo docente, ao fato de os materiais utilizados para as aulas serem os mesmos para todos os professores, assim como o espaço de laboratório e os critérios para avaliação.

Uma última questão em relação às variáveis e ao currículo do curso é o nível de proficiência dos alunos selecionados. O curso analisado (J) aplica provas de nivelamento em todo início do semestre, para que professores tenham um parâmetro do nível de língua inglesa a seguir em suas aulas.

Aplica-se um teste de nivelamento, do tipo classificatório, ou seja, todos os alunos são classificados em determinados níveis, de acordo com um programa de ensino de inglês desenvolvido pela própria Universidade⁴⁷, cuja classificação é *Basic I*, *Basic II*, *Low Intermediate*, *Intermediate*, *High Intermediate*, *Advanced I* e *Advanced II*. Assim, alunos e professores possuem um parâmetro da evolução do aluno em termos linguísticos, visto que o teste é aplicado semestralmente. O teste utilizado é realizado por professores de Língua Inglesa da Universidade. Para a seleção de alunos nesta pesquisa, consideramos o nível *High Intermediate* como mínimo.

Dadas essas variáveis, passemos agora à construção do *corpus per se*, estabelecendo outros critérios, agora específicos desse *corpus*.

3.1.2 Construção do *corpus*

O CEIS – *Corpus* de Ensino de Interpretação Simultânea - é composto pelos macrofatores citados no capítulo 2, Fundamentação Teórica, elaborados por Straniero Sergio & Falbo (2012), e expandidos para se adequar às especificidades de nossa pesquisa:

- a) **intérprete:** alunos da Graduação, Bacharelado em Tradutor e Intérprete, curso J, sem experiência profissional como intérpretes, divididos em:
 - grupo CAL (calouros de interpretação): alunos cursando o 2º semestre, no final do semestre, sem experiência em consecutiva, mas com conhecimento teórico;
 - grupo VET (veteranos em consecutiva): alunos no início do ensino de interpretação simultânea, cursando o 5º semestre (no início);
- b) **contexto situacional:** simulação de prática de interpretação simultânea, em cabine, com uso de recursos audiovisuais (vídeo transmitido em *notebook*);
- c) **modo:** interpretação simultânea;
- d) **linguagem e direcionalidade:** inglês (língua de partida e língua B dos alunos) para português (língua de chegada e língua A dos alunos);

⁴⁷ O programa mencionado não está disponível para o público externo à Universidade, mas para os alunos e funcionários cadastrados.

- e) **competência linguística:**
 - dos alunos: classificados como *High Intermediate* ou acima, em teste de nivelamento realizado na própria Universidade;
 - do falante dos textos de partida: fluente em inglês, convidado para palestra pelo TED TALKS;
- f) **tipo de interação:** apresentação de palestra em vídeo, selecionada por sua linguagem do cotidiano, simulando a realidade;
- g) **texto de partida:** há dois tipos de TP, conforme vemos abaixo.

Texto A - com duração de 15min, sobre o papel da mulher no mercado de trabalho, sob o ponto de vista de uma mulher;

Texto B - com duração de 5 min, sobre a existência do relógio biológico e sua importância aos seres vivos.

O objetivo de trabalhar com dois textos é que o texto B possa confirmar as mesmas condições do texto A, dessa forma replicando as variáveis com outro *input*,

- h) **preparação anterior:** inexistente;
- i) **treinamento dos alunos anterior ao experimento:** o mesmo;
- j) **velocidade da fala nos textos de partida:**
 - texto A: 178 palavras por minuto;
 - texto B: 170 palavras por minuto.

Vejamos, no diagrama abaixo, como o CEIS será constituído:

Figura 1 Representação CEIS.

VET: *subcorpus* de textos interpretados de alunos com experiência em consecutiva, do grupo VET (veteranos), que correspondem ao 5º semestre do curso. Subdividido em *vet_A* e *vet_B*.

- **vet_A:** *subcorpus* de aprendizes do grupo VET, texto A.
- **vet_B:** *subcorpus* de aprendizes do grupo VET, texto B.

CAL: *subcorpus* de textos interpretados de alunos sem experiência em consecutiva, do grupo CAL (calouros), que correspondem ao 2º semestre do curso.

- **cal_A:** *subcorpus* de aprendizes do grupo CAL, texto A.
- **cal_B:** *subcorpus* de aprendizes do grupo CAL, texto B.

Em relação à representatividade do *corpus*, dez alunos em cada grupo sugerem uma amostra significativa, em termos quantitativos, pois há cerca de vinte alunos egressos ao final de cada ciclo do curso (6º semestre)⁴⁸. Há que considerar, também, a quantidade de alunos aptos a realizar o experimento em termos de competência linguística.

Em 2014, um levantamento sobre a proficiência dos alunos do curso mostrou que 60% dos alunos de último semestre eram *High Intermediate* ou acima, ou seja, se considerarmos vinte alunos concluintes, teremos doze alunos com competência linguística mínima para realizar a tarefa.

Dados os números acima, selecionamos vinte alunos para cada grupo, que correspondem a 100% dos alunos concluintes e 33% dos alunos iniciantes. Nossa maior preocupação foi balancear o *corpus* com o mesmo número de textos para cada grupo.

Para selecionarmos as amostras, enviamos um convite via e-mail a todos os alunos que cumprissem os requisitos acima (vide os macrofatores 'a', 'd' e 'e').

Os alunos respondentes ao convite foram listados, até o número necessário (vinte), deixando uma lista de espera caso algum aluno desistisse por alguma razão.

Após a primeira seleção de interessados, aplicávamos um questionário escrito em português, para certificar-nos de que os critérios da pesquisa estavam sendo seguidos (vide ANEXO 01), e antes de realizarmos as

⁴⁸ Dados atualizados em dez. 2014.

gravações, conduzíamos uma breve entrevista (em inglês) para confirmarmos as respostas do questionário.

Os textos selecionados para a simulação são de língua geral, com vocabulário que envolve conhecimento extralinguístico. Selecionamos língua geral para facilitar a compreensão dos alunos, pois se se tratasse de uma linguagem de especialidade, e o assunto fosse anunciado anteriormente, alguns alunos poderiam pesquisá-lo, enquanto outros não, criando uma nova variável. Os textos foram retirados do *website* TED⁴⁹, amplamente empregado durante as aulas de interpretação, pelas palestras de conteúdo didático, gravações claras, abordando assuntos interessantes e atuais para os alunos. São conferências reais, cuja velocidade de fala é comparada às conferências presenciais, sem o recurso de TP (*tele-prompter*). Tais conferências possibilitam nosso trabalho com o conceito de linguagem autêntica, não produzida artificialmente ou para fins específicos (BERBER SARDINHA, 2004), como os textos retirados de livros didáticos, por exemplo.

É importante frisar, nesse aspecto, que o trabalho com textos de linguagem autêntica, ainda que o conteúdo informacional seja denso, é prioridade em nosso trabalho, pois mesmo que os alunos estejam trabalhando pela primeira vez com a IS, o que buscamos é traçar um paralelo entre a produção de quem já aprendeu a fazer IC e quem nunca realizou. Ou seja, para nossa hipótese, o aluno veterano deve ter melhor aproveitamento na IS, justamente por ter trabalhado com textos de dificuldades diversas na IC. Mais detalhes sobre a densidade dos textos e a velocidade dos falantes serão descritos adiante, no Capítulo 3, Análise dos Dados.

O passo seguinte foi orientar os alunos sobre a interpretação que fariam e como realizariam a ER ao final. Seguimos as mesmas etapas para todos os alunos, oralmente, antes do início da gravação, após a confirmação do questionário em inglês:

a) Explicação sobre o modo de Interpretação Simultânea e estratégias – breve revisão do conteúdo visto;

⁴⁹ Disponível em: <http://www.ted.com/>. Acesso em: 22 set. 2015.

- b) Possibilidade de errar, corrigir, usar as estratégias vistas, ressaltando que o vídeo não pode ser interrompido;
- c) Orientação sobre o contexto da palestra: o vocabulário da conferência não é de especialidade, mas de língua geral.

3.2 Coleta de dados – gravação e entrevista retrospectiva

Assim, simulando a prática, o vídeo é transmitido aos alunos por um *notebook* equipado com fones de ouvido e microfone, dentro da cabine de simultânea. Decidimos utilizar o *notebook* para que os alunos tivessem contato visual mais próximo com o palestrante. Em eventos reais de interpretação, os intérpretes geralmente utilizam *tablets* ou *notebooks* na cabine de simultânea, pois acessam glossários, dicionários *on-line*, informações sobre os palestrantes etc. Nas aulas de interpretação podemos utilizá-los também, porém é mais comum a transmissão do vídeo diretamente na tela de reprodução do *datashow* eletrônico, para todos os alunos da sala de aula, ao mesmo tempo. O *software* utilizado para transmissão do vídeo nesta pesquisa foi o *Windows Media Player*⁵⁰, produzido e comercializado pela *Microsoft*© (2015), vide Figura 2:

⁵⁰ Disponível em: <http://windows.microsoft.com/pt-br/windows/windows-media>. Acesso em: 22 set. 2015.

Figura 2 Interface do Windows Media Player durante apresentação do vídeo.

O áudio produzido pelos alunos (texto de chegada - TC) é gravado com duas ferramentas distintas, para garantir que os dados não se percam. Utilizamos o *software Audacity*®⁵¹, versão 2.0, produzido pelo *SourceForge* (2015), e o gravador digital do *iPhone*®⁵², pela qualidade da gravação e facilidade de uso. O *software Audacity* permite que eventuais ruídos ou a velocidade da gravação sejam ajustados, a fim de facilitar o processo de transcrição.

É importante mencionar que o *Audacity* (vide Figura 3) grava em seu formato próprio (aup), sendo necessário convertê-lo para outro formato, a fim de que seja utilizado posteriormente por outro computador ou programa. Se mantido em seu formato original, só pode ser lido no computador em que o *Audacity* foi baixado, naquela versão. Mesmo que novas versões sejam disponibilizadas, o pesquisador deve estar atento à formatação dos arquivos obtidos para não os perder. Sugerimos transformar todos os arquivos para o formato *mp3*, facilmente lido por qualquer dispositivo de som. O gravador digital do *iphone* permite que o áudio seja baixado no computador, via *iTunes*⁵³ (vide Figura 4), em formato *mp4*, que pode ser posteriormente transformado em *mp3*.

⁵¹ Disponível em: <http://sourceforge.net/projects/audacity/>. Acesso em: 22 set. 2015.

⁵² Distribuído pela *Apple*®.

⁵³ Disponível em: <http://www.apple.com/br/itunes/>. Acesso em 06 out. 2013.

Figura 3 Interface do software Audacity.

Figura 4 Interface do aplicativo iTunes para reprodução e conversão em mp3 das gravações no iPhone.

O cuidado para realizar a gravação de duas maneiras diferentes foi verificado em nosso trabalho de Mestrado (GINEZI, 2007), em que a gravação de áudios era um dos maiores entraves para a coleta de dados e posterior transcrição.

Consideremos a nosso favor, entretanto, que a gravação dos dados desta pesquisa é feita dentro de uma cabine. Quando o trabalho de coleta de

dados e transcrição é menos árduo, o tempo do pesquisador pode ser empregado no restante da investigação. Os dois gravadores citados acima não causam interferência na produção do aluno. Um deles é embutido no computador (*Audacity*), enquanto o outro fica ao lado do computador (*iPhone*), desobrigando o pesquisador de segurar o microfone, o que causaria interferência, conforme visto em Ginezi (2007). Diferentemente da gravação feita em campo, de interpretações de diálogo, em que não se pode contar com carregadores de bateria portáteis e o foco do falante passa a ser o gravador e/ou microfone, não o seu discurso, a gravação em cabine de interpretação com recursos tecnológicos disponíveis é, sem dúvida, facilitadora do trabalho do pesquisador.

Além de evitar o risco de perder dados, gravar em dois locais diferentes permite que as entrevistas retrospectivas sejam efetivadas. Enquanto gravamos a entrevista retrospectiva, utilizamos o outro gravador para o aluno ouvir alguns trechos, a fim de que relembre como foi que chegou àquela produção.

Ao finalizar a tarefa de interpretação com o aluno, realizamos a entrevista retrospectiva, tocando a gravação do aluno em um dos gravadores para que ele fizesse comentários sobre seu trabalho e gravando seu depoimento em outro equipamento. Procuramos interferir o mínimo possível: a interferência era feita somente quando o aluno não fazia qualquer observação ou quando fazia perguntas sobre os trechos aleatórios ou sobre questões gerais, tais como:

- a) Como foi seu desempenho, em geral?
- b) Qual sua opinião sobre o vocabulário do texto?
- c) Há alguma parte do texto que você gostaria de comentar?
- d) Nesse trecho (que pode ser pausa, omissão, hesitação, erro gramatical ou de sentido etc.), explique sua escolha:
- e) Qual foi sua maior dificuldade ao realizar essa interpretação?

As entrevistas retrospectivas foram transcritas, porém não foram divulgadas na íntegra para proteção de informações dos alunos, que durante

sua fala divulgam sua trajetória no curso ou outros dados que revelam sua identidade.

A clareza dos áudios dessa pesquisa contribuiu para a velocidade da transcrição. No entanto, como veremos abaixo alguns cuidados devem ser tomados para que o objetivo da pesquisa possa ser atingido.

3.3 Transcrição do material em áudio

Como um dos objetivos da tese é analisar a produção de alunos em aulas de interpretação, utilizaremos critérios de transcrição que nos ajudem a descrever a produção final e como ela ocorre em cada grupo, CAL e VET.

A convenção utilizada para a transcrição do CEIS (vide Tabela 4) considera vários fatores, dentre eles o *software* linguístico de análise. Nossa escolha para a análise dos *corpora* foi o *WordSmith Tools (WST)*, versão 6.

Para selecionarmos o *software* de análise, consideramos várias possibilidades, dentre as quais a disponibilidade *on-line*, a facilidade de uso e a adaptação às características da pesquisa. O CEIS, sendo um *corpus* que contém o TP e vários TCs para cada grupo, necessitaria de um *software* que pudesse ser alimentado com os vários TCs ao mesmo tempo. O *software* mais próximo é o *Paraconc*, porém ele aceita apenas quatro TCs para a análise. Dessa forma, decidimos utilizar o WST, analisando apenas os TCs, independente do TP, que só será utilizado ao final, para a tabulação de dados gerais e estatísticos, como contagem de palavras, unidades de entonação e velocidade da fala.

Essa limitação de *software* para a leitura dos vários textos, no entanto, foi resolvida durante a etiquetagem manual, que possibilitou que revisitássemos o texto de partida inúmeras vezes, buscando os parâmetros de qualidade definidos para nossa análise, conforme veremos abaixo, na convenção para a transcrição e nas etiquetas manuais.

Convenções para transcrição:

- utilizar vírgula para marcar as pausas respiratórias na entonação da frase ou oração;

- finalizar as unidades de entonação, marcando-as com ponto final, ponto de exclamação ou ponto de interrogação;
- etiquetar as unidades de entonação incompletas, avaliando-as pelo início de nova unidade de entonação;
- transcrever risos: rs;
- transcrever erros de pronúncia como são falados, bem como os erros gramaticais, porém etiquetando-os;
- transcrever os números por extenso;
- representar as pausas não preenchidas por Z e etiquetá-las;
- transcrever as hesitações como se fala. Ex: ãn; hum; eh (é);
- transcrever o prolongamento das vogais (três vezes). Ex: eee, aaa, maaas.

Tabela 4 Convenções de transcrição.

A transcrição exige um trabalho minucioso. Definimos, como regra, que a transcrição deveria ser realizada em três etapas: a 1ª é uma transcrição geral, com ênfase nas palavras e sua representação ortográfica; a 2ª enfatiza a transcrição de pontuação, baseada na entonação, bem como nas representações de pausas, truncamento de palavras e hesitações; a 3ª é a revisão, feita preferencialmente com intervalo de tempo entre a 1ª e a 2ª etapas, para que o distanciamento do texto transcrito permita observar e corrigir detalhes que não foram constatados no início.

Durante a transcrição ortográfica, percebemos ser necessário etiquetar o texto de chegada com outras informações além daquelas mencionadas acima, que serão úteis na análise, para atingirmos o objetivo desta pesquisa; a transcrição, nesse sentido, torna-se uma aliada à interpretação dos textos coletados.

Os itens que informam sobre as similaridades e diferenças entre as produções finais dos alunos estão ligados à avaliação do aluno quando defrontado com o início da aprendizagem de simultânea, ou seja, que ele seja capaz de transmitir as ideias com coesão e fluência, utilizando a terminologia correta (PÖCHHACKER, 2004).

De acordo com os defensores do ensino da Consecutiva como pré-requisito para a Simultânea, o aluno será capaz de reexpressar o texto com

qualidade, pois a função da consecutiva antes da Simultânea é exatamente prepará-lo para compreender o TP, analisá-lo e reexpressá-lo.

Os corpora VET e CAL foram etiquetados manualmente, de acordo com os parâmetros de qualidade que podem ser observados no TC e que sejam parâmetros treinados durante a interpretação consecutiva:

- silêncio (vide Fundamentação Teórica);
- truncamento de palavras (vide Fundamentação Teórica);
- autocorreção (vide Fundamentação Teórica);
- erros de pronúncia: relacionados às características da oralidade, como contrações de vogais + consoantes (ex. para = pra), eliminação da primeira sílaba da palavra (ex. estava = tava), velocidade da fala (ex. transtorno = trastorno);
- *false starts* (vide Fundamentação Teórica);
- repetição: palavras ou frases repetidas, que indicam a necessidade de tempo para o planejamento da fala subsequente na frase ou oração;
- erro: gramatical, seja de ordem sintática, semântica, pragmática ou morfológica. Ex: *a gente vamos* combinar a hora. Quando percebido, foi seguido de autocorreção. Pode ser um falso cognato, perceptível pelo contexto. Ou ainda um nível de registro diferente do que deveria ser utilizado pelo contexto. Ex: A notícia ruim que tivemos é por que um <erro> cara </erro> <erro> ia </erro> trabalhar...
cara – registro informal para o discurso em questão
ia – correto: iria
- coerência: a fala está incoerente quando as declarações são opostas às anteriores. Ex: Os homens devem auxiliar no cuidado com os filhos, portanto as mulheres não falam com seus maridos quando eles brincam com as crianças;
- coesão: uso equivocado de conectores (então, mas, que etc.) ou indicadores de remissivas textuais ou referenciais sem o texto (isso, disso, ele, dele etc.). Ex: (sem mencionar ao que “isso” se refere anterior ou

posteriormente) “... pois quando falamos sobre *isso* temos ideia do impacto em nossas vidas”;

- unidades de entonação incompletas: a frase não tem significado completo por perda do sentido (devido à velocidade da fala ou incompreensão) ou pela entonação de conclusão dada pelo intérprete, como se estivesse falando em pedaços, palavra por palavra. Ex: <inc> hoje vou falar </inc>. <inc> o tópico é fundamental </inc>. <inc> na educação das crianças </inc>.

Vejamos as etiquetas:

silêncio	<sil>
truncamento de palavras	<trunc>
autocorreção	<autoc>
erros de pronúncia	<pron>
false starts	<fs>
repetição de palavra ou frase	<rep>
erro de sentido ou gramatical	<erro>
erro de coerência	<coer>
erro de coesão textual, coesão referencial	<coes>
unidades de entonação incompletas	<inc>

Para criar as etiquetas, muitas vezes é preciso fazer uma avaliação subjetiva, baseada em experiência pessoal ao avaliar textos interpretados em sala de aula, pensando na oralidade, mesmo que transcrita. A avaliação de um texto escrito, na tradução, possui parâmetros distintos da interpretação, portanto ao avaliar o texto oral, mesmo que transcrito, é preciso focar na oralidade, em uma abordagem multidimensional.

Portanto, o WST versão 6.0 será utilizado para análise do CEIS, para obtermos os seguintes dados: frequência de palavras, densidade lexical dos corpora, *type/token ratio*, bem como a análise das linhas de concordância em geral e das etiquetas acima citadas. A figura 5 apresenta a tela inicial da ferramenta.

Figura 5 Software WordSmith Tools (6.0) e suas ferramentas de análise.

Para facilitar o trabalho de transcrição, utilizamos o *software Express Scribe Demo*⁵⁴, produzido pela *NCH Software*© (2013), que possui um espaço para anotações em sua interface, o que contribui para a velocidade da transcrição de uma boa gravação (vide Figura 6). O *software* também permite a marcação de tempo nos áudios. Apesar de esse recurso não ser utilizado nestapesquisa, pode ser útil para outros pesquisadores.

Realizadas as três etapas da transcrição, copiamos e colamos o texto no editor *Word*⁵⁵ do pacote *Office*©.

⁵⁴ Disponível em: <http://www.nch.com.au/scribe/index.html>. Acesso em: 06 out. 2013.

⁵⁵ Disponível em: <http://office.microsoft.com/pt-br/word/>. Acesso em: 06 out. 2013.

Figura 6 Interface do software *Express Scribe Demo*.

Para as ERs, que também exigem transcrição, utilizamos uma transcrição ortográfica, mencionando as trocas de turno (marcando quem eram os falantes), com pontuação padrão. Elas permaneceram no mesmo arquivo do CEIS, separadas da interpretação pelas etiquetas <er> * </er>.

3.4 Compilação do *corpus*

Após a transcrição dos dados, cada texto recebeu um cabeçalho para os metadados, quer dizer, foi feita a identificação de suas características pelos programas computacionais de análise. É importante frisar que armazenamos as transcrições em um arquivo “cru”, para uso posterior e referência, se necessário (THOMPSON, 2005). Nesse arquivo cru, há todos os momentos da gravação: desde os comentários iniciais, até as entrevistas retrospectivas, que estão também armazenadas em áudio original.

O cabeçalho de identificação é armazenado como texto sem formatação (txt), contendo os seguintes metadados, em formas de etiquetas, que devem ser digitados em letras minúsculas, conforme configurações do *WST*, *software* principal da análise:

- data de gravação;

- b) número da interpretação;
- c) língua de partida;
- d) língua de chegada;
- e) extensão do vídeo;
- f) identificação do aluno;
- g) gênero;
- h) disciplina;
- i) semestre;
- j) língua nativa do aluno;
- k) nível de proficiência do aluno.

```

<header>
<recording date> 08.10.2010</recording date>
<interpreting speech number>01</interpreting speech number>
<source language>English</source language>
<target language>Brazilian Portuguese</target language>
<source vídeo length>04:01</source vídeo length>
<speaker student>nome</speaker student>
<gender>f</gender>
<course>interpreting practice iii</course>
<semester>5</semester>
<native language>Brazilian Portuguese</native language>
<english proficiency level>highintermediate</english proficiency level>
</header>

```

Tabela 5 Exemplo de cabeçalho para identificação dos textos.

O cabeçalho é fundamental para que outras pesquisas possam utilizar os textos que compõem os *corpora*, como vimos anteriormente na Fundamentação Teórica.

Com todos os dados coletados, transcritos, etiquetados, preparamos, em seguida, os arquivos em extensão .txt, única aceita pelo *software* WST.

3.5 Design das entrevistas retrospectivas

As entrevistas retrospectivas foram tabuladas, individualmente e em grupos, a fim de apresentarmos o resultado final em relação às perguntas realizadas e aos depoimentos dos alunos. Utilizando o esquema sugerido por Ivanova (2000, p. 38) e Tuovinen (2002, p. 66), adaptamos as categorias de análise dos problemas informados durante a interpretação para nosso trabalho, conforme apresentamos abaixo:

Compreensão: problemas de escuta ou com o acesso ao léxico ou sintaxe na UI do TP; dificuldade em construir um significado coerente da UI no TP; falta de conhecimento extralinguístico;
Transferência: problema com equivalentes do TP para o TC; dificuldade de tradução de uma UI do TP para o TC; problemas com a convencionalidade da fala.
Simultaneidade da tarefa: problemas com a velocidade e a quantidade de informação do TP em relação à velocidade da fala do aluno; dificuldade com a escuta da mensagem devido à produção do TC;
Monitoramento: dificuldade em verificar a precisão de sua fala no TC devido à articulação com o TP.

Na análise de dados, nosso próximo capítulo, classificamos as informações obtidas nas ERs, conforme esquema acima, a fim de podermos quantificá-las e analisá-las diante dos dados da LC.

4. ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados do CEIS, utilizamos o *WST*, alimentando-o com os *subcorpora* VET e CAL, buscando ocorrências que nos indicassem a qualidade da interpretação entre os grupos VET e CAL, conforme apresentaremos abaixo.

Fizemos a lista de palavras de cada texto, que nos dão quais são as palavras de maior frequência e também dados estatísticos sobre cada uma. Seleccionamos as vinte primeiras palavras, apenas a título de exemplo (para a seleção completa, vide ANEXOS 3 e 4). Seguem as palavras do texto A:

texto A	VET A	CAL A
THE	Z	Z
AND	QUE	QUE
TO	E	E
I	A	EU
A	EU	A
IN	NÃO	NÃO
THAT	O	UM
OF	DE	O
YOU	É	DE
THIS	UM	AS
WOMEN	AS	MULHERES
WE	MULHERES	É
FOR	VOCÊ	NÓS
AT	NO	VOCÊ
ARE	UMA	ELA
HAVE	NÓS	EM
ABOUT	EM	UMA
IS	ISSO	SE
NOT	ELA	NO
DON'T	SE	ISSO

A lista de frequência do texto A (TP) contém apenas um texto, portanto sua frequência está relacionada diretamente ao seu contexto. Já as listas de frequência CAL_A e VET_A possuem dez textos cada uma, ou seja, a

frequência está relacionada às escolhas de palavras dos sujeitos dessa pesquisa, durante a interpretação. As pausas (silêncio) são as ocorrências mais frequentes no TC (representadas pela letra Z). Em seguida, vemos que a frequência maior não é de palavras de conteúdo (como substantivos, verbos, adjetivos), mas de conjunções, preposições, pronomes e artigos, inclusive em inglês. A sequência de palavras se repete quase na mesma ordem, em todos os *subcorpora*.

Buscamos, então, somente as palavras de conteúdo, incluindo verbos e substantivos, para analisarmos o contexto pela lista das palavras mais frequentes. Abaixo há uma amostra das primeiras ocorrências encontradas:

texto A	VET A	CAL A
WOMEN	É	MULHERES
ARE	MULHERES	É
HAVE	MULHER	TEM
BE	TRABALHO	MULHER
DO	MUNDO	FAZER
SAID	TEM	MUNDO
THINK	FAZER	TRABALHO
WORLD	TER	HOMENS
MEN	PROBLEMA	PROBLEMA
WANT	ESTAVA	QUERO
WAS	TEMOS	TEMOS
WORKFORCE	PESSOAS	FILHO
TALK	QUERO	TER
TELL	HOMEM	ESTAVA
HOME	SÃO	FILHA
LEAVE	CASA	SÃO
TOP	FALAR	TENHO
SIT	HOMENS	HOMEM
TABLE	SER	ESTÃO
CHILD	FILHO	FALAR
DID	TÊM	SUCESSO
GET	DISSE	MESA
GO	ESTÃO	CASA
GOING	TENHO	TÊM
KNOW	IRMÃO	ANOS

MAKE	TOPO	MENSAGEM
PROBLEM	ANOS	DIZER
SAY	MENSAGEM	PENSAR

A maioria das palavras aparece nos *subcorpora*. Há exceções, como ‘workforce’, do TP, cujo equivalente será ‘mão de obra’, mas que os alunos interpretaram como ‘força de trabalho’. Portanto, é provável que ‘trabalho’ tenha um peso maior na frequência, já que há também as palavras ‘work’ e ‘job’ mais adiante na lista completa. A palavra ‘força’ também aparece em ambos os *subcorpora* VET_A e CAL_A, nas posições 120 e 209 nas listas de palavras, respectivamente.

Retiramos os verbos, mantendo apenas os substantivos. As palavras em destaque não aparecem em ambos os *subcorpora* VET e CAL, embora quase todos estejam no TP, com exceção de ‘workforce’, vista acima.

texto A	VET A	CAL A
WOMEN	MULHERES	MULHERES
WORLD	MULHER	MULHER
MEN	TRABALHO	MUNDO
WORKFORCE	MUNDO	TRABALHO
HOME	PROBLEMA	HOMENS
TOP	PESSOAS	PROBLEMA
TABLE	HOMEM	FILHO
CHILD	CASA	FILHA
PROBLEM	HOMENS	HOMEM
	FILHO	SUCESSO
	IRMÃO	MESA
	TOPO	CASA
	ANOS	ANOS
	MENSAGEM	MENSAGEM

Até aqui notamos que pela amostra de palavras individuais, os dois grupos mantiveram-se alinhados ao TP. Sabemos, entretanto, que palavras *per se* não formam um texto coeso, coerente, daí a necessidade de irmos além, investigando o contexto em que elas se encontram. Na LC, isso é possível com a etiquetagem, que em nosso trabalho foi feita a partir do TC, investigando os

parâmetros de qualidade da interpretação já mencionados no capítulo 2, Fundamentação Teórica.

Assim, verificamos as estatísticas dos *subcorpora* VET_A e CAL_A, incluindo os dados etiquetados, encontrando os seguintes resultados:

CEIS – DADOS GERAIS			
Dados	CAL_A (10)	VET_A (10)	TEXTO A (TP)
<i>tokens</i>	10680	10151	2674
<i>types</i>	1305	1288	675
TTR	36,52%	35,76%	36,25%
unidades de entonação	702	631	171
pausas (silêncio)	649	680	x
inc	139	233	x
autoc	446	581	x
trunc	222	58	x
fs	200	268	x
pron	102	105	x
coes	89	119	x
coer	211	479	x
erro	310	405	x
rep	167	202	x
rs	0	0	x
pausas (hesitação)	71	94	x

O texto A é o TP, enquanto CAL_A e VET_A são as produções dos dez alunos (cada *subcorpus*). Observamos que há mais palavras corridas no *subcorpus* CAL_A (*tokens*) do que no VET_A. Já as palavras diferentes (*types*) não interferem em nossa análise, pois como se trata de *subcorpora* de textos traduzidos a partir de um único TP, é óbvio que haverá muitas repetições. Portanto, a média entre *tokens* e *types* (*type-token ratio* - TTR) não é um dado relevante para nossa análise, a não ser para dizer que os dois *subcorpora* possuem a mesma razão de ocorrências de palavras diferentes nos textos.

Há 171 unidades de entonação (UEs) no TP, enquanto no CAL_A há uma média de 70 e no VET_A há 63 (dividimos o número total de unidades de

entonação por dez). Isso é relevante, pois significa que das 171 UEs, ambos os calouros e veteranos realizam quase o mesmo número de UEs. Por outro lado, não há como saber se todas as unidades realizadas estavam corretas, se eram as mesmas UEs em ambos os grupos e, além disso, se todas as UEs realizadas foram concluídas.

A partir das etiquetas que utilizamos nos *subcorpora*, se reunirmos os parâmetros que indicam fluência (pausas, autocorreção, truncamento, *false starts*, problemas de pronúncia e repetição), obtemos os seguintes dados:

CEIS - FLUÊNCIA		
Dados - FLUÊNCIA	CAL_A (10)	VET_A (10)
pausas (silêncio)	649	680
autoc	446	581
trunc	222	58
fs	200	268
pron	102	105
rep	167	202
rs	0	0
pausas (hesitação)	71	94
total	1857	1988

Podemos observar que os dois grupos apresentam disfluências em número muito parecido, cuja diferença é de 131 problemas a mais para o grupo VET, ou seja, cerca de 7%. O único subparâmetro de fluência em que o grupo CAL ficou acima do grupo VET foi em relação ao truncamento de palavras.

Quanto a coesão, coerência e erros cometidos durante a interpretação, vejamos os dados:

CEIS – COESÃO E PRECISÃO		
Dados – COESÃO E PRECISÃO.	CAL_A (10)	VET_A (10)
coes	89	119
coer	211	479
erro	310	405
TOTAL	610	1003

Notamos que o grupo VET cometeu 60% de erros a mais do que o grupo CAL, no total de todos os aspectos analisados. A diferença maior está na dificuldade com a coerência, quer dizer, podemos levantar a hipótese de que o grupo não entendeu o TP (estágio da compreensão) ou que o grupo não soube reexpressar a UE coerentemente por razões diversas, tais como a velocidade além de sua capacidade de processamento, sobrecarga cognitiva de atenção ou memória etc.

Um dos dados mais importantes, entretanto, é a quantidade de unidades de entonação incompletas, que deixam o texto sem sentido, já que não é concluído. Vejamos abaixo que o grupo VET produz 60% de unidades de entonação incompletas a mais do que o grupo CAL:

CEIS - COMPLETEUDE		
Dados - COMPLETEUDE	CAL_A (10)	VET_A (10)
inc	139	233

No total, o *subcorpus* CAL_A apresentou 702 UEs, porém 139 eram incompletas, ou seja, temos 563 UEs completas, sendo que há 610 problemas ou dificuldades com coesão, coerência ou erros gramaticais e 1857 ocorrências de disfluências, espalhadas pelo contexto.

Já o *subcorpus* VET_A apresentou 631 UEs, sendo 233 incompletas, de um total de 398 completas, quer dizer, cerca de 40 UEs por aluno. Há 1003 problemas ou dificuldades com coesão, coerência ou erros gramaticais e 1988 ocorrências de disfluências.

Obviamente, nossa avaliação é estritamente quantitativa, visto que os números apenas posicionam quantidades e não a profundidade dos problemas levantados. Exceto pelas pausas, frases incompletas ou erros gramaticais, que são absolutos, a avaliação do texto oral poderia ser mais amena, principalmente no quesito de fluência, visto que durante a oralidade há várias ocorrências quase imperceptíveis, como certas pronúncias de palavras ou combinações de palavras (ex.: 'pra' e não 'para'; 'tá' e não 'está', 'pro' e não 'para o'). Já o nível de dificuldade de coesão ou coerência é subjetivo, pois

depende do contexto de interação, se há apresentação durante a fala, com fotos, vídeos, ou mesmo da gesticulação do palestrante. Nessa análise, fomos rigorosos em ambos os *subcorpora*, evitando o desequilíbrio nos critérios de avaliação.

Abaixo, um trecho de transcrição do *subcorpus* CAL_A:

Antes de tudo, vamos começar <sil> Z </sil> <coes> que </coes> nós vivemos em um <inc> mundo </inc> <sil> Z </sil>.

Se você está nesse lugar, <inc> hoje a maioria de vocês </inc> <sil> Z </sil>.

Nós temos um problema, e o problema é o seguinte <sil> Z </sil>, <coes> que </coes> a mulher não <pron> tá </pron> conseguindo chegar <erro> no </erro> topo de qualquer área profissional. <sil> Z </sil>

No parlamento, trinta e um por cento das pessoas são mulheres.

<sil> Z </sil> Mesmo no mundo não <inc> profissional </inc> <sil> Z </sil>.

Vejamos agora um trecho do *subcorpus* VET_A:

Então para <fs> qualquer </fs>, <autoc> todos </autoc> nós nessa, <rep> nessa </rep> sala hoje, nós vamos falar sobre sorte.

Nós <fs> vive </fs> <autoc> não vivemos </autoc> no mundo que nossas mães ou nossas <pron> vós </pron> viviam.

Se você está nessa sala <inc> agora </inc> <sil> Z </sil>

A maioria de nós cresceu em um mundo em que nós temos <fs> outro </fs>, <autoc> nossos </autoc> direitos.

Nós <fs> esta- </fs> <autoc> infelizmente vivemos </autoc> <pron> num </pron> mundo onde algumas mulheres não os têm.

O problema é nosso. <sil> Z </sil>

As mulheres <coes> que </coes> não conseguem chegar <fs> na </fs>, <erro> no </erro> <autoc> topo </autoc> de qualquer lugar no mundo.

Em seguida, voltamo-nos ao texto B para comparar aos resultados obtidos nos *subcorpora* do texto A.

Analisando as listas de frequência dos dois *subcorpora* do texto B, vemos a preponderância de palavras sem conteúdo, como artigos, pronomes, preposições e conjunções, que estão novamente no topo da lista:

Texto B	CAL-B	VET_B
AND	Z	Z
THE	E	E
OF	DE	DE
IN	A	QUE
A	QUE	NÓS
SO	O	A
THEY	NÓS	ELES
THAT	É	O
YOU	NO	NO
HAVE	UM	É
IT	RELÓGIO	UM
THIS	MAIS	AS
WE	AS	TEMOS
FOR	DIA	ELE
IT'S	ELES	LUZ
ON	ISSO	COM
TO	COM	POR
DAY	NOITE	RELÓGIO
HOURS	OS	DIA
OUR	NA	DO

A seguir, apresentamos as palavras de conteúdo, apenas substantivos, para termos uma ideia do contexto de ambos os *subcorpora* CAL_B e VET_B:

Texto B	CAL-B	VET_B
HAVE	É; SÃO	É
DAY	RELÓGIO; RELÓGIOS	TEMOS; TÊM; TEM
HOURS	DIA	LUZ
CULTURE	NOITE	RELÓGIO; RELÓGIOS
DARKNESS	LUZ	DIA; DIAS
LIGHT	PESSOAS	NOITE
BE	TEMOS; TEM; TÊM	PESSOAS

CLOCK; CLOCKS	HORAS	HORAS
GOING	BIOLÓGICO	ESCURIDÃO
INTERNAL	GENTE	BIOLÓGICO
MODERN	DORMEM	DORMEM
PEOPLE	ESCURIDÃO	VÃO; VAI
THERE'S	CARANGUEJO	EXEMPLO
TIME	VERÃO	INTERNOS
WAY	INVERNO	INVERNO
BED	TEMPO	ACONTECENDO; ACONTECE
BODY	VIDA	FAZER
CAGE	COMEÇAR	CARANGUEJO
COUPLE	INTERNO	COISAS
COURSE	PRAIA	COMEÇAR
DAYLIGHT	IMPORTANTE	CONDIÇÕES
EVOLVED	ACONTECE; ACONTECENDO	GENTE
HAS	ANIMAIS	HÁ
KNOW	COISA	SEMANAS
LIFE; LIVES	CONDIÇÕES	VERÃO
LIVE	DESENVOLVEM	ENTENDER
NIGHT	ESTÃO	ESTÃO
SLEEP	EXEMPLO	IMPORTA
SUMMER	SEMANAS	IMPORTANTE

Nesses *subcorpora*, verificamos que há mais palavras sem equivalentes diretos. Resolvemos investigar nas linhas de concordância quais foram as soluções encontradas pelos alunos para determinadas palavras. A palavra ‘culture’, por exemplo, aparece quatro vezes no TP e apenas seis vezes no *subcorpus*:

The screenshot shows a software interface for analyzing a corpus. At the top, there's a toolbar with icons for search, navigation, and settings. Below the toolbar, there's a search bar and a dropdown menu. The main area displays a concordance table for the word 'culture'.

Concord 28 set 2015			
N	Concordance	Set	Tag
1	to the modern day. We're living in a culture of jet lag, global travel, 24-hour		
2	So the culture, the northern aboriginal culture, traditionally has been highly		
3	in our lives. It's a huge driver for culture and I think that it's the most		
4	24 hours of darkness in winter. So the culture, the northern aboriginal culture,		

Figura 7 Linhas de concordância da palavra “culture” no TP.

No *subcorpus* VET_B, observamos:

The screenshot shows a software interface for concordance search. At the top, there is a toolbar with icons for search, zoom, and other functions. Below the toolbar, there are tabs for 'preview' and 'settings'. The main area displays a concordance table titled 'Concord 28 set 2015'. The table has four columns: 'N' (line number), 'Concordance' (text snippet), 'Set', and 'Tag'. The text snippets show the word 'cultura' in different contexts, with some words highlighted in red and blue. The interface also includes a grid on the left and right sides for navigation.

N	Concordance	Set	Tag
1	veem que isso acontece Z . Nessa cultura globalizada Z de troca de		
2	é, é algo muito importante para nossa cultura, ele é uma das coisas mais		
3	mais um pouco. Z Es , estamos numa cultura que temos que viajar para		
4	um dispositivo muito importante pra cultura. Z V nós evoluímos, nós		
5	Z Hum, mas nós vivemos em uma cultura que tem bastante troca de		
6	Todos Z . No Canadá onde eu vivo Z . Cultura Z . No inverno há muito tempo		

Figura 8 Linhas de concordância da palavra “cultura” no TC.

- As linhas 1, 3 e 5 são interpretações da linha 1 do TP.
- As linhas 2 e 4 são interpretações da linha 3 do TP.
- A linha 6 foi uma tentativa de interpretação das linhas 2 e 4 do TP, que são as mesmas.

Observamos que apenas cinco alunos conseguiram produzir esse trecho, visto que as linhas 1 e 4 são do mesmo aluno. Porém, ao buscarmos prováveis equivalentes para ‘cultura’, por meio da palavra ‘inverno’, que aparecia nas linhas de concordância, encontramos a solução ‘culturas’, conforme mostramos abaixo:

The screenshot shows a web-based concordance tool. At the top, there's a search bar with 'concord 28 set 2015' entered. Below the search bar is a table with columns: N, Concordance, Set, and Tag. The first row of the table shows the number '1' in the 'N' column and the text 'de escuridão Z . Então em algumas culturas você tem por exemplo no' in the 'Concordance' column. The word 'culturas' is highlighted in blue. To the right of the table is a large grid area with a 'drag the image' label.

N	Concordance	Set	Tag
1	de escuridão Z . Então em algumas culturas você tem por exemplo no		

Figura 9 Linhas de concordância da palavra “culturas”.

O trecho completo produzido pelo aluno é:

Lá no Canadá, onde eu moro, às vezes nós temos no inverno vinte e quatro horas de escuridão <sil> Z </sil>. Então em algumas culturas você tem <coer> por exemplo no inverno </coer>, éh, <autoc> as pessoas ficam </autoc> dentro de casa aproveitando a família <sil> Z </sil> e você tem <coer> várias horas ativas </coer>. <sil> Z </sil>

Vejamos as linhas de concordância encontradas no *subcorpus* CAL_B com a palavra ‘cultura’:

ma primeira vez da vida delas . essa maneira é faz parte dessa cultura que e trabalham vinte e quatro horas por dia nos seus muito importante pra gente , é um grande condutor de , da nossa cultura . Z Nós desenvolvemos comos , nos desenvolvemos como cama as oito a , acordam as duas e acordam Z . Vivemos numa cultura de Z . importante na nossa vida. extremamente, por exemplo, pela cultura e interfere no nosso comportamento. nós nos

Figura 10 Linhas de concordância da palavra “cultura” do grupo CAL.

E com ‘culturas’:

The screenshot shows a web-based concordance tool. At the top, there's a search bar with 'Concord 28 set 2015'. Below it, a table displays the results. The table has four columns: 'N', 'Concordance', 'Set', and 'Tag'. The first row shows the number '1' in the 'N' column, followed by the text 'de, de luz e escuridão Z . A todas as culturas são muito sazonais Z . No, no' in the 'Concordance' column. The 'Set' and 'Tag' columns are empty. To the right of the table is a large grid area with a 'drag the image' label.

N	Concordance	Set	Tag
1	de, de luz e escuridão Z . A todas as culturas são muito sazonais Z . No, no		

Figura 11 Linhas de concordância da palavra “culturas” do grupo CAL.

O trecho completo do aluno é:

<fs> A </fs> <autoc> todas as </autoc> culturas são muito sazonais <sil> Z </sil>. No, <rep> no </rep> verão nós podemos trabalhar muito fora, então ter <trunc> ati- </trunc> atividades fora de casa. <sil> Z </sil>

No TP, o trecho mencionado na íntegra é:

But of course, we've spread to every corner of the globe and in Arctic Canada, where I live, we have perpetual daylight in summer and 24 hours of darkness in winter. **So the culture, the northern aboriginal culture, traditionally has been highly seasonal.** In winter, there's a lot of sleeping going on; you enjoy your family life inside. And in summer, it's almost manic hunting and working activity very long hours, very active.

Nenhum dos dois grupos conseguiu produzir um texto completo, que falasse sobre as condições do Canadá, com detalhes sobre as condições de vida no inverno e no verão. O texto do calouro generalizou a cultura canadense, enquanto o texto do veterano foi mais específico, apesar de estar muito ligado às palavras do TP.

Se buscarmos pela palavra ‘Canadá’ nos dois *subcorpora*, encontraremos outras produções de alunos que omitem ‘cultura’, mas contextualizam a informação de outra maneira. Vejamos essa produção de um aluno do grupo VET, texto B:

Nós evoluímos em uma espécie que <erro> estão </erro> bem <trunc> que- </trunc> equipadas para trabalhar tanto com condições de luz e de escuridão, e <erro> em </erro> Canadá onde <fs> nós </fs>, <autoc> onde </autoc> eu <fs> trabalh- </fs> < autoc> onde eu moro </autoc>, nós temos certos <trunc> mo- </trunc> <autoc> momentos </autoc> de luz e de escuridão, e onde escuridão realmente <inc> te </inc> quando está de noite, éh, <fs> fica </fs>, as noites ficam <trunc> mai- </trunc> ficam <autoc> maiores </autoc> e os dias ficam menores, mas mesmo assim eu sei exatamente como devo agir naquelas horas, porque eu tenho meu relógio interno.

Percebemos, pelos *false starts*, hesitações e truncamentos de palavras encontrados no texto, que o aluno tentou várias vezes planejar sua fala. Isso demonstra sua tentativa de articular a compreensão (escuta e entendimento) com a simultaneidade da fala, numa busca pela sobrevivência, utilizando recursos da oralidade. Apesar de tentar encontrar um sentido no contexto geral para a produção de seu texto, o aluno omite informações sobre o verão e o inverno das comunidades do Ártico Canadense, além de dificultar a compreensão geral do TC com as disfluências.

Analisando os dados estatísticos do texto B, nos *subcorpora* CAL_B e VET_B, teremos a seguinte relação:

CEIS – DADOS GERAIS			
Dados	CAL_B	VET_B	TEXTO B (TP)
tokens	2758	3123	604
types	581	625	289
TTR	21,07%	20,01%	47,85%
pausas (silêncio)	179	183	x
inc	91	95	x
autoc	190	136	x
trunc	32	16	x
fs	49	135	x

pron	20	16	x
coes	20	57	x
coer	91	91	x
erro	64	92	x
rep	39	56	x
rs	8	1	x
hesitação	29	33	x
unidades de entonação	156	155	32

Tabela 6 Subcorpora CAL_B e VET_B.

Observando a riqueza lexical dos textos (TTR), vemos que o TP utiliza muitas palavras a mais que os TCs, que estão equilibrados.

Em relação à fluência dos *subcorpora* CAL_B e VET_B, temos uma diferença mínima, ou seja, em termos de disfluência, ambos os grupos produziram similarmente:

CEIS – DADOS SOBRE FLUÊNCIA		
Dados	CAL_B	VET_B
pausas (silêncio)	179	183
autoc	190	136
trunc	32	16
fs	49	135
pron	20	16
rep	39	56
rs	8	1
hesitação	29	33
TOTAL	546	576

Tabela 7 Fluência no texto B.

E sobre os erros gramaticais, coesão e coerência, temos empate nas dificuldades com a coerência das produções, que, como dissemos anteriormente sobre o texto A, podem estar relacionadas à dificuldade de compreensão do TP ou à falta de competência linguística ou extralinguística.

CEIS – DADOS SOBRE COESÃO E PRECISÃO		
Dados	CAL_B	VET_B
coes	20	57

coer	91	91
erro	64	92
TOTAL	175	240

Tabela 8 Texto B – precisão e coesão.

Os erros gramaticais são relacionados à concordância verbal ou nominal, na maioria das vezes. Há, também, repetições de palavras em inglês, que são corrigidas imediatamente após sua pronúncia. Nossa hipótese é que os alunos não monitoram sua produção, tentando focalizar sua atenção na compreensão, por isso cometem erros tais como ‘A gente somos’; ‘As hora’ etc. Ocorrem erros relacionados à oralidade, tais como o uso de ‘ele’ ou ‘ela’ para reafirmar o sujeito da frase. Vejamos o exemplo de um aluno calouro:

Éh, o relógio biológico <erro> ele </erro> é muito importante <erro> na nossas </erro> vidas. <sil> Z </sil>

Finalmente, vejamos as UEs realizadas e as incompletas:

CEIS – dados sobre completude		
Dados	CAL_B	VET_B
inc	91	95
unidades de entonação	156	155

Tabela 9 Texto B – completude.

No TP, havia 32 UEs. Os alunos de ambos os grupos produziram cerca de quinze UEs cada um, sendo nove incompletas. Os números de produção são quase idênticos para os dois grupos.

Passemos agora à análise das Entrevistas Retrospectivas de cada grupo, observando a tabela abaixo:

CEIS – ENTREVISTAS RETROSPECTIVAS

CEIS	Protocolos	Compreensão	Monitoramento	Transferência	Simultaneida de
Veteranos	40	11	9	6	14
Calouros	26	9	2	3	12

Tabela 10 Entrevistas Retrospectivas

A produção de protocolos de ambos os grupos foi espontânea, ou seja, direcionamos o mínimo possível, para que falassem à vontade sobre suas dificuldades, enquanto gravávamos. Com os resultados das gravações, tabulamos a quantidade de protocolos e indicamos as categorias em que se encaixavam, para compreendermos em qual estágio da interpretação tinham dificuldades ou problemas. No quadro abaixo é possível visualizar alguns protocolos:

Protocolos Verbais

Categoria da ER	Protocolo
Simultaneidade	Eu escutava a mim mesmo e perdia alguma coisa, e eu via que ela tava na metade dum assunto não sabia como entrar nisso, como recuperar essa parte que eu não sabia, e começar a minha fala, então eu meio que esperava ela começar uma frase nova, um assunto novo, aí meio que dava essas pausas longas que eu acabei dando. (cal_B)
Simultaneidade	Prestar atenção no que ela tá falando enquanto eu tô processando, o que ela falou antes e eu tenho que falar às vezes enquanto eu tô falando não consigo ouvir direito o que ela tá dizendo, é bem complicado. (vet_B)
Compreensão	Ah o vocabulário não foi tanto, as partes mais específicas eram mais difíceis, mas o vocabulário dela é bem normal. Quando ela, tava falando do caranguejo, eu levei um tempo pra lembrar exatamente, essas coisas. (vet_B)
Monitoramento	Eu percebo que tem horas que eu não sei exatamente o que eu tô falando (risadas). (vet_B)
Transferência	É que na hora eu não consigo formular a frase um jeito, então às vezes eu começo a frase de um jeito, só que aí eu volto pro que eu disse e não consigo finalizar, porque

	eu acho que, por essa questão de não dizer o que ela fala, palavra por palavra, não ser uma coisa tão literal, é mais difícil reformular, e por ser uma coisa rápida, tem hora que eu me perco na reformulação da ideia. (vet_B)
Monitoramento (1); transferência (2); simultaneidade (3)	Nossa cara foi horrível (1)! Jesus. Por mais que você não entenda você pode entender o contexto e passar a mensagem de uma maneira que seja inteligível (2), agora, a questão de, de da atenção de ouvir pra poder passar é o mais importante, porque entender você pode entender um contexto e fazer um resumo, né, claro, não perdendo o sentido, mas eu acho que ouvir e falar ao mesmo tempo (3) é muito mais difícil do que entender e passar a mensagem em si. Nossa, mas pelo amor! Que horrível, Jesus amado. (cal_B)

Tabela 11 Protocolos Verbais.

Os calouros produziram menos protocolos por ainda não saberem identificar tão bem suas dificuldades. A maioria, entretanto, falou sobre ouvir e falar ao mesmo tempo. Vários relataram, também, dificuldades com a escuta, principalmente no texto B, em que havia mais vocabulário que consideraram específico (caranguejo, relógio biológico, Ártico Canadense etc.).

Os veteranos conseguiram identificar sua dificuldade em falar e ouvir ao mesmo tempo como preponderante para poderem finalizar o texto, mas também identificaram problemas com a compreensão e, em seguida, com o monitoramento de sua fala.

Haja vista a dificuldade com a finalização das ideias, ambos os grupos devem ser treinados para coordenar as duas habilidades (ouvir e falar) simultaneamente.

Analisando as duas metodologias empregadas, os resultados dos parâmetros de qualidade observados na LC e as dificuldades expostas pelos alunos nas ERs, concluímos que a produção dos veteranos não é superior à produção dos calouros em termos de reexpressão da mensagem, pois os obstáculos encontrados com a simultaneidade da tarefa tornam sua produção

fragmentada, com erros de coerência, por não conseguirem relacionar o sentido das UEs, já que precisam ouvir e falar ao mesmo tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a interpretação exige o uso de língua padrão, várias ocorrências de erros de concordância verbal e nominal, registro informal, dentre outras, foram encontrados nos *corpora*. No entanto, tais erros, somados às disfluências, indicam somente que o aluno deva ser treinado, seja em consecutiva, simultânea ou *sight translation*.

Muitos alunos do grupo VET, selecionados anteriormente, não conseguiram produzir o texto final, fragmentando-o de tal forma que descartamos a possibilidade de entrarem para a pesquisa. No total, tivemos seis alunos com tal dificuldade, mais dois alunos que balbuciaram palavras truncadas e desistiram de finalizar a tarefa, do grupo CAL. Ao serem questionados por suas dificuldades, a resposta era unânime: problema com a simultaneidade da escuta e da fala. Não conseguiam expressar nada, pois quando deviam começar a falar, temiam perder o resto da fala. Este é um grande problema da atenção dividida entre as habilidades, que é solucionado com o treinamento de simultânea (*shadowing*, por exemplo).

A análise de dados revela que, em termos de média de uso de palavras diferentes no texto (*type/token ratio*), os grupos CAL e VET ficaram próximos entre si. Em termos de escolha de palavras, vimos que no texto A os alunos foram mais homogêneos na escolha, enquanto no texto B, ambos os grupos selecionaram formas diferentes para dizer a mesma coisa.

Se refletirmos sobre a completude do texto de chegada que esperamos do aluno de interpretação simultânea, ambos os grupos deixaram a desejar, haja vista as ideias não concluídas, as pausas excessivas, hesitação, perdas de sentido (incluindo erros cometidos). No entanto, o objetivo desta análise é comparar as duas produções, considerando que nenhum dos grupos foi treinado em simultânea. A correção, por exemplo, indica que o aluno está reformulando a sentença enquanto a reexpressa, e, ao mesmo tempo, ouve a próxima parte do texto de partida.

Já os erros podem ser indicações de dificuldades com a fluência na língua (*listening* e *understanding*, principalmente) e de generalizar o sentido a

partir do que compreende. Mesmo com prática em consecutiva, alunos do grupo VET erraram mais que os alunos do CAL.

Na simultânea, as pausas ocorrem quando o aluno não consegue ouvir o falante do texto de partida ao mesmo tempo em que fala. É uma técnica difícil em princípio, que exige treino, atenção e concentração. Pode significar, também, que houve perda do conteúdo por desconhecimento da língua ou do assunto. No texto B, por exemplo, os trechos de maior perda foram sobre os experimentos com o relógio biológico do caranguejo ferradura e os homens sob a terra, que, impossibilitados de ver as horas, contavam apenas com seu relógio biológico. Palavras como *horseshoe crab* ou *bunker* poderiam causar estranhamento aos alunos em um primeiro momento, mas se a reformulação estivesse bem condicionada, saberiam generalizar as frases e não perdê-las.

Considerando todas as variáveis às quais os alunos de ambos os grupos estavam sujeitos, somados às suas declarações sobre a tarefa de interpretar, durante as entrevistas retrospectivas, a análise aqui apresentada não demonstra que a consecutiva possa ser um diferencial à produção do aluno em simultânea, devido ao modelo de processamento de cada modo de interpretação.

As diferenças quanto à recepção do texto de partida e aos processos cognitivos envolvidos sobrepõem-se aos três estágios que envolvem a Teoria Interpretativa, que são compreensão, análise e reformulação. Se bastasse saber transformar o texto em uma ideia em outra língua, o aluno do grupo VET teria conseguido resultados melhores na precisão de seu texto, e esse não foi o caso.

Percebemos que a completude do texto é uma grande questão ao iniciar o treinamento de simultânea, devido à complexidade das tarefas que exigem atenção dividida entre as habilidades de ouvir e falar. Também é notável a existência de problemas com a coordenação da memória curta, na simultânea, que deve ser ativada para que se possa manter o fluxo do pensamento.

Portanto, acreditamos que ambos os modos de interpretação possam ser ensinados concomitantemente, para que dessa forma o aluno tenha mais tempo de prática de simultânea, preparando-se com mais qualidade (e tempo) para as exigências do mercado de trabalho. A importância de aprender os três estágios da Teoria Interpretativa não é questionada pela pesquisa, pois

constitui um dos aspectos envolvidos em todos os modos de interpretação. Os outros aspectos relacionam-se, como dissemos, a outras subcompetências que compõem a competência interpretativa: estratégicas (como solucionar problemas com a simultaneidade, por exemplo, utilizando táticas ou estratégias específicas da interpretação) e operacionais (a recepção do modo de interpretação, uso da memória etc.).

É preciso, no entanto, lembrar que essa discussão não pretende ser conclusiva, pois os sujeitos da pesquisa pertencem a um cenário particular, que, mesmo selecionado dentre muitas variáveis, não deixa de ser específico, devido ao treinamento prévio em consecutiva do grupo dos veteranos feito por uma única Universidade, em determinado contexto socioeconômico. Replicações dessa pesquisa devem ser realizadas para a comprovação de que as variáveis selecionadas tenham efetividade em outros contextos universitários.

As metodologias utilizadas para essa investigação, Linguística de *Corpus* e Entrevistas Retrospectivas, provaram que a triangulação traz resultados mais confiáveis ao pesquisador, visto que em uma é possível coletar dados e analisá-los sob um prisma, enquanto na outra confirmamos a hipótese, uma vez mais, sob outra forma de análise. A interação entre processo (ER) e produto (LC) torna-se evidente quando aplicadas as duas metodologias.

Vimos que, apesar das dificuldades na construção e uso de *corpus* de interpretação, os resultados demonstram que a LC é relevante para a investigação das produções na área, seja com *corpora* de aprendizes ou profissionais, que podem nos auxiliar para a melhor compreensão do produto, bem como de melhores práticas durante a formação de intérpretes.

O *corpus* CEIS aqui apresentado é um projeto aberto, que pretende ser continuado, com a alimentação de mais textos de produções de alunos, bem como a ampliação para a categoria multimodal, com alinhamento de áudio e disponibilização virtual para a comunidade científica por meio do Projeto COMET.

Podemos investigar o *corpus* CEIS sob os mais variados aspectos, além daqueles aqui realizados, de acordo com o objetivo de novas pesquisas, tais como o uso de marcadores da oralidade na fala do TP e do TC, as marcas de

gênero na produção de alunos, o uso de anáforas, pronomes, verbos que expressam opinião etc.

Também sugerimos que o *corpus* CEIS seja utilizado como material de análise durante aulas de interpretação, para que, pela observação, possam inferir soluções às dificuldades encontradas. Outra sugestão relevante é que os alunos de interpretação trabalhem com a transcrição de seus próprios textos orais, um excelente exercício para que compreendam melhor a forma como operam, e procurem, pela autoavaliação, encontrar maneiras de resolver seus pontos de maior dificuldade.

Por fim, e não menos importante, consideramos que toda e qualquer pesquisa bem fundamentada metodologicamente contribuirá para o fortalecimento e ampliação dos Estudos da Interpretação no Brasil, principalmente, e no mundo.

BIBLIOGRAFIA

AHRENS, B. Prosodic phenomena in simultaneous interpreting: A conceptual approach and its practical application. In: **Interpreting**. V. 7, nº 1. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2005. p. 51 – 76.

AIIC. **Practical Guide for Professional Interpreters**. Disponível em: <<http://aiic.net/page/628/practical-guide-for-professional-conference-interpreters/lang/1>>. Acesso em 10 jul. 2013.

ALVES, 2003. Triangulation in process-oriented research. ALVES, F. (Org). **Triangulating Translation: perspectives in process-oriented research**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003.p. VII-X.

_____. **Working languages**. Disponível em: <<http://aiic.net/page/4004/working-languages/lang/1>>. Acesso em: 20 maio 2012.

AMATO, A.; MEAD, P. Interpreting in the 21st century: what lies ahead. In: GARZONE, G.; VIEZZI, M. (Eds.). **Interpreting in the 21st century**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 2002. p. 295-301

APPLE INC. iTunes. Disponível em: <<http://www.apple.com/br/itunes/>>. Acesso em: 06 out. 2013.

BAIGORRI-JALÓN, J. Perspectives on the History of Interpretation: Research Proposals. In: BASTIN, G. L.; BANDIA, P. F. (ed.). **Charting the Future of Translation History**. Ottawa: University of Ottawa Press, 2006. p. 101-10.

_____. The history of the interpreting profession. In: MIKKELSON, H.; JOURDENAIS, R. (Eds.). **The Routledge Handbook of Interpreting**. New York: Routledge, 2015. p. 11-28.

BAKER, M. Corpora in Translation Studies: the Challenges that Lie Ahead. In: SOMERS, H. (Org.). **Terminology, LSP and Translation: Studies in Language Engineering in Honour of Juan C. Sager**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996, pp. 175-186.

BAO, C. Pedagogy. Cap. 25. In: MIKKELSON, H.; JOURDENAIS, R. (Eds.). **The Routledge Handbook of Interpreting**. New York: Routledge, 2015. p. 400-16.

BARIK, H. C. Simultaneous Interpretation: Qualitative and Linguistic Data. In: PÖCHHACKER, F.; SHLESINGER, M. (Eds.). **The Interpreting Studies Reader**. New York: Routledge, 1975/2002. p. 78-91

BENDAZZOLI, C.; SANDRELLI, A. Corpus-based Interpreting Studies: early work and future prospects. *Revista Tradumática*, nº 7, 2009. Disponível em: <<http://www.fti.uab.cat/tradumatica/revista>>. Acesso em: 15 set. 2013.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004.

BOWEN, D.; BOWEN, M. (Eds.). **Interpreting – yesterday, today and tomorrow**. ATA Scholarly Monograph Series. V. IV. New York: Suny, 1990.

BRAUN, S.; TAYLOR, J. L. (eds.). **Videoconference and Remote Interpreting in Criminal Proceedings**. Cambridge: Intersentia, 2012.

BÜHLER, H. Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters. **Multilingua**. V. 5, n. 4, 1986. p. 231-35.

BURNARD, L. Developing linguistic corpora: metadata for corpus work. In: WYNNE, M. (Eds.). **Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice**. Oxford: Oxbow Books, 2005. p. 30-46.

Catálogo Brasileiro de Ocupações. 2013. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/regulamentacao.jsf>>. Acesso em: 06 out. 2013.

CENCINI, M. On the importance of an encoding standard for corpus-based interpreting studies. In: TRAlinea, Special Issue: CULT2K, 2002. Disponível em: <http://www.intralineat.it/specials/cult2k/eng_open.php?id=P107>. Acesso em 15 set. 2013.

CHERNOV, G. V. Semantic Aspects of Psycholinguistic Research in Simultaneous Interpreting. In: PÖCHHACKER, F.; SHLESINGER, M. **The Interpreting Studies Reader**. Nova York: Routledge, 1979/2002. p. 98-109.

COLLADOS AÍS, A. et al. (Eds.). **Evaluación de la calidad en interpretación simultánea**: parámetros de incidencia. Granada: Comares, 2007.

COLLADOS, A.; GARCÍA BECERRA, O. Quality. In: MIKKELSON, H.; JOURDENAIS, R. (Eds.). **The Routledge Handbook of Interpreting**. New York: Routledge, 2015. p.368-383.

DELISLE, J.; WOODSWORTH, J. **Os Tradutores na História**. São Paulo: Ática, 1998.

DENVER, L. Translating the implicit. On the inferencing and transfer of semantic relations. In: GAMBIER, Y.; SHLESINGER, M.; STOLZE, R. (org) **Doubts and directions in translating studies**. John Benjamins Publishing: Amsterdam, 2007.

EPIC – European Parliament Interpreting Corpus. Disponível em: <<http://dev.sslmit.unibo.it/index.php>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

FABBRO, F.; GRAN, L. Neurological and neuropsychological aspects of polyglossia and simultaneous interpretation. In: LAMBERT, S.; MOSER-MERCER, B. (Eds.). **Bridging the Gap: empirical research in simultaneous interpretation**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1994.

FERNÁNDEZ, Emilia Iglesias. **La didáctica de la interpretación de conferencias**. Granada: Editorial Comares, 2007.

GARZONE, G. Reliability of quality criteria evaluation in survey research. In: COLLADOS AÍS, A.; FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M. M.; GILE, D. (Eds.). **La**

evaluación de la calidad en interpretación: investigación. Granada: Comares, 2003.

SERVER, D. **Aspects of Simultaneous Interpretation and Human Information Processing.** PhD thesis. Oxford: Oxford University, 1971. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084906.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

_____. Empirical studies of simultaneous interpretation: a review and a model. In: BRISLIN, R. **Translation: applications and research.** Nova York: Gardner Press, 1976. p. 165-207.

GILE, D. Opening up in interpretation studies. In: SNELL-HORNBY, M.; PÖCHHACKER, F.; KAINDL, K. (Eds.) **Translation Studies - An Interdiscipline.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1994. p. 149-158.

_____. **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training.** Revised Edition. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995/2009.

_____. Interpreting research: what you never wanted to ask but may like to know. AIIC website. Disponível em: <<http://aiic.net/page/341/interpreting-research/lang/1>>, 2001. Acesso em 02 ago. 2015.

_____. Conference Interpreting. In: BROWN, K. (Ed.) **Encyclopedia of Language & Linguistics**, 2 ed., v. 3. Oxford: Elsevier, 2006. p. 9-23.

GINEZI, L. L. **Cafés do Brasil:** estudo de variantes em português e inglês na língua falada. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras Modernas. Área de Concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. São Paulo: USP, 2007.

GOLDMAN-EISLER, F. Segmentation of input in simultaneous translation. In: **The Interpreting Studies Reader.** New York: Routledge, 1972/2002. p. 68-77.

GRAN, L.; FABBRO, F. The role of neuroscience in the teaching of interpretation. In: **The Interpreter's Newsletter.** N.1, 1988. p. 23-41.

GRAN, L.; DODDS, J. M. (eds.). **The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation:** First International Symposium on Conference. Udine: Campanotto Editore, 1989.

HALE, S.; NAPIER, J. **Research Methods in Interpreting:** a Practical Resource. Kobo edition: Bloomsbury, 2013.

HERBERT, J. **Manuel de l'interprète.** Genebra: Université de Genève, 1952.

HOLMES, J. S. The Name and Nature of Translation Studies. In: VENUTI, L. (ed.) **The Translation Studies Reader.** London and New York: Routledge, 2000. p. 172-185.

HURTADO ALBIR, A. **Traducción y Traductología.** Introducción a la Traductología. 5 ed. Madri: Cátedra, 2001/2011.

IBGE. Censo 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>>. Acesso em: 06 out. 2013.

- I SIMBI, 2013. Simpósio Brasileiro de Interpretação. São Paulo, USP, 2013. Disponível em: <http://sce.fflch.usp.br/node/1329>. Acesso em 01/10/2015.
- IVANOVA, A. The use of retrospection in research on simultaneous interpreting. In: TIRKKONEN-CONDIT, S.; JÄÄSKELÄINEN, R. (Eds.) **Tapping and mapping the processes of translation and interpreting**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 2000. p. 27-52.
- JIMÉNEZ, A. I. **La traducción a la vista**: un análisis descriptivo. Tesis doctoral. Castellón: Universitat Jaume I, 1999.
- JONES, R. **Conference Interpreting Explained**. 2 ed. Manchester & Northampton: St. Jerome, 2002.
- KALINA, S. Analyzing interpreters' performance: methods and problems. In: DOLLERUP, C.; LODDEGAARD, A. **Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims, Visions**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1994a.
- _____. Some views on the theory of interpreting training and some practical suggestions. In: SNELL-HORNBY, M.; PÖCHHACKER, F.; KAINDL, K. (Eds.) **Translation Studies – an interdisciplinary**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1994b. p. 219-25.
- _____. Quality assurance for interpreting processes. **Meta Translator's Journal**. V. 50, n. 2, 2005. p. 768-84. Disponível em: <http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n2/011017ar.pdf>. Acesso em 21 jun. 2015.
- KIM, M. Research on translator and interpreter education. In: MILAN, C.; BARTRINA, F. (Eds.) **The Routledge Handbook of Translation Studies**. London and New York: Routledge, 2013. p. 102-16.
- KRINGS, H. P. The use of introspective data in translation. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Eds.) **Introspection in Second Language Research**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987. p. 158-176.
- LEDERER, M. **The Interpretive Model**. Trad. Ninon Larché. Manchester & Northampton: St. Jerome Publishing, 2003.
- _____. **La traduction simultanée**. Paris: Minard Lettres Modernes, 1981.
- LEE, J. Toward more reliable assessment of interpreting performance. In: HALE, S.; OZOLINS, U.; STERN, L. (Eds.) **The Critical Link 5: quality in interpreting – a shared responsibility**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009.
- LINDQUIST, P. P. Reducing the Impact of Preconceptions in Interpreting Training through Corpus-Based Studies. *The ATA Chronicle*: nov/dez., 2002.
- LOCKARD, C. B.; WOLF, M. **Bureau of Labor Statistics: employment Outlook. Occupational Employment Projections to 2020**. 2012. Disponível em: <http://www.bls.gov/opub/mlr/2012/01/art5full.pdf>. Acesso em 06 out. 2013.

MACKINTOSH, J. **Book Review**: Danica Seleskovitch. AIIIC-net, 2012. Disponível em: <<http://aiic.net/ViewPage.cfm/page2652.htm>>. 22 Jan. 2012.

MARCHUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. Série Princípios. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

McEnery, T.; Hardie, A. **Corpus Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CES nº 492/2001**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2013.

_____. **Parecer CNE/CES nº 18/2002**. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2013.

_____. **Parecer CNE/CES nº 8/2007**. 2007. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/pces008_07.pdf>. Acesso em: 06 out. 2013.

MICROSOFT®. **Windows Media Player**. Versão 12. Disponível em: <<http://windows.microsoft.com/pt-br/windows/windows-media>>. Acesso em: 06 out. 2015.

_____. **Office Word**. Disponível em: <<http://office.microsoft.com/pt-br/word/>>. Acesso em: 06 out. 2013.

MIKKELSON, H. Community interpreting and emerging profession. **Interpreting**. 1 ed. v.1, p. 125-9. John Benjamin Publishing, 1996.

MIKKELSON, H.; JOURDENAIS, R. (Eds.). **The Routledge Handbook of Interpreting**. New York: Routledge, 2015.

MOSER, B. Simultaneous Interpretation: a hypothetical model and its practical application. In: GERVER, D; SINAICO, H. W. (Eds.). **Language Interpretation and Communication**. Proceedings of the NATO Symposium, Veneza, Itália, 26/set a 01/out/1977. New York and London: Plenum Press, 1978.

_____. Introduction: Paradigms gained or the art of productive disagreement. In: LAMBERT, S. & MOSER-MERCER, B. (Ed.) **Bridging the Gap**: empirical Research in Simultaneous Interpretation. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1994. p. 17-21.

MUNDAY, J. **Introducing Translation Studies**. Theories and Applications. New York: Routledge, 2012.

NCH Software. **Express Scribe**. Disponível em: <<http://www.nch.com.au/scribe/index.html>>. Acesso em: 06 out. 2013.

NISKA, H. Training interpreters: programmes, curricula, practice. In: TENNENT, M. (Ed.). **Training for the new millennium**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005. p. 36 – 64.

OLERÓN, P.; NANPON, H. Research into simultaneous translation. In: **The Interpreting Studies Reader**. Nova York: Routledge, 1965/2002. p. 42-50.

PACTE. Building a translation competence model. In: ALVES, F. (Org). **Triangulating Translation: perspectives in process-oriented research**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003.

PAGURA, R. **A interpretação de conferências no Brasil**: história de sua prática profissional e a formação de intérpretes brasileiros. Tese de Doutorado, USP, 2010.

PAGURA, R. Formação de intérpretes: a consecutiva como base da simultânea. In: **TRADTERM**, V. 23, n. 1. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/index>. Acesso em 01/10/2015.

PANETH, E. An investigation into conference interpreting. In: PÖCHHACKER, F.; SHLESINGER, M. **The Interpreting Studies Reader**. New York: Routledge, 1957/2002. p. 30-40.

PETITE, C. Evidence of repair mechanisms in simultaneous interpreting. A corpus-based analysis. In: **Interpreting**. V. 7, n. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2005. p. 27-49.

PÖCHHACKER, F. Quality assurance in simultaneous interpreting. In: DOLLERUP, C.; LINDEGAARD, A. (Eds.). **Teaching Translation and Interpreting: training, Talent and Experience**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1994. p. 233-242.

_____. Writings and research on interpreting: a bibliographic analysis. In: **The Interpreter's Newsletter**. V. 6, 1995. p.17-31.

_____. Researching interpreting quality: models and methods. In: GARZONE, G.; VIEZZI, M. (Eds.) **Interpreting in the 21st Century**: challenges and opportunities. Selected papers from the 1st Forlì Conference on Interpreting Studies. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002.

PÖCHHACKER F.; SHLESINGER, M. (eds.). **The Interpreting Studies Reader**. Nova York: Routledge, 2002.

_____. **Introducing Interpreting Studies**. London and New York: Routledge, 2004.

PÖCHHACKER F. The turns of interpreting studies. In: GILE et al (Org.). **Efforts and Models in Interpreting and Translation Research: a Tribute to Daniel Gile**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 2008.

_____. Evolution of Interpreting Research. In: MIKKELSON, H.; JOURDENAIS, R. (Eds.). **The Routledge Handbook of Interpreting**. New York: Routledge, 2015.

_____. Unity in diversity: The case of Interpreting Studies. In: BOWKER, L. et al. (Ed.) **Unity in diversity? Current trends in Translation Studies**. Manchester: St. Jerome, 1998.

PRESAS, M. Bilingual Competence and Translation Competence. In: SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. (Org) **Developing Translation Competence**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.

RICCARDI, A. On the Evolution of Interpreting Strategies in Simultaneous Interpreting. **Meta**, L, 2, 2002.

ROZAN, J. La prise de notes en interprétation consécutive. Genebra: École d'Interprètes, Université de Genève, 1956.

SALEVSKY, H. The distinctive nature of interpreting studies. *Target*. 5 ed. v. 2, p. 149-67. 1993.

SAWYER, D. Fundamental aspects of interpreter education: curriculum and assessment. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004.

SCOTT, M. **WordSmith Tools**. Oxford: Oxford University Press, 1996/2013. Disponível em: <www.lexicallynet.com>. Acesso em: 06 out. 2013.

SCHÄFFNER, C. Running before walking? Designing a translation programme at Undergraduate level. In: SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. (Org.). **Developing Translation Competence**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 2000.

SCHJOLDAGER, A. Assessment of Simultaneous Interpreting. In: DOLLERUP, C.; APPEL, V. (Org.) **Teaching translation and interpreting 3**. New Horizons: papers from the 3rd Language International Conference. (Elsinore, Denmark, 9-11 June, 1995). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 1996.

SELESKOVITCH, D. L'Interprétation de Conférence. In: **Babel**, n. 8, v. 1, 1962. p. 13-18.

_____. L'Interprete dans les conferences internationales : problèmes de langage et de communication. Paris : Minard, 1968.

_____. **Langage, langues et mémoire** : Étude de la prise de notes em interprétation consécutive. Paris: Minard Lettres Modernes, 1975.

_____. **Interpreting for International Conferences**: problems of language and communication. Washington: Pen and Booth, 1978.

_____. The Teaching of Conference Interpretation in the Course of the Last 50 Years. In: **Interpreting**, vol. 4(1). London: John Benjamin Publishing Co., 1999. p. 55-66.

SELESKOVITCH, D.; LEDERER, M. **Interpréter pour traduire**. Paris : Didier Érudition, 1984.

_____. **A Systematic Approach to Teaching Interpretation**. Trad. Jacolym Harmer. Paris: Didier Erudition, 1989.

SETTON, R. **Simultaneous Interpretation**. A Cognitive-Pragmatic Analysis. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999.

_____. Corpus-based Interpreting Studies: reflections and prospects. In: KRUGER, A.; WALLMACH, K.; MUNDAY, J. **Corpus-based Translation Studies. Research and applications**. New York: Bloomsbury, 2011.

_____. A methodology for the analysis of interpretation corpora. In: GARZONE, G.; VIEZZI, M. (Eds.) **Interpreting in the 21st Century**: challenges and opportunities. Selected papers from the 1st Forlì Conference on Interpreting Studies. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 2002. p. 29-45.

SHLESINGER, M. Extending the theory of translation to interpretation: norm as a case in point. In: **Target**. V. 01, n. 1, 1989. p. 111-15.

_____. *Corpus-based Interpreting Studies as an Offshoot of Corpus-Based Translation Studies*. In: **Meta**, XLIII, 4, 1998, p. 486-493.

_____. Interpreting as a cognitive process: how can we know what really happens? In: TIRKONNEN-CONDIT, S; JÄÄSKELÄINEN, R. **Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting**: outlooks on Empirical Research. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.

_____. More spoken or more translated? In: BREMS, E.; MAYLAERTS, R.; van DOORSLAER, L. (Eds.). **The known unknowns of translation studies**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2014. p. 47-64.

_____. Intonation in the production and perception of simultaneous interpretation. In: LAMBERT S.; MOSER-MERCER, B. (ed.) **Bridging the Gap: empirical research in simultaneous interpretation**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 1991.

SILVA, C. When technology meets simultaneous interpreting: a glimpse into the world of webcast interpreting. In: **The ATA Chronicle**. Vol. XLIII, n. 4, 2014, p. 16-18.

SILVA, F. F. Da referência bibliográfica dos cursos de Tradução: do pluralismo das interpretações à questão da desconstrução. In: **Tradução e Comunicação. Revista Brasileira de Tradutores**. V. 25. São Paulo: Anhanguera Educacional, 2013. p. 109-119.

SILVA, C. When technology meets simultaneous interpreting: a glimpse into the world of webcast interpreting. *ATA Chronicle*, 2014. Disponível em: http://www.atanet.org/chronicle/recent_articles_april2014.php. Acesso em: 01/10/2015.

SOURCEFORGE NET. **Audacity®**. Disponível em: <http://audacity.sourceforge.net/?lang=pt>. Acesso em 30 set. 2015.

STRANIERO SERGIO, F.; FALBO, C. Studying interpreting through corpora. An introduction. In: STRANIERO SERGIO, F.; FALBO, C (Eds.). **Breaking Ground in Corpus-Based Interpreting Studies**. Linguistic Insights: studies in language and communication; v. 147. Berna: Peter Lang, 2012. p. 09-52.

TAGNIN, S. E. O. Disponibilização de *Corpora* Online: os Avanços do Projeto COMET. In: TAGNIN, S. E. O.; VALE, O. A. **Avanços da Linguística de Corpus no Brasil**. São Paulo: Humanitas, 2008.

TED TALKS. Disponível em: <<http://www.ted.com/talks?lang=pt-br>>. Acesso em 06 out. 2013.

THOMPSON, P. Spoken language corpora. In: WYNNE, M. (ed.). **Developing Linguistic Corpora: a guide to good practice**. Oxford: Oxbow Books, 2005. Disponível em: <<http://ota.ahds.ac.uk/documents/creating/dlc/chapter5.htm>>. Acesso em: 15 set. 2013.

TIMAROVÁ, S. *Corpus* Linguistics Methods in Interpreting Research: a Case Study. In: **Interpreters's Newsletter**, 13, 2005. p. 65-70.

TOHYAMA, H; MATSUBARA, S. Development of web-based teaching material for simultaneous interpreting learners using bilingual speech *corpus*. In: Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, jun/2006. Disponível em: <http://ir.nul.nagoya-u.ac.jp/jspui/bitstream/2237/15108/1/EDMEDIA06_tohyama.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2015.

TOURY, G. **Descriptive Translation Studies – and beyond**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 1995.

TUOVINEN, G. V. Retrospection as a method of studying the process of simultaneous interpreting. In: GARZONE, G.; VIEZZI, M. (Eds.) **Interpreting in the 21st Century: challenges and opportunities**. Selected papers from the 1st Forlì Conference on Interpreting Studies. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002.

WALLMACH, K. Using Parallel Corpora to Determine Interpreting Strategies for Languages of Limited Diffusion in South Africa. In: **Translation and Meaning**, part 6, 2002. p. 503-509.

WIDLUND-FANTINI, A. **Danica Seleskovitch: an exceptional life**. AIIC-net. 2012. Disponível em: <<http://aiic.net/ViewPage.cfm/page2655.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

WILLIAMS, J.; CHESTERMAN, A. **The Map. A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies**. Manchester: St. Jerome Publishing, 2002.

WYLER, L. **Línguas, Poetas e Bacharéis: uma crônica da tradução no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ZANETTIN, F. **Translation-driven corpora**. Manchester & Kinderhook: St. Jerome Publishing, 2012.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

FASE 01 – SELEÇÃO

1. Nome:
2. Semestre:
3. Idade:
4. Sobre seu conhecimento de Língua Inglesa:
 - a. Aprendi inglês apenas no ensino fundamental e médio ()
 - b. Aprendi inglês no ensino fundamental e médio, e também em escolas de idiomas ou com professor particular ou com métodos online/livros/fascículos ().
 - c. Aprendi inglês no ensino fundamental e médio e morei/estudei em país falante de inglês ()
 - d. Aprendi inglês no ensino fundamental e médio, e também em escolas de idiomas ou com professor particular ou com métodos online/livros/fascículos, além de ter morado em país falante de língua estrangeira ()
5. Quanto tempo, no total, estudou inglês em escolas de idiomas ou com professor particular ou com métodos online/livros/fascículos? (Só responda caso tenha estudado)
() até 06 meses
() de 06 meses a 01 ano
() de 01 a 02 anos
() de 02 a 05 anos
() mais de 05 anos
6. Quanto tempo morou/estudou no país falante de língua inglesa? (Só responda caso tenha morado/estudado).
_____ semanas
_____ meses
_____ anos
Observação:

7. Você já prestou algum exame de Proficiência em Inglês?
() sim () não
8. Caso tenha prestado algum exame, qual foi e em que ano?

Exame: _____
Validade: _____
Ano: _____

9. Você trabalha como intérprete?

() sim () não

10. Se sim, qual o modo de Interpretação que mais utiliza em seu trabalho?

() Intermitente (palavra por palavra)

() Consecutiva

() Simultânea

ANEXO 2

TEXT0 A – TRANSCRIÇÃO

Disponível em:

http://www.ted.com/talks/sheryl_sandberg_why_we_have_too_few_women_leaders?language=pt-br.

Acesso em: 30 set. 2015.

0:12

So for any of us in this room today, let's start out by admitting we're lucky. We don't live in the world our mothers lived in, our grandmothers lived in, where career choices for women were so limited. And if you're in this room today, most of us grew up in a world where we have basic civil rights, and amazingly, we still live in a world where some women don't have them. But all that aside, we still have a problem, and it's a real problem. And the problem is this: Women are not making it to the top of any profession anywhere in the world. The numbers tell the story quite clearly. 190 heads of state -- nine are women. Of all the people in parliament in the world, 13 percent are women. In the corporate sector, women at the top, C-level jobs, board seats -- tops out at 15, 16 percent. The numbers have not moved since 2002 and are going in the wrong direction. And even in the non-profit world, a world we sometimes think of as being led by more women, women at the top: 20 percent.

1:19

We also have another problem, which is that women face harder choices between professional success and personal fulfillment. A recent study in the U.S. showed that, of married senior managers, two-thirds of the married men had children and only one-third of the married women had children. A couple of years ago, I was in New York, and I was pitching a deal, and I was in one of those fancy New York private equity offices you can picture. And I'm in the meeting -- it's about a three-hour meeting -- and two hours in, there needs to be that bio break, and everyone stands up, and the partner running the meeting starts looking really embarrassed. And I realized he doesn't know where the women's room is in his office. So I start looking around for moving boxes, figuring they just moved in, but I don't see any. And so I said, "Did you just move into this office?" And he said, "No, we've been here about a year." And I said, "Are you telling me that I am the only woman to have pitched a deal

in this office in a year?" And he looked at me, and he said, "Yeah. Or maybe you're the only one who had to go to the bathroom."

2:25(Laughter)

2:27

So the question is, how are we going to fix this? How do we change these numbers at the top? How do we make this different? I want to start out by saying, I talk about this -- about keeping women in the workforce -- because I really think that's the answer. In the high-income part of our workforce, in the people who end up at the top -- Fortune 500 CEO jobs, or the equivalent in other industries -- the problem, I am convinced, is that women are dropping out. Now people talk about this a lot, and they talk about things like flextime and mentoring and programs companies should have to train women. I want to talk about none of that today, even though that's all really important. Today I want to focus on what we can do as individuals. What are the messages we need to tell ourselves? What are the messages we tell the women that work with and for us? What are the messages we tell our daughters?

3:22

Now, at the outset, I want to be very clear that this speech comes with no judgments. I don't have the right answer. I don't even have it for myself. I left San Francisco, where I live, on Monday, and I was getting on the plane for this conference. And my daughter, who's three, when I dropped her off at preschool, did that whole hugging-the-leg, crying, "Mommy, don't get on the plane" thing. This is hard. I feel guilty sometimes. I know no women, whether they're at home or whether they're in the workforce, who don't feel that sometimes. So I'm not saying that staying in the workforce is the right thing for everyone.

3:57

My talk today is about what the messages are if you do want to stay in the workforce, and I think there are three. One, sit at the table. Two, make your partner a real partner. And three, don't leave before you leave. Number one: sit at the

table. Just a couple weeks ago at Facebook, we hosted a very senior government official, and he came in to meet with senior execs from around Silicon Valley. And everyone kind of sat at the table. He had these two women who were traveling with him pretty senior in his department, and I kind of said to them, "Sit at the table. Come on, sit at the table," and they sat on the side of the room. When I was in college, my senior year, I took a course called European Intellectual History. Don't you love that kind of thing from college? I wish I could do that now. And I took it with my roommate, Carrie, who was then a brilliant literary student -- and went on to be a brilliant literary scholar -- and my brother -- smart guy, but a water-polo-playing pre-med, who was a sophomore.

5:00

The three of us take this class together. And then Carrie reads all the books in the original Greek and Latin, goes to all the lectures. I read all the books in English and go to most of the lectures. My brother is kind of busy. He reads one book of 12 and goes to a couple of lectures, marches himself up to our room a couple days before the exam to get himself tutored. The three of us go to the exam together, and we sit down. And we sit there for three hours -- and our little blue notebooks -- yes, I'm that old. We walk out, we look at each other, and we say, "How did you do?" And Carrie says, "Boy, I feel like I didn't really draw out the main point on the Hegelian dialectic." And I say, "God, I really wish I had really connected John Locke's theory of property with the philosophers that follow." And my brother says, "I got the top grade in the class."

5:49(Laughter)

5:51

"You got the top grade in the class? You don't know anything."

5:54(Laughter)

5:56

The problem with these stories is that they show what the data shows: women systematically underestimate their own abilities. If you test men and women, and you ask them questions on totally objective criteria like GPAs, men get it wrong slightly high, and women get it wrong slightly low. Women do not negotiate for themselves in the workforce. A study in the last two years of people entering the workforce out of college showed that 57 percent of boys entering, or men, I guess, are negotiating their first salary, and only seven percent of women. And most importantly, men attribute their success to themselves, and women attribute it to other external factors. If you ask men why they did a good job, they'll say, "I'm awesome. Obviously. Why are you even asking?" If you ask women why they did a good job, what they'll say is someone helped them, they got lucky, they worked really hard. Why does this matter? Boy, it matters a lot. Because no one gets to the corner office by sitting on the side, not at the table, and no one gets the promotion if they don't think they deserve their success, or they don't even understand their own success.

7:10

I wish the answer were easy. I wish I could go tell all the young women I work for, these fabulous women, "Believe in yourself and negotiate for yourself. Own your own success." I wish I could tell that to my daughter. But it's not that simple. Because what the data shows, above all else, is one thing, which is that success and likeability are positively correlated for men and negatively correlated for women. And everyone's nodding, because we all know this to be true.

7:39

There's a really good study that shows this really well. There's a famous Harvard Business School study on a woman named Heidi Roizen. And she's an operator in a company in Silicon Valley, and she uses her contacts to become a very successful venture capitalist. In 2002 -- not so long ago -- a professor who was then at Columbia University took that case and made it [Howard] Roizen. And he gave the case out, both of them, to two groups of students. He changed exactly one word: "Heidi" to "Howard." But that one word made a really big difference. He then surveyed the students, and the good news was the students, both men and women, thought Heidi

and Howard were equally competent, and that's good. The bad news was that everyone liked Howard. He's a great guy. You want to work for him. You want to spend the day fishing with him. But Heidi? Not so sure. She's a little out for herself. She's a little political. You're not sure you'd want to work for her. This is the complication. We have to tell our daughters and our colleagues, we have to tell ourselves to believe we got the A, to reach for the promotion, to sit at the table, and we have to do it in a world where, for them, there are sacrifices they will make for that, even though for their brothers, there are not.

8:54

The saddest thing about all of this is that it's really hard to remember this. And I'm about to tell a story which is truly embarrassing for me, but I think important. I gave this talk at Facebook not so long ago to about 100 employees, and a couple hours later, there was a young woman who works there sitting outside my little desk, and she wanted to talk to me. I said, okay, and she sat down, and we talked. And she said, "I learned something today. I learned that I need to keep my hand up." "What do you mean?" She said, "You're giving this talk, and you said you would take two more questions. I had my hand up with many other people, and you took two more questions. I put my hand down, and I noticed all the women did the same, and then you took more questions, only from the men." And I thought to myself, "Wow, if it's me -- who cares about this, obviously -- giving this talk -- and during this talk, I can't even notice that the men's hands are still raised, and the women's hands are still raised, how good are we as managers of our companies and our organizations at seeing that the men are reaching for opportunities more than women?" We've got to get women to sit at the table.

10:02(Cheers)

10:03(Applause)

10:06

Message number two: Make your partner a real partner. I've become convinced that we've made more progress in the workforce than we have in the home. The data shows this very clearly. If a woman and a man work full-time and have a child, the woman does twice the amount of housework the man does, and the woman does three times the amount of childcare the man does. So she's got three jobs or two jobs, and he's got one. Who do you think drops out when someone needs to be home more? The causes of this are really complicated, and I don't have time to go into them. And I don't think Sunday football-watching and general laziness is the cause.

10:45

I think the cause is more complicated. I think, as a society, we put more pressure on our boys to succeed than we do on our girls. I know men that stay home and work in the home to support wives with careers, and it's hard. When I go to the Mommy-and-Me stuff and I see the father there, I notice that the other mommies don't play with him. And that's a problem, because we have to make it as important a job, because it's the hardest job in the world to work inside the home, for people of both genders, if we're going to even things out and let women stay in the workforce.

11:20(Applause)

11:22

Studies show that households with equal earning and equal responsibility also have half the divorce rate. And if that wasn't good enough motivation for everyone out there, they also have more -- how shall I say this on this stage? They know each other more in the biblical sense as well.

11:38(Cheers)

11:40

Message number three: Don't leave before you leave. I think there's a really deep irony to the fact that actions women are taking -- and I see this all the time -- with the

objective of staying in the workforce actually lead to their eventually leaving. Here's what happens: We're all busy. Everyone's busy. A woman's busy. And she starts thinking about having a child, and from the moment she starts thinking about having a child, she starts thinking about making room for that child. "How am I going to fit this into everything else I'm doing?" And literally from that moment, she doesn't raise her hand anymore, she doesn't look for a promotion, she doesn't take on the new project, she doesn't say, "Me. I want to do that." She starts leaning back. The problem is that -- let's say she got pregnant that day, that day -- nine months of pregnancy, three months of maternity leave, six months to catch your breath -- Fast-forward two years, more often -- and as I've seen it -- women start thinking about this way earlier -- when they get engaged, or married, when they start thinking about having a child, which can take a long time. One woman came to see me about this. She looked a little young. And I said, "So are you and your husband thinking about having a baby?" And she said, "Oh no, I'm not married." She didn't even have a boyfriend.

12:55(Laughter)

12:56

I said, "You're thinking about this just way too early."

13:00

But the point is that what happens once you start kind of quietly leaning back? Everyone who's been through this -- and I'm here to tell you, once you have a child at home, your job better be really good to go back, because it's hard to leave that kid at home. Your job needs to be challenging. It needs to be rewarding. You need to feel like you're making a difference. And if two years ago you didn't take a promotion and some guy next to you did, if three years ago you stopped looking for new opportunities, you're going to be bored because you should have kept your foot on the gas pedal. Don't leave before you leave. Stay in. Keep your foot on the gas pedal, until the very day you need to leave to take a break for a child -- and then

make your decisions. Don't make decisions too far in advance, particularly ones you're not even conscious you're making.

13:55

My generation really, sadly, is not going to change the numbers at the top. They're just not moving. We are not going to get to where 50 percent of the population -- in my generation, there will not be 50 percent of [women] at the top of any industry. But I'm hopeful that future generations can. I think a world where half of our countries and our companies were run by women, would be a better world. It's not just because people would know where the women's bathrooms are, even though that would be very helpful. I think it would be a better world. I have two children. I have a five-year-old son and a two-year-old daughter. I want my son to have a choice to contribute fully in the workforce or at home, and I want my daughter to have the choice to not just succeed, but to be liked for her accomplishments.

14:45

Thank you.

14:46

(Applause)

14:46(Aplausos)

TEXTO B – TRANSCRIÇÃO

Disponível em: http://www.ted.com/talks/jessa_gamble_how_to_sleep?language=pt-br. Acesso em: 30 set. 2015.

Let's start with day and night.

Life evolved under conditions of light and darkness, light and then darkness.

And so plants and animals developed their own internal clocks so that they would be ready for these changes in light.

These are chemical clocks, and they're found in every known being that has two or more cells and in some that only have one cell.

I'll give you an example -- if you take a horseshoe crab off the beach, and you fly it all the way across the continent, and you drop it into a sloped cage, it will scramble up the floor of the cage as the tide is rising on its home shores, and it'll skitter down again right as the water is receding thousands of miles away. It'll do this for weeks, until it kind of gradually loses the plot.

And it's incredible to watch, but there's nothing psychic or paranormal going on; it's simply that these crabs have internal cycles that correspond, usually, with what's going on around it.

So, we have this ability as well.

And in humans, we call it the "body clock."

You can see this most clearly when you take away someone's watch and you shut them into a bunker, deep underground, for a couple of months. (Laughter) People actually volunteer for this, and they usually come out kind of raving about their productive time in the hole.

So, no matter how atypical these subjects would have to be, they all show the same thing. They get up just a little bit later every day -- say 15 minutes or so -- and they kind of drift all the way around the clock like this over the course of the weeks.

And so, in this way we know that they are working on their own internal clocks, rather than somehow sensing the day outside.

So fine, we have a body clock, and it turns out that it's incredibly important in our lives.

It's a huge driver for culture and I think that it's the most underrated force on our behavior.

We evolved as a species near the equator, and so we're very well-equipped to deal with 12 hours of daylight and 12 hours of darkness.

But of course, we've spread to every corner of the globe and in Arctic Canada, where I live, we have perpetual daylight in summer and 24 hours of darkness in winter.

So the culture, the northern aboriginal culture, traditionally has been highly seasonal. In winter, there's a lot of sleeping going on; you enjoy your family life inside.

And in summer, it's almost manic hunting and working activity very long hours, very active.

So, what would our natural rhythm look like?

What would our sleeping patterns be in the sort of ideal sense?

Well, it turns out that when people are living without any sort of artificial light at all, they sleep twice every night.

They go to bed around 8:00 p.m. until midnight and then again, they sleep from about 2:00 a.m. until sunrise.

And in-between, they have a couple of hours of sort of meditative quiet in bed. And during this time, there's a surge of prolactin, the likes of which a modern day never sees.

The people in these studies report feeling so awake during the daytime, that they realize they're experiencing true wakefulness for the first time in their lives.

So, cut to the modern day.

We're living in a culture of jet lag, global travel, 24-hour business, shift work.

And you know, our modern ways of doing things have their advantages, but I believe we should understand the costs.

Thank you.

</Applause/>

ANEXO 3

WORD LIST – texto A + VET_A + CAL_A

texto A	VET A	CAL A
THE	Z	Z
AND	QUE	QUE
TO	E	E
I	A	EU
A	EU	A
IN	NÃO	NÃO
THAT	O	UM
OF	DE	O
YOU	É	DE
THIS	UM	AS
WOMEN	AS	MULHERES
WE	MULHERES	É
FOR	VOCÊ	NÓS
AT	NO	VOCÊ
ARE	UMA	ELA
HAVE	NÓS	EM
ABOUT	EM	UMA
IS	ISSO	SE
NOT	ELA	NO
DON'T	SE	ISSO
ON	PARA	POR
SHE	PRA	PARA
MY	ÉH	MAIS
THEY	OS	NA
REALLY	POR	MUITO
BE	MULHER	COMO
OUR	MAIS	PRA
TWO	TRABALHO	TEM
#	MUNDO	OS
ALL	NA	ELES
IT	COMO	MULHER
ONE	MUITO	FAZER
WITH	SEU	MUNDO
DO	TEM	DOIS
IF	MAS	COM
MORE	ELE	TRABALHO
SAID	COM	ELE
THINK	FAZER	HOMENS
THREE	DO	MINHA
WORLD	TER	TRÊS
EVEN	QUANDO	DO
MEN	MINHA	MAS
OUT	PROBLEMA	PROBLEMA
SO	DOIS	QUERO
WANT	DA	QUANDO
WAS	ESTAVA	DA
WHAT	ELES	TEMOS

WORKFORCE	GENTE	ÉH
BUT	TEMOS	FILHO
HE	TRÊS	PORQUE
TALK	MEU	DAS
TELL	PESSOAS	TER
THERE	QUERO	ESTAVA
WHO	HOMEM	FILHA
YOUR	SÃO	ESSA
BECAUSE	SOBRE	MEU
HOME	CASA	SÃO
I'M	ESSA	SEU
IT'S	FALAR	CENTO
LEAVE	CENTO	TENHO
TOP	HOMENS	ELAS
WHERE	SER	NOSSAS
YOU'RE	ELAS	SOBRE
GOOD	FILHO	HOMEM
GOT	PORQUE	ESTÃO
ME	TODOS	FALAR
OR	DAS	HOJE
SIT	TÊM	TODOS
TABLE	DISSE	SUCESSO
AS	ESTÃO	MESA
CHILD	ENTÃO	ANTES
DID	HOJE	CASA
GET	TENHO	TÊM
GO	IRMÃO	ANOS
GOING	MELHOR	MENSAGEM
HOW	TOPO	DIZER
JUST	ANOS	PENSAR
KNOW	ME	TODAS
MAKE	MENSAGEM	COMEÇA
PERCENT	SALA	IRMÃO
PROBLEM	SUCESSO	PARCEIRO
SAY	ATRÁS	VAI
THEIR	DUAS	ACHO
THEM	GOSTARIA	DOS
THINKING	MESA	ME
WOMAN	NESSE	PESSOAS
WORK	PENSAR	REALMENTE
AGO	ACHO	S
EVERYONE	DIZER	TEMPO
HAD	ESSE	TODO
JOB	ESTÁ	VAMOS
NO	MESMO	DIFÍCIL
OTHER	NOSSAS	ESSE
PEOPLE	OU	MELHOR
ROOM	TAMBÉM	QUERIA
START	TODO	TOPO
SUCCESS	BEM	FICAR
TAKE	COISA	NÚMERO
THEN	CRIANÇA	APENAS

TODAY	PARCEIRO	ATRÁS
UP	APENAS	ESTÁ
VERY	COMEÇA	FILHOS
WHEN	FAÇA	GENTE
BY	SÓ	HÁ
COUPLE	TEMPO	OU
DOES	VAI	PROMOÇÃO
DOESN'T	MOSTRAM	BOM
FROM	PODE	MUDAR
HARD	SEUS	NOS
HER	DISSO	SER
KIND	FILHA	DISSE
LITTLE	OUTRAS	DUAS
MARRIED	VAMOS	MESMO
ONLY	VOU	MOSTRAM
PARTNER	AO	NÚMEROS
SENIOR	DEPOIS	TÁ
STARTS	DIFERENÇA	ALGUMAS
THING	DIFÍCIL	AQUI
TOOK	FILHOS	ERA
US	FORÇA	NADA
WERE	MÃO	SÓ
WISH	MUDAR	SOU
WOULD	NESSA	AO
YEAR	NOS	IMPORTANTE
YEARS	NÚMERO	LIVROS
ANY	PROMOÇÃO	ONDE
BEFORE	S	SAIA
BUSY	SUA	SALA
CAN	ANTES	TENHA
DAUGHTER	ASSIM	ÃN
DAY	BOM	CRIANÇA
FEEL	ESCRITÓRIO	DIA
HAND	ESTOU	DISSO
HAVING	FICAR	DIZ
HEIDI	HÁ	ESSES
HIM	MOSTRA	JÁ
HOWARD	PERGUNTA	NEM
JOBS	RESPOSTA	TRABALHAR
LIKE	TÁ	TUDO
MAKING	TINHA	ESTAMOS
MESSAGES	TRABALHAR	FACEBOOK
NEED	VEZES	FILHAS
NEEDS	ALGUMAS	HUM
NEW	ÃN	MÃO
NUMBERS	AQUI	MESMAS
OFFICE	FACEBOOK	MESMOS
OWN	FALOU	PERGUNTAR
PROMOTION	IMPORTANTE	PODEMOS
QUESTIONS	MANTER	RESPOSTA
SEE	ONDE	TINHA
SHE'S	PENSANDO	TRABALHAM

SHOWS	SOU	DEPOIS
STAY	DIZENDO	ESCOLHA
STILL	DOS	ESTUDO
STUDY	ERA	NENHUMA
THAT'S	ESSAS	NOSSA
THESE	ESTAVAM	NOTA
TIME	ESTUDO	PERGUNTAS
WHICH	F	PRECISA
WHY	LIVROS	SABE
ALSO	NADA	SENTAR
ANSWER	NEM	TRABALHOS
ASK	QUER	ANO
BACK	TENHA	BEM
BETTER	TEVE	CHEGAR
BOTH	TRABALHAM	CINCO
BROTHER	AÍ	CINQUENTA
CARRIE	ATÉ	COISA
CHILDREN	CINQUENTA	COMEÇAR
CLASS	COMIGO	COMIGO
COLLEGE	DADOS	EMPRESAS
COMPANIES	DIA	FEZ
COULD	MAIORIA	FOI
DATA	MUDOU	HORAS
DIDN'T	NINGUÉM	JUNTOS
DOWN	OUTRO	MAIORIA
GUY	PALAVRA	METADE
HOURS	REUNIÃO	NENHUM
IMPORTANT	TODAS	NOVA
INTO	ALGUÉM	OUTRAS
LECTURES	BANHEIRO	PERGUNTA
LIVE	CRIANÇAS	QUAL
LONG	FEZ	SEGUNDA
LOOKING	FILHAS	VOU
MADE	GERAÇÃO	ALGUÉM
MAN	LÁ	AVIÃO
MEETING	LIVRO	DIZENDO
MONTHS	MÃES	ENTÃO
MOST	MOMENTO	ESTOU
NUMBER	NOSSOS	FAÇA
OLD	NUM	IMPORTA
REAL	OCUPADO	MEIO
SAT	PODEMOS	MERCADO
SOMETIMES	SABE	MIM
STUDENTS	SAIR	NINGUÉM
THAN	SEI	NUM
THERE'S	TÃO	OCUPADOS
THEY'RE	ÚNICA	PENSAM
THOUGH	AINDA	PENSANDO
WE'RE	APRENDI	PROFISSIONAL
WE'VE	COMEÇAR	TÃO
WOMEN'S	DENTRO	VIVEMOS
WRONG	DURANTE	ALGUNS

YOUNG	ESCOLHA	CONSEGUIR
AM	FALANDO	CONSEGUIU
AMOUNT	FICAM	DIFERENÇA
AROUND	HORAS	F
ATTRIBUTE	IR	FALANDO
BECOME	JUNTOS	FORÇA
BEEN	LEU	GERAÇÃO
BELIEVE	MIL	HISTÓRIA
BOOKS	MIM	MESES
BOY	NÚMEROS	MOMENTO
BOYS	PALESTRA	NESSE
BREAK	PERGUNTAR	PODE
BRILLIANT	REALMENTE	PRESSÃO
CAME	SIMPLES	PROFISSÃO
CASE	SUAS	PROVA
CAUSE	VEIO	QUER
CHANGE	VOCÊS	REUNIÃO
CHOICE	AGORA	SEM
CHOICES	AH	SUA
CLEARLY	ALGUNS	ACONTECE
COMPLICATED	ANO	AH
CORRELATED	AQUELE	ASSIM
DAUGHTERS	AVIÃO	DEIXAR
DEAL	CARRIE	DELA
DECISIONS	COISAS	ENQUANTO
DIFFERENCE	FOI	ESCRITÓRIO
EACH	GRANDE	ESPERO
ELSE	HISTÓRIA	FALOU
ENTERING	MARIDO	INGLÊS
EQUAL	MESES	LIVRO
EVERYONE'S	MESMA	MÃES
EXAM	METADE	MENSAGENS
FACEBOOK	NEGOCIAR	MESMA
FOOT	NOVE	MIL
GAS	PARTIR	NAMORADO
GAVE	PODER	NAS
GENERATION	POUCO	NISSO
GETS	PRESSÃO	NOSSOS
GIVING	SENTE	PENSA
GOES	TIPO	SIMPLES
GRADE	VERDADE	SOCIEDADE
HALF	ALGUM	SOMOS
HANDS	ALGUMA	VERDADE
HAPPENS	ÀS	VINTE
HERE	COMEÇAM	AI
HE'S	COMPLICADO	ALGO
HIGH	DIFÍCEIS	AOS
HIMSELF	DOZE	ÀS
HIS	ENTRE	COLEGAS
I'VE	ESSES	DIREITOS
KEEP	ESTAR	FÁCIL
LEANING	FAZ	FACULDADE

LEARNED	FOCAR	FAZENDO
LET'S	GAROTOS	FICA
LIKED	INGLÊS	FOSSE
LITERARY	JÁ	GOSTARIA
LIVED	MESMOS	HORA
LOOK	MOSTROU	LÁ
LOOKED	NAMORADO	LUGAR
LOT	NAS	MANTER
LUCKY	NOTA	MOSTRA
MANAGERS	OPORTUNIDADES	MUDOU
MESSAGE	PERCEBI	NESSA
MOMENT	PERGUNTAS	NUMA
MOMMY	PRIMEIRO	PALAVRA
MOVED	PROBLEMAS	PODER
MOVING	SAIA	POUCO
MYSELF	SEM	PRAS
NEGOTIATE	SERÁ	PRECISAMOS
NEWS	SERIA	SEJA
NINE	SINTO	SEMPRE
NOTICE	TRABALHOS	SENTE
NOW	TUDO	SI
OBJECTIVE	ACONTECE	SUAS
OBVIOUSLY	AQUELA	TAMBÉM
ONCE	CEDO	TANTO
OPPORTUNITIES	CHEGAM	TIVE
OURSELVES	CHEGAR	TRINTA
PEDAL	COLOCAR	ÚNICA
PLANE	CONTATOS	VEJO
POINT	CRESCER	VI
PUT	DAR	ACABAM
RAISED	DISCURSO	ACREDITAR
READS	DIZ	AJUDOU
RIGHT	ESPERO	ALGUM
ROIZEN	ESTUDANTES	AQUILO
SAYING	FÁCIL	ATRIBUEM
SAYS	FACULDADE	CARREIRA
SHOULD	FALA	CARREIRAS
SHOW	FAZENDO	CARRIE
SHOWED	FOSSE	COLOCAR
SIDE	FUI	COMPLICADO
SILICON	GRÁVIDA	CONSEGUE
SITTING	HISTÓRIAS	CONCERTAR
SLIGHTLY	INDÚSTRIAS	CONTINUAR
SOME	LADO	COSTUMAM
SOMEONE	LEVANTADA	DADOS
SON	LUGAR	DESAFIADOR
STAYING	MUITA	DISCURSO
STORY	NEGOCIAM	DURO
SUCCEED	NISSO	ENTRAM
SURE	NOSSA	ENTRE
THEMSELVES	NOTÍCIA	ESTADOS
THEY'LL	OCUPADOS	ESTAVAM

THINGS	PAI	FALA
THOUGHT	PALESTRAS	FALAM
TOGETHER	PARTE	FAZ
TOO	PROFESSOR	FOCAR
VALLEY	QUAL	FOMOS
WAY	QUARTO	FRANCISCO
WELL	RESPEITO	GERAÇÕES
WHETHER	SEMANAS	GRAVIDEZ
WHO'S	SENTAMOS	HOWARD
WILL	SENTAR	IR
WORD	SETE	LEVANTA
YORK	SI	LIA
YOURSELF	TIVEMOS	MENOS
ABILITIES	VI	MERECE
ABOVE	VINTE	NAQUELE
ACCOMPLISHMENTS	AJUDAR	NEGOCIAM
ACTIONS	ALGO	NOVE
ACTUALLY	CANTO	OCUPADA
ADMITTING	CERTA	OPORTUNIDADES
ADVANCE	CINCO	OUTRO
AMAZINGLY	CLARA	PARLAMENTO
AN	COMPLICADA	PARTE
ANOTHER	CONHEÇO	PARTIR
ANYMORE	CONTAR	PERGUNTEI
ANYTHING	CONVENCIDA	PROCURAR
ANYWHERE	DECISÃO	QUALQUER
ASIDE	DELA	QUANTO
ASKING	DESAFIADOR	REAL
AWESOME	DESDE	SACRIFÍCIOS
BABY	DEVE	SALÁRIO
BAD	DEVEM	SETE
BASIC	DIFERENTE	SUBESTIMAM
BATHROOM	DIREITOS	TÔ
BATHROOMS	ÉÉÉ	VEZ
BEING	ERAM	VEZES
BETWEEN	ESTA	VOCÊS
BIBLICAL	ESTAMOS	YORK
BIG	EXATAMENTE	AINDA
BIO	EXEMPLO	APRENDEU
BLUE	FALEI	AULA
BOARD	FAZEMOS	BANHEIRO
BOOK	FI	CA
BORED	FICA	CERTA
BOXES	FRANCISCO	COISAS
BOYFRIEND	GERAÇÕES	COLOCA
BREATH	GRAVIDEZ	COMEÇAM
BROTHERS	HAVIA	COMPLICAÇÃO
BUSINESS	INFELIZMENTE	CONFERÊNCIA
C	INTEIRO	CONVERSA
CALLED	LEVANTA	CONVERSAR
CAN'T	LIA	DESSE
CAPITALIST	MA	DEU

CAREER	MAIOR	DIFERENTE
CAREERS	MÃOS	DIFÍCEIS
CARES	MEIO	DOZE
CATCH	MOVE	ÉHH
CAUSES	NENHUM	ESCRITÓRIOS
CEO	NOVA	ESTAR
CHALLENGING	OCUPADA	ESTUDOS
CHANGED	OUTROS	EXATAMENTE
CHILDCARE	PELO	FALAMOS
CIVIL	POPULAÇÃO	FEIRA
CLEAR	PRECISA	FI
COLLEAGUES	PRECISAMOS	FIZ
COLUMBIA	PROFISSÃO	FIZEMOS
COME	QUALQUER	FORA
COMES	QUEM	FUTURO
COMPANY	REAL	GRÁVIDA
COMPETENT	RELAÇÃO	INCRÍVEL
COMPLICATION	SABEMOS	LEMBRAR
CONFERENCE	SABER	LEU
CONNECTED	SEMPRE	LEVANTEI
CONSCIOUS	SIM	MÃE
CONTACTS	SOMOS	MÃOS
CONTRIBUTE	SUBESTIMAM	MATERNIDADE
CONVINCED	TRABALHA	NOVO
CORNER	TRINTA	OCUPADO
CORPORATE	VIVEMOS	OLHAMOS
COUNTRIES	ACABOU	OUTRA
COURSE	ACREDITAR	PASSAMOS
CRITERIA	ALTA	PASSAR
CRYING	AMBOS	PASSOU
DAYS	APESAR	PEGAR
DEEP	APRENDEU	PEGOU
DEPARTMENT	BRILHANTE	PESSOA
DESERVE	BRINCAM	PESSOAL
DESK	CARA	POPULAÇÃO
DIALECTIC	CASADA	PRO
DIFFERENT	CASADAS	PROCURA
DIRECTION	CASAM	PROFESSOR
DIVORCE	CAUSA	PROJETO
DOING	CAUSAS	QUEM
DRAW	CIMA	QUERIAM
DROPPED	CLARO	RE
DROPS	COLEGA	SAIR
DURING	COMEÇAMOS	SEI
EARLIER	COMPANHIAS	SENDO
EARLY	COMPLICAÇÃO	SORTE
EARNING	CONHECEM	SORTUDOS
EASY	CONSEGUEM	TEVE
EMBARRASSED	CONSEGUIR	TRABALHA
EMBARRASSING	CONCERTAR	UNIDOS
EMPLOYEES	CONTINUAR	UNIVERSIDADE
END	CONTRIBUI	VERDADEIRO

ENGAGED	CONVERSA	VIVERAM
ENGLISH	CONVERSAR	À
ENOUGH	CULPADA	ACHA
EQUALLY	DECISÕES	ALGUMA
EQUITY	DEIXE	APRENDI
EQUIVALENT	DEIXEI	ATÉ
EUROPEAN	DELAS	AULAS
EVENTUALLY	DESSA	AVÓS
EVERYTHING	DESSE	BEBÊ
EXACTLY	DEVERIA	CASADA
EXECS	EMPREGADOS	CASAR
EXTERNAL	EMPRESAS	CASO
FABULOUS	ENCONTRO	CAUSA
FACE	ENTRANDO	CERTEZA
FACT	ESPAÇO	CERTO
FACTORS	ESTADOS	CHIQUES
FAMOUS	ESTE	CLASSE
FANCY	ESTUDOS	COLOCAMOS
FAR	FALAM	CONFERÊNCIAS
FAST	FALARAM	CONFIANÇA
FATHER	FIQUE	CONSEGUEM
FIGURING	FIZ	CONSEGUIMOS
FIRST	FUTEBOL	CONSIGAM
FISHING	FUTURAS	CONTAR
FIT	GAROTO	CONTATOS
FIVE	HOWARD	CRIANÇAS
FIX	HUM	CRIAR
FLEXTIME	IMPORTA	DAQUI
FOCUS	INDIVÍDUOS	DAR
FOLLOW	INDO	DECISÃO
FOOTBALL	LEMBRAR	DEMAIS
FORTUNE	LEVANTADAS	DESDE
FORWARD	LI	DEVO
FRANCISCO	MANTENHA	EMPREGADOS
FULFILLMENT	MERCADO	EMPREGO
FULL	MERECER	EMPRESA
FULLY	MESMAS	ESCOLA
FUTURE	MINHAS	ESCOLHAS
GENDERS	MU	ESPAÇO
GENERAL	MUDAMOS	FEMININO
GENERATIONS	MUITAS	FICAM
GETTING	NAQUELE	FICOU
GIRLS	NECESSÁRIO	FIZERAM
GOD	NEGATIVAMENTE	FUI
GOVERNMENT	NOIVAS	FUTURAS
GPAS	OUTRA	GANHA
GRANDMOTHERS	P	HAVIA
GREAT	PARTICIPAR	HAVIAM
GREEK	PASSAR	HAYLEY
GREW	PÉ	INFORMAÇÕES
GROUPS	PEGA	INTELIGENTE
GUESS	PEGOU	JULGAMENTO

GUILTY	PENSEI	LADO
HARDER	PERCEBO	LÊ
HARDEST	PERGUNTANDO	LEIO
HARVARD	PERTO	LI
HEADS	PESQUISA	M
HEGELIAN	PESSOAL	MARIDO
HELPED	PO	MU
HELPFUL	PODERIA	MUITAS
HERE'S	POSITIVAMENTE	NEGOCIAR
HERSELF	PRAS	PAÍSES
HISTORY	PRECISAM	PEGA
HOPEFUL	PREPARAR	PEGANDO
HOSTED	PRIMEIRA	PELO
HOURLY	PRÓPRIO	PEQUENA
HOUSEHOLDS	PUDESSE	PERCEBI
HOUSEWORK	QUERIA	PERGUNTAMOS
HUGGING	QUESTÃO	PERGUNTOU
HUSBAND	REUNIÕES	POSITIVO
IMPORTANTLY	SABEM	POSSO
INCOME	SABIA	PRIMEIRO
INDIVIDUALS	SAI	PROBLEMAS
INDUSTRIES	SAINDO	PROS
INDUSTRY	SALÁRIO	QUAIS
INSIDE	SEGUNDA	RESPONSABILIDADES
INTELLECTUAL	SENTADA	RESULTADOS
IRONY	SENTADO	SEGUIR
JOHN	SENTI	SEJAM
JUDGMENTS	SENTOU	SEMANAS
KEEPING	SERÃO	SENTA
KEPT	SOCIEDADE	SENTADAS
KID	SOMENTE	SENTAMOS
LAST	SUCEDIDA	SERIA
LATER	TALVEZ	SEUS
LATIN	TANTO	TALVEZ
LAZINESS	TERÇO	TAVA
LEAD	TERIA	TAVAM
LEAVING	TODA	TE
LED	TRA	TENDO
LEFT	TRABALHANDO	TERÇO
LEG	TRABALHAVA	TERÇOS
LET	TREZE	TIVESSE
LEVEL	UNIDOS	TRABALHADO
LIKEABILITY	UNIVERSIDADE	TRÁS
LIMITED	VIAJANDO	TRAVO
LITERALLY	VIDA	TREINAR
LOCKE'S	VIVER	TRISTE
LOVE	YORK	UMAS
LOW	ABAIXARAM	V
MAIN	ABAIXEI	VÁ
MANY	ACABAM	VÊ
MARCHES	ACELERADOR	VIDA
MATERNITY	AÇÕES	VO

MATTER	ACREDITAM	VOLTAR
MATTERS	ACREDITAMOS	ABAIXARAM
MAYBE	ACREDITEM	ABRIR
MEAN	AJUDA	ACABOU
MED	AJUDOU	ACHAVAM
MEET	ALCANÇAR	ACHEI
MEN'S	AMBIENTE	ACORDO
MENTORING	APRENDER	ACREDITAM
MOMMIES	ARRUME	ADMITIR
MONDAY	ASSISTINDO	AGORA
MOTHERS	AULA	AJUDAR
MOTIVATION	BAIXA	ALTA
MOVE	BANCO	ALTO
NAMED	BASTANTE	AQUELA
NEGATIVELY	BEBÊ	AQUELES
NEGOTIATING	BÍBLICO	ÁREA
NEXT	BRINCA	ARRUMAR
NODDING	CAMINHO	ASSUNTOS
NON	CARREIRA	BAIXO
NONE	CE	BÍBLICO
NOTEBOOKS	CEO	CABEÇA
NOTICED	CERTEZA	CADEIRA
OFF	CERTO	CAMINHO
OFFICES	CHEGA	CARA
OFFICIAL	CHEGANDO	CARGO
OFTEN	CHOROU	CASADOS
OH	CIVIS	CASAM
OKAY	CLARAMENTE	CÊ
ONES	CO	CEDO
OPERATOR	COLEGAS	CHEGA
ORGANIZATIONS	COLÉGIO	CHEGANDO
ORIGINAL	COMANDO	CHORANDO
OUTSET	COMEÇARAM	CIMA
OUTSIDE	COMEÇOU	CIVIS
PARLIAMENT	COMPANHIA	CLARA
PART	COMPLICADAS	CLARO
PARTICULARLY	CONFERÊNCIA	COLÉGIO
PERSONAL	CONOSCO	COLÔMBIA
PHILOSOPHERS	CONSEGUE	COMPANHEIRO
PICTURE	CONSIGA	COMPANHIA
PITCHED	CONTRIBUIR	COMPANHIAS
PITCHING	CRESCEMOS	COMPARAÇÃO
PLAY	CRESCER	COMPETENTES
PLAYING	CUIDAR	COMPLICADA
POLITICAL	DANDO	CONHECEM
POLO	DÃO	CONHECIA
POPULATION	DEIXÁ	CONHEÇO
POSITIVELY	DEIXANDO	CONSEGUINDO
PRE	DEIXAR	CONTRIBUA
PREGNANCY	DEIXOU	CONVENCIDA
PREGNANT	DELE	CRESCEMOS
PRESCHOOL	DEMAIS	CULPADA

PRESSURE	DEMANDAS	CURSO
PRETTY	DEPARTAMENTO	DANDO
PRIVATE	DESTE	DAQUELE
PROFESSION	DISSERAM	DECISÕES
PROFESSIONAL	DIVÓRCIO	DEIXANDO
PROFESSOR	DIZEM	DENTRO
PROFIT	DOMINGO	DESAFIOS
PROGRAMS	DUZENTOS	DESISTA
PROGRESS	ÉHHH	DESSAS
PROJECT	EMBARAÇOSA	DEUS
PROPERTY	EMPRESA	DEVEMOS
QUESTION	ENFRENTAM	DEZESSEIS
QUIETLY	ENQUANTO	DISCURSOS
QUITE	ENTENDEM	DIVIDIDAS
RAISE	ENTENDEU	DIZEM
RATE	ES	DOMINGO
REACH	ESCOLHAS	EMBARAÇOSA
REACHING	ESPERANÇA	EMBORA
READ	ESPOSA	ENCONTRO
REALIZED	ESTARÃO	ENTEDIADA
RECENT	ESTUDAR	ENTRANDO
REMEMBER	EXAME	ENTRAR
RESPONSIBILITY	EXTERNOS	ERGUIDA
REWARDING	FALO	ES
RIGHTS	FARÁ	ESPERANDO
ROOMMATE	FAREMOS	ESSAS
RUN	FEITO	ESTIVE
RUNNING	FICAVA	ESTUDAMOS
S	FOCO	ESTUDANDO
SACRIFICES	FOMOS	EXAME
SADDEST	FORA	EXEMPLO
SADLY	FORAM	EXTERNOS
SALARY	FUTURO	FA
SAME	GANHAR	FAÇAM
SAN	GÊNEROS	FALARAM
SCHOLAR	GERALMENTE	FALEI
SCHOOL	HABILIDADES	FATORES
SEATS	IA	FEITO
SECTOR	INDIVIDUAIS	FICAMOS
SEEING	IRMÃOS	FICANDO
SEEN	ISS	FOR
SENSE	ISTO	FORAM
SEVEN	JOVEM	FORMA
SHALL	JULGAMENTO	FOSSEM
SIMPLE	KATE	FUTEBOL
SINCE	LA	GAROTA
SIX	LEIO	GAROTOS
SMART	LEVA	GÊNEROS
SOCIETY	LITERALMENTE	GERENTES
SOMETHING	LONGE	GOSTAVAM
SOPHOMORE	LUCRO	GRANDE
SPEECH	M	HABILIDADES

SPEND	MÁ	HEIDI
STAGE	MÃE	HO
STANDS	MAL	IA
STATE	MANTÉM	IGUALDADE
STOPPED	MARAVILHOSO	IGUALMENTE
STORIES	MELHORES	IMPOR
STUDENT	MENOS	INDIVIDUALMENTE
STUDIES	MORO	INDO
STUFF	MOSTRAR	INFELIZMENTE
SUCCESSFUL	MOTIVAÇÃO	INFORMAR
SUNDAY	MUITOS	INTEIRO
SUPPORT	MULHE	IRONIA
SURVEYED	N	JEITO
SYSTEMATICALLY	NEGOCIAÇÕES	JOVEM
TAKING	NENHUMA	JOVENS
TALKED	NOME	JULGAR
TELLING	NOSSO	LEVANTADAS
TEST	NOTAR	LEVANTOU
THANK	NUMA	LICENÇA
THEORY	OBVIAMENTE	LIDO
THIRD	OLHAMOS	LIGADO
THIRDS	OLHANDO	LOCAL
THOSE	OLHAR	MA
THROUGH	OPÇÕES	MÁXIMO
TIMES	OPERADORA	MELHORES
TOPS	ÓTIMO	MENINOS
TOTALLY	PA	MENOR
TRAIN	PARAMOS	MI
TRAVELING	PARCEIRA	MOÇA
TRUE	PARCEIROS	MORO
TRULY	PARECE	MOSTRAR
TUTORED	PASSA	MUDAM
TWICE	PEDIU	MUDAMOS
U	PENSA	N
UNDERESTIMATE	PEQUENA	NEGOCIANDO
UNDERSTAND	PERCEBER	NEGOCIEM
UNIVERSITY	PERFORMANCE	NEGÓCIO
UNTIL	PERGUNTAMOS	NOIVA
USES	PERGUNTEI	NOME
VENTURE	PESSO	NOTAS
WALK	PONTO	NOTÍCIA
WANTED	PORCENTAGEM	NOVAS
WASN'T	POSIÇÃO	OCUPADAS
WATCHING	POTENCIAL	OLHA
WATER	POUCAS	OLHAM
WEEKS	PRO	ÓTIMO
WENT	PROCURA	OUTROS
WHOLE	PROFISSIONAIS	PALESTRA
WIVES	PROGRAMAS	PALESTRAS
WOMAN'S	PROGRESSO	PARECIAM
WORKED	PROJETO	PARTES
WORKS	PRÓPRIAS	PASSARAM

WOW	PROVA	PELAS
YEAH	QU	PERGUNTANDO
YES	QUAIS	PERTO
YOU'D	QUASE	PODEM
	QUERENDO	PÔE
	QUINZE	POSIÇÃO
	RECUAR	POSSA
	RESOLVER	PRÉ
	RESPONSABILIDADES	PRIMEIRA
	RESULTADOS	PRINCIPAL
	SACRIFÍCIO	PROMOÇÕES
	SAÍMOS	QUARTO
	SEGUNDO	QUASE
	SEJA	QUEIRA
	SEJAM	QUEREM
	SEMA	QUEREMOS
	SÊNIOR	QUERER
	SENTA	QUISER
	SENTADAS	RECOMPENSADOR
	SENTEM	RECUAR
	SEREM	RELAÇÃO
	SILÍCIO	RESOLVER
	SISTEMATICAMENTE	RUIM
	SITUAÇÃO	SABER
	SUCEDIDOS	SAÍ
	T	SAINDO
	TE	SEGUNDO
	TENTAM	SENTADO
	TERÇOS	SENTARAM
	TI	SENTIDO
	TINHAM	SENTIR
	TIVE	SENTOU
	TÔ	SINTO
	TOP	SU
	TREINAR	SUCEDER
	TRIN	TEREM
	USA	TESTE
	VALE	TÍNHAMOS
	VAMO	TIPO
	VÃO	TIRAM
	VEJO	TIREI
	VINDO	TIROU
	VISTO	TIVER
	VIVA	TODA
	VIVIAM	TOME
	VOLTAR	TRABALH
	VÓS	TRABALHAREM
	VOZ	TRABALHAVA
	À	TRABALHAVAM
	ABAIXOU	TROCOU
	ABRAÇANDO	ÚLTIMOS
	ABRAÇOU	UNS

	ACABA	USA
	ACABADO	VÃO
	ACABEI	VÁRIOS
	ACERTAR	VEIO
	ACHA	VIM
	ACHAM	VIVER
	ACHARAM	ABAIXAMOS
	ACHEI	ABAIXEI
	ACONTEÇA	ABRAÇANDO
	ACONTECEU	ABRACEI
	ADIANTE	ABRAÇOU
	AEROPORTO	ACABA
	AFASTADA	ACABADO
	AFASTAR	ACABAR
	AFETADAS	ACABARAM
	AJUDAM	ACEITAMOS
	AJUDARAM	ACEITEM
	ALTERADO	ACHAM
	AMBIENTES	ACHOU
	AMERICANOS	ACIMA
	AMIGA	ACOM
	AMIGAS	ACOMPANHANDO
	ANALISAR	ACONTECER
	ANDAM	ACREDITAMOS
	ANG	ACREDITAREM
	AONDE	ADE
	APOIANDO	ADMINISTRADO
	APRENDIZADO	AEROPORTO
	APRESENTAÇÃO	AGRABILIDADE
	APROVEITAR	ÂHN
	APROXIMADAMENTE	ÂHN
	AQUE	AJUDAM
	AQUELAS	ALCU
	ASSISTEM	ALÉM
	ASSISTIR	ALI
	ATENÇÃO	ALUNOS
	ATI	AMIGA
	ATIVAS	AMIGAS
	ATRIBUEM	AMIGO
	ATRIBUI	ANALISANDO
	ATRIBUIU	APRENDEMOS
	AUMENTA	APRO
	AUMENTO	APROVEITAM
	AVALIAÇÕES	AQUELAS
	AVÓS	AQUELE
	BÁSICOS	ARREPENDER
	BIBLICAMENTE	ASSISTE
	BOAS	ASSISTÍAMOS
	BONS	ASSISTINDO
	BRIGADO	ASSISTIREM
	BRINCAR	ASSUMIR
	C	ASSUNTO

	CA	AT
	CADERNOS	ATINGIR
	CAIXAS	ATIVIDADES
	CALMAMENTE	ATORES
	CANSADO	ATRIBUÍDO
	CAPACIDADES	ATRIBUÍDOS
	CAPAZES	ATRIBUÍMOS
	CARGOS	ATRIBUIR
	CARREIRAS	AUMENTADO
	CASAMENTO	BA
	CASAR	BÁSICOS
	CASO	BASTANTE
	CÊ	BOA
	CEDIDA	BOLSA
	CENÁRIO	BRIGADO
	CHATEADA	BRINCAM
	CHEFIA	CAIXAS
	CHEGADO	CAPACIDADE
	CHEGOU	CAPAZ
	CHORAR	CARGOS
	CLAR	CARRE
	CLARIFICAR	CASAS
	CLASSE	CATORZE
	COLEGIAL	CAUSAS
	COLOCA	CEM
	COLOCADAS	CEN
	COLOCAM	CENA
	COLOCAMOS	CENTENAS
	COLÔMBIA	CEO
	COLOMBIANO	CEOS
	COLOQUE	CERCA
	COMEÇADO	CHAMA
	COMEÇAREM	CHAMADO
	COMEÇO	CHAMEI
	COMPA	CHÃO
	COMPARANDO	CHATEADO
	COMPLETAMENTE	CHEFE
	CONCENTRAR	CHEGAM
	CONCILIAR	CHEGUEI
	CONDIÇÕES	CHI
	CONECTADO	CHIQÉRRIMOS
	CONFIANÇA	CHOROU
	CONHECE	CHUTAM
	CONSEGUI	CI
	CONSEGUINDO	CIENTISTA
	CONSEGUIRÃO	CINQUEN
	CONSEGUIREMOS	CITAR
	CONSEGUIRIA	CLARAMENTE
	CONSEGUIU	CO
	CONSEQUENTEMENTE	COLEGA
	CONSIGO	COLOC
	CONSTRANGIDO	COLOCAM

	CONTANDO	COLOMBIANO
	CONTENTES	COMANDADAS
	CONTINUE	COMEÇAMOS
	CONTINUEI	COMEÇANDO
	CONTINUEM	COMEÇASSEM
	CONVENCÍ	COMECEI
	CONVERSAM	COMENTÁRIO
	CONVERSAMOS	COMETER
	CONVERSANDO	COMPLICADAS
	CONVERSAVA	COMPORATI
	CONVERSEI	COMPREENDIDOS
	CONVERSOU	CONCILIAR
	CONVIDOU	CONDUTA
	COPERA	CONECTADA
	CORPO	CONECTADO
	CORPORATIVO	CONF
	CORRELACIONADO	CONFIANTE
	CRI	CONFUSO
	CRIAÇÃO	CONOSCO
	CRIAR	CONS
	CUIDADO	CONSEGUI
	CUIDANDO	CONSEGUIRAM
	CULPADO	CONSIGA
	CUMPRIR	CONTAM
	CURSO	CONTINU
	DAMOS	CONTINUARAM
	DAQUELAS	CONTRATADAS
	DAQUELE	CONTRIBUIR
	DAQUELES	CONTROLADAS
	DATA	CONTROVERSOS
	DEC	CONVERSAÇÃO
	DECIDE	CONVERSAMO
	DECIDIR	CONVERSAMOS
	DECIDIRAM	CONVERSANDO
	DECIS	CONVERSOU
	DECLARAÇÃO	CORAGEM
	DECLARAÇÕES	CORPORAÇÕES
	DEFINITIVA	CORRER
	DEI	CRESCEU
	DEIXEM	CRIE
	DEN	CU
	DERA	CUIDA
	DESAFIAR	CUIDADOS
	DESAFIO	CUIDE
	DESEJARIA	DAÍ
	DESSAS	DAQUELA
	DESSES	DAQUELES
	DEVA	DEBATENDO
	DEVEMOS	DECEPCIONARIAM
	DEVERIAM	DEI
	DEVERÍAMOS	DEIX
	DEVO	DEIXADAS

	DEZENO	DEIXASSE
	DIAS	DEIXE
	DIFICULDADE	DEIXEI
	DIGAMOS	DELAS
	DIGO	DELES
	DIRÁ	DEN
	DISCURTO	DERAM
	DISCUTIR	DESISTINDO
	DISSEMOS	DESISTIR
	DIVORCIANDO	DESMENTIDAS
	DIVÓRCIOS	DESPEDIDA
	DIZIA	DESPEDINDO
	DONAS	DESSA
	DUE	DESSES
	ECONOMIA	DEVE
	EEE	DEVEM
	ÉHH	DEVERIA
	ELOGIARAM	DEVIA
	EMPENHAR	DEVIAM
	EMPREGO	DEZ
	EMPREGOS	DEZESSETE
	ENCONTRAR	DI
	ENFRAQUECE	DIANTE
	ENFRENTA	DIFICULDADE
	ENFRENTANDO	DIGO
	ENGRAVIDASSE	DIMINUEM
	ENORME	DIRÃO
	ENSINAMOS	DIRETOR
	ENTEDIADA	DIRETORES
	ENTENDER	DIRIA
	ENTENDIDO	DIS
	ENTRAMOS	DISCUTIMOS
	ENTRAR	DISSERAM
	ENTREVISTOU	DIVÓRCIO
	ENTROU	DIVÓRCIOS
	ERGUIDA	DIZEMOS
	ESCLARECENDO	DÓI
	ESCOLA	DOMINADO
	ESCOLAR	DOMINADOS
	ESCOLHER	DONOS
	ESCREVER	DURANTE
	ESPER	DUZE
	ESPERAVA	DUZENTAS
	ESPERTO	DUZENTOS
	ESPORTES	ÉÉÉ
	ESPOSO	EL
	EST	ELEVAR
	ESTAV	EMBARAÇADA
	ESTÁVAMOS	EMBARAÇOSO
	ESTEJA	EMBARASSING
	ESTEVE	ENCAIXAR
	ESTILOSOS	ENCONTRAR

	ESTIVE	ENFRENTA
	ESTIVEMOS	ENFRENTAM
	ESTRANHEZA	ENFRENTAR
	ESTRANHO	ENSINANDO
	ESTRESSANTE	ENTEDIADO
	ESTUDAMOS	ENTENDE
	ESTUDANDO	ENTENDEM
	ESTUDANTE	ENTENDEU
	EUROPEIA	ENTENDIADA
	EXAMINA	ENTENDIDO
	EXCLUEM	ENTREVISTA
	EXECUTIVO	EQUIPE
	EXECUTIVOS	ERAM
	EXISTE	ERRO
	EXISTISSE	ESC
	FA	ESCALÃO
	FAÇO	ESCOLHER
	FALTA	ESCOLHERAM
	FAMÍLIA	ESPERAMOS
	FATORES	ESPERANÇA
	FATOS	ESPERANÇAS
	FAVOR	ESPERE
	FAZEM	ESQUISITA
	FAZENDOOO	ESQUISITO
	FEITA	ESTA
	FEMININO	ESTÁVAMOS
	FICAMOS	ESTE
	FICAREM	ESTEVE
	FICOU	ESTIVESSE
	FILA	ESTUDANTES
	FINA	ESTUDAVA
	FIQUEI	ESTÚDIO
	FIXAR	ESTUDOU
	FIZEMOS	EUROPA
	FLEXIBILIDADE	EUROPEU
	FLEXÍVEIS	EVENTO
	FLEXÍVEL	EXIGE
	FO	EXISTE
	FOR	EXISTIAM
	FOTOS	EXPLICAR
	FUNCIONAR	FÁCEIS
	FUNCIONÁRIA	FALE
	G	FALT
	GANHA	FAMOSA
	GAROTA	FAREMOS
	GAROTAS	FATO
	GERENCIADAS	FATOS
	GERENTE	FAVOR
	GO	FAZEM
	GOSTA	FAZEMOS
	GOVERNADAS	FAZEREM
	GOVERNANTES	FECHADO

	GOVERNO	FECHAR
	GPS	FEITAS
	GRANDES	FICARAM
	GRAVIDE	FICAREM
	GRUPO	FIQUE
	HABILIDADE	FIZER
	HAJA	FLEXIBILIDADE
	HARVARD	FOCALIZAR
	HAVIAM	FORÇAS
	HEITI	FORGOT
	HO	FUNCIONEM
	HOME	FUNDO
	HORA	GANHOU
	HORÁRIO	GAROTAS
	HORÁRIOS	GAROTO
	HORRÍVEL	GE
	IGUAL	GEN
	IGUALDADE	GERALMENTE
	IGUALMENTE	GOS
	IMAGI	GOSTARÍAMOS
	IMAGINAMOS	GOSTAVA
	IMAGINE	GOSTOU
	IMAGINO	GOVERNADAS
	IMPORTAM	GOVERNO
	IMPORTÂNCIA	GRUPOS
	IMPORTANTES	HABILIDADE
	IMPORTE	HALIBI
	IMPORTO	HARVARD
	INDECISA	HIDE
	INDEPENDENTE	HISTÓRIAS
	INDIVIDUALMENTE	HOISEN
	INDU	IDEIAS
	INDÚSTRIA	IDO
	INFLUENCIAM	IF
	INTEGRAÇÃO	IGUAIS
	INTEGRAL	IGUALDADE
	INTELIGENTE	IM
	INTERVALO	IMPORTAM
	INVESTINDO	IMPORTANDO
	IRÁ	IMPORTARIA
	IRÃO	INDI
	IREMOS	INDIVIDUAIS
	IRMÃ	INDIVÍDUO
	IRONIA	INDIVÍDUOS
	JOGADOR	INFELA
	JOVENS	INS
	JULGAMENTOS	INTEGRAL
	JUNTAS	INTERFERIR
	JUNTO	INTERVALO
	LAVAVA	INVÉS
	LÊ	IREM
	LERAM	IREMOS

	LEREM	IRMÃOS
	LEVAM	JULGAMENTOS
	LEVANTAR	JUNTO
	LEVAR	LEGAL
	LEVEM	LEMOS
	LICENÇA	LEVAM
	LIDADA	LEVAMOS
	LIDAR	LEVANTAM
	LIDERADAS	LHE
	LIDERARÃO	LIDAR
	LIDO	LITERALMENTE
	LIMITADAS	LITERATURA
	LIMITADO	LUCIANA
	LÍNGUA	LUCROS
	LIVA	LUTAM
	LUCIANA	LUTAR
	LUCRATIVO	MÁ
	LUCROS	MAIOR
	LUGARES	MAIORES
	MAIO	MAL
	MAIORES	MANTIVERAM
	MAMÃE	MASCULINO
	MANEJAR	MÁXIMA
	MANTEM	MEDO
	MARIDOS	MEI
	MAU	MELHORAR
	MELHORAR	MEMOS
	MENINOS	MENINA
	MENOR	MENINAS
	MENSAGENS	MENORES
	MERECEMOS	MENS
	MERECERAM	MENTORI
	MES	MERECEM
	MÊS	MÊS
	MEUS	MINHAS
	MEXER	MO
	MISSÃO	MOSTRE
	MODIFICADO	MOSTROU
	MORAMOS	MOTIVAÇÃO
	MOREI	MOVENDO
	MOROU	MUDADO
	MOS	MUDARAM
	MOSTRADO	MUITA
	MOSTRANDO	MUITOS
	MOTIVOS	MULHE
	MOVIDO	MUN
	MUDADO	MUNDOS
	MUDAM	MUNOS
	MUDANÇAS	NAQUE
	MUN	NAQUELA
	NASCE	NASCER
	NE	NASCEU

	NECESSIDADE	NATAL
	NEGATIVA	NE
	NEGATIVOS	NEGATIVAMENTE
	NEGOCI	NEGATIVO
	NEGOCIAMOS	NEGOC
	NEGOCIANDO	NEGOCI
	NEGOCIE	NEGOCIE
	NEGOCIEM	NELES
	NESSAS	NOITE
	NESTA	NORMALMENTE
	NESTE	NOSSO
	NINGU	NOTADAS
	NÍVEL	NOTEI
	NORMALMENTE	NOTIFICAR
	NOTADO	NUNCA
	NOVECENTOS	OBJETIVOS
	NOVENTA	OBTER
	NOVOS	OCORRER
	NÚMEMO	OLHAR
	NUNCA	OLHOU
	OBJETIVOS	OPERAM
	OBRIGADA	OPINIÃO
	OBRIGADO	ORGULHOSA
	OCU	PAIS
	OCUPADAS	PALCO
	OK	PARCEIROS
	OLHA	PARE
	OLHE	PARECEU
	OLHOU	PARECIA
	ON	PARQUE
	ONGS	PARTICIPANTES
	OPORTUNIDADE	PASSADO
	OR	PE
	ORIGEM	PÉ
	ORIGINAL	PEDE
	ÓTIMA	PEDI
	ÓTIMOS	PEGADO
	PAIS	PEGUEI
	PAÍS	PELOS
	PAÍSES	PENSAMOS
	PALAVRAS	PERCEBER
	PARAR	PERCEBO
	PARASSE	PERGUNT
	PARCEIRAS	PERGUNTARAM
	PARE	PERGUNTAREM
	PARTES	PERÍODO
	PARTICIPAREM	PERNA
	PARTICIPAVA	PERSO
	PARTICIPOU	PESCAR
	PASSANDO	PESSO
	PASSOU	PLANEJANDO
	PE	POLITIZADA

	PEDIR	PONTO
	PEGAR	POSITIVAMENTE
	PEGARAM	POSSIBILIDADES
	PEGARIA	POSSUEM
	PENSAM	POSTEI
	PENSAVA	POUQUINHO
	PEQUENO	PRECI
	PER	PRECISAM
	PERFEIÇÃO	PRECISO
	PERGUNTADO	PREFERIA
	PERGUNTOU	PRÊMIO
	PERMANECER	PREOCUPANDO
	PERMISSÃO	PREOCUPAR
	PERSO	PRESTES
	PIOR	PRINCIPAIS
	PIORES	PROBLEM
	PISANDO	PROCURO
	PLANO	PRODUZINDO
	POD	PROF
	PODEM	PROFESSORA
	PÔE	PROGRESSOS
	POLÍTICA	PROMOVIDO
	PORCEN	PRÓPRIAS
	PORCENTAGENS	PRÓPRIO
	POSIÇÕES	PROVAS
	POSITIVOS	PRÓXIMAS
	POSSA	PRÓXIMOS
	POSSAM	QU
	POSSAMOS	QUAN
	POTÊNCIA	QUAR
	PRÁTICA	QUATRO
	PRE	QUÊ
	PRECI	QUERENDO
	PRECISAVA	QUESTÃO
	PRECISO	QUINZE
	PRECONCEITO	QUIS
	PREOCUPA	REALIDADE
	PREOCUPADA	REALIZAÇÃO
	PRINCIPAL	REALIZAR
	PROBLEM	RECEBE
	PROCURAR	RECEBEMOS
	PROFISSÕES	RECEIO
	PROGRAMA	RECENTE
	PROJETOS	RECENTES
	PROMOVIDAS	RECONHECIMENTO
	PROMOVIDO	RECURSO
	PRÓPRIOS	RELACIONAMENTOS
	PROVAS	RELAXADA
	PRÓXIMAS	REPRESENTAM
	Q	REQUERIDOS
	QUA	RESPEITO
	QUANTO	RESPONDEM

	QUARENTA	RESPONDER
	QUERER	RESPONDERAM
	RA	RESPONDI
	REAIS	RESPONDIDA
	RECENTE	RESULTADO
	RECENTEMENTE	RETIRADAS
	RECOMENDO	SABENDO
	RECOMPENSADOR	SABIA
	RELACIONADO	SACRIFICADAS
	REPARAR	SACRIFICAR
	RESPONDER	SACRIFÍCIO
	RESPONDEU	SAI
	RETROCEDER	SAÍMOS
	RICO	SALÁRIOS
	RUIM	SEGUINTE
	SA	SEIS
	SACRIFÍCIOS	SEN
	SAÍ	SÊNIOR
	SAIBAM	SENTADA
	SALÁRIOS	SENTANDO
	SEGURA	SENTAREM
	SEIS	SENTEM
	SEJAMOS	SEPARADAS
	SEMANA	SERÁ
	SÊNIORS	SERÃO
	SENSO	SEREM
	SENT	SERVIÇO
	SENTADOS	SESSÃO
	SENTAM	SESSENTA
	SENTANDO	SETEN
	SENTARAM	SETOR
	SENTEI	SEVE
	SENTIA	SEVERA
	SENTIDO	SILÍCIO
	SENTIR	SIMPLESMENTE
	SERVIÇO	SIMULTÂNEA
	SETOR	SINTA
	SIDO	SISTEMATICAMENTE
	SIMP	SITUAÇÃO
	SITUAÇÕES	SO
	SOMO	SOBRECARGADA
	SORTE	SOCIE
	SORTUDOS	SOMAM
	SU	SOMENTE
	SUCE	SONHO
	SUCEDIDAS	SORRY
	SUPERESTIMAM	SOUBÉSSEMOS
	SUPORTA	SUAR
	TARDE	SUBES
	TAREFAS	SUBESTIMADAS
	TAVA	SUBESTIMAR
	TAVAM	SUBIRAM

	TAXA	SUCED
	TENH	SUCEDENDO
	TENHAM	SUCEDIDO
	TENTAMOS	SUCEDIDOS
	TERÁ	SUFICIENTE
	TEREMOS	SUMETICENDO
	TERMINAM	SUPERAR
	TERMOS	SUPERES
	TESTA	SUPORTAM
	TESTE	SUSCETIV
	TIME	T
	TÍNHAMOS	TA
	TIVESSE	TANTOS
	TO	TARDE
	TOMANDO	TEORIA
	TOME	TERCEIRA
	TÓPICO	TERMINA
	TÓPICOS	TERMINAMOS
	TOPOS	TES
	TORNAR	TI
	TOTALMENTE	TINHAM
	TRABA	TIVEMOS
	TRÁS	TIVERAM
	TREINAMENTOS	TOMAR
	TRISTE	TOP
	TU	TOPOS
	TURMA	TOPS
	ÚLTIMO	TORNA
	ÚLTIMOS	TORNAR
	USAR	TRA
	USOU	TRABALHANDO
	VEI	TRABALHARAM
	VEM	TRABALHARIAM
	VENDO	TRADUZIR
	VER	TRANSMITIR
	VERDADEIRAMENTE	TRATE
	VERDADEIRO	TRUNC
	VERGONHA	UHUM
	VEZ	ULTIMAMENTE
	VIR	ÚLTIMO
	VIVE	UNDER
	VIVEMO	UNI
	VIVERAM	USOU
	VOLTA	VA
	WORK	VAGA
		VALE
		VAMO
		VÁRIAS
		VE
		VELHA
		VEM
		VERDADEIRA

		VERDADEIROS
		VERIFICAR
		VIAJANDO
		VIRAMO
		VISTO
		VIU
		VIVEM
		VOC
		VOLTA
		VÓS

ANEXO 4

WORDLIST – TEXTO B + CAL_B + VET_B

Texto B	CAL-B	VET_B
AND	Z	Z
THE	E	E
OF	DE	DE
IN	A	QUE
A	QUE	NÓS
SO	O	A
THEY	NÓS	ELES
THAT	É	O
YOU	NO	NO
HAVE	UM	É
IT	RELÓGIO	UM
THIS	MAIS	AS
WE	AS	TEMOS
FOR	DIA	ELE
IT'S	ELES	LUZ
ON	ISSO	COM
TO	COM	POR
DAY	NOITE	RELÓGIO
HOURS	OS	DIA
OUR	NA	DO
THEIR	ELE	ENTÃO
THESE	LUZ	ISSO
ALL	PESSOAS	NOITE
AS	DA	MAIS
CULTURE	TEMOS	ÉH
DARKNESS	DO	EU
EVERY	ELAS	PESSOAS
LIGHT	SE	HORAS
WOULD	POR	ATÉ
ARE	QUANDO	DUAS
AROUND	VOCÊ	MUITO
BE	DURANTE	UMA
BUT	NÃO	ESCURIDÃO
CLOCK	ENTÃO	NÃO
CLOCKS	HORAS	VOCÊ
GOING	NOSSO	DA
I	BIOLÓGICO	EM
INTERNAL	GENTE	COMO
KIND	MUITO	OS
MODERN	DUAS	TÊM
OR	MAS	PARA
OUT	TEM	BIOLÓGICO
PEOPLE	COMO	MAS
SORT	DORMEM	NOSSO
THERE'S	EM	DORMEM
TIME	ESCURIDÃO	NA
UNTIL	EU	VÃO

VERY	UMA	DIAS
WAY	AO	DURANTE
WELL	CARANGUEJO	ESSE
WITH	ESSA	EXEMPLO
ABOUT	PRA	INTERNOS
AGAIN	VERÃO	ONDE
AWAY	INVERNO	RELÓGIOS
BED	PARA	ALGUNS
BODY	S	DAS
CAGE	SÃO	INVERNO
COUPLE	TEMPO	OU
COURSE	VIDA	QUANDO
DAYLIGHT	COMEÇAR	SE
DURING	DOZE	TAMBÉM
EVOLVED	ÉÉÉ	VAI
HAS	INTERNO	ACONTECENDO
INTO	PRAIA	ESSES
IS	TÊM	FAZER
IT'LL	VAMOS	ACONTECE
KNOW	ESSE	CARANGUEJO
LIFE	IMPORTANTE	COISAS
LIKE	RS	COMEÇAR
LIVES	TAMBÉM	CONDIÇÕES
LIVING	ACONTECE	ELAS
M	ACONTECENDO	ESSA
MOST	ANIMAIS	GENTE
NIGHT	ATÉ	HÁ
OWN	COISA	PRA
SLEEP	CONDIÇÕES	SEMANAS
SLEEPING	DESENVOLVEM	TEM
SUMMER	ÉH	TODOS
TAKE	ESTÃO	VAMOS
THEN	EXEMPLO	VERÃO
THEY'RE	FORA	DEPOIS
URNS	NOSSA	DOZE
UP	RELÓGIOS	ENTENDER
USUALLY	SEMANAS	ESTÃO
WATCH	SUA	IMPORTA
WEEKS	TÁ	IMPORTANTE
WE'RE	ACORDAM	NOSSA
WHAT	ALGUNS	OITO
WHEN	ARTIFICIAL	TEMPO
WINTER	ASSIM	TRABALHANDO
WORKING	COISAS	VIDA
ABILITY	DAS	ACREDITO
ABORIGINAL	DEPOIS	ANIMAIS
ACROSS	FAZ	ARTIFICIAL
ACTIVE	INCRÍVEL	ESTÁ
ACTIVITY	NOS	HABILIDADE
ACTUALLY	PELA	INCRÍVEL
ADVANTAGES	QUANTO	MODERNOS
ALMOST	SEU	NADA

AN	SONO	NOS
ANIMALS	TÃO	POUCO
ANY	TRABALHANDO	SÃO
ARCTIC	VEZ	SOL
ARTIFICIAL	ÁGUA	TARDE
AT	ASSISTIR	VER
ATYPICAL	CANADÁ	VOLTA
AWAKE	CÉLULAS	ACORDAM
BEACH	COMPORTAMENTO	ALGUMAS
BEEN	DAR	CANADÁ
BEHAVIOR	EEE	CÉLULAS
BEING	FAMÍLIA	COMPORTAMENTO
BELIEVE	HABILIDADE	CULTURA
BETWEEN	HUM	DISSO
BIT	HUMANOS	ESTUDOS
BUNKER	IMPORTA	HUMANOS
BUSINESS	MUNDO	MUITAS
CALL	OITO	PRAIA
CAN	ONDE	SEM
CANADA	OU	TRABALHO
CELL	PRIMEIRA	VINTE
CELLS	QUATRO	ÃH
CHANGES	TIPO	ÀS
CHEMICAL	TODO	BIOLÓGICOS
CLEARLY	VER	CAMA
COME	VINTE	CAUSA
CONDITIONS	VOU	CICLOS
CONTINENT	À	COISA
CORNER	ACORDADAS	CORPORAL
CORRESPOND	ADAPTAR	DENTRO
COSTS	ALGUÉM	DEVERÍAMOS
CRAB	ÀS	ESTAMOS
CRABS	ATIVO	FICAM
CUT	BEM	FORA
CYCLES	CAVERNA	LÁ
DAYTIME	CEDO	MANHÃ
DEAL	CULTURA	MEIA
DEEP	ESSAS	NASCER
DEVELOPED	ESSES	NESSES
DO	MESMO	NOSSOS
DOING	NADA	NUMA
DOWN	NOSSOS	QUATRO
DRIFT	PADRÕES	SEUS
DRIVER	PERÍODO	SONO
DROP	PESSOA	TIPO
ENJOY	PRÓPRIO	VEZES
EQUATOR	QUALQUER	ACHO
EQUIPPED	QUÍMICOS	ALGUM
EXAMPLE	SEM	AO
EXPERIENCING	SEUS	CADA
FAMILY	SÓ	CARANGUEJOS
FEELING	SOBRE	DELES

FINE	TODOS	ESPÉCIE
FIRST	TRABALHO	EVOLUÍMOS
FLOOR	VAI	FAMÍLIA
FLY	VIVO	HUM
FORCE	VOLTA	MUDANÇAS
FOUND	ACREDITO	NATURAL
FROM	ÃN	NESSE
GET	APROVEITA	PARANORMAL
GIVE	ATENÇÃO	PEGAR
GLOBAL	BIOLÓGICOS	RITMO
GLOBE	CAMA	SABEMOS
GO	CARANGUEJOS	SEU
GRADUALLY	CHAMA	SUA
HIGHLY	CORPO	VIVEM
HOLE	DELES	ALGO
HOME	DENTRO	ASSIM
HORSESHOE	DESENVOLVEMOS	ASSISTIR
HOURLY	DIAS	ATIVIDADES
HOW	ELA	ATIVOS
HUGE	EMBAIXO	CONTINENTE
HUMANS	ENQUANTO	CORRESPONDEM
HUNTING	ENTENDER	DAR
IDEAL	ESTAMOS	DEBAIXO
IF	ESTUDOS	DORMIR
I'LL	EVOLUÍMOS	ESTAR
IMPORTANT	EXTREMAMENTE	FICAR
INCREDIBLE	FALANDO	GAIOLA
INCREDIBLY	FAZER	HORÁRIO
INSIDE	FICA	HORÁRIOS
ITS	HORÁRIO	INTERNO
JET	IA	LUGAR
JUST	INTERNOS	MARÉS
KNOWN	IRIA	MENOS
LAG	LÁ	MINUTOS
LATER	LIDAR	MORO
LAUGHTER	MESES	MUDAM
LET'S	MESMA	MUITA
LIKES	MILHARES	NENHUM
LITTLE	MINUTOS	NOÇÃO
LIVE	MODERNO	NOSSAS
LONG	MODERNOS	NUM
LOOK	NESSE	OBRIGADA
LOSES	NORMAL	PADRÕES
LOT	PARTE	PARTE
MANIC	PLANTAS	PESSOA
MATTER	PODE	PLANTAS
MEDITATIVE	PODEMOS	PORQUE
MIDNIGHT	POUCO	PRONTOS
MILES	QUINZE	PRÓPRIOS
MINUTES	REALMENTE	QUÃO
MONTHS	SEMANA	QUÍMICOS
MORE	SOL	REALMENTE

NATURAL	TODA	REDOR
NEAR	TODAS	SEJA
NEVER	TUDO	SEMPRE
NO	VÃO	SO
NORTHERN	VEZES	SÓ
NOTHING	VIVEM	TÁ
OFF	VIVENDO	TODAS
ONE	ACHO	TROCA
ONLY	ACORDAR	VANTAGEM
OUTSIDE	ACOSTUMADO	VIAGENS
OVER	AGITADO	VIVENDO
P	ALGUM	VIVO
PARANORMAL	APENAS	VOU
PATTERNS	ASSUNTOS	À
PERPETUAL	ATIVIDADES	ACABAM
PLANTS	BANKER	ACORDADAS
PLOT	CASA	ACORDAR
PRODUCTIVE	CAUSA	AJUDA
PROLACTIN	CERCA	ALGUÉM
PSYCHIC	CHAMAM	ALGUMA
QUIET	CONTA	ÃN
RATHER	CORPORAL	APARECER
RAVING	CORRESPONDE	APENAS
READY	CORRESPONDEM	ASSUNTOS
REALIZE	COSTUMAM	ATIVO
RECEDING	D	BANKER
REPORT	DELAS	BASTANTE
RHYTHM	DELE	BOM
RIGHT	DEVERÍAMOS	CASA
RISING	DIFÍCIL	CHAMADO
SAME	DOBRO	CHAMAM
SAY	DORMIR	CICLO
SCRAMBLE	EQUIPADOS	CUSTO
SEASONAL	ESCURO	DESENVOLVEM
SEE	ESPÉCIE	DESENVOLVEMOS
SEES	ESPÉCIES	DESSE
SENSE	ESTAR	DEVEMOS
SENSING	ESTUDO	DU
SHIFT	EXEMPLOS	ENVOLVEM
SHORES	EXISTE	ES
SHOULD	FICAM	ESPÉCIES
SHOW	FICAR	ESSAS
SHUT	FICARIA	EVOLVE
SIMPLY	FORÇA	EXATAMENTE
SKITTER	FORMA	EXTREMAMENTE
SLOPED	GRANDE	FALAR
SOME	HÁ	FAZ
SOMEHOW	HABILIDADES	FOI
SOMEONE'S	INTEIRO	GERALMENTE
SPECIES	JEITO	GOSTARIA
SPREAD	JEITOS	GRADUALMENTE
START	MA	GRANDE

STUDIES	MAIORIA	IDEAL
SUBJECTS	MEDITAÇÃO	INCRIVELMENTE
SUNRISE	MEIA	JEITO
SURGE	MENOS	JET
THAN	MÊS	JOGA
THANK	MUDANÇAS	LAG
THEM	NAS	LIBERAMOS
THING	NASCER	LO
THINGS	NATURAL	LUGARES
THINK	NESSES	MAIORES
THOUSANDS	NOITES	MANEIRA
TIDE	NORMALMENTE	MEDITAÇÃO
TRADITIONALLY	NUM	MEIO
TRAVEL	NUMA	MESES
TRUE	PARANORMAL	MESMA
TWICE	PARECE	MESMO
TWO	PEGA	MODERNA
UNDER	PEGAR	MODERNAS
UNDERGROUND	PORQUE	MODOS
UNDERRATED	PREPARADOS	MOSTRAM
UNDERSTAND	PRONTOS	MOVIMENTO
VOLUNTEER	REDOR	MUNDO
WAKEFULNESS	RITMO	NAS
WATER	SABEMOS	NEGÓCIOS
WAYS	SEGUIR	NENHUMA
WE'VE	SEMPRE	NOITES
WHAT'S	SENTEM	NORTE
WHERE	SER	OUTROS
WHICH	TARDE	PEQUENA
WILL	TE	PODER
WITHOUT	TENHA	PÔE
WORK	TERRA	POSSAM
YOUR	TIRA	QUINZE
	TRABALHAR	SABE
	TURNOS	SAIR
	VANTAGENS	SEJAM
	VÊ	SENSO
	VERDADE	SER
	VIAJA	SERES
	VIDAS	SERIA
	VOLUNTARIAM	SIMPLESMENTE
	AAA	SOLAR
	ABAIXOU	SOMOS
	ACABA	SUBINDO
	AÇÃO	TÃO
	ACHAR	TE
	ACONTECER	TENTANDO
	ACORDADA	TER
	ACORDADO	TERRA
	ACORDADOS	TINHAM
	ACORDE	TÍPICOS
	ACORDO	TIRA

	ADAPTAÇÃO	TIRAR
	ADAPTAMOS	TODO
	AGEM	TURNO
	AH	UNS
	AÍ	V
	ALGUMA	VANTAGENS
	ALGUMAS	VÁRIAS
	ANO	VEIO
	ANTES	VIDAS
	APESAR	VIVE
	APTOS	VIVEMOS
	AR	ACABA
	ASSUNTO	ACEITAMOS
	ATI	ACONTECEM
	ATIVA	ACONTECER
	ATRAPALHA	ACORDADO
	ATRAVÉS	ACORDO
	AVIÕES	AGINDO
	BASEADO	AGIR
	BASTANTE	AGITADA
	BELE	ÁGUA
	BOM	ÁGUAS
	BR	ALI
	BURACO	ALTERAR
	CAÇAR	AMANHECER
	CADA	ANDANDO
	CAI	ANO
	CAMINHO	APRENDER
	CANTOS	APROVEITANDO
	CÉLULA	APROVEITAR
	CHAMAMOS	AQUILO
	CHAMAR	ÁREA
	CHÃO	ÁRTICO
	CHEGARAM	ATENÇÃO
	CHEGUE	ATÍPICOS
	CICLO	ATIVAS
	CICLOS	ATIVIDADE
	CÍRCULOS	ATRASADO
	CLARO	ATRAVÉS
	COES	AVANÇAM
	COLOCA	BALANCEIAM
	COMOS	BASE
	CONDIÇÃO	BASEADO
	CONDUTOR	BASTAN
	CONSEGUE	BEM
	CONSEGUIRAM	BOTAR
	CONTINENTE	CAI
	CONTROLADA	CAIXA
	CORRERIA	CAMINHOS
	CÓS	CANAL
	CRUTÁCEOS	CARAN
	CULTURALMENTE	CARGAS

	CULTURAS	CEDO
	CURTIMOS	CÉLULA
	CUSTOS	CERTAS
	DAYS	CERTOS
	DEITAR	CHAMA
	DEIXAM	CHAMADOS
	DEIXAR	CHAMAMOS
	DELA	CLARAMENTE
	DEPENDE	CLAROS
	DEPENDENDO	COLOCA
	DESENVOLVE	COLOCADO
	DESSA	COLOCAR
	DESSES	COMEÇAM
	DEVEMOS	COMEÇAMOS
	DI	COMPLICADA
	DIFERENÇA	COMUM
	DIFERENTE	CONFORME
	DIFI	CONSEGUEM
	DIFUNDIDA	CONSEGUIR
	DISSERAM	CONTINUAM
	DIZ	CORPO
	DIZER	CORRESPONDE
	DOIS	COSTA
	DOR	CRIADOR
	DORME	CRUSTÁCEO
	DORMIMOS	CULTURAS
	DORMINDO	CURTE
	DOS	DAAA
	DOVEM	DAMOS
	DURA	DAQUELA
	DURANTEEE	DAY
	ENCOLHIDO	DECORRER
	ENCONTRADOS	DEEE
	ENTENDO	DEIXÁ
	ENTRE	DEIXAR
	ENVOLVE	DEMONSTRAR
	ENVOLVEM	DESCREVERAM
	ÉPOCA	DESENVOLVENDO
	EQUADOR	DESSA
	ESCU	DEVÍAMOS
	ESCURAS	DEVO
	ESTÁ	DEVOLVEM
	ESTAÇÃO	DIFE
	ESTÁGIOS	DIFERENTE
	ESTARIAM	DIFERENTES
	ESTRANHO	DISPOSITIVO
	ESTUDADAS	DISSERAM
	ESTUDAMOS	DIVERTE
	EXI	DIZ
	EXISTEM	DORMIMOS
	EXPERENCIAM	DORMIRMOS
	EXPERIÊNCIAS	EEE

	EXPERIMENTANDO	ÉÉÉ
	EXTERNO	EMPREGO
	FAZEM	ENERGIA
	FAZEMOS	ENQUANTO
	FICANDO	ENTRASSE
	FICARAM	ENTRE
	FIZEMOS	ENVOLVEMOS
	FOMOS	ENVOLVIDO
	FORMAS	EQUADOR
	FOSSE	EQUIPADAS
	FUNCIONA	ESPAÇO
	GEN	ESPALHADO
	GERALMENTE	ESTA
	GUIA	ESTAÇÕES
	HOJE	ESTADO
	HORÁRIOS	ESTAREM
	HUMA	ESTARIAM
	IDEIA	ESTAVAM
	IMAGINAR	ESTEJAM
	IMPORTANTES	ESTIVERAM
	IMUNOLÓGICO	ESTUDO
	IN	ETAPAS
	INCRIVELMENTE	EVOLUIU
	INTERFERE	EX
	INTERMINÁVEIS	EXPERIÊNCIA
	INVÉS	EXPERIMENTANDO
	JA	EXPERIMENTARAM
	JÁ	EXPOSTOS
	JATOS	EXTRA
	JET	F
	JOGA	FAÇA
	LA	FALAM
	LAG	FALANDO
	LAZER	FARÁ
	LEVA	FAZEMOS
	LEVÁ	FEITO
	LEVAN	FI
	LEVANTA	FICA
	LEVANTAM	FICASSE
	LIVRE	FIDA
	LO	FORÇA
	LOCAIS	FORMA
	LONGUÍSSIMOS	FUNCIONA
	LUGAR	FUSO
	LUMINOSIDADE	FUSOS
	MAAAIS	GANHAR
	MAIOR	GE
	MANEIRA	GLOBAIS
	MANHÃ	GLOBALIZADA
	MANTÉM	HABILIDADES
	ME	HOJE
	MEDITANDO	HORA

	MEIO	HORÁRIAS
	MELHOR	HUMANO
	MISTURAR	IMAGEM
	MO	IMPORTÂNCIA
	MODERNAS	IMPORTANTES
	MOMENTO	INFLUENCIA
	MONTHS	INSTINTO
	MOR	INTEIRO
	MORAM	INTERESSANTE
	MORO	INTERNACIONAIS
	MOSTROU	INTERVALO
	MUDANÇA	INVERNOS
	MUDAR	JAULA
	MUIT	JOGÁ
	MUITOS	JOGAR
	NASCE	LEVANTAM
	NEGÓCIOS	MADEIRAS
	NENHUM	MAI
	NENHUMA	MALHAS
	NESS	MANEIRAS
	NESSAS	MARÉ
	NOOO	MECANISMOS
	NOSS	MEDITATIVO
	NOSSAS	MELHOR
	NOTURNOS	MELHORES
	NOVO	MENORES
	NÚMERO	METABOLISMO
	OBRIGADA	METADE
	OBRIGADO	METRÔ
	OBSERVAR	MEU
	OK	MILHARES
	OLHAMOS	MILHAS
	OLHAR	MO
	OOO	MODERNO
	ÓTIMO	MODIFICAÇÕES
	OUTRAS	MOMENTOS
	P	MORAM
	PARECEM	MORAMOS
	PARECER	MOSTRAR
	PASSA	MU
	PASSAM	MUITOS
	PASSOU	NAQUELAS
	PENSAMOS	NASCE
	PERCEPÇÃO	NATURAIS
	PERDENDO	NATUREZA
	PERDER	NE
	PERGUNTADAS	NÉ
	PESQUISAM	NESSA
	PESQUISAS	NESSAS
	PESSOAL	NISSO
	PO	NORMAIS
	PODEREM	NORMAL

	POUQUINHO	NUNCA
	PREÇO	OBRIGADO
	PRENDEM	OV
	PRESTAR	PADRÃO
	PRESTARMOS	PAÍS
	PRODUÇÃO	PARECE
	PSÍQUICO	PARECEM
	QUAL	PARECER
	QUANTAS	PASSA
	QUÃO	PASSANDO
	QUIETOS	PE
	QUILÔMETROS	PELA
	RE	PELO
	REAL	PERCA
	RECLAMANDO	PERCEBENDO
	RELAÇÃO	PERCURSO
	REPORTARAM	PERDE
	RES	PERDER
	RESULTADO	PERÍODOS
	SABE	PERMANECE
	SABER	PERMITEM
	SAEM	PERTO
	SAI	PODE
	SAÍMOS	PORÃO
	SAIR	PORTANTO
	SAZONAIS	POSSUEM
	SEGUINTE	POUCA
	SEIS	POUQUINHO
	SEJA	PRAS
	SEJAM	PRATICAM
	SENTIDO	PRECISA
	SENTIRAM	PREOCUPADAS
	SERÁ	PREPARADOS
	SERES	PRESO
	SERIA	PRESSÃO
	SIM	PRIMEIRA
	SISTEMA	PRO
	SO	PROBLEMAS
	SOLO	PROCEDIMENTOS
	SOMBRA	PROPORCIONAIS
	SOMOS	PSÍQUICO
	SUBESTIMADA	PUDÉSSEMOS
	SUBESTIMADO	QUAIS
	SUPER	QUAL
	SUPERSTICIOSO	QUALQUER
	T	QUAN
	TAVAM	QUANTAS
	TEMMMPPO	QUANTOS
	TER	REAL
	TÍPICOS	REGIÃO
	TR	RELATARAM
	TRABA	RESPONDEM

	TRABALHA	RESPONDENDO
	TRABALHAM	RIGOROSOS
	TROCAS	RITMOS
	UNS	ROTINA
	USANDO	RS
	VAMO	S
	VÁRIAS	SA
	VEEM	SEI
	VIAGENS	SEMANA
	VISÃO	SENTIDO
	VIVA	SENTINDO
	VIVE	SENTIR
	VIVEMOS	SHIFTS
	VIVOS	SILÊNCIO
		SISTEMA
		SISTEMAS
		SOB
		SOBEM
		SOBRE
		SONOLENTAS
		SPECIE
		SUAS
		SUBESTIMADAS
		SUBSTÂNCIAS
		SUBTERRÂNEO
		SUPERFÍCIE
		T
		TANTA
		TANTO
		TEMPOS
		TENHO
		TI
		TIRAMOS
		TODA
		TOMAR
		TRA
		TRABALH
		TRABALHA
		TRABALHAM
		TRABALHAMOS
		TRABALHAR
		TRABALHOS
		TROCAS
		TURNOS
		UNICAMENTE
		USAR
		VALOR
		VAMO
		VE
		VÊ
		VEEM
		VERDADE

		VEZ
		VI
		VIAJAR
		VIM
		VISTA
		VOLTAM

ANEXO 5

AUTORIZAÇÃO

Eu, XXX, RA XXX, matriculada na Universidade xxx, no XXX Semestre do curso Bacharelado em xxxx, autorizo a utilização dos áudios gravados e seus conteúdos para a pesquisa de doutoramento intitulada “Ensino de Interpretação na Graduação: análise de corpora de aprendizes”, conduzida pela profa. Ms. Luciana Latarini Ginezi, doutoranda do programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, do Departamento de Letras Modernas – DLM, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, da Universidade de São Paulo – USP – SP.

Autorizo, ainda, a utilização posterior dos áudios gravados e seus conteúdos para publicação em artigos científicos ou livros, bem como em futuros projetos de pesquisa que sejam vinculados às Universidades acima citadas, ou que com elas tenham parcerias em programas financiados por instituições privadas ou públicas.

Informo que os áudios e seus conteúdos poderão ser reproduzidos na íntegra, preservando minha identidade na pesquisa.

São Paulo, XX de XXX de 201X.

ALUNO

RA XXX